



SAPIENS

La Salle



SAPIENS 2025

Reitor

Dr. Cleides Antonio Casagrande

Vice-Reitor

Me. Euclides Fabio Casagrande

Pró-Reitor de Administração

Vitor Augusto Costa Benites

Pró-Reitor Acadêmico

Dr. Márcio Michel

Diretora de Graduação

Dra. Cristiele Magalhães Ribeiro

Diretor de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão

Me. Cássio Cassel

Comitê organizador

Me. Cássio Cassel

Dra. Cristiele Magalhães Ribeiro

Dra. Moana Meinhardt

Me. Pedro de Conto

Comitê Científico

Dra. Moana Meinhardt

Dra. Hildegard Susana Jung

Dr. José Alberto Antunes de Miranda

Dr. Maurício Almerão

Dra. Lucia Regina Lucas da Rosa

Dra. Juliana da Silva

Dra. Paula Pinhal de Carlos

Dra. Maria de Lourdes Borges

Instituições envolvidas na Organização e Apoio

PPG Direito (PPGD; Universidade La Salle);

PPG Educação (PPGEDU; Universidade La Salle);

PPG Memória Social e Bens Culturais (PMBC, Universidade La Salle);

PPG Saúde e Desenvolvimento Humano (PPGSDH, Universidade La Salle);

Realização

Setor de Eventos

Universidade La Salle

Organização

Moana Meinhardt

Diagramação

Michele P. Dall Agnol de Oliveira

Paula Maria de Araújo Faccin



Contato

Telefone: (51) 3476.8770

E-mail: sapiens@unilasalle.edu.br

Av. Victor Barreto, 2288, Centro
Canoas/RS, Brasil

Moana Meinhardt

Organizadora



Anais

SAPIENS 2025

Inovação Social e Urbana: Construindo Soluções Sustentáveis para
Desafios Coletivos

De 06 a 10 de outubro de 2025

Canoas – RS – Brasil, 2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

U58 Universidade La Salle. Semana Acadêmica (4. : 2025 : Canoas, RS).
 SAPIENS [recurso eletrônico] : Semana Acadêmica de Pesquisa, Inovação e
 Extensão. [Organização Moana Meinhardt] – Dados eletrônicos – Canoas, RS :
 Ed. Unilasalle, 2026.

 Modo de Acesso: <<https://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/4507>>

ISBN: 978-65-5441-125-7

1. Pesquisa científica. 2. Iniciação científica. 3. Eventos. 4. I. Título.

CDU: 001.891(063)

Bibliotecária responsável: Michele Padilha Dall Agnol de Oliveira - CRB 10/2350

Apresentação

A Semana Acadêmica de Pesquisa, Inovação e Extensão – SAPIENS 2025 ocorreu de 06 a 10 de outubro, reunindo estudantes de todos os níveis de ensino, docentes, visitantes, convidados, parceiros e membros da comunidade em geral, em inúmeras atividades que tiveram como tema central “Inovação Social e Urbana: Construindo Soluções Sustentáveis para Desafios Coletivos”.

Dentre as atividades realizadas na Semana está o Fórum de Pós-graduação *Stricto Sensu* que contou com a apresentação de trabalhos de pesquisa concluídos ou com resultados parciais de estudantes, egressos e pesquisadores. As apresentações ocorreram por meio de comunicação oral, mediante banca avaliadora.

No Fórum de Pós-Graduação em Direito, os trabalhos concentram-se em temáticas relacionadas aos direitos fundamentais, à justiça social e aos desafios contemporâneos do Estado Democrático de Direito. Destacam-se pesquisas sobre racismo, transfobia e gênero, reconhecimento social, direito ambiental e sustentabilidade, migrações, políticas públicas, bem comum e os impactos da inteligência artificial no campo jurídico, evidenciando uma abordagem crítica e interdisciplinar do Direito frente às desigualdades e às novas demandas sociais.

O Fórum de Pós-Graduação em Educação apresenta um amplo conjunto de investigações voltadas à educação básica e superior, abordando processos de alfabetização e letramento, práticas pedagógicas inovadoras, avaliação da aprendizagem, inclusão, educação infantil, gestão escolar democrática, formação docente, sustentabilidade, tecnologias digitais e inteligência artificial aplicada à educação. As pesquisas também contemplam temáticas como direitos humanos, cultura da paz, diversidade, imigração, educação ambiental e desafios contemporâneos da docência, reafirmando a educação como espaço central de desenvolvimento humano e social.

No Fórum de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais, os trabalhos exploram a memória em suas múltiplas dimensões individuais e coletivas, articulando-a com identidade, cultura, patrimônio, educação, imigração, violência, gênero, trabalho docente e justiça social. Destacam-se estudos sobre memória urbana,

mudanças climáticas, cultura organizacional, narrativas de vida, ancestralidade, mídias digitais e processos interculturais, evidenciando o papel da memória como elemento fundamental na compreensão das dinâmicas sociais e na construção de pertencimentos e resistências.

Já o Fórum de Pós-Graduação em Saúde e Desenvolvimento Humano reúne pesquisas que abordam a saúde em uma perspectiva integral e interdisciplinar, contemplando qualidade de vida, saúde mental, atividade física, envelhecimento, teletrabalho, burnout, desenvolvimento humano, políticas públicas e os impactos de eventos climáticos extremos. Também se destacam estudos voltados à inclusão, à diversidade de gênero, à promoção do bem-estar e à inovação nos modelos de cuidado em saúde.

Assim, estes Anais constituem um espaço de diálogo entre diferentes áreas do saber, reafirmando o papel da pós-graduação na produção de conhecimento comprometido com a ética, a justiça social, a sustentabilidade e a transformação da realidade. Espera-se que os trabalhos aqui reunidos contribuam para o aprofundamento das reflexões acadêmicas e inspirem novas pesquisas, práticas e políticas em seus respectivos campos de atuação.

Boa leitura!

Moana Meinhardt



Sumário



CONSÓRCIO DOUTORAL DIREITO

RACISMO E TRANSFOBIA COM MULHERES PRESAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DO PRECONCEITO IMPLÍCITO DA TEORIA CRÍTICA DA RAÇA 20

Cesi Cristiani Ody

CONSÓRCIO DOUTORAL EDUCAÇÃO

PERCURSOS FORMATIVOS E CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL: A PRÁXIS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA GESTÃO ESCOLAR 35

Alexsandro Rodrigo Possatto

Jardelino Menegat

CONSÓRCIO DOUTORAL MEMÓRIA SOCIAL E BENS CULTURAIS

TECENDO A ESCRITA ORALIZADA NA ANCESTRALIDADE DAS COMUNIDADES TERREIRO: UBUNTU COMO POSSIBILIDADES CONTRACOLONIAIS 52

Claudete dos Santos da Silva

Wagner dos Santos Chagas

GRIÔS DAS RUAS: O 5º ELEMENTO DO HIP-HOP NA CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA COLETIVA DE GRUPOS MARGINALIZADOS NA REGIÃO METROPOLITANA DE PORTO ALEGRE 66

Ralph Schibelbein

TEATRO INCLUSIVO E MEMÓRIA SOCIAL: A INTEGRAÇÃO DA LIBRAS EM MULHERES DE MACHADO COMO INOVAÇÃO CULTURAL PARA DESAFIOS COLETIVOS NA INCLUSÃO DE SURDOS 79

Lucirene Franz Ferrari Fernandes

Clóvis Trezzi

Lúcia Regina Lucas da Rosa

ANÁLISE DOS INDICADORES DE DESENVOLVIMENTO URBANO EM CANOAS/RS: UMA PERSPECTIVA COMPARATIVA 88

Caroline Guterres de Souza

Ingridi Vargas Bortolaso

OFICINA PARA DOCENTES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL: DAS MEMÓRIAS ÀS ESCRITAS DE SI 100

Monique Valgas Ferreira 100

Lúcia Regina Lucas da Rosa 100

FÓRUM DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO

EXTENSÃO ISONÔMICA DO DIREITO REAL DE HABITAÇÃO: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DO RECONHECIMENTO SOCIAL 110

Felipe Rosa Müller

Rubem Bilhalva Konig

A TUTELA DO BEM COMUM AMBIENTAL NO BRASIL: A CRISE DE EFETIVIDADE NO SISTEMA DE PROTEÇÃO JURÍDICO AMBIENTAL 129

Raquel Cardoso Lopes

EMANCIPADAS OU TRAGADAS? AS PROMESSAS DO EMPREENDEDORISMO DE “SI MESMA” PARA DIARISTAS PROFISSIONAIS 138

Pamella Bauer Velasco

A INVISIBILIDADE FEMININA NA HISTÓRIA DA GUERRA: UMA ANÁLISE PELA TEORIA DOS SISTEMAS SOCIAIS 151

Luana Breyer

Rosangela Alves dos Santos

A SUSTENTABILIDADE FINANCEIRA COMO GARANTIA DOS DIREITOS HUMANOS E CONSTRUÇÃO DA PAZ ENTRE MIGRANTES ATENDIDOS PELA PREFEITURA MUNICIPAL DE CANOAS (RS) 163

Moisés Waismann

Jorge Marcelo Wohlgemuth

DIREITO E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: DESAFIOS REGULATÓRIOS E DIRETRIZES PARA POLÍTICAS PÚBLICAS 175

Felipe Rosa Muller

Rubem Bilhalva Konig

FÓRUM DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO CIENTÍFICO NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UM ESTUDO COM PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ESTEIO/RS 187

Aline Scheid Pinto Kuhn

Rute Henrique da Silva Ferreira

ALFABETIZAÇÃO, SUSTENTABILIDADE E CIDADANIA: UMA TRIÁDE NECESSÁRIA 197

Patrícia Rodrigues de Almeida

Hildegard Susana Jung

A RELAÇÃO ENTRE O BRINCAR E O SE-MOVIMENTAR COM OS PROCESSOS COGNITIVOS DE CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS 211

Lenice de Fátima Cadó

Cleber Gibbon Ratto

EDUCAÇÃO BÁSICA, CORPO E ARTE: CONTRIBUIÇÕES E PERSPECTIVAS EM PESQUISAS ACADÊMICAS 224

Simone Carvalho

Gilberto da Silva Ferreira

**BRINCADEIRAS FOLCLÓRICAS COMO ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO:
EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA PÚBLICA 237**

Julie Daniele Machado Rodrigues

José Lucas Marques Duarte

Elisabete Soares Peralta

Elaine Conte

**LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM: ESPAÇO DE INCLUSÃO E DESAFIOS NA
PRÁXIS DOCENTE 251**

Márcia Helena Dutra Schmidt

Gilberto Ferreira da Silva

**DECOLONIALIDADE E HISTÓRIA DE VIDA: CAMINHO METODOLÓGICO PARA
COMPREENDER TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
..... 264**

Marisônia Pederiva

Gilberto Ferreira da Silva

O FOLCLORE NAS OBRAS LITERÁRIAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL 278

Julie Daniele Machado Rodrigues

José Lucas Marques Duarte

Elisabete Soares Peralta

Elaine Conte

**O QUE PODEM OS RITOS NA ESCOLA? CONTRIBUTOS DOS RITOS DE
PASSAGEM NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL 293**

Igor Matheus de Souza Freitas

Dirléia Fanfa Sarmento

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TRANSFORMADORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM ESTUDO DE CASO EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL 303**

Maviane Baense de Lima Senra

Jardelino Menegat

**COMUNIDADES DE PRÁTICA E AUTO E HETEROFORMAÇÃO DOCENTE: UMA
ABORDAGEM COLABORATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO DA PRÁXIS
PEDAGÓGICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 318**

Mariana Silva Freitas Dias Paiva

Hildegard Susana Jung

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO
SUSTENTÁVEL NO ENSINO MÉDIO: ENTRE REFERENCIAIS E LACUNAS 334**

Julia Capalonga Franco

Jardelino Menegat

**PERCEPÇÃO DISCENTE SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO
MÉDIO: EVIDÊNCIAS DE UMA REVISÃO SISTEMÁTICA 345**

Filipi Vieira da Silva

Moana Meinhardt

EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM DEBATE: ESCLARECIMENTOS PARA A COMUNIDADE ESCOLAR	357
<i>Danielle Cardoso de Oliveira</i>	
A IMPLEMENTAÇÃO DA AGENDA EDUCAÇÃO 2030 NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS À GESTÃO PEDAGÓGICA	369
<i>Patrícia de Andrade de Oliveira Vicente</i>	
<i>Dirléia Fanfa Sarmento</i>	
GESTÃO ESCOLAR PARA O SÉCULO XXI: O EQUILÍBRIO ENTRE A HUMANIZAÇÃO E A PROFISSIONALIZAÇÃO EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA	379
<i>Lenon de Souza Galves</i>	
<i>Elizete Helena Lima Mendes</i>	
<i>Roberto Carlos Ramos</i>	
GESTÃO PEDAGÓGICA DO PLANEJAMENTO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	394
<i>Natália Brun</i>	
A GESTÃO PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA SUPERVISÃO ESCOLAR ..	403
<i>Rosane Martins de Almeida</i>	
<i>Dirléia Fanfa Sarmento</i>	
A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: CAMINHOS PARA A INOVAÇÃO E A SUPERAÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA – UMA ANÁLISE TEÓRICA	413
<i>Sabrina de Lourdes Faitanini Jacob</i>	
<i>Roberto Carlos Ramos</i>	
GESTÃO PEDAGÓGICA E SUAS DECORRÊNCIAS NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS EM UMA ESCOLA DA REDE PRIVADA DE ENSINO DA SERRA GAÚCHA	430
<i>Adriana Steinmetz</i>	
<i>Wanderson Frigotto Fernandes</i>	
<i>Bianca Carpes de Oliveira Parizotto</i>	
<i>Roberto Carlos Ramos</i>	
GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS ORGANIZACIONAIS	444
<i>Adriano Wolfman dos Santos Silva</i>	
<i>Tiago Augusto Knapp</i>	
<i>Paulo Fossatti</i>	
CONTRIBUTOS DA AUTOAVALIAÇÃO PARA A QUALIDADE ACADÊMICA NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	458
<i>Jardelino Menegat</i>	
<i>Carla Janaína Teixeira</i>	
O PAPEL DA GESTÃO NA INOVAÇÃO UNIVERSITÁRIA	471
<i>Charlene Bitencourt Soster Luz</i>	
<i>Paulo Fossatti</i>	

A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NA ERA DA GOVERNANÇA GLOBAL	484
<i>Marcos Fagner de Almeida Marques</i>	
<i>Roberto Carlos Ramos</i>	
<i>Dirléia Fanfa Sarmento</i>	
GESTÃO E EDUCAÇÃO SUSTENTÁVEL: PRINCÍPIOS DO PACTO EDUCATIVO GLOBAL	498
<i>Gabriel Pôrto César</i>	
<i>Paulo Fossatti</i>	
ABORDAGEM EDUCACIONAL MAKER: CONSUMO, INOVAÇÃO E SUSTENTABILIDADE	509
<i>Natália Droescher dos Santos Mota</i>	
A Formação de Cidadania Ecológica na Laudato si' pelo olhar da Teoria das Capacitações	521
<i>Henrique Daniel de Souza</i>	
EDUCAÇÃO PARA A REDUÇÃO DE RISCOS DE DESASTRES NO BRASIL: DIÁLOGO ENTRE O PROGRAMA CEMADEN EDUCAÇÃO E O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL	532
<i>Gabriela Bieger Reyes</i>	
<i>Dirleia Fanfa Sarmento</i>	
ESTAÇÕES DE APRENDIZAGEM: PERSPECTIVAS DE UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA PARA A EFETIVIDADE DO DIREITO À ALFABETIZAÇÃO INICIAL	546
<i>Charlene Pedroso</i>	
<i>Dirléia Fanfa Sarmento</i>	
COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA: UMA POLÍTICA PÚBLICA PARA A GARANTIA DO DIREITO À ALFABETIZAÇÃO INICIAL	555
<i>Débora Tâmilis Follmann</i>	
<i>Dirléia Fanfa Sarmento</i>	
COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA: CENÁRIO NACIONAL DAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO EM RELAÇÃO AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	564
<i>Celisa Oliveira Duarte Ferreira</i>	
<i>Dirléia Fanfa Sarmento</i>	
PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA ÀS/NAS ESCOLAS E A PROMOÇÃO DA CULTURA DE PAZ	575
<i>Marcelo Silveira Gomes</i>	
<i>Max Eduardo Vieira Sarubi</i>	
<i>Christian Gomes de Souza</i>	
<i>Dirléia Fanfa Sarmento</i>	
A CULTURA DA PAZ E NÃO VIOLÊNCIA NOS DISPOSITIVOS LEGAIS NACIONAIS RELATIVOS AO BULLYING ESCOLAR	585
<i>Dirleia Fanfa Sarmento</i>	
<i>Edgar Abrahão Pereira</i>	

O DIREITO À EDUCAÇÃO E O ACESSO ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA GESTÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOCENTE	596
<i>Ingrid Nára Courtois</i>	
<i>Roberto Carlos Ramos</i>	
Inteligência Artificial aplicada ao ensino superior a distância	610
<i>Aline Duarte Riva</i>	
<i>Ingridi Bortolaso</i>	
A ADOÇÃO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA NAS COMUNIDADES EDUCATIVAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE LA SALLE BRASIL: UM ESTUDO A PARTIR DAS PERCEPÇÕES DAS EQUIPES GESTORAS E DE TECNOLOGIA	620
<i>Meriele Mendes da Silva</i>	
<i>Ingridi Vargas Bortolaso</i>	
DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL PARA O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL	633
<i>Erenice dos Santos Butzke Furquim</i>	
<i>Ingrid Vargas Bortolaso</i>	
Metacognição e práticas de estudo: desenvolvendo o autoconhecimento e a autonomia na aprendizagem da matemática	649
<i>Cáren Michelem Machado Saraiva Garcia</i>	
<i>Rute Henrique da Silva Ferreira</i>	
REDE INTELIGENTE DE SABERES: ACOMPANHAMENTO DA PRODUÇÃO INTELLECTUAL E DAS TRAJETÓRIAS DE DISCENTES E EGRESSOS DO PPGE/UNILASALLE	662
<i>Joice Marisa Görgen Junqueira</i>	
<i>Mozart Lemos de Siqueira</i>	
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A INTEGRAÇÃO DE CRIANÇAS REFUGIADAS NO CONTEXTO BRASILEIRO	676
<i>Jozilda Berenice Candido Fogaça</i>	
<i>Larice Keli Rocha Moreira</i>	
<i>Roberto Carlos Ramos</i>	
NARRATIVAS DE FAMÍLIAS HAITIANAS EM UMA ESCOLA DE CANOAS/RS: DESAFIOS E PERCEPÇÕES SOBRE A IMIGRAÇÃO E A ESCOLA	690
<i>Milena Ribeiro Lopes</i>	
<i>Adilson Cristiano Habowski</i>	
<i>Cleber Gibbon Ratto</i>	
ENTRE VULNERABILIDADES E AUTONOMIA: O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO EMPODERAMENTO DE MULHERES IMIGRANTES	700
<i>Alana Mendes de Moura</i>	
<i>Fabício Pontin</i>	

A Formação Docente em Língua Inglesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Desafios, Saberes, Memórias e Práticas à Luz da Linguística Aplicada	711
<i>Mônica de Sá Gomes Pereira</i>	
<i>Lucia Regina Lucas da Rosa</i>	
Trilhas Formativas em Rede: Construção, planejamento e recomposição das aprendizagens	719
<i>Carolina Tedesco Rosa</i>	
<i>Silmara Coelho</i>	
DOCÊNCIA – UMA PROFISSÃO EM CRISE	731
<i>Gabriela Mazoti Klein</i>	
DA PERMANÊNCIA AO SUCESSO: CAMINHOS PARA A SUPERAÇÃO DA EVASÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	742
<i>Larici Keli Rocha Moreira</i>	
<i>Roberto Carlos Ramos</i>	

FÓRUM DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA SOCIAL E BENS CULTURAIS

DA MEMÓRIA FAMILIAR À VOCAÇÃO LASSALISTA: REFLEXÕES A PARTIR DO 3º ENCONTRO INTERNACIONAL FAMÍLIA HENGEMÜHLE	757
<i>Paola Verdun</i>	
<i>Lúcia Regina Lucas da Rosa</i>	
O SABER ADQUIRIDO NA INDÚSTRIA MOAGEIRA: A PROBLEMATIZAÇÃO DA CATEGORIA “AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTO POR MEIO DE ESPECIALISTAS”	772
<i>Claudiâni Guimarães Vargas Gonçalves</i>	
<i>Moisés Waismann</i>	
A REVISÃO BIBLIOGRÁFICA PARA PROJETO DE TESE: ANÁLISE DE TESES EM MEMÓRIA SOCIAL E BENS CULTURAIS	782
<i>Priscila Kieling Pontin</i>	
<i>Moisés Waismann</i>	
SOLUÇÕES URBANAS PARA OS EFEITOS DAS MUDANÇAS CLIMÁTICAS: INTEGRAÇÃO, MEMÓRIA E RESILIÊNCIA	799
<i>Edilson do Valle Kayser</i>	
<i>Lucia Regina Lucas da Rosa</i>	
MEMÓRIA DA VIOLÊNCIA E CLIMA ESCOLAR	816
<i>Elaine Silveira Teixeira Ferreira</i>	
<i>Marcos Flávio Rolim</i>	
<i>Douglas Vaz</i>	
INTERCONECTANDO GERAÇÕES: EMEJA E EMEB EM UMA PRÁTICA DE RODAS DE CONVERSA	829
<i>Josiane Guimarães da Cunha</i>	
<i>Lúcia Regina Lucas da Rosa</i>	

NÃO FOSSEM AS SÍLABAS DO SÁBADO E A MEMÓRIA DO TRAUMA	842
<i>Aline Teixeira dos Santos</i>	
<i>Lúcia Regina Lucas da Rosa</i>	
ENTRE PÁGINAS E MEMÓRIAS: A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE IR. HENRIQUE JUSTO EM SUA ESCRITA DE SI	850
<i>Jéssica da Rocha Testa</i>	
<i>Cleusa Maria Gomes Graebin</i>	
Memória e Cultura Organizacional como Estratégias para a Permanência Estudantil no Ensino Superior	862
<i>Juliana Bombardelli</i>	
<i>Rute Henrique da Silva Ferreira</i>	
TRAJETÓRIAS DE MULHERES (DES)ENCARCERADAS: ESTUDO SOBRE O ACOLHIMENTO E MEMÓRIA COLETIVA DE EGRESSAS	873
<i>Josiane Lima de Andrade</i>	
<i>Marcos Flávio Rolim</i>	
INOVAÇÃO, JUSTIÇA SOCIAL E CIDADES SUSTENTÁVEIS: O PAPEL DOS HUBS DE IMPACTO NA CONSTRUÇÃO DE NOVOS PACTOS URBANOS	886
<i>Agna Valim Cardoso</i>	
<i>Daniela Guimarães Vilela</i>	
ALDEIA SESC CAPILÉ: UM PONTO DE ENCONTRO COM A CULTURA EM SÃO LEOPOLDO	896
<i>Andrea Guedes</i>	
<i>Moisés Waismann</i>	
ENTRE SILÊNCIOS E SABERES NA EDUCAÇÃO DE IMIGRANTES	909
<i>Carla Dias da Silveira</i>	
<i>Elaine Conte</i>	
<i>Caroline Wames</i>	
PERSPECTIVA INTERCULTURAL NO CONTEXTO DE IMIGRANTES EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ESTEIO/RS	923
<i>Gisele Machado</i>	
<i>Maria de Lourdes Borges</i>	
FLUXOS MIGRATÓRIOS ATRAVÉS DOS DESAFIOS SOCIOAMBIENTAIS, POLÍTICOS E ECONÔMICOS NA VENEZUELA	934
<i>Rafaéle de Medeiros Dorneles Oliveira</i>	
<i>Marcos Rolim</i>	
MEMÓRIA, PODER E TRABALHO DOCENTE: AS NARRATIVAS DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE ESTEIO/RS	943
<i>Patrícia Vargas Fontoura</i>	
<i>Ingridi Vargas Bortolaso</i>	
MEMÓRIA, ESPAÇO E PAISAGEM CULTURAL	954
<i>Davi Dagostim Minatto</i>	
<i>Cleusa Maria Gomes Graebin</i>	

Inter-relações entre o campo da memória social e o contexto das pessoas com deficiência intelectual	967
<i>Ana Paula Vieira Malanovicz</i>	
<i>Maria de Lourdes Borges</i>	
FONTES DIGITAIS: COLABORAÇÃO E INTERAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE MEMÓRIA COLETIVA NA ATUALIDADE	980
<i>André Vítor Bellinazo Soares</i>	
<i>Cleusa Maria Gomes Graebin</i>	
<i>Fábio Chang de Almeida</i>	
HALBWACHS E A MEMÓRIA COLETIVA NA ERA DIGITAL	990
<i>Edson Roberto Duarte Weren</i>	
<i>Ingridi Vargas Bortolaso</i>	
SILÊNCIOS, APAGAMENTOS E RESISTÊNCIAS: O LETRAMENTO RACIAL COMO CHAVE PARA A (RE)CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA SOCIAL	997
<i>Juliano de Castro Guedes</i>	
<i>Maria de Lourdes Borges</i>	
VIDEOGAMES E CRISES CLIMÁTICAS: DO VIRTUAL À MEMÓRIA SOCIAL E CONSCIÊNCIA SOCIOAMBIENTAL DOS BRASILEIROS	1006
<i>Paulo Pires de Avila</i>	
<i>Ingridi Vargas Bortolaso</i>	
MEMÓRIA E PATRIMÔNIO NO CAMPUS CENTRO DA UFRGS: ESTUDO DE CASO DO CENTRO CULTURAL	1017
<i>Marcia de Oliveira Cudo</i>	
<i>Rute Henrique da Silva Ferreira</i>	

FÓRUM DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SAÚDE E DESENVOLVIMENTO HUMANO

PERFIL DOS USUÁRIOS QUE BUSCAM O BENEFÍCIO EVENTUAL DE AUXÍLIO-ALIMENTO NO CRAS NOVA AMERICANA - ALVORADA/RS	1032
<i>Lidiane Kaliski Eberhardt</i>	
REPRESENTAÇÕES DE PANDEMIA NO DOCUMENTÁRIO SAÚDE TEM CURA	1044
<i>Ariel Meirelles Danzmann</i>	
<i>Paula Klauck</i>	
<i>Cristianne Maria Famer Rocha</i>	
Complexidades da Fisiologia Humana na Educação Básica: Um Olhar a Partir da Docência	1058
<i>Tainá Aparecida Haubert</i>	
<i>Letícia Corrêa Vaz Mariely Souto</i>	
<i>Mauren Assis de Souza</i>	

DESENVOLVIMENTO E VALIDAÇÃO DA ESCALA DE AVALIAÇÃO EMOCIONAL PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES TRANSGÊNEROS (EAECAT) E DA ESCALA PSICOLÓGICA DE AVALIAÇÃO EMOCIONAL PARA ADULTOS TRANSGÊNEROS (EAEAT) 1070

Andréia Vedana Romanzini

Alexsandra de Paulo

Aline Groff Vivian

ATIVIDADE FÍSICA NA ADOLESCÊNCIA: INFLUÊNCIA NA QUALIDADE DE VIDA E INTERVENÇÕES PARA PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR 1081

Thomás Nunes Ribeiro

Aline Groff Vivian

TELETRABALHO, QUALIDADE DE VIDA E *BURNOUT*: UM ESTUDO COM SERVIDORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS 1092

Tatiane Rambo dos Santos

Angélica Cerveira de Baumont

Gustavo Fioravanti Vieira

FATORES DE RISCO E PROTEÇÃO PARA A SAÚDE MENTAL DE PROFISSIONAIS DE SAÚDE NO CONTEXTO DE EVENTOS CLIMÁTICOS EXTREMOS NO SUL DO BRASIL 1100

Andressa dos Santos Fagundes

Gerônimo Paludo

Ioná Carreno

Aline Groff Vivian

QUALIDADE DE VIDA DOS PROFESSORES DE APOIO À INCLUSÃO DA REDE MUNICIPAL DE CANOAS/RS: RELATO DE EXPERIÊNCIA 1111

Marcos Silveira da Costa Santos

Andrielly Dias Machado

Aline Groff Vivian

MODELO DE CUIDADO INOVADOR PARA IDOSOS COM PERDA DE CAPACIDADE INTRÍNSECA: ESTUDO PARTICIPATIVO NA ESTRATÉGIA DE SAÚDE DA FAMÍLIA EM SANTO ANTÔNIO DA PATRULHA, RS 1123

Maria José Santos de Oliveira

Lidiane Isabel Filippin

MAQUIAGEM VERDE: O ESVAZIAMENTO DA GOVERNANÇA ECOLÓGICA E A VIOLAÇÃO DO BEM COMUM 1134

Raquel Cardoso Lopes

CRONOGRAMA.....1147

CONSÓRCIO DOUTORAL DIREITO





RACISMO E TRANSFOBIA COM MULHERES PRESAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DO PRECONCEITO IMPLÍCITO DA TEORIA CRÍTICA DA RAÇA

Cesi Cristiani Ody¹

Resumo

A presente pesquisa tem como objetivo analisar de que modo o sistema prisional feminino brasileiro reproduz práticas de racismo e transfobia estruturais, a partir dos pressupostos da Teoria Crítica da Raça. O estudo busca compreender como as dinâmicas institucionais e interpessoais dentro das prisões refletem discriminações de raça e gênero, afetando especialmente mulheres negras e transgênero. Este artigo constitui um desdobramento do projeto de tese de doutoramento e está dividido em duas etapas: a primeira, apresentada neste trabalho, corresponde à análise teórica e à investigação de dados secundários; a segunda, a ser desenvolvida após a qualificação do projeto, contemplará a coleta e análise de dados primários obtidos por meio de entrevistas com mulheres presas na Penitenciária Estadual Feminina de Guaíba/RS (PEFG). A investigação adota uma abordagem quali-quantitativa, fundamentada na análise de dados secundários oriundos de bases oficiais, como Dossiê TransBrasil e o Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2025. A partir dos referenciais da interseccionalidade e do feminismo negro, observa-se que o encarceramento de mulheres e pessoas transgênero no Brasil constitui uma expressão direta do racismo e da transfobia estruturais que permeiam a sociedade, estendendo-se ao cotidiano no cárcere. Verifica-se, ainda, que a criminalização da pobreza e da dissidência de gênero se entrelaça à herança colonial de controle sobre corpos negros e feminilizados, convertendo o sistema prisional em instrumento contemporâneo de controle e exclusão social.

Palavras-chave: racismo estrutural; transfobia; interseccionalidade; preconceito implícito; sistema prisional feminino.

1 INTRODUÇÃO

A formação social brasileira se estruturou, ao longo dos séculos, pela escravização de povos indígenas e, substituído, massivamente, por pessoas negras sequestradas no continente africano. No período pós-colonial, o arranjo escravista foi reconfigurado para servir à expansão do capitalismo comercial e industrial na Europa e na América Latina. A definição de (MBEMBE, 2024) esclarece: Como instrumento

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: cesi@uceff.edu.br.





de trabalho, o escravo tem um preço. Como propriedade, tem um valor. Seu trabalho corresponde a uma necessidade e é utilizado.

Para além de um modelo teórico, o positivismo criminológico constrói uma estética do crime fortemente marcada por elementos racistas que irá projetar, no senso comum, uma imagem estereotipada do homem criminoso (Carvalho, 2023).

A escola positiva italiana, em especial as ideias de Lombroso, influenciaram a antropologia criminal brasileira a partir da obra de Raimundo Nina Rodrigues, filho de donos de escravos, médico legista e psiquiatra, em sua principal obra, *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil*, publicada em 1894, na qual o autor critica o ecletismo de Tobias Barreto e, em particular, suas proposições quanto ao livre arbítrio. Diferencia as raças formadoras do país com assertivas segundo as quais: *o negro é rixoso, violento nas suas impulsões sexuais, muito dado à embriaguez, e esse fundo de caráter imprime o seu cunho na criminalidade*. O racismo científico (Almeida, 2019), passa a excluir através do Sistema da Ciência.

A teoria do pré-determinismo biológico de Lombroso foi contraposta por Enrico Ferri (1856-1929) em sua obra *Sociologia Criminal*, publicada em 1884, na qual estudou os fatores econômicos e sociais que propiciavam o comportamento criminoso. Contudo, no Brasil, a obra de Nina Rodrigues acomodou-se sob medida aos anseios da classe dominante da época, justificando a segregação racial também na esfera da política criminal (Schecaira, 2023).

O final do século XIX e início do século XX consolidas a exclusão de pessoas negras por meio da desigualdade social, econômica e política. A partir das décadas de 1930 e 1940, a luta pela liberdade cede lugar à luta pela igualdade racial, uma disputa política que busca reconfigurar as relações entre branquitude e negritude e que exige, num primeiro momento, a ressignificação comunicativa do conceito de “raça” (Theodoro, 2022). Com essa luta, nasce o feminismo negro e o conceito de interseccionalidade.

A partir da década de 1970, com a articulação do Movimento Negro Unificado, em 1978, a luta pela ressignificação do conceito de “raça” pressionou o sistema Político a ir além da igualdade meramente formal e produziu avanços normativos:





Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010); a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012, atualizada pela Lei nº 14.723/2023) e a equiparação da injúria racial ao crime de racismo (Lei nº 14.532/2023).

A Constituição de 1988, no art. 3º, IV, estabelece como objetivo fundamental da República “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.”

A formação histórica brasileira, marcada pelas sequelas da escravidão e da colonização, estruturou-se sob padrões patriarcais, sexistas e raciais, cujos efeitos persistem nas instituições contemporâneas. Embora o sufrágio feminino tenha sido reconhecido em 1932 e equiparado ao masculino apenas em 1965, a sub-representação política das mulheres permanece, com maior intensidade entre mulheres negras e trans. Essa assimetria de poder associa-se à desigualdade socioeconômica persistente, produzindo barreiras múltiplas de acesso a direitos e oportunidades.

No período pós-abolição (1888), o Estado não reconheceu as pessoas libertas e não implementou políticas de reparação ou inclusão. A mão-de-obra escrava foi substituída pelo trabalho dos imigrantes europeus, favorecidos por políticas migratórias. Essa combinação de periferização, racismo estrutural e insuficiente letramento racial consolidou padrões duradouros de desigualdades. Nesse cenário, mulheres negras e mulheres trans enfrentam desvantagens educacionais e diferenças salariais.

A partir das décadas de 1960-1970, a adoção do paradigma proibicionista no combate às drogas reforçou a seletividade penal, contribuindo para o superencarceramento de populações pobres e negras. Esse fenômeno alcança também o encarceramento feminino, cuja expansão recente ocorre em ambiente institucional construído e dominado por lógicas masculinas, frequentemente insensíveis às necessidades de gênero e raça e às demandas de mulheres trans. Reformas legais alternativas ao aprisionamento, como as elaboradas nas Leis 9.099/1995, 9.714/1998 e 12.403/2011, obtiveram tímida aplicação e aderência ao





sistema de justiça, insuficientes também para atender às peculiaridades de gênero e raça na vida intramuros em meio ao fenômeno do encarceramento em massa.

O racismo e a transfobia interagem e somam forças, produzindo múltiplas vulnerabilidades nesses grupos minoritários. Dados nacionais e internacionais classificam o Brasil como o país que mais mata pessoas trans e travestis no mundo, e o terceiro no ranking de feminicídios, com destaque para a sobrerrepresentação das mulheres negas nesse cálculo (Antra, 2022). Diante desses dados, a discriminação interseccional coloca as mulheres negras e as mulheres trans em uma posição de maior risco.

Ainda assim, faltam estudos empíricos adequadamente detalhados sobre o cotidiano prisional feminino que esclareçam: a) como se manifestam as dimensões institucional e interpessoal do racismo e da transfobia; b) se há diferenças no acesso a direitos, bens e recursos (trabalho interno, estudo, remição, saúde, assistência jurídica, visitas, alojamento e saída temporária); e c) qual é a relação entre preconceitos implícitos e práticas administrativas disciplinadoras.

A presente pesquisa revela-se socialmente relevante por direcionar o olhar a dois grupos minoritários vitimizados (mulheres negras e mulheres trans), em um cotidiano intramuros pouco visível, produzindo evidências qualitativas sobre vitimização e desigualdade nesse ambiente opressor.

A relevância teórica da investigação pretendida fundamenta-se na Teoria Crítica da Raça, que aborda as formas de preconceito implícito e a interseccionalidade nas formas dessas discriminações. Sob uma análise da criminologia experimental, que vai a campo em busca de evidências, para aferir se a discriminação por raça e gênero se estende ao cárcere e, havendo, como operam na reprodução das desigualdades no sistema prisional. A proposta contribui para o diálogo entre a Criminologia experimental e os estudos de raça e gênero, evidenciando a importância das abordagens interdisciplinares para o campo jurídico. Além disso, antecipa-se a relevância jurídica dos dados empíricos que a pesquisa poderá resultar, ao produzir evidências sobre uma dimensão pouco conhecida: o ambiente prisional feminino.





2 O PRECONCEITO IMPLÍCITO A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA DA RAÇA

A partir da Teoria Crítica da Raça é possível compreender porque as instituições no Brasil enfrentam dificuldades cognitivas em reconhecer o que é uma prática racista e o que não é. A partir do conceito de “realidades diferentes”, ou o que os teóricos dessa teoria definiram de “dupla consciência”. Isso se refere ao desafio que os membros do grupo racial dominante enfrentam ao tentar entender as experiências de indivíduos não brancos.

A narrativa da TCR busca reduzir essas lacunas, expondo as realidades persistentes da desigualdade racial em contraste com a narrativa simplista de progresso (igualdade racial) frequentemente contada pela maioria (Delgado; Sefancic, 2021), ou seja, a Teoria Crítica da Raça entende que a igualdade racial importa em argumentos contramajoritários.

A escravização, o colonialismo e o racismo cotidiano necessariamente contêm o trauma de um evento de vida intenso e violento (Kilomba, 2019). Sartre denuncia o “strip-tease do humanismo europeu”: a hipocrisia das metrópoles que, enquanto proclamam valores universais, sustentam a exploração colonial. Seu humanismo nos pressupõe universais e suas práticas racistas nos particularizam (Fanon, 2022).

O Dossiê TransBrasil – Um olhar acerca do perfil de Travestis e Mulheres Transexuais no Sistema Prisional (Antra, 2021), apresenta uma análise profunda sobre o encarceramento de pessoas trans no Brasil, revelando a intersecção entre racismo estrutural, transfobia e exclusão social.

Os dados secundários, analisados a partir da pesquisa apresentada no artigo *Disparidades Raciais da Violência de Gênero no Brasil* (França et al., 2025), identifica que mulheres negras concentram-se nas ocupações mais precárias e mal remuneradas, com menor acesso à educação e menor mobilidade econômica, o que amplifica sua vulnerabilidade à violência. Persistem discriminações interseccionais de raça e gênero, sustentadas por fatores estruturais, especialmente a pobreza, o racismo institucional e o sexismo. A pesquisa sugere políticas públicas interseccionais





e formação racializada de agentes de segurança e justiça, pois o perfil das vítimas não se alterou significativamente em uma década (França, 2025).

O Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2025 mostra que o encarceramento no Brasil alcançou 909.594 pessoas em 2024, um aumento contínuo desde 2000, quando o total era de 232.755, ou seja, um crescimento de 290,8% em 24 anos. O encarceramento feminino segue crescendo em proporção superior à masculina. A motivação dessas prisões decorre de infrações à Lei de Drogas (Lei nº 11.343/2006). Tal fenômeno é um dos motores centrais do superencarceramento no país, contribuindo para o colapso estrutural do sistema prisional (FBSP, 2025).

Assim, a pesquisa busca responder ao seguinte questionamento: de que forma as práticas institucionais e interpessoais no sistema prisional feminino reproduzem o racismo e a transfobia estruturais? O objetivo geral pretende compreender como o preconceito implícito se manifesta nas relações cotidianas do cárcere, articulando raça e gênero como categorias centrais de análises.

3 METODOLOGIA

A pesquisa tem natureza empírica, com abordagem quali-quantitativa, buscando a compreensão das experiências subjetivas e das dinâmicas sociais determinantes na trajetória de mulheres negras e trans no contexto do sistema prisional. A coleta dos dados secundários, realizada nesta pesquisa, é obtida a partir da observação de dados oficiais, como o Dossiê TransBrasil e o Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2025.

A segunda etapa da pesquisa fará a coleta dos dados primários por meio de entrevistas semiestruturadas e, tanto quanto possível, com a análise documental (regulamentos internos, relatórios) para captar as vulnerabilidades, vivências e construções identitárias dessas mulheres na prisão, considerando o período do encarceramento e, se relevante para o propósito da pesquisa, o período imediatamente anterior e posterior ao encarceramento.





Na parte quantitativa, a pesquisa irá providenciar na coleta de dados a respeito de vitimização prisional das mulheres, a partir de uma amostra representativa no presídio feminino de Guaíba/RS, em uma amostragem por questionário com 50 participantes. Já a qualitativa, a proporção será de 06 entrevistadas, sendo 03 mulheres brancas e 03 mulheres negras, na mesma casa prisional.

Tanto na elaboração da entrevista quando do questionário, serão observadas a utilização de nomes fictícios para preservação da identidade das participantes, de acordo com as normativas do Comitê de Ética e Pesquisa das instituições envolvidas, bem como, a utilização de termo de consentimento livre e esclarecido.

Nessa parte qualitativa, a pesquisa irá se conduzir aplicando recursos como a) Técnica do Incidente Crítico (*Critical Incident Technique*), para mapear episódios de desrespeito/ afirmação de racismo ou transfobia; b) Linha do Tempo de execução da pena (entradas, episódios de violência, mudança de celas ou de estabelecimento, indicadores de saúde) e c) Mapas de Rede (fontes de apoio, pares, familiares, amigas e fontes de risco (facções, alas, turnos, setores).

A análise dos dados será feita a partir dos conceitos propostos pela Teoria Crítica da Raça em uma abordagem interseccional que nos oferece o marco crítico para desvendar as opressões raciais e de gênero específicas que afetam essas minorias. Essa abordagem permitirá compreender como o preconceito implícito no racismo e na transfobia se articulam na (re)produção das desigualdades e na proporção de vitimização no interior do sistema prisional.

4 INTERSECCIONALIDADE E SELETIVIDADE PENAL: UMA ANÁLISE DOS DADOS SOBRE MULHERES NEGRAS E TRANSGÊNERO NO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO.

Em liberdade, a realidade vivida por mulheres negras e pardas em situação de pobreza no Brasil revela uma sobreposição de discriminação que as expõe, de maneira mais intensa, a múltiplas formas de violência e violação de direitos, quando comparadas a mulheres brancas na mesma condição socioeconômica. Os dados





apontam para um cenário alarmante, em que a cor e o gênero se combinam como marcadores de vulnerabilidade e exclusão. No cotidiano do cárcere esses fatores são desconhecidos, pela ausência de pesquisa e coleta de dados.

Mulheres negras, sobretudo pardas, são as principais vítimas das mais variadas formas de violência de gênero observadas na pesquisa: homicídio, estupro, assédio sexual e violência psicológica. Representam quase dois terços (66%) das vítimas de homicídio de mulheres no país, quase o dobro da de mulheres brancas e manteve-se estável ao longo de 2012–2021, demonstrando persistência da desigualdade racial, 61,1 % das vítimas de feminicídio em 2022 eram negras, e 7 em cada 10 foram mortas dentro de casa, geralmente por parceiros íntimos (França, 2025).

As regiões Norte e Nordeste apresentam a maior sobrerrepresentação negra entre as vítimas de homicídio, com IER = 1 em estados como Alagoas e Amapá. As mulheres pretas e pardas somam entre 51 % e 58 % das vítimas de assédio sexual (2012–2021). O número de casos cresceu fortemente em todos os grupos raciais, mas com maior incidência entre negras. O IER indica maior sobrerrepresentação negra nas regiões Norte e Nordeste, com variações expressivas em Amapá e Mato Grosso (França, 2025).

O número de estupros também seguiu em alta e aumentou mais de 8 % entre 2021 e 2022, atingindo 74.930 casos, o maior já registrado até então. As mulheres negras são as principais vítimas: a proporção passou de 56,4 % em 2012 para 63,2 % em 2021. As regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste têm os maiores índices de desequilíbrio racial ($IER > 0,2$). Estados com alta sobrerrepresentação negra: Amazonas, Amapá, Maranhão, Ceará, Paraíba, Alagoas, Sergipe e Goiás (França, 2025).

O contexto estrutural mostra que as mulheres negras habitam e trabalham em ocupações mais precárias e mal remuneradas, com menor acesso à educação e menor mobilidade econômica, o que intensifica sua vulnerabilidade à violência. As discriminações interseccionais de raça e gênero persistem e são sustentadas por fatores estruturais: pobreza, racismo institucional e sexismo (França, 2025).





A invisibilidade institucional das travestis e mulheres transexuais privadas de liberdade reflete a ausência das estruturas do Estado em reconhecer suas identidades e assegurar condições mínimas de dignidade durante a prisão. O Dossiê TransBrasil demonstra que a ausência de dados oficiais confiáveis sobre a população trans encarcerada resulta na exclusão dessas pessoas das políticas públicas de educação, trabalho e saúde dentro do sistema prisional (Antra, 2021).

Esse apagamento estatístico atua como uma forma de violência simbólica e burocrática, pois nega a existência dos sujeitos ao mesmo tempo em que os submete a condições desumanas no ambiente intramuros, que já é um recinto hostil e opressor pela privação da liberdade. A partir da organização do Estado no campo burocrático, segundo Bourdieu, uma análise entre capital e igualdade/desigualdade exige compreender que o acesso ao poder e às oportunidades depende do acúmulo de diferentes formas de capital: capital econômico (dinheiro, propriedades), capital cultural (escolaridade, domínio da língua culta), capital social (círculo social – networking) e capital simbólico (influência e reconhecimento social) (Bourdieu, 2014). O Estado nega esse acesso à pessoas transgênero antes de ingressarem no sistema prisional e também quando egressas dele.

A falta de assistência e amparo psicossocial, o rompimento de vínculos familiares e a dificuldade de acesso a documentos e recursos materiais após a soltura mantêm essas mulheres em um ciclo contínuo de marginalização, pobreza e transgressão penal. Assim, o cárcere opera como um instrumento de segregação eugênico e perpetuação da desigualdade racial e de gênero, evidenciando que o controle penal de corpos dissidentes atua como extensão das estruturas coloniais e patriarcais que historicamente moldaram a política criminal brasileira (Antra, 2021).

No Brasil do século XXI, o cárcere ao público feminino é uma extensão e continuidade das violências de cor e de gênero a que as mulheres são submetidas em liberdade. Não é possível combater o sexismo sem olhar para o racismo. Para compreender essa dinâmica múltipla de exclusão é necessário revisitar o conceito de interseccionalidade (Collins, 2022), na medida em que raça, gênero, classe e outras





categorias de opressão não atuam de forma isolada, mas se articulam operacionalmente produzindo experiências específicas de vulnerabilidade e violência.

No contexto brasileiro, os índices oficiais revelam que as violências sofridas por mulheres negras e por travestis e mulheres transexuais não decorrem apenas do fato de serem mulheres ou apenas de serem negras ou trans, mas da combinação estrutural desses marcadores na estruturação do Estado, do sistema de justiça criminal e das políticas de segurança pública.

A interseccionalidade, elaborada pelo feminismo negro, evidencia que o cárcere feminino e as casas prisionais reproduzem e aprofundam hierarquias históricas de exclusão, direcionando com maior intensidade o controle, a punição e a negligência às mulheres negras, pobres e transgênero (Collins, 2022).

A realidade revelada pelos indicadores institucionais evidencia um estado de exceção: a gestão da morte de populações racializadas, que vai além da vida em liberdade e se estende ao sistema prisional, pelo controle dos corpos femininos e a privação seletiva da liberdade dessas mulheres (Mbembe, 2024). Trata-se do controle da vida por meio da morte, da gestão dos corpos femininos por meio do controle da mortalidade, da violação de direitos e da negação de oportunidades, antes e depois do aprisionamento. O Estado soberano define quais mulheres podem viver, de que forma viverão e quem deve morrer, mesmo em liberdade. Presume-se que no cárcere, essa lógica deveria ser apenas uma face dessa mesma realidade.

O encarceramento de travestis e mulheres transexuais no Brasil revela a sobreposição entre o racismo estrutural e a transfobia institucional, reproduzindo a seletividade penal que historicamente recai sobre corpos negros, pobres e dissidentes de gênero. De acordo com o Dossiê TransBrasil – Um olhar acerca do perfil de Travestis e Mulheres Transexuais no Sistema Prisional (Antra, 2021), aproximadamente 85% das pessoas trans privadas de liberdade são negras e de baixa escolaridade, majoritariamente presas por crimes patrimoniais de sobrevivência, como pequenos furtos e o comércio de drogas ao usuário em baixa escala.

As prisões brasileiras se constituem, nesse contexto, como espaços de violência sistemática, onde as travestis e mulheres trans enfrentam estupros corretivos,





exploração sexual, imposições religiosas e restrição de direitos fundamentais, em especial no acesso à saúde e à educação. O dossiê evidencia, ainda, a grave subnotificação e a invisibilidade estatística dessas pessoas, o que impede a formulação de políticas públicas específicas e reforça o apagamento institucional de suas identidades. O sistema prisional se consolida como mecanismo de continuidade da exclusão social e racial, convertendo o cárcere em um dispositivo de gestão da pobreza e de controle dos corpos dissidentes, reafirmando a lógica colonial e patriarcal que estrutura o Estado brasileiro (Antra, 2021).

O Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2025 mostra que o encarceramento no Brasil alcançou 909.594 pessoas em 2024, um aumento contínuo desde o ano 2000, quando o total era de 232.755, ou seja, um crescimento de 290,8% em 24 anos. O relatório destaca que esse aumento contínuo da população prisional é resultado direto do fluxo permanente de novas entradas, especialmente de pessoas condenadas por crimes de menor gravidade e, o tráfico de drogas é o mais recorrente (FBSP, 2025).

Embora o Anuário não destaque uma tabela exclusivamente dedicada às mulheres encarceradas, os dados do SISDEPEN utilizados no relatório apontam que o aumento do encarceramento feminino está fortemente vinculado ao tráfico de drogas, que continua sendo a principal causa das prisões de mulheres no Brasil. Essa tendência reflete um padrão interseccional de seletividade penal que atinge desproporcionalmente mulheres jovens, negras e de baixa escolaridade, presas por atuar em funções periféricas do comércio ilegal, como transporte, armazenamento ou venda de pequenas quantidades (FBSP, 2025).

Em uma síntese analítica a partir dos dados do Anuário verifica-se que o encarceramento feminino segue crescendo em proporção superior ao masculino. O motivo das prisões segue liderado pelas infrações à Lei de Drogas (Lei n. 11.343/2006), engrenagem do superencarceramento no país.





5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O dossiê mostra que o encarceramento de travestis e mulheres transexuais no Brasil é expressão direta do racismo e da transfobia estruturais, reforçados por políticas penais pontuais e seletivas. O abandono e a negligência enfrentados por essas mulheres no cárcere são uma extensão das violências interseccionais que já sofrem em liberdade. Assim, a prisão torna-se mais um instrumento de controle sobre seus corpos, sua liberdade e suas vidas. A criminalização da pobreza e da dissidência de gênero se entrelaça à herança colonial de controle sobre corpos negros e feminilizados, usando o sistema prisional como um mecanismo contemporâneo de exclusão social e genocídio simbólico.

A análise dos dados observados no Anuário Brasileiro de Segurança Pública-2025, conjugados com os dados do SISDEPEN, evidencia que a seletividade penal recai desproporcionalmente sobre mulheres jovens, negras e de baixa escolaridade, cuja participação no comércio ilícito de entorpecentes ocorre em atividades periféricas, como transporte, armazenamento e venda de pequenas quantidades. Assim, o tráfico de drogas opera como o principal vetor de feminização do encarceramento e revela a intersecção entre gênero, raça e classe social na reprodução da violência institucional e das desigualdades estruturais no sistema penal brasileiro.

Os resultados esperados com a conclusão das duas fases da presente pesquisa podem servir de indicador para subsidiar políticas penais sensíveis às questões de gênero e raça, contribuindo assim para o enfrentamento do racismo institucional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. Coleção: Feminismos Plurais. Org. RIBEIRO, Djamila. São Paulo: Sueli Carneiro, 2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS (ANTRA). **Dossiê TransBrasil**: um olhar acerca do perfil de travestis e mulheres transexuais no





sistema prisional. Brasília: ANTRA; MNPCT; Instituto Raça e Igualdade, 2021. Disponível em: <https://antrabrasil.org>. Acesso em: 7 nov. 2025.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**. Tradução: Rosa Freire de Aguiar, 1.e. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. art.3º, inciso IV. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 4 nov. 2025.

CARVALHO, Salo de. **Curso de Criminologia crítica brasileira: dimensões epistemológicas, metodológicas e políticas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2023.

COLLINS, Patrícia Hill. **Bem mais que ideias: a interseccionalidade como teoria social crítica**. Tradução: BARROS, Bruna; OLIVEIRA, Jess. 1.e. São Paulo: Boitempo, 2022, p. 40-42.

DELGADO, Richard; STEFANCIC, Jean. Trad. Diógenes Moura Breda. **Teoria crítica da raça: uma introdução**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2021.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Tradução: FERREIA, Ligia Fonseca; CAMPOS, Regina Salgado. Rio de Janeiro: 2022.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2025**. São Paulo: FBSP, 2025. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br>. Acesso em: 7 nov. 2025.

FRANÇA, Michael; DUQUE, Daniel; NASCIMENTO, Fillipi; SANTOS, Alisson. Disparidades raciais da violência de gênero no Brasil. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 1-25, 2025. DOI: 10.31060/rbsp.2025.v19.n2.2096. Acesso em: 7 nov. 2025.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução: Jess Oliveira, 1. Ed. Rio de Janeiro: 2019.

MBEMBE, Aquille. **Necropolítica**. Tradução de Renata Santini. São Paulo: n-1 edições, 2024.

SANTOS, Gislene Aparecida dos; MATOS, Camila Tavares de Moura Brasil. Desafios para a realização de pesquisas sobre racismo e discriminação racial: em busca de métodos, técnicas e epistemologias. In: BRAGA, Ana Gabriela Mendes; IGREJA, Rebecca Lemos; CAPPI, Riccardo (org.). **Pesquisar empiricamente o direito II: percursos metodológicos e horizontes de análise**. São Paulo: Rede de Estudos Empíricos em Direito, 2022.





SAPIENS

La Salle

Semana Acadêmica de **Pesquisa, Inovação e Extensão**



SCHECAIRA, Sérgio Salomão. **Criminologia**. 11. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2023.

THEODORO, Mário. **A sociedade desigual: Racismo e branquitude na formação do Brasil**. (Portugues Edition). Zahar: Edição do Kindle, 2022.



CONSÓRCIO DOUTORAL EDUCAÇÃO





PERCURSOS FORMATIVOS E CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL: A PRÁXIS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA GESTÃO ESCOLAR

Alexsandro Rodrigo Possatto¹

Jardelino Menegat²

Resumo

O presente trabalho é um recorte do projeto de pesquisa de doutorado em Educação apresentado ao Consórcio Doutoral da Universidade La Salle, e trata sobre os percursos formativos e a constituição profissional do coordenador pedagógico e sua práxis na gestão escolar. Nos últimos anos, o contexto da Educação Básica brasileira tem apresentado desafios crescentes e cada vez mais complexos, que exigem reflexões profundas e ações articuladas por parte dos diversos atores que atuam na gestão educacional das instituições de ensino. O Coordenador Pedagógico, como integrante da equipe de gestão escolar, desponta como um profissional estratégico, que contribui significativamente na consolidação da proposta pedagógica, na mediação entre os processos pedagógicos e as demandas das instituições de ensino e na garantia de uma gestão democrática. Diante disso, o objetivo será analisar os percursos formativos e a constituição profissional do coordenador pedagógico e como essa trajetória influencia na sua prática de gestão pedagógica. O tema apresenta pertinência de estudo, pois verifica-se que ainda se tem muito o que pesquisar, a fim de demonstrar os percursos de constituição profissional dos coordenadores pedagógicos. A metodologia de pesquisa bibliográfica, inicialmente ajudará no aporte teórico da investigação e a continuação deste estudo, será por meio das narrativas dos coordenadores pedagógicos, para compreender as experiências, vivências, desafios e conquistas adquiridas ao longo de toda sua trajetória profissional. Como resultado, este estudo pretende dar voz aos coordenadores pedagógicos a partir dos seus relatos e histórias de vida.

Palavras-chave: coordenador pedagógico; gestão escolar; constituição profissional, narrativas.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o contexto da Educação Básica brasileira tem apresentado desafios crescentes e cada vez mais complexos, que exigem reflexões profundas e

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: possattoar@gmail.com

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: jardelino.menegat@unilasalle.edu.br





ações articuladas por parte dos diversos atores que atuam na gestão educacional das instituições de ensino. Atualmente, muitos são os desafios presentes na escola, que envolvem diretamente toda a comunidade educativa, e que vão desde os aspectos cognitivos e de aprendizagem dos estudantes, às questões socioemocionais. Nesse cenário, torna-se urgente repensar práticas, políticas e formas de gestão para garantir que a escola cumpra sua função social e promova aprendizagens significativas, equitativas e humanizadoras. Assim, repensar os caminhos da Educação Básica é reconhecer que a escola precisa se fortalecer como espaço de diálogo, acolhimento e construção coletiva, capaz de responder aos desafios contemporâneos com sensibilidade, inovação e compromisso social.

Diante dos inúmeros desafios vivenciados no cotidiano escolar, podemos destacar: a) novo perfil de estudantes que chegam às escolas, e que integram uma geração mais conectada e com acesso ilimitado ao mundo da informação, que faz com que levem às salas de aula, diferentes repertórios culturais. Tal perfil exige da escola, práticas pedagógicas atualizadas e que atendam às necessidades formativas desses sujeitos; b) a terceirização para a escola, de muitas das dimensões da formação dos estudantes que deveriam ocorrer também em outras instâncias como a família e a sociedade, faz com que a escola assuma toda a demanda de uma formação integral que dê conta da formação de cidadãos mais críticos e conscientes para uma sociedade em transformação; c) a falta de uma integração eficaz das tecnologias digitais às práticas pedagógicas faz com que todas as aprendizagens, necessárias e significativas, fiquem distantes da realidade dos estudantes.

Diante desses fatores, torna-se imprescindível fortalecer políticas consistentes, apoio institucional e condições dignas de trabalho para toda a comunidade educativa. Mais do que nunca, é preciso construir caminhos coletivos que permitam superar os desafios postos e consolidar uma escola mais humana, inclusiva e socialmente comprometida.

Nesse cenário marcado por tantos desafios, muitos são os profissionais da educação que atuam na mediação pedagógica das instituições e, o Coordenador





Pedagógico (CP)³, como integrante da equipe de gestão escolar, desponta como um profissional estratégico, que contribui na consolidação da proposta pedagógica, na mediação entre os processos pedagógicos e as demandas das instituições de ensino e na garantia de uma gestão democrática. Seu papel extrapola a dimensão técnica e envolve também competências relacionais, formativas e organizacionais, que exigem sensibilidade, escuta ativa e postura reflexiva. Para isso, o Coordenador Pedagógico precisa estar preparado para lidar com múltiplas demandas, promover o desenvolvimento profissional docente e articular práticas que favoreçam aprendizagens significativas e inclusivas. Assim, sua atuação torna-se essencial para qualificar os processos educativos e fortalecer a identidade pedagógica da escola.

A Lei nº 9.394/96, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), não delimita especificamente as atribuições do CP. Contudo, no seu art. nº 12 verifica-se uma série de atribuições de incumbência da gestão escolar, já no seu art. nº 61, a lei menciona a habilitação para os profissionais da educação, que se relacionam diretamente com a atuação do CP (Brasil, 1996). Dessa forma, observa-se que as atribuições do Coordenador Pedagógico são definidas de maneira indireta, exigindo assim interpretações que considerem todo contexto legal, a organização institucional e as demandas contemporâneas da escola. Ao mesmo tempo, essa ausência de detalhamento abre espaço para que o papel seja construído de forma dinâmica, dialogando com necessidades reais do cotidiano educativo. Assim, a atuação do CP se consolida como um campo em constante desenvolvimento, marcado pela complexidade, pela flexibilidade e pela centralidade na qualificação dos processos pedagógicos.

Desta forma, a presença deste profissional nas escolas é reconhecida por sua capacidade de articular diferentes dimensões do trabalho pedagógico, incentivando a constante busca pela inovação nas práticas docentes.

Este estudo visa a construção de reflexões iniciais acerca do coordenador pedagógico, a partir de três dimensões: a) Gestão Escolar e Liderança Pedagógica;

³ Será utilizada a sigla CP para se referir ao Coordenador Pedagógico.





b) Percursos Formativos e a Prática do Coordenador Pedagógico; e c) Narrativas e Trajetória Profissional do Coordenador Pedagógico.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

38

2.1 Gestão Escolar e Liderança Pedagógica

Pensar a gestão escolar implica primeiramente em ampliar o olhar sobre o conceito de gestão, que, em sua etimologia, originária do latim *gestione*, refere-se à ação e ao efeito de gerir ou administrar. No campo educacional, tal compreensão ultrapassa a dimensão meramente técnica ou burocrática, assumindo um caráter político, formativo e coletivo (Vasconcellos, 2021). Almeida e Placco (1994; 1996; 1997; 1999) destacam que a gestão escolar se constitui em um espaço de formação contínua, no qual o coordenador pedagógico atua como mediador de processos, incentivando as reflexões, promovendo mudanças e, assim também, fortalecendo práticas pedagógicas mais colaborativas. Nesse sentido, a gestão se articula como prática dialógica e orientada para o desenvolvimento humano, exigindo da escola um movimento constante de escuta, planejamento e reconfiguração de práticas. Isso porque:

[...] se entende que a gestão educacional estabelece o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer do sistema de ensino e das escolas, sem o que todos os demais esforços e gastos são despendidos sem promover os devidos resultados, o que, de fato, tem acontecido na educação brasileira (Lück, 2017a, p. 25).

Lück (2017a; 2017b) ainda contribui para essa discussão ao reforçar que essa gestão educacional deve se construir sob bases participativas, assegurando a corresponsabilidade entre os sujeitos que compõem o ambiente escolar e promovendo a democratização das decisões. Nessa direção, Paro (2017) argumenta que a gestão democrática representa um princípio indispensável para a escola





pública, convocando gestores, coordenadores e professores a ocuparem uma função educativa e não meramente administrativa.

Complementando essa compreensão, Vasconcellos (2021) destaca que coordenar o trabalho pedagógico implica na necessidade de integrar projeto político-pedagógico, práticas cotidianas e decisões coletivas, reconhecendo que os processos formativos se constroem no contexto da ação. Assim, a gestão escolar é entendida como um ato político, ético e, também pedagógico, sustentado pela participação, diálogo e compromisso com a qualidade social da educação.

Na perspectiva de Garay (2011), gestão, em um sentido amplo, é o processo de dirigir uma organização e, a partir daí, tomar decisões levando em consideração todas as demandas do ambiente e os recursos disponíveis. Trata-se, então, de um gerenciamento direto dos processos administrativos. Contudo, quando essa gestão está situada no campo educacional, ela ultrapassa a dimensão técnica e passa a integrar aspectos políticos, pedagógicos e humanos do processo educativo (Paro, 2025). Para Lück (2017a), a gestão escolar deve ser compreendida como uma prática orientada para a construção de condições que favoreçam a aprendizagem e a democratização da escola. Essa compreensão dialoga com Paro (2017), ao afirmar que a gestão educacional não pode reduzir-se a uma lógica empresarial, pois seu foco central é a formação humana e a garantia do direito à educação pública de qualidade.

Entre as principais atribuições da gestão escolar estão o planejamento institucional, a organização dos processos pedagógicos, a mediação das relações entre os diferentes sujeitos da comunidade educativa e o acompanhamento de todo trabalho docente. Segundo Lück (2017a), coordenar a escola implica articular pessoas, recursos e ações, garantindo condições para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de forma democrática e eficaz. Paro (2017) reforça que tais atribuições não podem ser compreendidas como tarefas meramente burocráticas, pois envolvem decisões éticas e políticas que impactam diretamente a formação dos estudantes.

Compreender o papel do CP implica reconhecê-lo como liderança educacional capaz de articular processos formativos, promover a reflexão docente e fortalecer o





desenvolvimento profissional na escola. Para Placco e Almeida (2012), essa liderança se constrói no diálogo e na mediação pedagógica, constituindo-se como elemento essencial da formação continuada. Vasconcellos (2021) destaca que o coordenador atua como articulador do projeto político-pedagógico, garantindo coerência entre princípios institucionais e práticas educativas. Nesse sentido, Lück (2017b) aponta que a liderança pedagógica está ligada à capacidade de mobilizar pessoas e processos sob uma perspectiva democrática. Assim, gestão educacional e liderança se complementam, evidenciando o coordenador como agente de transformação da prática educativa e da organização escolar.

A liderança pedagógica, nesse contexto, evidencia-se como um dos pilares estruturantes da gestão escolar contemporânea. Placco e Almeida (2012) compreendem que essa liderança não se confunde com um poder hierárquico, mas se constitui na articulação de todas as práticas colaborativas, sustentadas sempre pelo diálogo e pela reflexão crítica.

O exercício dessa liderança demanda, portanto, uma compreensão ampliada de todo o trabalho pedagógico. Vasconcellos (2021) enfatiza que coordenar significa integrar princípios, intencionalidades e práticas, articulando o coletivo na direção de uma escola formadora de sujeitos críticos e autônomos. Essa perspectiva dialoga com as razões epistêmicas de Freire (2024), ao afirmar que a prática educativa deve ser compreendida como ato dialógico e reflexivo, comprometido com a transformação social. Nesse sentido, o papel do coordenador enquanto líder pedagógico é essencial para consolidar uma cultura formativa na escola, na qual o aprender se torna movimento contínuo e coletivo. Isso porque:

O ensino, enquanto ofício, não pode ser definido apenas de forma descritiva, ou seja, pelo que encontramos como prática real dos professores nas salas de aula, já que o magistério – novamente, como tudo em educação – também se define por sua aspiração, e não apenas por sua materialidade. Mas também não fica bem identificado como aquele conjunto de aspirações e de expressões de grande carga simbólica que perdem o sentido das condições reais em que ocorre sua prática. Expressões assim acabam servindo apenas para dar cobertura ideológica a todas aquelas posições que apenas pretendem ocultar tanto a realidade quanto a própria função encobridora que exercem tais discursos (LERENA, 1983). Por isso, se quisermos entender as





características e qualidades do ofício de ensinar, temos que nos perguntar o que é o que se diz que ele é ou o que se deseja que seja. Mas também, o que não é e deveria ser; ou o que se propõe, mas que é, no mínimo, discutível (Contreras, 2018, p; 17-18, traduzido).

Assim, ao assumir essa função, o coordenador pedagógico posiciona-se como sujeito da gestão, responsável direto pela criação de espaços de escuta, formação e reorganização das práticas educativas. Lück (2017b) argumenta que a liderança pedagógica exige algumas competências relacionadas à comunicação, mediação e gestão participativa, assegurando que diferentes vozes sejam consideradas nos processos decisórios. Conforme destaca Libâneo (2015), esse trabalho requer uma postura formadora, capaz de conciliar dimensões humanas, administrativas e pedagógicas.

Para Nóvoa (2009), os processos formativos relevantes emergem da construção compartilhada de saberes e da valorização da experiência docente como eixo estruturante da profissionalidade. Assim, o coordenador transforma-se em agente estratégico da gestão escolar, favorecendo a construção de ambientes mais democráticos, colaborativos e orientados para o desenvolvimento integral dos estudantes.

2.2 Percursos Formativos e a Prática do Coordenador Pedagógico

A construção dos percursos formativos do coordenador pedagógico envolve dimensões pessoais, profissionais e institucionais que se cruzam ao longo de toda a trajetória de cada educador. Para Nóvoa (1992), a formação docente é um processo contínuo e situado, marcado pelas experiências vividas e pelos contextos socioculturais em que o sujeito atua. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional do coordenador não se limita à formação inicial, pois seu papel, por natureza, exige revisitar práticas, teorias e sentidos atribuídos ao trabalho educativo. Larrosa (2018) reforça que as experiências, e não apenas os conhecimentos formais, constituem o educador, afetando sua forma de ver, agir e compreender a escola. Assim, os





percursos formativos tornam-se elementos constitutivos da identidade do coordenador e influenciam diretamente sua prática no cotidiano escolar.

Compreender o trabalho pedagógico implica reconhecer que sua cientificidade e efetividade emergem da prática concreta, na qual a interação entre sujeito e objeto se manifesta historicamente, refletindo as contradições e dinâmicas sociais que atravessam o processo educativo (Frizzo, 2008). Nesse sentido, a formação continuada surge como eixo central na atuação do coordenador pedagógico, uma vez que sua prática demanda constante atualização teórica e reflexão crítica. Segundo Almeida e Placco (1994; 1996), o coordenador é um mediador da formação docente e, por isso, precisa estar inserido em processos permanentes de aprendizagem. A própria identidade do coordenador é construída na práxis, isto é, na articulação entre teoria e ação no espaço escolar (Franco, 2008). Práxis é essa que, segundo Tosquelles (1984):

[...] não é uma prática. Convém não se enganar a esse respeito. A práxis é elaboração coletiva, num grupo, das práticas vividas no cotidiano. A prática pode se situar no plano das elaborações primárias do pensamento, a práxis não. Ela pressupõe um coletivo: um coletivo articulado, nunca massificado ou aglutinado (Tosquelles, 1984, p. 74).

Assim, compreende-se que a práxis se constitui como movimento reflexivo e intencional, no qual teoria e ação se encontram para produzir novos sentidos e transformar a realidade vivenciada, reafirmando sua natureza formadora e coletiva no contexto escolar (IMBERT, 2003; FRANCO, 2008). Essa práxis exige que a formação continuada não se restrinja a cursos pontuais, mas ela deve promover a reflexão coletiva, o diálogo e a problematização da prática pedagógica. Como orienta Freire (2024), formar-se exige rigor, curiosidade epistemológica e compromisso ético com os sujeitos da educação. Nesse cenário, o coordenador pedagógico assume papel central, pois media processos formativos, promove espaços de escuta e reflexão e impulsiona movimentos de mudança institucional, contribuindo para a construção de uma cultura escolar mais crítica, colaborativa e emancipatória social.





Nesse contexto, a coordenação pedagógica se apresenta como eixo articulador da práxis escolar, promovendo processos de reflexão coletiva, problematização das práticas e construção compartilhada de saberes (Campos, 2016). Segundo Contreras (2018) e Carr (1996), ao assumir responsabilidades distribuídas e mediadas, o coordenador fortalece a autonomia docente e contribui para a formação de um coletivo crítico e engajado. Goodson (2019) e Larrosa (2018) destacam que a experiência profissional e a história de vida dos professores enriquecem o processo formativo, tornando-o singular e contextualizado.

Em todo esse processo, é preciso reconhecer que as experiências vividas ao longo da carreira irão influenciar diretamente e significativamente o modo como o coordenador interpreta e enfrenta os desafios escolares. De acordo com Clandinin e Connelly (2015), as narrativas profissionais constituem um campo potente para compreensão da prática, pois nelas emergem sentidos, trajetórias e reconstruções identitárias.

No contexto da gestão educacional, o coordenador pedagógico atua como liderança que colabora para o desenvolvimento de práticas educativas qualificadas. Em Lück (2017a; 2017b), afirma-se que o exercício dessa gestão participativa por este profissional irá exigir algumas competências comunicativas, organizacionais e relacionais (ex.: a escuta ativa e a comunicação clara, a capacidade de planejar e organizar processos pedagógicos, bem como o estabelecimento de relações colaborativas baseadas no diálogo, respeito e mediação, elementos essenciais para o exercício qualificado da coordenação pedagógica, etc.), construídas ao longo da formação e das experiências vivenciadas no ambiente escolar.

Os percursos formativos revelam-se como componentes essenciais para a construção da identidade e da prática do coordenador pedagógico. Libâneo (2021) destaca que a organização da escola e o trabalho pedagógico dependem de sujeitos que compreendam a complexidade do processo educativo e valorizem a formação humana. Dessa maneira, compreender a trajetória formativa do CP significa reconhecer que a prática profissional é resultado de aprendizagens acumuladas,





reconstruídas e ressignificadas ao longo de toda sua caminhada, consolidando sua atuação como agente de transformação na escola.

2.3 Narrativas e Trajetória Profissional do Coordenador Pedagógico

44

Como dito anteriormente, na continuação do presente estudo, será utilizada a pesquisa narrativa como campo epistemológico. A pesquisa narrativa, conforme defendem Clandinin e Connelly (2004; 2015), constitui uma abordagem metodológica capaz de interpretar a experiência humana como história vivida e contada. Ao ser aplicada ao estudo da atuação do coordenador pedagógico, essa perspectiva torna-se especialmente relevante, pois permite compreender como suas trajetórias profissionais são constituídas em diálogo com suas vivências, contextos e interações institucionais. Assim, Ferrarotti (2004) afirma que as narrativas revelam não apenas marcos formativos, mas sentidos atribuídos ao percurso profissional, permitindo que a prática não seja analisada apenas como função técnica, mas como construção identitária situada, relacional e histórica. Dessa forma, o método narrativo amplia o entendimento sobre os modos como esses profissionais constroem saberes e modos de agir na gestão pedagógica.

As experiências que temos, são, de fato, construídas; constroem-se biograficamente. E essa construção biográfica da experiência é por si uma aprendizagem, sendo que o indivíduo mobiliza, como em toda aprendizagem, os recursos biográficos adquiridos em suas experiências prévias para apreender o que as circunstâncias da vida suscitam e integrá-lo no sistema construído de suas representações e saberes biográficos (Delory-Momberger, 2013, p. 342).

Nesse sentido, Connelly e Clandinin (1988) afirmam que as experiências vividas pelos sujeitos se tornam fontes únicas de conhecimento e orientam diversas decisões curriculares e pedagógicas. No caso do coordenador pedagógico, suas memórias profissionais e formativas influenciam diretamente sua atuação na mediação de processos de ensino e aprendizagem, formação docente e tomada de decisões. As narrativas de si possibilitam ressignificações ao longo do tempo, permitindo ao sujeito





revisitar sua história, identificar tensões e reconhecer aprendizados (Passeggi, 2020). Dessa forma, Abrahão (2024) menciona que, ao reconstruir suas memórias e trajetórias, o coordenador pedagógico não apenas organiza suas experiências, mas também constrói sentidos que orientam sua prática e promovem aprendizagens contínuas ao longo de sua carreira. Ao narrar sua trajetória, o CP irá também reconstruir sua compreensão de mundo, profissão e responsabilidades na escola.

Para Ferrarotti (2004; 2014), o método autobiográfico permite romper com modelos reducionistas de pesquisa científica, valorizando então a subjetividade como dimensão legítima do conhecimento científico. No campo educacional, Delory-Momberger (2020) enfatiza que investigar trajetórias profissionais implica reconhecer que a formação não é linear, mas resultado de múltiplas vivências, rupturas, continuidades e recomposições identitárias. Josso (2011), por sua vez, destaca que a experiência é um espaço formativo central, pois permite que o sujeito transforme acontecimentos em aprendizagens significativas. Narrando as experiências e revisitando suas trajetórias, o coordenador pedagógico mobiliza as memórias e aprendizagens acumuladas, construindo sentidos que orientam sua prática e fortalecem sua atuação formativa na escola (Abrahão, 2024). Assim, ao narrar sua história, o coordenador não apenas descreve experiências, mas elabora sentidos que influenciam sua prática formativa e seu papel na organização escolar.

A pesquisa narrativa também dialoga com os princípios legais e pedagógicos ligados ao papel do coordenador. A própria LDB define a formação docente e o trabalho pedagógico como eixos centrais da organização escolar contemporânea, o que confere ao CP papel estratégico na mediação entre a gestão e a prática pedagógica (Brasil, 1996).

Autores como Libâneo (2015) e Lück (2006; 2017) destacam que a gestão educacional exige competências organizacionais, comunicacionais e reflexivas, construídas ao longo de toda trajetória profissional. Desse modo, as trajetórias narradas pelo coordenador pedagógico não apenas registram experiências, mas também evidenciam a articulação entre competência profissional, tomada de decisão e compromisso ético com a qualidade da educação (Clandinin; Connelly, 2004).





As narrativas desses profissionais permitem compreender de que forma desenvolvem autonomia, liderança pedagógica e mediação colaborativa entre docentes, gestão escolar e comunidade educativa.

Do ponto de vista epistemológico, Borrego e Azevedo (2025) defendem que a pesquisa narrativa permite acessar dimensões éticas, afetivas e reflexivas da docência e da gestão pedagógica, ampliando o olhar investigativo sobre práticas e processos educativos. Placco e Almeida (2012) e Vasconcellos (2021) contribuem ao evidenciar que a atuação do coordenador exige permanente aprendizagem profissional.

46

3 METODOLOGIA

Para dar a estrutura inicial necessária à este estudo, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, a partir de diferentes autores que tratam a temática da formação em educação. Para o prosseguimento da investigação prática deste estudo, que se propõe a analisar de forma mais aprofundada a atuação do coordenador pedagógico a partir dos seus principais percursos formativos e do processo de constituição profissional, utilizaremos a pesquisa narrativa por ser uma abordagem capaz de melhor reconhecer e valorizar todas as experiências e histórias de vida dos CP. Por meio de entrevistas, os dados narrativos serão gerados para o estabelecimento das relações necessárias.

Para Gil (2017), o percurso metodológico é fundamental para assegurar que os objetivos da pesquisa sejam alcançados de forma rigorosa e consistente. Ele orienta o pesquisador na escolha de estratégias que sejam capazes de captar a complexidade da experiência profissional, garantindo que os sujeitos participantes tenham espaço para expressar suas perspectivas e reflexões sobre a prática pedagógica.





4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Embora a pesquisa ainda esteja em desenvolvimento e a etapa de produção de dados narrativos não tenha sido iniciada, é possível delinear o movimento analítico que orientará a organização dos resultados e a discussão dos achados. Por se tratar de uma investigação ancorada na pesquisa narrativa, o foco não recairá sobre a construção de categorias rígidas, mas sobre a compreensão sensível das histórias de vida e dos percursos formativos que atravessam a constituição profissional do Coordenador Pedagógico no Ensino Médio. Assim, os resultados serão apresentados de modo a respeitar o caráter singular de cada narrativa, ao mesmo tempo em que evidenciam pontos de convergência capazes de iluminar a práxis desse profissional no contexto da gestão escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse estudo preliminar, foi possível compreender como se tecem as trajetórias que marcam o fazer pedagógico do coordenador pedagógico, considerando os sentidos que ele atribui à sua formação, à sua prática e à sua presença na gestão escolar.

A partir dos primeiros estudos realizados, identifica-se que há um espaço legítimo para a pesquisa, que pretende contribuir para o entendimento mais sensível, situado e processual da construção da identidade profissional do CP. Ainda se faz necessário desenvolver estudos que busquem compreender de forma mais aprofundada os percursos formativos e os processos de constituição profissional desses sujeitos a partir de suas experiências vividas.

Dar visibilidade à esse profissional da educação que permite reconhecer socialmente, que o CP tem um papel essencial na gestão escolar, e portanto, analisar como suas experiências formativas e profissionais impactam sua práxis na dinâmica escolar, integra o contexto dessa pesquisa.





REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **A aventura (auto)biográfica: (re)significações em narrativas autorais ao longo do tempo.** Curitiba: CRV, 2024.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro Souza de. **O coordenador pedagógico e a educação continuada.** São Paulo: Edições Loyola, 1994.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro Souza de. **O coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Edições Loyola, 1996.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro Souza de. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança.** São Paulo: Edições Loyola, 1997.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro Souza de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves. Os desafios da Coordenação Pedagógica: partilhando responsabilidades. *In:* FRANCO, Maria Amélia Santoro; CAMPOS, Elisabete F. Esteves (org.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas.** Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2016. p. 125-139. Disponível em: <https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2016/12/A-coordena%C3%A7%C3%A3o-do-trabalho-pedag%C3%B3gico-na-escola-processos-e-pr%C3%A1ticas.pdf#page=125>. Acesso em: 01 nov. 2025.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research.** 1. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. **Teachers as curriculum planners: narratives of experience.** New York: Teachers' College Press, 1988.

CONTRERAS, José. **La autonomía del profesorado.** Espanha: Ediciones Morata, S.L., 2018.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação Pedagógica: Uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 117-131, jan./jun., 2008.





Disponível em:

https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/fileId/anexo/franco_coord_pedagogica.pdf. Acesso em: 01 nov. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst. Trabalho Pedagógico: conceito central no trato do conhecimento da pesquisa em educação. **Trabalho Necessário**, Niterói, Universidade Federal Fluminense, v. 6, n. 6, p. 1-29, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4627/4263>. Acesso em: 08 nov. 2025.

GARAY, Angela. Gestão. In: CATTANI, Antonio David; HOZLMANN, Lorena (org.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. A organização e a gestão da escola: teoria e prática. São Paulo: Heccus, 2021.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. São Paulo: Vozes, 2017a.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. São Paulo: Vozes, 2017b.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1992.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Cortez, 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2025.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (org.). **O Coordenador Pedagógico e os Desafios da Educação**. São Paulo: Loyola, 2012.

TOSQUELLES, F. Éducation et psychothérapie institutionnelle. Mantes-la-Ville. Hiatus, 1984. In: IMBERT, Francis. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília: Plano Editora, 1984.





SAPIENS La Salle

Semana Acadêmica de **Pesquisa, Inovação e Extensão**



VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2014.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 27. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

50



CONSÓRCIO DOUTORAL MEMÓRIA SOCIAL E BENS CULTURAIS





TECENDO A ESCRITA ORALIZADA NA ANCESTRALIDADE DAS COMUNIDADES TERREIRO: UBUNTU COMO POSSIBILIDADES CONTRACOLONIAIS

Claudete dos Santos da Silva¹

Wagner dos Santos Chagas²

Resumo

O artigo tem como tema os saberes das comunidades tradicionais de terreiro e quilombola como possibilidades contracoloniais. O objetivo é reconhecer como os saberes dos terreiros e das comunidades quilombolas podem possibilitar outras formas de ser escola e universidade. A encruzilhada metodológica é a qualitativa numa perspectiva afrocentrada ou afropespectivista. O artigo apresenta uma discussão teórica e reflexiva em que a escola e a universidade podem se tornar espaços pluriversais e multirraciais na medida que os saberes de terreiro e das comunidades quilombolas possibilitam os movimentos contracoloniais.

Palavras-chave: contracolonial; terreiros; Ubuntu; palavras germinantes; pluriversalidade.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta um cruzamento e compartilhamento de pensamentos/vivências de ambos autores, na temática das religiosidades de matriz africana, desde nosso interesse investigativo, como na ancestralidade que estamos inseridos na trajetória pessoal e acadêmica, visto que mergulhamos neste universo pelos sentidos e valores afrodiaspóricos das culturas e patrimônio material e imaterial que pulsam a partir das religiões de matriz africana. Por estes motivos tão valiosos de pesquisa e vida, optamos por trazer como referenciais teóricos, as palavras germinantes contracolonialidade, biointeração, circularidade, confluência, compartilhamento e ancestralidade com a sapiência do autor Antônio Bispo dos Santos, conhecido como "Nego Bispo", e, também utilizaremos o conceito de Ubuntu,

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: claudete.202213391@unilasalle.edu.br.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: wagner.chagas@educaesteio.com.br.





que é um conceito muito próximo aos demais, ou seja, o Ubuntu congrega o compartilhamento e a ancestralidade.

O objetivo central deste artigo é reconhecer como os saberes dos terreiros e das comunidades quilombolas podem possibilitar outras formas de ser escola e universidade. Esses saberes possibilitam as reflexões e o entendimento de que a pluriversalidade e a multirracionalidade presentes nas histórias dos orixás, também dos ensinamentos e saberes dos terreiros, possam apontar para um processo contracolonial nos espaços educacionais e acadêmicos. Portanto, ao longo do texto vamos percorrer caminhos que apontarão pistas de como as matrizes africanas e os povos de terreiro corroboram na construção de práticas e sentidos de uma educação antirracista, como nos aponta Santos (2023).

Quando falamos em protagonismo representado por um ancestral nas narrativas, estamos apresentando para o Outro o que antes fora negado, agora em posição de referência identitária para as culturas negras, retomando a veracidade da força histórica, crítica e espiritual, recusada pela política dominante e excludente. É dessa forma que a práxis antirracista retoma os valores perdidos, abarcando as identidades mítico-religiosas que ainda são preservadas nos terreiros e tão necessárias para tomarmos consciência do Ser e Saber a partir do seu reconhecimento.

Desta forma, não estamos falando unicamente de um modo de vida, ao contrário, nossa perspectiva é para que ao compartilhar as raízes ancestrais presentes nos terreiros e culturas negras, estaremos abrindo a possibilidade do pensamento e ações voltadas à comunidade, ou melhor, a educação como transformação social, ou contracolonial.





2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Sankofa e Ubuntu: memória e ancestralidade

As comunidades terreiro têm como principal fundamento, como princípio de existência, a ancestralidade presente na memória de seus iniciados. Sendo assim, pensamos a ancestralidade e a memória nos terreiros a partir do conceito filosófico Akan conhecido pelo adinkra Sankofa. Adinkra é um sistema simbólico dos povos pertencentes a etnia Akan, falantes de um conjunto de línguas nígero-congolesas, presentes nas regiões de Gana e da Costa do Marfim. O adinkra Sankofa, conforme explica Nascimento (2008), Dravet e Oliveira (2017) e Nogueira (2019), é uma mensagem simbólica representada pelo símbolo de um pássaro que caminha para frente com a cabeça voltada para trás. O significado deste símbolo pode ser traduzido para a língua portuguesa como “nunca é tarde para voltar e apanhar aquilo que ficou para trás”. Sankofa é uma mensagem proverbial entrelaçada ao desenho-símbolo numa perspectiva temporal circular pois, sankofa (retornar para pegar), “é a terceira etapa de um processo que começa sankohwe (retornar para ver), seguida de sankotei (retornar para ouvir, estudar)” (Nogueira, 2019, p. 64). Para Chagas, Graebin e Rosa (2021) os povos africanos que passaram pelas encruzilhadas do Atlântico exercem a capacidade de criar, recriar, inventar e reinventar novas formas de ser no mundo, mas sem deixar de lado as referências de seus antepassados e ancestrais.

Uma das raízes que por muito tempo manteve viva a história e que possibilita o fortalecimento do coração das comunidades terreiro foi a filosofia trazida pelos povos Bantu conhecida como Ubuntu. Conforme escreve Chagas (2017), o conceito de Ubuntu tem origem na forma de ser e estar no mundo dos povos africanos do tronco linguístico Bantu localizados na região da atual África do Sul. Conforme explica Ramose (2002, 2009 e 2010) e Nogueira (2011), a palavra Ubuntu é formada pela aglutinação de duas palavras: Ubu e Ntu.

Chagas (2017), explica que a palavra Ubu representa a ideia da constituição do ser no fluxo das relações com os outros (ancestrais e divindades, seres humanos,





natureza e aqueles que estão por nascer). Ou seja, 'Ubu' é a forma de como nos conectamos com tudo e todos que estão ao nosso redor através da nossa ação no mundo. 'Ubu' é o coletivo, a concepção de que, historicamente, a coletividade é anterior ao indivíduo. Porém, 'Ubu' está entrelaçado de maneira indissociável com 'Ntu'. A palavra 'Ntu' representa as partes que formam o coletivo, os modos distintos de existência dos seres humanos. O 'Ntu' representa as unidades da coletividade, onde cada ser humano é um ser em movimento, em constante transformação, em constante processo de vir a ser. "Em linhas gerais, 'ubu' indica tudo que está ao nosso redor, tudo que temos em comum. 'Ntu' significa a parte essencial de tudo que existe, tudo que está sendo e se transformando" (Nogueira, 2011, p. 148).

Segundo Ramose (2002), 'Ubu' e 'Ntu' são os dois aspectos inextricáveis do processo de vir a ser, representando a totalidade (diversidade) e a unidade (particularidade) que não pode ser dividida no pensamento dos povos bantufônicos. 'Ubu' (totalidade/diversidade) pode ser compreendido como as diversas formas de leitura do mundo, no movimento da existência coletiva dos seres humanos. E 'Ntu' (unidade/particularidade), é a forma que os seres humanos agem no mundo, através das ações que constituem o movimento processual de vir a ser. A partir do entrelaçamento dessas duas palavras, conforme escreve Chagas (2017), surge o conceito de Ubuntu, que é exemplificado pelo aforismo dos povos Zulu e Xhosa "*umuntu ngumuntu ngabantu*", que significa que uma pessoa só é uma pessoa através de outras pessoas ou, simplesmente, eu sou porque nós somos.

Para Malomalo (2014), a partir da visão filosófica e antropológica dos povos tradicionais da África Negra, o conceito de Ubuntu concebe o mundo como uma rede de relações entre o sagrado, a comunidade e a natureza. Nessa rede de relações, os seres humanos possuem a responsabilidade de manter e preservar o equilíbrio do cosmos. Essa responsabilidade coloca o ser humano como centro de tudo, mas não numa perspectiva de domínio sobre a natureza ou sobre os outros, mas em uma relação de mutualidade na convivência entre os elementos constitutivos do mundo, sem dicotomizar o terreno e o sagrado, o pensamento e a ação, o coletivo e o





individual, a natureza e a sociedade. Para o ethos do Ubuntu, não existe a dicotomia entre esses elementos porque eles nunca foram separados.

A perspectiva filosófica do Ubuntu, segundo Chagas (2017), deixa o continente africano e desembarca no Brasil durante o processo diaspórico no período da escravidão transatlântica iniciada no século XVI. Para Malomalo (2010) e Nogueira (2011), os africanos que desembarcam em terras brasileiras não só trouxeram consigo o Ubuntu como forma de solidariedade e leitura de mundo, como também o ressignificaram como uma práxis de resistência contra a escravidão. Segundo Malomalo (2010), a filosofia Ubuntu no Brasil pode ser identificada nas religiões afrobrasileiras, nos espaços quilombolas, nas irmandades negras, nas congadas, moçambiques e nos grupos que constituem o Movimento Negro. Pensando no contexto das religiões afrobrasileiras, Malomalo (2010), explica que o Ubuntu está ligado profundamente com o sagrado. Aqui, a comunidade é composta por três esferas ou, conforme a ancestralidade Bantu, três mundos formados pelos deuses, ancestrais e antepassados, pelos seres humanos e pela natureza.

O Ubuntu pode atuar nas instituições de ensino como princípio filosófico de uma outra escola e uma outra universidade. Essa outra escola e essa outra universidade pode operar na perspectiva da responsabilidade total pela felicidade das pessoas que vivem e convivem no fluxo de relações harmônicas na colaboração e cooperação. Essas instituições de ensino possibilitam que as pessoas e a suas relações para a criação de outra sociedade possam emergir juntas no processo de viver e conhecer. Instituições de ensino onde o 'Ubu' possibilita uma conexão profunda com toda a natureza e com todas as pessoas através da ação responsável por tudo e por todos, privilegiando o coletivo e o cooperativo. Instituições de ensino onde o 'Ntu' possibilite que cada um dos seus integrantes possa viver e aprender a partir de suas características. O 'Ntu', nessas instituições, atua lembrando que precisamos reconhecer que o conhecimento é pluriversal e multirracional, onde os currículos devem ser plurais e diversos.





2.2 Das comunidades tradicionais afrodiaspóricas para as instituições de ensino: Ubuntu e palavras germinantes como possibilidades contracoloniais

Para pensar outras possibilidades de ser instituições de ensino, precisamos entender que o colonialismo, da educação básica ao ensino superior, estabeleceu instrumento de criação de padrões de um ideal a ser seguido instituído pelo colonizador. Portanto, o padrão de escolarização surgiu com sua organização marcada pelo rígido controle do tempo em períodos separados por um pequeno tempo de descanso, a organização do que deveria ser ensinado através dos currículos compartimentados em disciplinas onde o conhecimento era universal e monorracional privilegiando um currículo eurocêntrico, avaliações com o objetivo de medir e classificar o que os alunos sabiam para criar *rankings* de quem poderia avançar para a próxima etapa da vida escolar ou da universidade. Fazendo com que a visão de mundo construída nesse sistema seja individualizada e privilegiando a competitividade. Mas, podemos pensar de maneira afrocentrada para recriar as formas de ser instituição de ensino por meio do Ubuntu e das palavras germinantes de Antonio Bispo dos Santos, o Negô Bispo.

57

2.3 Ubuntu e biointeração

O Ubuntu como filosofia presente nas comunidades terreiro, também se manifesta nas comunidades quilombolas. Antonio Bispo dos Santos, mestre quilombola do Piauí, cria suas palavras germinantes, ou seja, os contornos conceituais explicativos do mundo a partir de suas experiências como quilombola, encharcadas pelos princípios do Ubuntu. Para o autor, colonizar é o mesmo que adestrar, uma vez que a colonização começa por “desterritorializar o ente quebrando-lhe a identidade, tirando-o da sua cosmologia, distanciando-o de seus sagrados, impondo-lhes novos modos de vida e colocando-lhe outro nome. [...] uma tentativa de apagamento de uma memória para que outra possa ser composta” (Bispo, 2023, p. 7). As instituições de





ensino, da educação básica ou da educação superior, promovem esse tipo de adestramento.

Promovendo um movimento contracolonial, pois a colonialidade foi uma maquinaria que buscou o apagamento da história, da memória, da cultura e do saber dos povos afrodiaspóricos e indígenas, Bispo (2023) defende as formas de pensar, de ser e estar no mundo, bem como as formas de saber e de fazer dos seus antepassados e ancestrais. A leitura de mundo de Bispo promove a criação das palavras germinantes a partir de uma ética da coletividade, e ao falar em coletividade, ele está falando de uma biointeração que conecta os seres humanos e os seres humanos com a natureza. Essa ética da coletividade promove um movimento de confluência entre os que foram, os que estão e os que virão numa perspectiva onde seres humanos e natureza são entes ecossistêmicos. É esse princípio ecossistêmico da biointeração, da confluência e do compartilhamento que pode possibilitar a transformação das escolas e das universidades.

Nessa responsabilidade total entre os ancestrais, antepassados, os que vivem hoje e as futuras gerações, ou seja, a partir da palavra germinante circularidade. A circularidade está presente nos ciclos da agricultura, nas estações do ano, no ciclo das águas, nos ciclos da fertilidade feminina e nos ciclos da vida. Ou seja, Bispo (2023), lembra que seu povo é o povo da circularidade, onde existe início, meio e início novamente. As comunidades tradicionais quilombolas, indígenas, de religiosidades afrodiaspóricas são povos de trajetória que defendem a manutenção de uma ontologia, epistemologia e filosofia vinculadas a sua ancestralidade, ou seja, vivem e convivem numa interconectividade não hierarquizante. Nessa perspectiva, segundo Bispo (2015 e 2023), não existe separação ou hierarquização entre os seres humanos e a natureza, pois tudo está interconectado onde os seres humanos e os seres não humanos fazem parte um do outro de maneira harmônica. Nesse sentido da circularidade, as instituições de ensino podem romper com os tempos, espaços e práticas fragmentados, hierarquizantes e competitivos para pensar em ciclos de aprendizagem através de projetos de e percursos formativos colaborativos e cooperativos numa interconectividade harmônica.





Para essa relação de interconectividade harmônica, Negô Bispo (2023) criou a palavra germinante biointeração. No contexto social, a biointeração representa as formas e relações em que as pessoas vivem e convivem no fluxo da reciprocidade, da colaboração e na legitimação respeitosa da diversidade dos seres humanos e não humanos que compõem os ecossistemas. Nessa perspectiva ecossistêmica, a biointeração representa a coexistência inextricável entre a terra, as plantas, os animais, os seres humanos, os ancestrais, os antepassados e as futuras gerações em equilíbrio.

Estes elementos vistos como um conjunto inseparável, ou seja, a terra, as plantas, os animais, os ancestrais, os antepassados, seres humanos, compõem em suas essenciais e sentidos os fundamentos, a existência e a preservação das tradições de matriz africanas, pois muito se diz que sem folha não existe orixá, porém é verdade que sem terra, sem os animais, sem a ancestralidade não há orixá, sem orixá não há vida para nossas tradições de matriz africana, para seus iniciados mas também para nossa humanidade no sentido afrocentrado da vida, no que existe de germinante, o que de fato descreve a biointeração. A biointeração pode ajudar as instituições de ensino a repensar as formas de ser humanidade. Nas instituições de ensino, na perspectiva colonial, o que é ensinado é que o ser humano e a natureza são entes opostos, cindidos onde o ser humano se coloca numa posição hierárquica superior aos seres vivos e não vivos que formam os ecossistemas naturais, além de hierarquizar as formas de ser, viver e estar no mundo em sociedades desenvolvidas e não desenvolvidas. Essa visão de humanidade é raiz de todos os problemas que estamos enfrentando na atualidade (crise climática, guerras, violências e etc), pois, essa forma de humanidade que está coloca em xeque as futuras gerações. É necessária uma outra humanidade, uma humanidade a partir de outras bases. Já na perspectiva da biointeração, as instituições de ensino trabalham na perspectiva que seres humanos e natureza são entes interconectados, e que, para sobreviver, precisam estar em relação de equilíbrio, mutualidade e confluência.





3 METODOLOGIA

3.1 Encruzilhadas metodológicas: perspectiva afrocentrada ou afroperspectivista

60

A escrita deste artigo é realizada por uma pesquisadora e um pesquisador imersos na cultura dos povos de terreiro. Por isso, adotamos uma perspectiva de pesquisadores macumbeiros. Conforme escreve Simas e Rufino (2018), macumba é uma palavra quicongo, língua bantufônica falada pelos Bacongos, que significa reunião dos encantadores da palavra, onde ‘ma’ denota o plural e ‘kumba’ denota poeta ou encantador da palavra. É pelo encanto da palavra que nas reuniões desses encantadores da palavra que a transformação do cotidiano acontecia. Assumimos a posição de pesquisadores macumbeiros para encantar a nossa palavra, nossa escrita oralizada, para transformar os contornos coloniais de produção do conhecimento adotando um referencial de pesquisa afrocentrado ou afroperspectivista.

Ao utilizar um referencial afrocentrado ou afroperspectivista, estamos utilizando o paradigma pluriversal, onde, existem um pluriverso de formas de ser e estar no mundo constituído pelos contextos históricos, organizações sociais, aspectos culturais, desenvolvimento material e a religiosidade dos povos de uma determinada localidade por meio da multirracionalidade. Para Nogueira (2012, p. 66), a multirracionalidade “reconhece a existência de múltiplas perspectivas para abordar, ler, interpretar, criar modos e organizar a vida”.

Para Nogueira (2019), a afroperspectividade é uma possibilidade de estudar, ler, investigar, pesquisar, filosofar, compor ensaios e sustentar alternativas diante de temas e problemas cotidianos a partir do conhecimento, e as formas de criação, dos povos africanos e afrodiaspóricos. O referencial afrocentrado ou afroperspectivista opera entrelaçando todos os sentidos para apresentar o mundo. “De modo que não se trata apenas de uma visão de mundo; mas, lançamos mão de olfatos de mundo, audição de mundo, tato de mundo, paladar de mundo” (Nogueira, 2019, p. 129). A afroperspectividade é uma abordagem que articula leituras diversas, onde os lugares





de fala são compostos por: pertencimentos étnico-raciais, gêneros, orientações sexuais e perspectivas políticas pluriversal, polifônicas e polissêmicas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

61

4.1 Confluência e compartilhamento

Entrelaçada na palavra germinante biointeração está a palavra germinante, criada por Bispo (2015 e 2023), chamada de confluência, que é:

[...] a energia que está nos movendo para o compartilhamento, para o reconhecimento, para o respeito. Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece. Quando a gente confluência, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente – a gente rende. A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia (Bispo, 2023, p. 6-7).

Para Bispo (2015 e 2023), ao confluir, os seres passam a ser mais na biointeração, seja nas relações humanas, seja nas relações dos seres humanos com a natureza. Na relação entre os seres humanos e a natureza, Bispo é muito claro ao afirmar que o título do livro “A terra dá, a terra pede”, representa uma relação orgânica e cíclica entre a terra e os seres humanos. Pois, os seres humanos devem se relacionar com a natureza. A natureza não precisa ser preservada pois é a natureza que cuida dos seres humanos e os humanos se relacionam com a natureza. Essa relação deve ser de compartilhamento e não de exploração. Pensando na perspectiva ancestral dos povos de terreiro, nunca se bebe toda a água da quartinha, pois precisamos enchê-la para os próximos que estão com sede. A quartinha dá água para quem tem sede e a quartinha pede água para matar a sede dos que virão. Uma instituição de ensino que age e interage na perspectiva da confluência, as pessoas vivem e convivem na coletividade sem perder suas características individuais. É o espaço de ser mais, é potência de Exu com suas três cabaças, da possibilidade do +1, pois Exu recebeu uma cabaça com tudo que era bom no universo e outra com





tudo que existia de ruim, o que Exu fez? Pegou uma terceira cabaça e misturou o conteúdo das duas primeiras cabaças. A instituição confluência faz isso: entrelaça a diversidade de pertencimentos étnico-raciais, gêneros, orientações sexuais e perspectivas políticas pluriversais, polifônicas e polissêmicas sem perder as características de cada um de seus integrantes.

Essa confluência representa mais uma palavra germinante semeada por Bispo, que é o compartilhamento.

Quando ouço a palavra confluência ou a palavra compartilhamento pelo mundo, fico muito festivo. Quando ouço troca, entretanto, sempre digo: “Cuidado, não é troca, é compartilhamento”. Porque a troca significa um relógio por um relógio, um objeto por outro objeto, enquanto no compartilhamento temos uma ação por outra ação, um gesto por outro gesto, um afeto por outro afeto. E afetos não se trocam, se compartilham. Quando me relaciono com afeto com alguém, recebo uma recíproca desse afeto. O afeto vai e vem. O compartilhamento é uma coisa que rende (Bispo, 2023. p. 21).

O compartilhamento parte do princípio que cada ente que formam os ecossistemas possui modos de vida, religiosidades, gestos, emoções e saberes capazes de ampliar a potência vital dos demais entes que coexistem e se correlacionam. As instituições de ensino, ao fluir na perspectiva do compartilhamento, produzem relações humanas que valorizam a diversidade dos modos de vida operando em uma sociedade não hierarquizada, mas que estabelecem a correlação de forças equilibradas na biointeração na possibilidade de aumentar suas formas de potência na confluência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seguindo os ensinamentos das matrizes africanas, quando há o encerramento de um Ebó, realiza-se a partilha dos alimentos que foram ofertados a todos os orixás, tudo dentro de um processo ritualístico que inicia desde sua preparação onde existe a aprendizagem da feitura, do sabor, do significado, do tempo, da união entre as pessoas que o preparam, do envolvimento entre o sagrado e a natureza e destes com





os seres humanos. Deste mesmo modo, ao compartilharmos nossos saberes e sentidos encontramos os fundamentos para nossas vidas, seja dentro dos terreiros ou nos demais espaços onde vivemos e convivemos.

Ao pensar no Borí contracolonial para reorientar as formas possíveis de ser escola e universidade, tecemos nossa escrita a partir da sabedoria sagrada dos terreiros e da ancestralidade presente nas comunidades quilombolas. O objetivo central do artigo foi reconhecer como os saberes dos terreiros e das comunidades quilombolas podem possibilitar outras formas de ser escola e universidade. Como dois pesquisadores macumbeiros, encantamos nossas palavras a partir da filosofia Ubuntu e das palavras germinantes de Nêgo Bispo para pensar na transformação das instituições de ensino e, a partir dessa transformação, pensar no impacto sobre a sociedade.

A feitura e o arriamento deste ebó contracolonial, feito com o axé da ancestralidade, da biointeração, da circularidade, da confluência, do compartilhamento e do Ubuntu foi devorado por Exu Enugbarijo, que devolveu em formato de caos-mundo. Essa caos-mundo produziu uma escola e uma universidade pluriversal e multirracional demonstra que essas instituições de ensino podem romper com o currículo eurocêntrico, possibilitando a presença de outras formas de saber, da mesma forma que a escola e a universidade pode produzir uma outra forma de humanidade que olha para a natureza como um ente que deve ser respeitado e não um recurso a ser explorado. Que a diversidade de pertencimentos étnico-raciais, de gêneros, de orientações sexuais e de perspectivas ontológicas, filosóficas, epistemológicas e religiosas pluriversal, polifônicas e polissêmicas, privilegiam um ser e estar no mundo na confluência, no compartilhamento e na cooperação. Uma escola e uma universidade formando um ecossistema influenciado pelo Adinkra Sankofa, pois faz o presente respeitando os que vieram antes e preparando o futuro daqueles que virão. Que possamos fazer assim como fez Exu, matar um pássaro ontem com a pedra que jogou hoje. Que essa escrita oralizada, que nosso borí contracolonial, que o ebó arriado nas encruzilhadas possam servir de pedra lançada hoje para acabar com a colonização que assola a nossa sociedade a séculos.





REFERÊNCIAS

ANTONACCI, Maria Antonieta. **Memórias ancoradas em corpos negros**. São Paulo: EDUC, 2013.

BISPO dos Santos, Antônio. **Colonização, Quilombos**: modos e significados. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

BISPO dos Santos, Antônio. **A Terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/Piseagrama, 2023.

CHAGAS, Wagner dos Santos. **“Eu sou porque nós somos”**: Experiências do emocionar nas aprendizagens umbandistas. 2017. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6263>. Acesso em: 15 set. 2025.

CHAGAS, Wagner dos Santos; GRAEBIN, Cleusa Maria Gomes.; ROSA, Lúcia Regina Lucas da. Bibliotecas vivas das religiões de matriz afro: discussões teóricas e metodológicas. **Identidade!** [S. l.], v. 26, n. 1 e 2, p. 222–242, 2021. Disponível em: <https://revistas.est.edu.br/Identidade/article/view/1203>. Acesso em: 15 set. 2025.

DRAVET, Florence Marie; OLIVEIRA, Alan Santos de. **Relações entre oralidade e escrita na comunicação**: Sankofa, um provérbio africano. *Miscelânea*, Assis, SP, v. 21, p. 11-30, jan./jun. 2017.

MALOMALO, Bas’llele. “Eu só existo porque nós existimos”: a ética Ubuntu. Entrevista concedida a Moisés Sbardelotto. **Revista IHU On-line**, São Leopoldo, ano X, n. 353, p. 19-22, 6 dez. 2010. <https://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao353.pdf>

NOGUERA, Renato. Ubuntu como modo de existir: Elementos gerais para uma ética afroperspectivista. **Revista da ABPN**, Guarulhos, v. 3, n. 6, p. 147-150, nov. 2011/fev. 2012.

NOGUERA, Renato. Infância em afroperspectiva: articulações entre sankofa, ndaw e terrixistir. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, n. 31, p. 53-70, maio-out. 2019.

RAMOSE, Mogobe B. The ethics of ubuntu. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (ed.). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 2002.





RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019

SANTOS, Ivanildes Moura. Decolonialidade do ser, saber, poder e interculturalidade crítica: tecendo diálogos com a mitologia dos orixás. In: FERNANDES, Alexandre de Oliveira; SOUZA, Marcos Lopes de; PEROVANO FILHO, Natalino (org.).

Metodologias Contracoloniais em relações étnicas raciais e de gênero. Curitiba: Appris, 2023. p.121-131

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Fogo no mato**: a ciência encantada das macumbas. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.





GRIÔS DAS RUAS: O 5º ELEMENTO DO HIP-HOP NA CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA COLETIVA DE GRUPOS MARGINALIZADOS NA REGIÃO METROPOLITANA DE PORTO ALEGRE

Ralph Schibelbein¹

66

Resumo

Este trabalho é parte de uma pesquisa inicial para uma tese de doutorado em Memória Social e Bens Culturais. Ele visa refletir sobre o Hip-Hop como instrumento na construção de uma memória coletiva de grupos marginalizados na capital do Rio Grande do Sul. O estudo busca pensar o 5º elemento da cultura Hip-Hop (o conhecimento) na construção da memória coletiva não oficial, relacionando-o com a oralidade e uma perspectiva crítica ao eurocentrismo. Desta forma, objetiva-se entender a memória enquanto uma forma de resistência e a ampliação do campo de saberes. Além de investigação teórica, nesse primeiro momento realizou-se uma observação participante nas oficinas de conhecimento do Museu do Hip-Hop de Porto-Alegre.

Palavras-chave: hip-hop; memória coletiva; marginalizados; conhecimento.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa visa estudar o Hip-Hop e *mais especificamente o 5º elemento (conhecimento)* como um instrumento fundamental na construção da memória coletiva de marginalizados na região metropolitana de Porto Alegre entre os anos 2020-2025. O problema da pesquisa é: qual o papel do 5º elemento (conhecimento) da cultura Hip-Hop na construção de uma memória coletiva de grupos marginalizados na região metropolitana de Porto Alegre? O objetivo geral deste trabalho é analisar as relações entre o 5º elemento (conhecimento) na construção de uma memória coletiva de grupos sociais marginalizados na região metropolitana de Porto Alegre. Como objetivos específicos tenho: compreender o que é e como é construído o 5º elemento dentro da cultura Hip-Hop; analisar o 5º elemento (conhecimento) da cultura Hip-Hop como um instrumento de construção da memória de grupos marginalizados; e refletir

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: rschibelbein@gmail.com.





sobre o papel das oficinas de conhecimento da cultura Hip-Hop oferecidas no Museu do Hip-Hop em Porto Alegre.

A proposta é pensar a relação entre a cultura Hip-Hop enquanto instrumento de preservação de uma memória de grupos excluídos e, ao mesmo tempo, um modo de interpretação da realidade social brasileira contemporânea a partir de uma corrente crítica. Nesse sentido, busca-se estabelecer relações entre uma perspectiva *outra*, que aqui pode ser identificada como de(s)colonial. As(os) autoras(es) que me acompanham procuram refletir os temas do *pensar, conhecer, ser*, a partir de abordagens críticas e alternativas aos chamados cânones acadêmicos. Com objetivo de dar mais ouvidos (porque voz eles já têm, precisam é ser escutados) e espaço no palco da história para aquelas pessoas que oficialmente parecem esquecidas, esta pesquisa pretende pensar a identidade brasileira a partir de uma visão crítica, diversa e plural.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Hip-Hop: o som que vem das margens.

O Hip-Hop surgiu no início dos anos 1970 nos Estados Unidos da América, mais precisamente no Bronx. Uma região que concentrava imigrantes negros e indígenas da América Central e do Sul. Seus moradores eram na maioria trabalhadores de subempregos que atuavam em Manhattan, reduto da elite e onde está localizada a Wall Street, considerada o centro financeiro do mundo. Esse mapa é um retrato do processo de exclusão e violência da segregação social, econômica e geográfica. É como se não bastasse o passado colonial de séculos de exploração e escravização, no qual seus ancestrais foram arrancados de suas terras e vidas, mas hoje ainda esses grupos seguem sendo violentados e cotidianamente lembrados de que valem menos num mundo marcado pelo capitalismo racista e colonialista.

Foi justamente nesse cenário de violência, marcado, principalmente, pelo enfrentamento entre as gangues, que a cultura Hip-Hop surgiu. Desde o seu princípio,





o movimento busca ser uma conexão entre os grupos marginalizados no sentido de buscar a pacificação entre eles e uma expressão agressiva no sentido de gritar a sua existência e exigir mudanças sociais.

As dificuldades vividas pela população do South Bronx não impediram que alguns jovens comessem, através da arte, uma revolução cultural denominada Hip Hop. Este trilhou um caminho inverso do operado e estimulado pela sociedade do espetáculo, com suas separações e especializações. O Hip Hop, pelo contrário, juntou elementos que estavam dispersos na mesma miséria, ao mesmo tempo, no mesmo espaço: o Breakdance, o Graffiti e o RAP (Freitas, 2019, p. 36).

68

A arte, historicamente, se apresenta como um instrumento precioso para a memória de um povo em situação de diáspora, para reforçar e manter viva sua cultura e ancestralidade. Especialmente ao tratarmos da população negra podemos pensar diferentes exemplos que endossam tal prática. (do blues a capoeira, do jongo ao samba). No caso do Hip-Hop, a cultura engloba diferentes expressões artísticas como o DJ, o MC, o Breaking e o Graffiti.

Historicamente o Hip-Hop é composto por quatro elementos: DJ, que faz as bases musicais; MC, que faz as letras do rap; Breaking, que são os passos de dança; Graffiti, que é a parte da arte visual com spray. Mais recentemente, aumentou o debate acerca do que seria o quinto elemento: o conhecimento. Mas afinal, o que é exatamente esse elemento? como se constroem os saberes do Hip-Hop? De que forma eles auxiliam na construção de uma memória coletiva de grupos marginalizados?

Em um país como o nosso, no qual a música tem um papel de destaque na representação social, utilizar o *rap* como fonte para discutir o tema da identidade é uma possibilidade de alargarmos o debate. Mais do que as referências acadêmicas e/ou literárias, as referências musicais tornaram-se no nosso país um indicativo de costumes, moda, comportamento, influenciando pessoas na maneira de pensar e agir. Especialmente para pensar os grupos historicamente marginalizados no Brasil (distantes dos centros de poder, minimizados em produções culturais dominantes e silenciados na história oficial).





Em um contexto marcado pela fluidez, velocidade e necessidade de expressar a autoimagem, (re)pensarmos a temática da identidade brasileira, principalmente à luz de uma abordagem crítica e intercultural, é uma oportunidade de ampliarmos a noção de identidade nacional, fomentando assim uma maior noção de pertencimento, especialmente para aqueles(as) que foram segregados ao longo dos anos.

2.2 Sobre Memória, disputas e caminhos.

Penso que a célebre passagem de Santo Agostinho sobre a definição de tempo, serve também para refletirmos sobre a memória, que aliás, tem no tempo a sua matéria-prima. Afinal, o termo memória é popularmente utilizado, porém o conceito em si é complexo e pode ser analisado a partir de diferentes perspectivas. Podemos entender a memória como aquilo que sobra de um passado vivido (Mas é possível ter memória do que não vivemos?). Ou então falamos que memória é a habilidade de guardar muitas informações (Mas memória não depende do esquecimento?). Atualmente se fala muito sobre a memória de aparelhos tecnológicos digitais (Mas a memória não envolve afeto?). Dizem que memória é como gosto, cada um tem a sua (Mas e a memória coletiva?). Ou ainda acreditam alguns que só lembramos o que queremos (Como explicamos os traumas então?). Talvez para cada afirmação sobre memória exista um questionamento. E meu objetivo é justamente passear no sentido de construir um caminho a partir de autoras(es) que se debruçam sobre o conceito. Não com intuito de chegar a uma conclusão do que é memória, mas explicitar de quais ideias de memória estou partindo.

Tratando a partir do contexto de discussões do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle, Cleusa Graebin e Luccas Graeff (2018) vão dizer que a memória é

uma noção que se generaliza nas sociedades modernas em que vivemos porque consegue, em uma única operação mental, conjugar tempo, espaço e linguagem.[...] Ela nos permite compreender os processos sociais e individuais de estar no mundo (Graebin; Graeff, 2018, p. 67).





Entende-se que a memória está em um campo de disputas na luta das relações de poder. No permanente duelo entre lembrar e esquecer, o tempo se mistura entre passado, presente e futuro. Segundo Jô Gondar, “a memória é simultaneamente, acúmulo e perda, arquivo e restos, lembrança e esquecimento. Sua única fixidez é a reconstrução permanente” (2016, p.19). E embora o tema da memória esteja presente desde o princípio das civilizações, ocidentalmente se considera o sociólogo francês Maurice Halbwachs como o precursor em pensar a memória coletiva.

2.3 Sobre Memória Social e a dimensão coletiva.

Segundo Vera Dodebei *et al.* (2016), enquanto disciplina a memória social foi criada por Maurice Halbwachs como uma área derivada das ciências sociais. Para Jô Gondar (2016), o conceito de memória social além de ser passível de diferentes interpretações, é móvel e deve ser pensado de forma transdisciplinar.

Halbwachs possui duas obras que são consideradas pela academia ocidental clássicas sobre o assunto. Na de 1925, *Os quadros sociais da memória*, o autor afirma que embora nossas lembranças pareçam estar plenas de sentimentos e formas de pensar exclusivamente individuais, elas não existem fora dos contextos sociais em que foram produzidas. Ao tratar dos quadros sociais da memória, o autor categoriza a partir de tempo, espaço e linguagem. Halbwachs (2023) sugere que ao recordarmos, a lembrança é organizada e sustentada por grupos de pertencimento: a família, o grupo religioso, a classe social. Desta forma, o autor diferencia-se do seu antigo mestre Bergson, afastando-se do subjetivismo e propondo que os quadros sociais sejam pensados a partir das interações sociais.

Mesmo que em *Quadros de memória*, Halbwachs tenha inaugurado essa abordagem mais nítida da memória como um conceito sociológico, é na sua obra póstuma, publicada em 1950, *Memória Coletiva*, que o autor vai ganhar destaque nos estudos sobre o tema. É curioso que embora Halbwachs seja notoriamente conhecido pelo tema da memória coletiva, especialmente através dessas duas obras, ele jamais a define. Halbwachs inaugura essa dimensão do social para pensarmos a memória.





Para o autor, “Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isso acontece porque jamais estamos sós” (Halbwachs, 2006, p. 30). Desta forma, a memória é do sujeito mas construída a partir de grupos. Não seria possível uma memória exclusivamente individual, ela se constrói nessa relação social.

Enquanto seres sociais, que precisamos dos outros para existir, também precisamos dos outros para construir nossas memórias. E são nessas comunidades de afeto que as lembranças atualizam-se e são construídas as memórias coletivas. “Há, com efeito, muitas memórias coletivas. Á história é uma e podemos dizer que não há senão uma história.” (Halbwachs, 2006, p. 58). Mas a história não seria, em grande parte, a memória coletiva de grupos “vencedores” que são transformadas em oficiais?

2.4 Sobre Memórias Coletivas, disputas e caminhos.

Após os anos 1950, diferentes pensadores apontam limitações nos estudos de Halbwachs e a partir de suas críticas foram desenvolvendo ainda mais esse campo do saber. Michael Pollak, sociólogo austríaco, que se radicou e viveu a maior parte de sua vida na França. Faleceu prematuramente vítima de AIDS, tema que pesquisava e atuava como ativista contra a doença. Ele, que preocupava-se com situações limites, como mulheres vítimas do nazismo, vai contribuir no sentido de colocar uma perspectiva mais crítica em relação às construções das memórias coletivas. Orientado por Pierre Bourdieu, Pollak vai pesquisar as relações sociais, políticas e de identidade.

Buscando avançar em relação ao paradigma durkeimiano, Pollak vai enxergar a memória como algo mais dinâmico e conflitivo a partir de disputas. Para ele, Halbwachs não conseguiu “ver nessa memória coletiva uma imposição, uma forma específica de dominação ou violência simbólica” (1989, p.3). O autor vai entender essa construção da memória como algo menos pacífico e procura sair do centro rumo às periferias no sentido de trazer os marginalizados, excluídos e silenciados. Tendo por





base a seletividade da memória, Pollak, especialmente pensando o contexto da Segunda Guerra Mundial, vai trazer temas como o silenciamento, o não dito, indizível e memórias subterrâneas.

Para ele, o que denominamos de memória coletiva pode ser entendida como “tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc” (Pollak, 1989). E é nesse sentido que a ideia de memória está conectado com a noção de identidade e pertencimento. Para Pollak (1992), a memória é constituída por acontecimentos, personagens e lugares, e os acontecimentos podem ser vividos pessoalmente ou de forma indireta. Estes últimos seriam

acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não (Pollak, 1992, p. 201).

Assim como ocorre com os acontecimentos, os personagens e os lugares de memória podem ser reais, empíricos na vida das pessoas ou projeções e heranças de determinado grupo. Desta forma, a memória é construída a partir de seleções, escolhas (in)conscientes, podendo ser em parte herdada e flutuante, atualizando-se a partir do presente. Essa negociação que ocorre para a construção da memória pode ser entendida como um trabalho de memória.

Elizabeth Jelin é uma cientista social argentina que trabalha a questão da memória e temas ligados aos direitos humanos, ditaduras, movimentos sociais e gênero. Para Jelin, “en cualquier momento y lugar, es imposible encontrar una memoria, una visión y una interpretación únicas del pasado, compartidas por toda una sociedad” (2022). Procurando ir além de uma história oficial, a autora procura realizar um trabalho de memória na busca por outras memórias. Segundo ela,





Hay un hecho básico: el pasado ya pasó, es algo determinado, no puede ser cambiado. El futuro, por el contrario, es abierto, incierto, indeterminado. Lo que puede cambiar es el sentido de ese pasado, sujeto a reinterpretaciones ancladas en la intencionalidad y en las expectativas hacia ese futuro. Ese sentido del pasado es un sentido activo, dado por agentes sociales que se ubican en escenarios de confrontación y lucha frente a otras interpretaciones, otros sentidos, o contra olvidos y silencios (Jelin, 2022).

E é refletindo sobre a memória enquanto disputas políticas, permeadas por relações de poder, que Jelin contribui com este trabalho a partir da sua defesa da memória como elemento de justiça, especialmente com grupos marginalizados na história da América Latina contemporânea. É nesse sentido que busco trabalhar com a memória. E parte desse trabalho exige pensar sobre a complexidade da temporalidade, afinal é sobre a matéria-prima da memória que estou tratando. É preciso reconhecer que há múltiplas formas de pensar e sentir o tempo.

2.5 Memória e performance de um tempo espiralar.

E é aqui que buscamos romper com uma visão única ocidental da forma tradicional e eurocêntrica de se entender o tempo e a memória. Nesse processo contamos também com as contribuições de Leda Maria Martins. Nascida no Rio de Janeiro, mas vivendo em Belo Horizonte, Leda é poeta, ensaísta, dramaturga e professora. Ela que é doutora em Letras, também é Rainha de Nossa Senhora das Mercês da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário. E é justamente na mistura da cultura popular com a erudição acadêmica, que Martins de forma poética nos faz (re)pensar o tempo e tudo que envolve essa dimensão. Questionando a tirania de um tempo linear, cronológico, evolutivo, marca da colonialidade imposta pela Europa, Martins propõe como possibilidade epistêmica decolonial a performance do tempo espiralar.

Ao apresentar o tempo a partir de uma forma espiralar, a autora nos convida a entendê-lo como uma dimensão de tempo da experiência, do vivido e do porvir na volta do que vai ser. Um tempo que dança sobre a gente, que canta, que mescla os tempos verbais do passado, presente e futuro. Segundo ela, o tempo espiralar pode





ser “ontologicamente experimentado como movimentos de reversibilidade, dilatação e contenção, não linearidade, descontinuidade, contração e descontração” (p.23). E são nessas temporalidades curvas que tempo e memória se refletem.

Nesse diálogo do tempo com a palavra, com o corpo, através da performance e da ancestralidade, Martins nos convida a refletir sobre o tempo e a construção da memória a partir de cosmologias africanas. Uma memória que vai além da escrita em documentos amarelados, mas se grava no gesto, no canto ou no gesto é o caminho que esses ensinamentos nos guiam.

Amadou Hampâté Bâ, pensador malinês que viveu entre 1901 e 1991, deixou uma série de obras e um legado sobre a importância da preservação das culturas da África. Defensor da tradição da transmissão oral das memórias africanas, Bâ escreveu e lutou pela dignidade dos povos de seu continente. Partindo dos papéis dos tradicionalistas e griôts, Bâ questiona a crença ocidental moderna de que a escrita tem alguma espécie de superioridade ou confiabilidade maior do que a oralidade. Para ele, “o testemunho, seja escrito ou oral, no fim não é mais que o testemunho humano, e vale o que vale o homem” (Bâ, p. 168). Defendendo que nas sociedades orais a função da memória seria mais desenvolvida, uma vez que a ligação entre o homem e a palavra (dita) é mais forte, Bâ afirma que

O que se encontra por detrás do testemunho, portanto é o próprio valor do homem que faz o testemunho, o valor da cadeia de transmissão da qual ele faz parte, a fidedignidade das memórias individual e coletiva e o valor atribuído à verdade em uma determinada sociedade. Em suma: a ligação entre o homem e a palavra (Bâ, p. 168).

Como podemos perceber a partir dos relatos de Bâ, tratar de memórias pode significar diferentes sentidos e percepções. Assim como ocorre em culturas africanas, nas etnias indígenas a memória está conectada a ancestralidade e a oralidade, imprimindo uma perspectiva outra ao pensarmos nas relações com o tempo (Krenak, 2022; Munduruku, 2016; Kopenawa, 2010).





3 METODOLOGIA

Este estudo pretende-se interdisciplinar e orienta-se por conceitos estudados a partir das Ciências Humanas, Sociais, Artes e Linguagens. Acredito que as decisões bibliográficas também são políticas e expressam posição em relação ao mundo. Não se tem a pretensão de descartar as inúmeras contribuições dos pensadores considerados cânones ocidentais, mas a ideia é acrescentar nesse debate a riqueza das ideias silenciadas ao longo dos séculos de pensadoras e pensadores que estão/estiveram à margem da produção dos saberes ditos oficiais. A ideia é romper com o que a autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie chama de o perigo de uma história única (2019). Também em diálogo com a proposta da pesquisa, a oralidade será valorizada e utilizada através das entrevistas semiestruturadas dos jovens, oficinairos e professores que realizam as oficinas de conhecimento do Hip-Hop, que são realizadas no Museu da Cultura Hip-Hop. Também já temos relatório das observações participante das oficinas de conhecimento.

No Museu, sediado em uma antiga escola pública da zona norte de Porto Alegre, ocorrem oficinas sobre os cinco elementos que compõem a cultura Hip-Hop (MC, Graffiti, Breaking, DJ e Conhecimento). As inscrições para as oficinas são oportunizadas via formulários virtuais disponibilizados no instagram do próprio museu. Existem turmas para cada um dos elementos nos turnos da manhã e da tarde, onde os cursos ocorrem por meio de 10 encontros semanais de 3 horas (totalizando 30 horas, mais uma apresentação que marca a formatura dos alunos). As aulas são totalmente gratuitas e possuem como público-alvo jovens de baixa renda.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por ainda estarmos em uma etapa inicial da pesquisa, estamos realizando as primeiras aproximações das discussões acerca do conceito de memória, especialmente no que se refere ao caráter coletivo, com perspectivas outras; sejam elas, descolonial, contracolonial, não eurocêntricas; Considerando as contribuições





sobretudo africanas e indígenas. Também estabelecendo as relações entre essas perspectivas que estão historicamente marginalizadas no mundo acadêmico com a cultura hip-hop e os grupos marginalizados que estão excluídos ou negligenciados na memória oficial.

Dialogando com as margens acadêmicas, culturais e sociais, buscamos conectar a oralidade, ancestralidade e resistência a partir de saberes que compõem o chamado 5º elemento do Hip-Hop. Partindo dos discursos de alunos,icineiros e professores das oficinas no Museu, relacionando com autoras e autores que buscam romper o conhecimento eurocêntrico, cristão, branco, maculino, chegamos a ideia de pensar o 5º elemento como um conjunto de saberes críticos que resistem e constroem uma memória coletiva de grupos que historicamente foram marginalizados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história vivida nesse território que chamamos de Brasil é majoritariamente Indígena e africana. Mas a história escrita é sobretudo branca. Essa contradição entre o vivido, o dito e o escrito já demonstra a abissal desigualdade que nos forma. Os monumentos históricos, os feriados celebrativos e os livros didáticos são focados nos heróis fabricados. Minha provocação é, a partir da cultura Hip-Hop, entender o conhecimento do movimento como elemento para construção de uma memória coletiva de grupos marginalizados. Através dos passos do breaking, da arte visual do graffiti, dos sons e das palavras dos DJs e MCs, o Hip-Hop se coloca como um conjunto de conhecimentos que expressam e criam marcas no tempo daqueles que historicamente seguem sendo colocados à margem. Mas é a partir delas que se canta, dança, pinta e constrói saberes que resistem e criam novos tempos.

Buscando fugir da história única, pretende-se analisar o Hip-Hop como elemento na construção de memórias coletivas de marginalizados em Porto Alegre durante os anos 2020-2025. Partindo das questões da oralidade e da exclusão da história oficial, busca-se pensar a memória coletiva a partir de uma perspectiva de resistência. Ressalto que após essa etapa inicial dos estudos referenciais, iremos nos debruçar





sobre a história do Hip-Hop na esfera internacional, brasileira e gaúcha. Além de aproximar a ideia de conhecimento como quinto elemento do Hip-Hop com teóricos da educação, como Paulo Freire, bell hooks e Luís Rufino. Por fim, existe a etapa prática, na qual, através de um estudo de campo, serão observadas as aulas da oficina do elemento conhecimento no Museu do Hip-Hop e entrevistadas as pessoas que participam desse processo.

Seja nos Estados Unidos, no Brasil, no Rio Grande do Sul ou até mesmo na região metropolitana de Porto Alegre, a cultura Hip-Hop sempre brota das margens. E são justamente esses locais excluídos do centro do poder econômico e social que nos parecem ser extremamente férteis para o que chamamos de saberes marginais. Aquelas vozes que trazem a diversidade, a resistência, a crítica e o questionamento ao que é central. É da periferia do que é colocado como cânone, verdade e certeza que nasce o que mais nos interessa. E é a partir desse lugar das margens ou periferia política, acadêmica e cultural que nos situamos. Afinal, como diz o rapper Gog “periferia é periferia em qualquer lugar”.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras, 2019.

AGOSTINHO, Santo. **As confissões**. Trad. Frederico Ozanam Pessoa de Barros. São Paulo: Edameris, 1964.

BÂ, Amadou Hampâté. A tradição viva. In: ZERBO, Joseph Ki (org). **História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. Brasília: UNESCO, 2010.

FREITAS, Leandro Barbosa de. **Historicidade e representação do Hip Hop: espaços, tempos e sujeitos por uma produção marginal de discursos e práticas da história**. Dissertação (Mestrado) – Curso de Desenvolvimento Sócio Espacial e Reginal, Universidade Estadual do Maranhão, 2019.

GONDAR, Josaida. Cinco proposições sobre memória social. Revista Morpheus (Número especial: Por que memória social?). **Revista Morpheus-Estudos Interdisciplinares em Memória Social**, v. 9, n. 15, 2016.





GRAEFF, Lucas; GRAEBIN, Cleusa Maria Gomes. Maurice Halbwachs: dos quadros sociais à memória coletiva. **Memória Social: revisitando autores e conceitos**. Canoas, RS: Unilasalle, p. 55-70, 2018.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

JELIN, Elizabeth. **Los trabajos de la memoria**. Fondo de Cultura Económica Argentina, 2022.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista estudos históricos**, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, v.5 n. 10, 1992, p. 200-212





TEATRO INCLUSIVO E MEMÓRIA SOCIAL: A INTEGRAÇÃO DA LIBRAS EM MULHERES DE MACHADO COMO INOVAÇÃO CULTURAL PARA DESAFIOS COLETIVOS NA INCLUSÃO DE SURDOS

Lucirene Franz Ferrari Fernandes¹

Clóvis Trezzi²

Lúcia Regina Lucas da Rosa³

Resumo

O presente artigo discute o projeto teatral Mulheres de Machado como uma inovação cultural crucial focada na integração estética da Língua Brasileira de Sinais (Libras), visando a inclusão plena da comunidade surda e o fortalecimento da memória social no Brasil. Objetiva-se analisar como a adaptação da obra de Machado de Assis, ao empregar a Libras não como tradução acessória, mas como elemento orgânico e estrutural da narrativa cênica, constitui-se como uma resposta social a desafios coletivos de acessibilidade. A metodologia empregada caracteriza-se como um estudo de caso qualitativo, de natureza exploratória e descritiva, ancorado na pesquisa bibliográfica de autores como Maurice Halbwachs e Paul Ricoeur para a fundamentação teórica sobre memória, narrativa e cultura. Resultados apontam que a iniciativa voluntária do espetáculo, ao transformar a Libras em componente essencial da mise-en-scène por meio de uma performance bilíngue integrada, promove uma acessibilidade cultural plena, superando a segregação e gerando um espaço de reconhecimento interlinguístico e cultural. Conclui-se que o projeto não apenas democratiza o acesso ao patrimônio literário clássico, mas também cumpre a função social de fortalecer a identidade e a Memória Surda, inserindo o grupo nos quadros sociais da memória coletiva e demonstrando o potencial da arte como ferramenta sustentável de transformação e inclusão no contexto urbano.

Palavras-chave: inovação cultural; integração da libras; memória surda; acessibilidade estética; teatro inclusivo.

1 INTRODUÇÃO

A cultura, em sua manifestação mais ampla, é um pilar fundamental para a construção da memória social e da identidade coletiva. No entanto, o acesso a essa esfera é frequentemente mediado por normativas linguísticas e sensoriais que

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: lucirenertilsp@gmail.com.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: clovis.trezzi@unilasalle.edu.br.

³ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: lucia.rosa@unilasalle.edu.br.





historicamente excluem parcelas significativas da população, especialmente a comunidade surda. O desafio de inclusão transcende a mera adaptação física de espaços; ele exige uma inovação paradigmática na forma como o conteúdo cultural é produzido e transmitido. No Brasil, embora a Língua Brasileira de Sinais (Libras) seja reconhecida por lei, a efetivação da acessibilidade cultural demanda que a Libras seja elevada a um *status* de língua de expressão artística, e não apenas de tradução.

Neste cenário de busca por práticas culturais inclusivas e eficazes, surge o projeto teatral “Mulheres de Machado”, uma adaptação cênica inspirada em contos selecionados de Machado de Assis. A grande inovação desta iniciativa reside precisamente na forma como a Libras foi integrada à narrativa (Fernandes, 2024). O espetáculo adota uma linguagem bilíngue, onde a Libras é incorporada ao corpo, à coreografia e à expressão dramática dos atores de forma orgânica, transformando a acessibilidade em estética cênica. Essa abordagem permite que a obra machadiana, rica em crítica social e complexidade psicológica, seja acessível e plenamente fruível pela comunidade surda, estabelecendo o teatro como um poderoso vetor de inclusão, educação e afirmação de pertencimento.

O projeto “Mulheres de Machado”, realizado de forma voluntária e sem fins lucrativos, configura-se como um relevante estudo de caso para a compreensão de como a inovação na acessibilidade pode responder a desafios coletivos na esfera da inclusão. A partir dessa prática, esta pesquisa busca investigar o espetáculo como um modelo de inovação cultural e analisar sua contribuição para o fortalecimento da memória social da nação e a inserção da Memória Surda no patrimônio cultural brasileiro.

Para essa análise, o trabalho se apoia em um quadro teórico robusto: Maurice Halbwachs (2006) é essencial para compreender como a experiência cultural, quando acessível e compartilhada, se torna um quadro social que sustenta identidades. Paralelamente, Paul Ricoeur (2007) oferece a lente necessária para analisar a narrativa teatral como uma mediação que refigura o tempo, conectando o universo machadiano do século XIX aos desafios éticos contemporâneos da inclusão, criando espaços de mútuo reconhecimento.





O presente artigo tem como **objetivo** central analisar como a adaptação teatral “Mulheres de Machado”, ao utilizar a **integração estética da Libras** como elemento estrutural da narrativa cênica, constitui-se como um exemplo de inovação cultural e contribui efetivamente para a ampliação do acesso à arte, ao patrimônio literário clássico e ao fortalecimento da Memória Surda.

O restante do trabalho está estruturado em Referencial Teórico, Metodologia, Resultados e Discussões e Considerações Finais, fornecendo a profundidade necessária para atender aos requisitos de extensão.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A Inovação Social e a Quebra de Paradigmas: A Acessibilidade como Design

O conceito de inovação social não se limita a invenções tecnológicas; ele engloba qualquer nova prática que ofereça soluções mais eficazes, justas e sustentáveis para problemas sociais (Rosa; Machado; Gregis, 2018). Quando aplicada ao campo cultural, a verdadeira inovação está na quebra de paradigmas que tratam a acessibilidade como uma obrigação legal ou um custo adicional, transformando-a em um princípio de design inerente ao projeto.

O espetáculo “Mulheres de Machado” se insere nessa categoria ao propor um modelo de produção teatral que desafia a exclusão histórica da comunidade surda do consumo da alta cultura. A iniciativa voluntária e o foco na acessibilidade plena em Libras representam uma resposta criativa e de baixo custo para um problema complexo. A inovação reside em considerar a Libras não como uma tradução *ad hoc*, mas como uma das línguas primárias da performance. Essa decisão reflete um compromisso ético e estético que consolida o projeto como um exemplo de inovação cultural sustentável, demonstrando que a superação de desafios sociais exige mais criatividade e engajamento cívico do que grandes dispêndios financeiros





2.2 A Libras como Língua e Elemento Estético: Do Bilinguismo à Performance Integrada

A efetiva acessibilidade cultural para a pessoa surda está intrinsecamente ligada ao reconhecimento da Libras como uma língua completa, com gramática, sintaxe e semântica próprias (Brito, 2010), e ao respeito à Cultura Surda, que possui uma visão de mundo eminentemente visual (Strobel, 2008). O modelo de tradução simultânea, onde o intérprete se posiciona lateralmente, subverte a experiência estética, pois o espectador surdo é forçado a dividir a atenção entre a informação linguística (o intérprete) e a informação dramática (a cena), resultando em uma segregação perceptiva. A integração estética da Libras em “Mulheres de Machado” é a principal inovação aqui analisada. A Libras é utilizada não apenas para transmitir o diálogo, mas para enriquecer a dramaturgia. Os sinais são incorporados à movimentação, à coreografia e à expressão corporal e facial dos atores, criando uma performance bilíngue e bimodal. Essa escolha cênica tem implicações profundas, pois:

- 1) Valida a Língua: Eleva a Libras a um patamar de expressividade artística equivalente ao da língua portuguesa.
- 2) Promove a Inclusão Plena: Garante que o espectador surdo experimente a totalidade da emoção cênica.
- 3) Educa o Ouvinte: Expõe a plateia ouvinte à beleza e à complexidade da língua de sinais, combatendo a ignorância e o capacitismo cultural (Skliar, 1998).

Conforme Perlin e Quadros (2006), ao colocar a performance em Libras no centro da cena, o projeto afirma a identidade surda, transformando o teatro em um espaço de diálogo interlinguístico e cultural.





3 METODOLOGIA

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa, dada a natureza interpretativa e avaliativa da inovação cultural em questão. O método principal é o estudo de caso, que permite a investigação detalhada do projeto teatral “Mulheres de Machado” e de sua proposta de acessibilidade radical em seu contexto de produção (Fernandes, 2024).

A pesquisa é de natureza exploratória-descritiva, buscando tanto detalhar as características da inovação cênica quanto analisar as relações e implicações teóricas e sociais dessa prática inclusiva.

O procedimento metodológico envolveu:

- 1) Revisão Bibliográfica Aprofundada: Análise das obras de Maurice Halbwachs (2006) e Paul Ricoeur (2007) para estabelecer o referencial teórico sobre memória, narrativa e socialização. Houve também a consulta de autores essenciais dos estudos surdos (Brito, 2010; Sá, 2002; Strobel, 2008; Skliar, 1998) para fundamentar a discussão sobre o *status* da Libras e a Memória Surda.
- 2) Análise Documental: Exame minucioso de materiais relacionados ao projeto “Mulheres de Machado”, incluindo a monografia de mestrado que detalha sua concepção e os relatórios de produção (Fernandes, 2024). Este passo foi crucial para entender o processo de criação dramática bilíngue.
- 3) Análise Crítica da Inovação Cênica: Avaliação sistemática de como a Libras foi integrada como um recurso dramático fundamental, e não apenas tradutório, no espetáculo. Esta análise confrontou a prática do projeto com os conceitos de inovação social e memória coletiva, identificando os mecanismos que transformam a acessibilidade em valor estético e social.

As informações foram tratadas por meio da análise de conteúdo e da hermenêutica, buscando identificar categorias conceituais que ligam a prática artística inovadora à teoria social e cultural da memória.





4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados da análise demonstram que a integração estética da Libras em “Mulheres de Machado” é o fator que impulsiona o projeto para a categoria de inovação social e o eleva a um vetor eficaz de memória coletiva. A discussão se estrutura em torno das implicações dessa inovação.

4.1 A Integração Estética da Libras: Inovação e Acessibilidade Plena

A principal descoberta prática do estudo de caso é que a forma de uso da Libras constitui uma inovação estética radical no teatro. Em vez de uma tradução justaposta, a atuação bilíngue simultânea e coordenada permite que a Libras seja sentida visualmente como um elemento de performance. A expressão em sinais é incorporada ao movimento corporal, figurando a emoção e o subtexto das personagens machadianas. Essa técnica, ao eliminar a necessidade de o espectador surdo desviar o olhar, promove a plena acessibilidade, integrando a plateia surda de forma centralizada na experiência artística.

Ao transformar a acessibilidade em estética, o projeto legitima a Libras como uma ferramenta cultural capaz de transmitir a complexidade da alta literatura. O público surdo pode, pela primeira vez, sentir-se parte da tradição literária brasileira e não apenas um observador periférico.

4.2 O Fortalecimento da Memória Social pela Inclusão: A Perspectiva de Halbwachs

O acesso ao cânone literário machadiano pela comunidade surda, possibilitado pela inovação na Libras, é um ato de fortalecimento da memória coletiva nacional. Para Halbwachs (2006), a memória só perdura quando é sustentada por quadros sociais que a mantêm viva. A exclusão cultural impede que um grupo se aproprie do patrimônio, enfraquecendo sua memória social.





O espetáculo “Mulheres de Machado” age como um quadro social inovador que insere a comunidade surda no debate sobre a literatura nacional. As figuras femininas complexas de Machado, como Capitu ou Virgília (ROSA; MACHADO; GREGIS, 2018), são agora referências acessíveis na língua de sinais. Essa apropriação do patrimônio cultural não apenas enriquece a Identidade Surda (PERLIN; QUADROS, 2006), mas também assegura que a memória da nação seja mais inclusiva e abrangente. O caráter voluntário e educacional do projeto reforça seu valor como uma ação cívica que reconstrói os limites da memória coletiva, tornando-a verdadeiramente democrática.

4.3 A Narrativa Inclusiva como Mediação e Reconhecimento: O Pensamento de Ricoeur

A discussão à luz de Paul Ricoeur (2007) demonstra que a narrativa cênica inclusiva funciona como a mediação fundamental entre a memória e a imaginação. O teatro realiza a refiguração da obra clássica: ele traz as questões éticas do século XIX para o palco contemporâneo e as atualiza sob a ótica da diversidade e da inclusão.

A mediação interlinguística gerada pela inovação na Libras cria um poderoso espaço de reconhecimento. O espectador surdo é reconhecido em sua língua e em sua cultura (Sá, 2002), e o ouvinte é confrontado com a necessidade de incluir e com a beleza da Libras. Segundo Ricoeur, a narrativa busca a identidade narrativa, e ao contar as histórias de Machado de forma inclusiva, o projeto ajuda a forjar uma identidade social mais justa, que se baseia não no esquecimento das diferenças, mas no seu reconhecimento ativo. A narrativa, portanto, transforma-se em um instrumento ético de transformação social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aprofundado do projeto teatral “Mulheres de Machado” confirmou sua relevância como um marco de inovação cultural no uso da integração estética da





Libras para a plena inclusão social. O trabalho demonstrou que a arte, quando concebida com um propósito inclusivo estrutural, pode ser uma resposta poderosa, economicamente sustentável e esteticamente rica para desafios sociais complexos.

A integração estética da Libras, o cerne da inovação do projeto, estabeleceu um novo padrão de teatro inclusivo, superando o modelo tradicional e segregador de tradução. Essa prática garante a plena fruição da obra machadiana e, de maneira mais profunda, fortalece a Memória Surda. Ao inserir o clássico nos quadros sociais da memória da comunidade surda, o espetáculo, conforme a teoria de Halbwachs (2006), consolida a identidade do grupo e afirma seu pertencimento ao contexto cultural nacional, provando que a memória coletiva é um campo de disputa e de afirmação de direitos.

Adicionalmente, a análise ricauriana (RICOEUR, 2007) enfatizou o papel da narrativa cênica como um espaço de reconhecimento mútuo, onde a refiguração das histórias de Machado mediada pela Libras promove o diálogo interlinguístico e ético. A iniciativa voluntária e o engajamento do projeto servem de modelo para outras produções, provando que a inovação na acessibilidade é a chave para a transformação social.

Recomenda-se que pesquisas futuras avaliem o impacto de longo prazo desse modelo de teatro inclusivo sobre a formação cultural e o desenvolvimento cognitivo de jovens surdos. A arte acessível e esteticamente inovadora não é apenas um direito, mas um poderoso instrumento pedagógico e um pilar para a construção de uma sociedade com memória coletiva verdadeiramente democrática e justa.

REFERÊNCIAS

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

FERNANDES, Lucirene Franz Ferrari. **Mulheres de Machado: acessibilidade e inclusão em cena**. 2024. Trabalho Final (Mestrado em Memória Social e Bens Culturais) – Universidade La Salle, Canoas, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/4100>. Acesso em: 8 ago. 2025.





HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

PERLIN, Gladis; QUADROS, Ronice Müller de. **Identidades Surdas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ROSA, L. R. L. da; MACHADO, E. P.; GREGIS, H. (org.). **Contos de Mulheres / Cuentos de mujeres / Women stories**. Canoas: Editora Unilasalle, 2018.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora UFSC, 2008.





ANÁLISE DOS INDICADORES DE DESENVOLVIMENTO URBANO EM CANOAS/RS: UMA PERSPECTIVA COMPARATIVA¹

Caroline Guterres de Souza²

Ingridi Vargas Bortolaso³

Resumo

Este trabalho tem como objetivo principal analisar os indicadores de desenvolvimento de Canoas, contextualizando-o através de uma comparação com as cidades paulistas de São José dos Campos e Pindamonhangaba, ambas certificadas pela ISO 37120. A metodologia empregou uma abordagem exploratória-descritiva, qualitativa e quantitativa, utilizando o método comparativo e coleta de dados via análise documental e registros estatísticos. Os resultados revelaram que, embora Canoas apresente um Índice de Desenvolvimento Humano "Alto", seu ranking geral tem sido decrescente. No Índice de Bem-Estar Urbano Municipal, Canoas obteve "Bom" resultado, mas a infraestrutura foi seu ponto mais fraco, similar às cidades paulistas. No Índice de Progresso Social, Canoas apresentou o pior desempenho. O município registrou declínio na nota e posição no Ranking *Connected Smart Cities* e manteve um nível "médio" no Índice de Desenvolvimento Sustentável das Cidades, com queda em ODS cruciais como erradicação da pobreza e inovação. As considerações finais apontam que o desenvolvimento econômico de Canoas não se traduz linearmente em progresso social e ambiental, e que os indicadores quantitativos são insuficientes. O artigo conclui pela urgência de políticas públicas mais integradas e focadas nas pessoas, que considerem as dimensões simbólicas, culturais e afetivas para um desenvolvimento urbano verdadeiramente inclusivo e resiliente.

Palavras-chave: indicadores; desenvolvimento urbano; desenvolvimento sustentável; cidades inteligentes; Canoas/RS.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação do desenvolvimento urbano tornou-se uma prioridade global, especialmente com a adoção da Agenda 2030 e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU). Nesse contexto, o

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: caroline.guterres.souza@gmail.com.

³ Universidade La Salle - Unilasalle. ingridi.bortolaso@unilasalle.edu.br.





ODS 11, que visa tornar as cidades e assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis, destaca a importância de compreender a dinâmica das cidades e o progresso em diversas dimensões. Este artigo tem como objetivo principal analisar os indicadores de desenvolvimento do município de Canoas, localizado no Rio Grande do Sul, contextualizando-o através de uma comparação com as cidades de São José dos Campos e Pindamonhangaba, ambas em São Paulo. Ambas as cidades paulistas são notáveis por possuírem certificação ISO 37120, o que as torna referências interessantes para a análise. A avaliação multiescalar e multidimensional é essencial para obter uma compreensão abrangente do progresso e dos desafios enfrentados pelos centros urbanos.

A análise dos indicadores de desenvolvimento de Canoas é crucial para uma compreensão aprofundada de sua trajetória urbana e para desmistificar percepções históricas. O município, que já foi caracterizado como "cidade dormitório" e posteriormente como "cidade industrial", hoje detém o terceiro maior Produto Interno Bruto (PIB) do Rio Grande do Sul. No entanto, a trajetória de sua urbanização, fortemente influenciada pela linha férrea e pela BR-116, resultou em uma percepção de segregação e dificuldades de mobilidade, contrastando com seu desenvolvimento econômico. A comparação com São José dos Campos e Pindamonhangaba, cidades reconhecidas por suas iniciativas em cidades inteligentes e sustentáveis, oferece um valioso panorama para identificar lacunas e oportunidades no planejamento urbano de Canoas. A relevância de se estudar o tema reside na necessidade de compreender como os diferentes indicadores refletem a complexidade da realidade urbana e como podem subsidiar a formulação de políticas públicas mais eficazes, superando a mera análise de dados técnicos para abranger também a experiência humana.

2 OBJETIVOS

O objetivo principal que orienta este estudo é analisar os indicadores de desenvolvimento urbano do município de Canoas/RS, de modo a contextualizar e confrontar o seu desempenho com as cidades de São José dos Campos/SP e





Pindamonhangaba/SP. Essa comparação é crucial para identificar lacunas e oportunidades, uma vez que as cidades paulistas são notáveis por possuírem a certificação ISO 37120.

Para a consecução deste propósito central, o trabalho desdobra-se em uma série de objetivos específicos. Primeiramente, faz-se imperativo definir e contextualizar os principais indicadores de desenvolvimento urbano empregados na pesquisa, estabelecendo a base teórica e metodológica da análise. Tais indicadores englobam o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o Índice de Bem-Estar Urbano Municipal (IBEU-Municipal), o Índice de Progresso Social (IPS), o Ranking *Connected Smart Cities* (CSC) e o Índice de Desenvolvimento Sustentável das Cidades (IDSC).

Em uma etapa analítica subsequente, a pesquisa se propõe a apresentar e analisar o desempenho de Canoas/RS em cada um desses indicadores selecionados, observando sua evolução e trajetória ao longo do tempo. Este passo é vital para a compreensão aprofundada da dinâmica urbana do município. Em seguida, o foco se volta para o método comparativo, visando comparar o desempenho de Canoas/RS com São José dos Campos/SP e Pindamonhangaba/SP nos indicadores previamente definidos.

Finalmente, a síntese e a crítica dos dados obtidos culminarão na etapa de discussão das implicações dos resultados, com o intuito de subsidiar e nortear o planejamento e a formulação de políticas públicas mais eficazes para o desenvolvimento urbano em Canoas/RS. Isso permitirá ir além da mera análise de dados técnicos para abranger a complexidade da realidade urbana

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem exploratória-descritiva, com caráter qualitativo e quantitativo. O estudo exploratório busca levantar informações sobre o tema das agendas globais de sustentabilidade e cultura, auxiliando na elaboração de respostas às lacunas de pesquisa e explicando um problema a partir de referências teóricas. O caráter descritivo visa verificar e explicar o fenômeno estudado,





estabelecendo relações e interferências entre as variáveis envolvidas, bem como comparar situações que envolvem o comportamento humano e seus aspectos sociais e culturais.

O método comparativo é empregado para verificar similaridades e explicar divergências entre os fenômenos analisados, funcionando como uma experimentação indireta, aplicável a estudos tanto quantitativos quanto qualitativos.

91

A coleta de dados foi realizada por meio de análise documental, que consiste na observação indireta e no exame de documentos de diversos tipos para obter informações significativas. Este procedimento incluiu a exploração de fontes documentais e a delimitação de um *corpus documental* diversificado. Os documentos foram submetidos a uma avaliação crítica, considerando o contexto de produção, a identidade dos autores, a autenticidade e confiabilidade do texto, sua natureza e os conceitos-chave utilizados. Adicionalmente, foram utilizados registros estatísticos, como indicadores de rankings de sustentabilidade, e registros institucionais, como leis e relatórios de órgãos governamentais.

A partir da análise cruzada desses documentos, buscou-se construir um arcabouço teórico-metodológico que fundamentasse a análise dos indicadores, garantindo solidez técnica e sensibilidade cultural.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos indicadores de desenvolvimento em Canoas/RS, em comparação com São José dos Campos/SP e Pindamonhangaba/SP, revela um cenário complexo, com avanços e desafios em diferentes dimensões.

O IDH, que avalia o desenvolvimento econômico e a qualidade de vida com base nas dimensões de Renda, Saúde/Longevidade e Educação, mostra que Canoas/RS apresentou um IDH de 0,750 em 2010, classificado como "Alto". Este valor representou um aumento de 12,78% em relação a 2000 (0,665), superando a taxa de crescimento do estado do Rio Grande do Sul (12,35%). Contudo, apesar do crescimento do IDH, o município mostrou uma tendência decrescente no ranking geral





entre 1991 e 2010. As fontes não fornecem dados comparativos diretos de IDH para São José dos Campos e Pindamonhangaba no mesmo período.

Tabela 1 - Comparativo entre IDH 1991, 2000 e 2010

	1991		2000		2010	
	Canoas	RS	Canoas	RS	Canoas	RS
IDH	0,556	0,542	0,665	0,664	0,750	0,746
IDH Educação	0,349	0,328	0,500	0,505	0,636	0,642
IDH Longevidade	0,733	0,729	0,818	0,804	0,864	0,840
IDH Renda	0,671	0,667	0,719	0,720	0,768	0,769
Ranking Geral	200	-	408	-	551	-

FAIXAS

Muito alto (0,800 - 1,000)
Alto (0,700 - 0,799)
Médio (0,600 - 0,699)
Baixo (0,500 - 0,599)
Muito Baixo (0,000 - 0,499)

92

Fonte: Elaborado pela autora (baseado em AtlasBR, 2024)

O IBEU-Municipal avalia o bem-estar urbano promovido pelo mercado e pelos serviços sociais, considerando as condições coletivas de vida no ambiente construído. Composto por cinco dimensões, onde cada uma contribui igualmente para o índice, variando de zero a um. Canoas obteve um resultado classificado como "Bom", com valor de 0,832. A dimensão Infraestrutura foi a que apresentou o pior resultado em Canoas. Em comparação, São José dos Campos (0,907) e Pindamonhangaba (0,880) apresentaram resultados superiores, ambas também classificadas como "Muito Bom". É notável que, assim como Canoas, ambos os municípios paulistas também registraram a dimensão Infraestrutura como seu ponto mais fraco.

Tabela 2 - Comparativo do Índice de Bem-Estar Urbano para as cidades de Canoas, São José dos Campos e Pindamonhangaba

		Canoas	São José dos Campos	Pindamonhangaba
Ranking Geral		1422	175	557
IBEU-Municipal		0,832	0,907	0,880
DIMENSÕES	Mobilidade	0,866	0,892	0,938
	Ambiental	0,898	0,977	0,901
	Habitacional	0,878	0,888	0,876
	Serviços	0,874	0,964	0,972
	Infraestrutura	0,645	0,813	0,712

LEGENDA

Muito bom (0,901 - 1,000)
Bom (0,801 - 0,900)
Médio (0,701 - 0,800)
Ruim (0,501 - 0,700)
Muito Ruim (0,001 - 0,500)

Fonte: Elaborado pela autora (baseado em OBSERVATÓRIO DAS METRÓPOLES, 2016)





O IPS mede a capacidade de uma sociedade em satisfazer necessidades humanas básicas, garantir qualidade de vida e oferecer oportunidades para o potencial máximo dos indivíduos, sem incluir indicadores econômicos. A escala de avaliação varia de 0 a 100. A comparação do IPS de 2025 para as três cidades mostra que Canoas apresentou o pior resultado, enquanto São José dos Campos obteve o melhor. Um ponto crucial é que a classificação ("Relativamente Forte", "Neutro", "Fraco") é feita comparando municípios na mesma faixa de PIB per capita. Destaca-se que Pindamonhangaba, com o maior PIB per capita entre as três, apresentou um IPS inferior ao de São José dos Campos, indicando que um melhor indicador econômico nem sempre se reflete diretamente na qualidade de vida dos habitantes.

Tabela 3 - Comparativo do Índice de Progresso Social para as cidades de Canoas, São José dos Campos e Pindamonhangaba

		Canoas	São José dos Campos	Pindamonhangaba
Ranking Geral		1068	128	151
Ranking Estadual		138	86	101
PIB per capita		R\$ 61.620,59	R\$ 62.833,33	R\$ 80.468,87
IPS Brasil		62,95	67,14	66,87
DIMENSÕES	Necessidades Humanas Básicas	79,74	81,99	82,58
	Fundamentos do Bem-Estar	63,85	75,53	69,81
	Oportunidade	45,26	45,88	48,22

LEGENDA	
	Relativamente FORTE*
	Relativamente NEUTRO*
	Relativamente FRACO*

*Resultado relativo a outros municípios na mesma faixa de PIB per capita em 2021

Fonte: Elaborado pela autora (baseado em IPS BRASIL 2025, 2025)

O Ranking CSC avalia a inteligência e conectividade das cidades através de 75 indicadores distribuídos em 11 eixos temáticos. Canoas registrou um declínio em sua nota geral de 31,262 em 2021 para 29,483 em 2024, o que resultou na queda de sua posição de 64º para 90º no ranking geral. Eixos como Empreendedorismo e Economia apresentaram melhora, mas a maioria manteve a tendência decrescente. São José dos Campos manteve estabilidade desde sua certificação em 2022, enquanto Pindamonhangaba mostrou resultados crescentes desde sua certificação em 2023. No entanto, mesmo as cidades certificadas como inteligentes, como São José dos

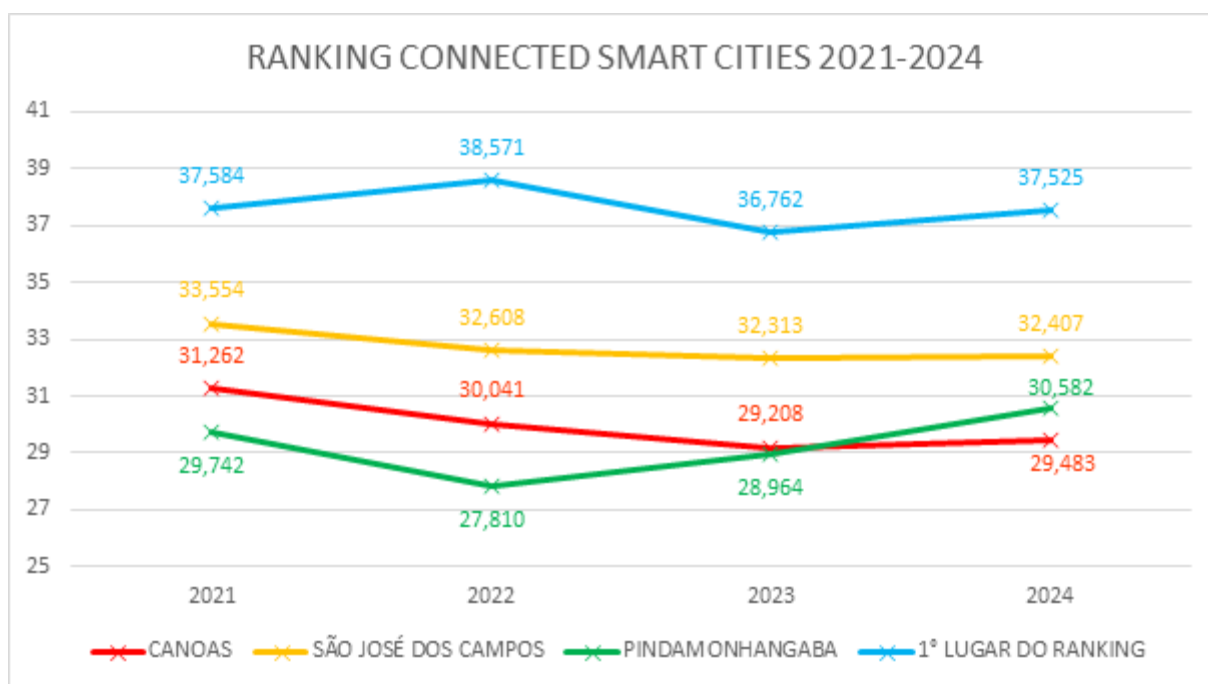




Campos e Pindamonhangaba, ainda apresentaram uma diferença média de 6 pontos em relação aos primeiros lugares do ranking nacional.

Gráfico 1 - Comparativo das notas do Ranking CSC entre 2021 e 2024 para as cidades de Canoas, São Jose dos Campos e Pindamonhangaba

94



Fonte: Elaborado pela autora (baseado em Ranking Connected Smart Cities, 2024)

O IDSC avalia a distância para atingir as metas dos ODS nos municípios brasileiros, com pontuação de 0 a 100. Canoas manteve um nível de desenvolvimento médio, com pontuação em torno de 50 no período entre 2022 e 2024. A análise por ODS revelou que, embora muitos objetivos tenham se mantido na mesma faixa ou subido de nível, os ODS 1 (Erradicação da pobreza), 2 (Fome zero e agricultura sustentável), 8 (Trabalho digno e crescimento econômico) e 9 (Indústria, inovação e infraestrutura) apresentaram queda no período. A comparação com São José dos Campos e Pindamonhangaba (ambas com resultados superiores a Canoas) mostrou uma tendência geral de leve queda em 2023, seguida por um aumento em 2024 para todos os municípios.

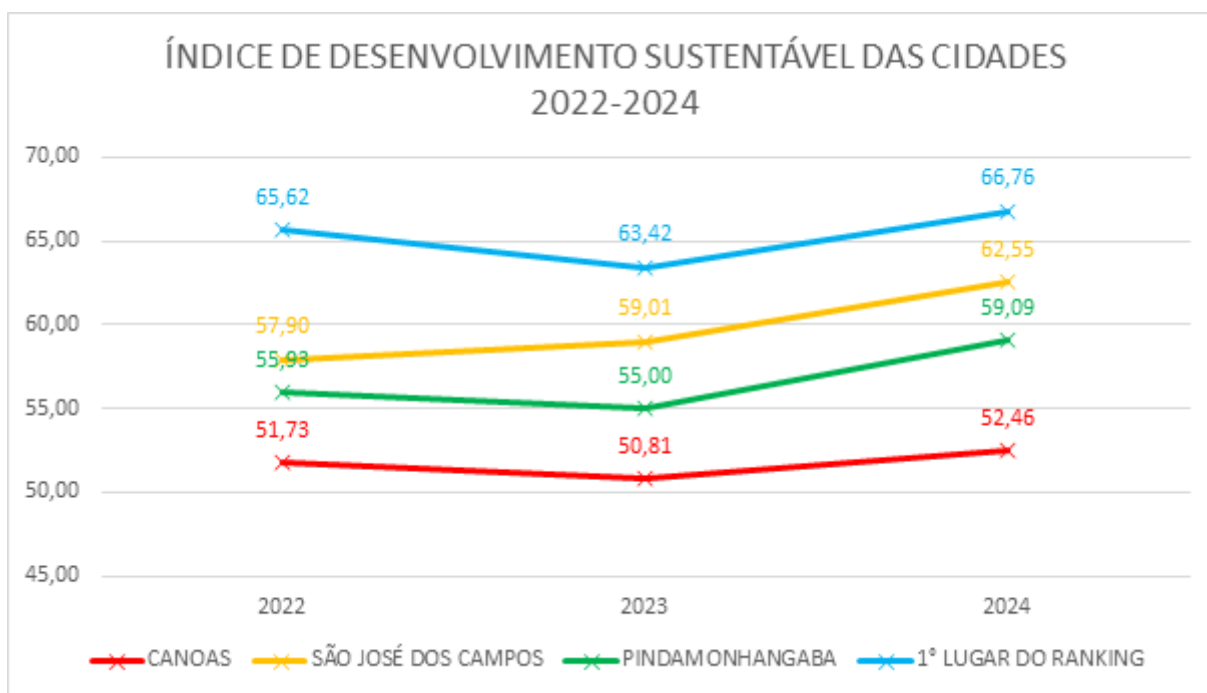




Em síntese, os resultados indicam que Canoas enfrenta desafios persistentes, especialmente na área de infraestrutura, refletidos tanto no IBEU-Municipal quanto em sua performance no Ranking CSC. Embora o município tenha demonstrado crescimento em seu IDH, a tendência de queda em rankings de cidades inteligentes e sustentáveis, bem como em alguns ODS específicos, sugere a necessidade de políticas mais integradas e focadas. A comparação com São José dos Campos e Pindamonhangaba mostra que, mesmo cidades com certificações e melhores desempenhos em rankings, ainda estão aquém dos primeiros lugares, e que o desenvolvimento econômico (PIB) nem sempre se traduz diretamente em progresso social e ambiental.

95

Gráfico 2 - Comparativo das notas do Ranking IDSC entre 2022 e 2024 para as cidades de Canoas, São Jose dos Campos e Pindamonhangaba



Fonte: Elaborado pela autora (baseado em INSTITUTO CIDADES SUSTENTÁVEIS, 2024).





5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos diversos indicadores urbanos para Canoas/RS revelou um panorama de desenvolvimento que, embora tenha apresentado avanços em algumas frentes, como o IDH, ainda possui desafios significativos, notadamente na infraestrutura. A comparação com São José dos Campos e Pindamonhangaba, cidades com reconhecimento em "cidades inteligentes", sublinhou que a trajetória de desenvolvimento não é linear e que diferentes métricas oferecem perspectivas distintas sobre a realidade urbana. A percepção da população de Canoas sobre a segregação causada por suas vias estruturantes contrasta com o progresso econômico, evidenciando a limitação de indicadores puramente quantitativos em capturar a experiência humana e o senso de pertencimento.

Este estudo reforça a importância de uma abordagem multifacetada e integrada para a avaliação urbana. É crucial ir além dos números para integrar as dimensões simbólicas, culturais e afetivas, que são a "alma da cidade" e essenciais para a construção de identidades e coesão social. Conforme destacado na Nova Agenda Urbana, as verdadeiras cidades inteligentes são orientadas para as pessoas e não apenas para a tecnologia.

Para Canoas, os resultados sugerem que, embora a cidade tenha um PIB significativo, o declínio em alguns indicadores de sustentabilidade e inteligência urbana, juntamente com os desafios de infraestrutura, demanda uma revisão das políticas públicas que considere mais profundamente a voz e a experiência de seus habitantes. A integração de aspectos como memória coletiva e identidade cultural nos processos de avaliação urbana, embora não diretamente mensuráveis pelos indicadores técnicos analisados aqui, é fundamental para promover um desenvolvimento verdadeiramente inclusivo e resiliente. Futuras pesquisas poderiam explorar metodologias que integrem diretamente essas dimensões qualitativas com os dados quantitativos, para uma avaliação ainda mais holística e centrada nas pessoas que moldam e são moldadas por suas cidades.





REFERÊNCIAS

ABNT. Certificação de Indicadores para Cidades e Comunidades Sustentáveis.

Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2023. Disponível em:

<http://www.abnt.com.br/smartcities#:~:text=A%20certifica%C3%A7%C3%A3o%20de%20envolvida%20pela%20ABNT,da%20quantidade%20de%20indicadores%20certifica>
dos. Acesso em: 01 mai. 2023.

97

ATLASBR. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**, 2024. Disponível em:
<http://www.atlasbrasil.org.br/perfil/municipio/430460>. Acesso em: 19 mai. 2024.

BENCKE, L. R.; PEREZ, A. L. F. Análise dos principais modelos de indicadores para cidades sustentáveis e inteligentes. **Revista Nacional de Gerenciamento de Cidades**, 6, n. 37, 2018., p. 68-85

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012., p. 295-316.

CEPAL/OEI. **A contribuição da cultura para o desenvolvimento econômico na Ibero-América**. Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI). Madri. 2021.

FLORISSI, E. **Desenvolvimento urbano sustentável: um estudo sobre sistemas de indicadores de sustentabilidade urbana**. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Urbano, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, p. 128. 2009.

GEHL, J. **Cidade para Pessoas**. Tradução de Anita Di Marco. 3ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

IBGE. **IBGECidades**, 2022. Disponível em:

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/canoas/panorama>. Acesso em: 19 mai. 2024.

INSTITUTO CIDADES SUSTENTÁVEIS. Índice de Desenvolvimento Sustentável das Cidades – Brasil, 2024. Disponível em: <https://idsc.cidadessustentaveis.org.br/>. Acesso em: 06 set 2025.

IPS BRASIL 2025. **IPS Brasil**, 2025. Disponível em:

<https://ipsbrasil.org.br/pt/explore/scorecard/>. Acesso em: 06 set 025.

JUNIOR, E. B. L. *et al.* Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, 20, n. 44, 2021., p. 36-51





MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 8. ed. Barueri: Atlas, 2022.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas**. São Paulo: Altas S.A, 2007.

MAYER, N. J. **Memória Ambiental da Cidade de Canoas**: Os impactos do processo de globalização a partir dos anos 60. Canoas: Tecnicópias, 2009.

MICHEL, H. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

NUNES, M. A importância da Certificação ABNT - Cidades Inteligentes na percepção da qualidade de vida do cidadão. **Smart City Business America**, 20 set. 2022. Disponível em: <https://www.scbamerica.com/a-importancia-da-certificacao-abnt-cidades-inteligentes-na-percepcao-da-qualidade-de-vida-do-cidadao#:~:text=O%20objetivo%20principal%20do%20Projeto,e%20confirma%C3%A7%C3%A3o%20de%20seus%20indicadores>. Acesso em: 01 mai. 2023.

OBSERVATÓRIO DAS METRÓPOLES. **IBEU Municipal**, 2016. Disponível em: <https://ibeu.observatoriodasmetropoles.net.br/ibeu-municipal/>. Acesso em: 05 set 2025.

ONU. Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. **Organização das Nações Unidas**, set. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em: 28 dez. 2020.

ONU. Habitat III. Nova Agenda Urbana. **Organização das Nações Unidas**, 2019. Disponível em: <https://habitat3.org/the-new-urban-agenda>. Acesso em: 04 mai. 2020.

ONU. Relatório Mundial das Cidades 2020: Resumo das Mensagens Chave. **Organização das Nações Unidas**, 2020. Disponível em: <https://unhabitat.org/World%20Cities%20Report%202020>. Acesso em: 20 dez. 2020. Ranking Connected Smart Cities. Urban Systems. [S.l.]. 2024.

RIBEIRO, L. C. Q.; RIBEIRO, M. G. **IBEU Municipal: Índice de Bem-Estar Urbano dos Municípios Brasileiros**. Observatório das Metrópoles - Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia. Rio de Janeiro, p. 117. 2016.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. 5ª. ed. São Paulo: Penso, 2013.





SECRETARIA DE PLANEJAMENTO, GOVERNANÇA E GESTÃO. **Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul**. Departamento de Planejamento Governamental. Porto Alegre, p. 203. 2021.

UGALDE, C. M. **Movimento e hierarquia espacial na conurbação: o caso da Região Metropolitana de Porto Alegre**. Tese de Doutorado (Planejamento Urbano) - Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbanos e Regional (PROPUR), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, p. 473. 2013.

99

UGALDE, C. M.; RIGATTI, D. **Configuração Espacial e Desenvolvimento Regional**. III Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Regional. Santa Cruz do Sul: UNISC. 2006.

UNESCO. **Cultura: Futuro Urbano**. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Paris, p. 31. 2016.

VALENTE, I. C.; MARCOS, M. E. M.; HOFMANN, G. S. Do “Capão das Canoas” à cidade metropolitana: evolução e transformações do município de Canoas a partir de uma perspectiva urbanística. *In*: VIEGAS, D. H.; HOFMANN, G. S.; WAISMANN, M. **Canoas - múltiplos olhares: sociedade, memória e meio ambiente**. Canoas: Unilasalle, 2019., p. 9-23.

VIEGAS, D. H. **Entre o(s) passado(s) e o(s) futuro(s) da cidade**: um estudo sobre a urbanização de Canoas/RS (1929-1959). Dissertação de Mestrado (História) - Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Porto Alegre, p. 186. 2011.

WILM, M. *et al.* **Índice de Progresso Social Brasil 2025**: qualidade de vida nos 5.570 municípios do Brasil. Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia. Belém, p. 52. 2025.





OFICINA PARA DOCENTES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL: DAS MEMÓRIAS ÀS ESCRITAS DE SI

Monique Valgas Ferreira¹

Lúcia Regina Lucas da Rosa²

Resumo

A literatura, dentre suas várias possibilidades, constitui-se em um meio para sensibilizar e inspirar a produção de narrativas. A partir dela, o leitor vivencia situações e elabora seus sentimentos, afluindo conhecimento de mundo psíquico e social. Partindo desses princípios, este artigo descreve uma oficina desenvolvida para docentes das turmas de anos iniciais, de uma escola da Rede Pública Municipal da Região Metropolitana de Porto Alegre/RS, a fim de associar temas sensíveis das narrativas dos (as) professores (as) com a literatura de textos escolhidos que abordem sensibilidades da vida cotidiana. A metodologia é qualitativa a partir da análise de conteúdo do passo a passo da oficina elaborada em três etapas e aplicada na modalidade a distância. Os resultados esperados pretendem problematizar os textos literários e as propostas de produção de escritas de si provocadas por construção de memória e identidade tendo como base teórica estudos de Todorov (2009) e Candau (2019).

Palavras-chave: oficina para professores; memória e identidade; literaturas sensíveis.

1 INTRODUÇÃO

A proposta do artigo visa debater sobre uma oficina desenvolvida para docentes de uma escola da Rede Pública Municipal da Região Metropolitana de Porto Alegre/RS, a fim de associar temas sensíveis das narrativas dos (as) professores (as) com textos literários. Os textos foram escolhidos por abordem sensibilidades da vida cotidiana, passíveis de serem comparados com fatos do cotidiano do papel docente a partir das memórias relatadas nas produções. A proposta tem como instrumento o passo a passo da oficina que foi elaborada em três etapas e aplicada na modalidade

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: moniquevalgas@gmail.com.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: lucia.rosa@unilasalle.edu.br.





a distância. O artigo versa problematizar os textos literários e propostas de produção de escritas de si com a teoria de Memória Social.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

101

Joel Candau, com a obra *Memória e Identidade* (2019) corrobora com a perspectiva da identidade, que é um termo que se refere aos semelhantes, a partir de uma representação. Há características sutis dentro de um grupo que definem sua identidade. Assim como, o recorte de grupos de professores de escolas públicas no mesmo município ocorrem características em comum na definição desses grupos, porém cada escola possui uma especificidade, logo uma identidade própria.

A realidade dessa memória, por outro lado, parece poder ser deduzida da existência de atos de memória coletiva, existência facilmente verificável com a ajuda de dados empíricos: comemorações, construções de museus, mitos, narrativas, passeios dominicais em um cemitério, etc. Ora, a existência de atos de memória coletiva não é suficiente para atestar a realidade de uma memória coletiva. Um grupo pode ter os mesmos marcos memoriais sem que por isso compartilhe as mesmas representações do passado (Candau, 2019, p. 35)

Cada momento tem um impacto diferente em cada indivíduo, o que ocorre é uma circulação de lembranças através do grupo. Segundo Candau (2019), a memória forte é profunda e organiza a estrutura de um grupo. Além de que grupos menores tendem a ter uma memória organizadora forte e ela só é construída se for possível compartilhar as memórias individuais com objetivos em comum. No capítulo *Da mnemogênese à memogênese*, Candau (2019) explica que o processo de lembrar é baseado na consciência de si, a partir da complexidade de quem lembra “o tempo da lembrança é, portanto, inevitavelmente diferente do tempo vivido, pois a incerteza inerente a este último está dissipada no primeiro.” (Candau, 2019, p. 66). Assim, ao lembrar de algo doloroso, a situação pode ter um novo olhar mais sutil e menos traumático: “A narrativa é o conjunto de história e ficção, fatos e verdades e servem





como uma forma de representação de si, entretanto só é possível quando há um distanciamento dos fatos narrados.” (Candau, 2019, p. 71)

Conforme Tzvetan Todorov em sua obra *A literatura em Perigo* (2009), a literatura é um meio para descobrir outros mundos, amplia a visão sobre experiências diversas. Assim Todorov (2009, p. 24) descreve a literatura:

102

Somos todos feitos do que outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.

Porém, Todorov (2009) evidencia que essa visão sobre a literatura não é compartilhada pela maioria dos leitores, a literatura é além de reflexão acerca sobre a humanidade, mas também sobre criticidade. Não apenas compreender a técnica, é necessário entender a obra e o contexto no qual foi escrita. O leitor busca: “encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo ele compreende melhor a si mesmo” (Todorov, 2009, p. 33). Dessa forma, é possível compreender a relevância que a literatura tem, até para compreensão pessoal e sobre a sociedade.

3 METODOLOGIA

A metodologia é qualitativa a partir da análise de conteúdo do passo a passo da oficina elaborada em três etapas e aplicada na modalidade a distância. Para a confecção de linha do tempo, foi usado como exemplo a vida da escritora Carolina Maria de Jesus, autora da obra *Quarto de despejo – diário de uma favelada* (2014), que foi produzida enquanto era moradora da favela do Canindé, localizada às margens do rio Tietê em São Paulo, na década de 1950. Carolina, através de suas escritas, sendo uma mulher negra, fez diversas denúncias à sociedade e enfrentou o





preconceito no Brasil ao se tornar uma escritora reconhecida no mundo, com sua obra traduzida para diversas línguas.

Carolina não corresponde aos estereótipos e sempre surpreende. Negra, espera-se que seja humilde, mas não é. Mulher, espera-se que seja submissa, mas não é. Semi-analfabeta, espera-se que seja ignorante, mas não é. E não sendo o que se espera dela, é rejeitada como pessoa pela sociedade e incompreendida como escritora. Foi rapidamente esquecida e sua obra, que incomodou pelo conteúdo e pela forma, permanece em grande parte inédita. (Castro; Machado, 2007, p. 77).

Assim, Grada Kilomba em sua obra *Memórias da plantação: episódios de racismo* (2019), corrobora com a proposta ao se referir que escrever sobre si é um ato político, sendo um instrumento de resistência ao que o colonialismo infere na sociedade, assim Kilomba (2019) se torna a autoridade sobre sua própria narrativa. Ao relatar sobre o impacto do uso da máscara do silenciamento, que era utilizada nos escravizados (as) para que não comessem e principalmente demonstrar domínio, pois impedia que falassem, servia como um gesto explícito do silenciamento imposto aos escravizados. A partir disso, a imagem do negro passa a ser através do olhar do sujeito branco: “Em outras palavras, nós nos tornamos a representação mental daquilo que o sujeito branco não quer se parecer” (Kilomba, 2019 p. 38)

Carolina, através de suas escritas, pode expressar sua percepção sobre a sociedade e o papel exercido pelas mulheres, ou melhor, a ausência contida na história oficial brasileira, conforme o trecho selecionado da obra *Quarto de despejo – diário de uma favelada* (2014, p. 53), utilizado na oficina com os professores:

7 de junho de 1958... Quando eu era menina o meu sonho era ser homem para defender o Brasil porque eu lia a História do Brasil e ficava sabendo que existia guerra. Só lia nomes masculinos como defensora da patria. Então eu dizia para a minha mãe:-Porque a senhora não faz eu virar homem? Ela dizia:- Se você passar por debaixo do arco- iris você vira homem. Quando o arco-iris surgia eu ia correndo na sua direção. Mas o arco-iris estava sempre se distanciando. Igual os políticos distante do povo. Eu cançava e sentava. Depois começava a chover. Mas o povo não deve cançar. Não deve chorar. Deve lutar para melhorar o Brasil para os nossos filhos não sofrer o que estamos sofrendo. [sic].





Kilomba (2019) ao questionar sobre os motivos do uso da máscara e os silenciamentos, traz reflexões acerca da sociedade brasileira tanto no período da publicação da obra Quarto de despejo (2014) como na atualidade. Assim, esse silenciamento ainda reflete nos dias atuais:

A máscara, portanto, levanta muitas questões: por que deve a boca do sujeito negro ser amarrada? Por que ela ou ele tem de ficar calada/o? O que poderia o sujeito negro dizer se ela ou ele não estivesse de boca tapada? E o que o sujeito branco teria de ouvir? Existe um medo apreensivo de que, se o sujeito colonial falar, a/o colonizadora/or terá de ouvir. Seria forçada/o a entrar em uma confrontação desconfortável com as verdades da/o outra/o. (Kilomba, 2019, p.41)

Assim, é possível refletir sobre as permanências dos silenciamentos que se inferem no racismo enfrentado por Carolina ao longo de sua trajetória como escritora, isso é exemplificado na poesia intitulada Quando eu morrer (2019, p. 76), que compõe o livro Clíris: poemas recolhidos, publicado postumamente:

Quando eu morrer
Não diga que fui todo
Rebotalho
Que vivia à margem da vida
Digam que eu procurava
Trabalho
E fui sempre preterida.

Diga ao povo brasileiro
O meu sonho era ser escritora
Mas eu não tinha dinheiro
Para pagar uma editora.

Digam que eu tinha boa vontade
E demonstrava a minha
Aptidão
E que vivia na degradingolada
Sempre de rastro no chão

Digam que na multidão sorria
Recluída, sempre eu chorava
Que em todos os lugares que eu ia
O povo me desprezava

Digam que foi agro o meu viver





Que ninguém deu-me valor
Não sei se foi por eu ser,
De cor.

A partir das indagações acerca dos motivos pelos quais os colonizadores silenciaram os escravizados e seus reflexos na sociedade brasileira atual, é possível questionar quais são os silenciamentos modernos. Carolina enfrentou diversos desafios para publicar suas obras e ainda há manuscritos inéditos. Assim, o recorte de gênero foi utilizado para seleção do trecho.

105

4 RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta intitulada Oficina Carolina Maria de Jesus e Ryane Leão: das memórias às escritas de si, foi aplicada aos docentes de uma escola Municipal da Região Metropolitana de Porto Alegre/RS. A partir de leituras de trechos das obras Quarto de despejo – diário de uma favelada (2014) e Tudo nela brilha e queima (2017) de Ryane Leão, assim as professoras foram convidadas a produzir uma carta. A escrita deveria ser dedicada a si mesma e poderia contemplar aspectos de trajetória de carreira, cotidiano profissional e até vivências pessoais. A oficina teve a participação de 9 professoras e a análise ainda está em andamento, visto que, faz parte de uma tese que está em construção. Os nomes das participantes não serão divulgados, a fim de preservar a identidade. Para a presente proposta foi selecionado dois trechos de duas cartas produzidas por professoras distintas.





Imagem 1- Trecho da carta da professora A

Desde muito cedo aprendi que o estudo era a possibilidade de uma vida melhor. Meus pais vieram do interior com o objetivo de construir uma família e trabalhar muito para ter uma vida digna.

A escola sempre foi para mim uma obrigação, era como diziam meus avós minha obrigação. Eu sabia que ali eu tinha que dar o meu melhor sem pensar em recompensa, pois, talvez para minha família eu era privilegiada já por ter oportunidade de adquirir o conhecimento que eles não tinham e assim vinha a esperança de um futuro mais promissor.

O tempo foi passando e naquele lugar, que para meus pais não era tão interior, comparado ao lugar de onde eles vieram, mas para mim era um lugar pequeno, longe da capital.

Então já adulta e incentivado por uma amiga resolvi fazer concurso para o magistério em São Leopoldo. Naquele tempo, não tinha muita noção de tudo que veria pela frente.

Fonte: acervo da pesquisadora (2024)

Nessa carta a professora optou por digitar e imprimir suas escritas, ao iniciar ela relata que estudar sempre foi considerado uma obrigação por sua família. A professora A relata que seus avós consideravam a educação como obrigação e repassaram isso em sua criação. Além de considerar um caminho de esperança para uma vida melhor. A professora A, assim como Carolina Maria de Jesus utilizou a literatura para mudar sua realidade, a professora utilizou a educação para mudar sua realidade.





Imagem 2- Trecho da carta da professora A

Para mim mesma

Minha trajetória na educação é curta, mas cheia de significado. Sempre quis ser professora, embora minha família acreditasse que apenas os homens pudessem ter um futuro promissor. Por não ser aluna nota 10, diziam que eu, no máximo, seria faxineira. Mas nunca aceitei esses rótulos.

Com o casamento ganhei liberdade e fui estudar Administração. Contudo, com o nascimento dos meus filhos, minha paixão pela educação cresceu ainda mais. Priorizei encaminhá-los primeiro e, depois, fui buscar meus próprios sonhos.

Apesar da carreira recente, carrego uma trajetória significativa. Sou dedicada à profissão e procuro enxergar o potencial de cada aluno de forma única. No futuro, espero continuar fazendo a diferença na vida das crianças que muitas vezes, tem poucas

107

Fonte: acervo da pesquisadora (2024)

A professora B cita crenças familiares e que havia rótulos sobre seu futuro. Assim como Carolina, cercada pelo rótulo de favelada, sem condições financeiras de financiar suas próprias obras. A professora e a escritora Carolina Maria de Jesus, em temporalidades distintas, denunciam mazelas semelhantes da sociedade. Para além disso, elas resistem e ocupam lugares essenciais. Carolina com a contribuição para a literatura e a professora para a educação brasileira.

As narrativas iniciais das professoras são opostas, a professora A não foi incentivada pela família a estudar, diferente da professora B. Porém, ambas encontraram esperança de mudança em suas vidas através da educação. Além disso, as duas tiveram incentivo externo para seguir os estudos e na área da educação, como o marido e a amiga citados.





REFERÊNCIAS

CANDAU, Joël. Preâmbulo. **Memória e Identidade**. São Paulo: Editora Contexto, 2019.

CASTRO, Eliana de Moura; MACHADO, Marília Novais de Mata. **Muito bem, Carolina! Biografia de Carolina Maria de Jesus**. Belo Horizonte. C/Arte, 2007.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Editora Ática, 2014.

JESUS, Carolina Maria de. Clíris: poemas recolhidos. In: FERNANDEZ, Raffaella; PIMENTEL, Ary (org.). **Ganesha Cartonera**. Rio de Janeiro: Desalinho, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

LEÃO, Ryane. **Tudo nela brilha e queima**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2017.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro. Difel, 2009.



FÓRUM DE PÓS- GRADUAÇÃO EM DIREITO





EXTENSÃO ISONÔMICA DO DIREITO REAL DE HABITAÇÃO: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DO RECONHECIMENTO SOCIAL¹

Felipe Rosa Müller²

Rubem Bilhalva König³

Resumo

Trata-se do direito real de habitação do cônjuge ou companheiro sobrevivente, com enfoque nas relações advindas da diversidade sexual, à luz da Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth. Essa teoria propõe que a justiça social se realiza por meio de três formas de reconhecimento: o amor (nas relações primárias), o direito (enquanto respeito às pessoas como sujeitos autônomos) e a solidariedade (como valorização social das identidades). O objetivo é demonstrar como esse direito transcende o aspecto patrimonial, constituindo-se como expressão da dignidade humana, do respeito jurídico e da estima social, especialmente no contexto dessas relações, frequentemente marginalizadas. Para tanto, foram definidos como objetivos específicos: (i) investigar a jurisprudência do direito real de habitação no ordenamento jurídico brasileiro; (ii) compreender as conjugalidades oriundas da diversidade sexual; e (iii) aplicar os três níveis de reconhecimento propostos por Axel Honneth (amor, direito e estima social) ao direito de moradia do cônjuge ou companheiro supérstite em contextos de diversidade sexual. A metodologia adotada é qualitativa, com análise doutrinária, legislativa e jurisprudencial. O estudo revela que a jurisprudência brasileira, embora escassa, vem garantindo o direito de habitação com base na isonomia e na proteção da dignidade da pessoa humana. Conclui-se que o direito real de habitação, sob a perspectiva da Teoria do Reconhecimento Social, atua como mecanismo de justiça inclusiva, pois promove o respeito jurídico ao sujeito de direito (segunda esfera) e reforça sua identidade social diante da coletividade (terceira esfera), desafiando estruturas sociais e normativas de exclusão.

Palavras-chave: direito das coisas; direito sucessório; conjugalidades da diversidade sexual; sociologia do direito; Axel Honneth.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — Brasil (CAPES) — Código de Financiamento 001.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: adv.felipemuller@gmail.com.

³ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: rubem_konig@hotmail.com.





1 INTRODUÇÃO

A Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth oferece uma lente crítica para analisar o direito real de habitação do cônjuge ou companheiro sobrevivente, transcendendo a perspectiva meramente legal-positivista. Ao invés de se limitar à análise patrimonial ou sucessória, esta abordagem permite compreender esse direito à luz da dignidade humana, do respeito jurídico e da estima social. A perda de um parceiro não representa apenas um luto emocional, mas, muitas vezes, uma ameaça concreta à continuidade da vida construída em comum — especialmente no que diz respeito ao direito de permanecer no lar que simboliza a história afetiva do casal. É nesse contexto que o direito real de habitação assume papel central, sendo um dos instrumentos que garantem proteção à memória, à identidade e ao pertencimento da pessoa sobrevivente.

111

Tal discussão ganha ainda maior relevo quando se considera as conjugalidades da diversidade sexual, historicamente excluídas do reconhecimento jurídico-familiar. Apesar dos avanços normativos e jurisprudenciais no Brasil, o exercício pleno de direitos ainda enfrenta barreiras culturais e interpretativas. Assim, torna-se necessário repensar esse direito não apenas como uma questão de sucessão patrimonial, mas como um instrumento de justiça inclusiva e reparação histórica.

Nesse sentido, a problemática central que orienta este estudo pode ser assim formulada: como o direito real de habitação do cônjuge ou companheiro sobrevivente, especialmente em uniões oriundas da diversidade sexual, pode ser compreendido como um instrumento de justiça inclusiva à luz da Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth? Para responder a essa questão, o presente artigo tem como objetivo geral analisar o direito real de habitação do cônjuge ou companheiro sobrevivente sob a perspectiva da Teoria do Reconhecimento, destacando sua função como mecanismo de justiça e inclusão social. Para tanto, foram definidos como objetivos específicos: (i) investigar a evolução legislativa e jurisprudencial do direito real de habitação no ordenamento jurídico brasileiro, com foco na proteção da pessoa sobrevivente; (ii) compreender como as conjugalidades oriundas da diversidade sexual foram





historicamente excluídas do campo jurídico-familiar e como vêm sendo reconhecidas atualmente; e (iii) aplicar os três níveis de reconhecimento propostos por Axel Honneth — amor, direito e estima social — ao direito de moradia do cônjuge ou companheiro sobrevivente em contextos de diversidade sexual.

Com base nesse percurso, três hipóteses foram levantadas: (i) A aplicação do direito real de habitação ao cônjuge sobrevivente em uniões da diversidade sexual vem sendo reconhecida de forma isonômica pelo Poder Judiciário, refletindo avanços normativos e interpretativos que promovem a efetivação dos direitos fundamentais à moradia e à dignidade; (ii) o reconhecimento legal do direito à moradia vai além da dimensão patrimonial, atuando como uma expressão de dignidade e reconhecimento subjetivo do indivíduo; (iii) a Teoria do Reconhecimento, ao considerar as dimensões afetiva, jurídica e social do sujeito, permite compreender a moradia como um direito fundamental cuja negação configura uma forma de desrespeito institucionalizado.

A metodologia adotada nesta pesquisa é qualitativa, de caráter exploratório e analítico, com abordagem teórico-documental. Fundamenta-se na análise da legislação vigente, da doutrina especializada e de jurisprudência selecionada de dois tribunais estaduais, TJ/RJ e TJ/MG, com foco em casos que envolvem o direito real de habitação em relações oriundas da diversidade sexual. A construção teórica é guiada pela Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth, servindo como arcabouço normativo e interpretativo para compreender como o direito de moradia atua como um elemento de justiça social e reparação simbólica. A pesquisa adota como critérios hermenêuticos os princípios constitucionais da dignidade da pessoa humana, igualdade, solidariedade e função social da propriedade, buscando analisar o modo como esses valores vêm sendo efetivados ou negligenciados pelo Poder Judiciário.

A estrutura do artigo está organizada da seguinte forma: a primeira seção aborda o direito real de habitação do cônjuge ou companheiro supérstite, destacando sua evolução legislativa; a segunda seção dedica-se à análise das conjugalidades da diversidade sexual, discutindo os marcos legais, os obstáculos históricos ao reconhecimento e os avanços mais recentes no campo jurídico e jurisprudencial; a terceira seção explora a Teoria do Reconhecimento Social de Axel Honneth,





explicando seus três pilares (amor, direito e estima social) e sua aplicabilidade às demandas por reconhecimento jurídico e social.

2 DIREITO REAL DE HABITAÇÃO DO CÔNJUGE SUPÉRSTITE

113

A consolidação do direito real de habitação do cônjuge ou companheiro supérstite no ordenamento jurídico brasileiro representa um avanço decorrente da Constituição Federal de 1988, sobretudo a partir da consagração dos princípios da igualdade de gênero (art. 5º) e do direito fundamental à moradia (art. 6º), que asseguram a todos as pessoas cidadãs condições mínimas de dignidade⁴. Tais garantias, ao se refletirem nas relações familiares, influenciaram decisivamente a estruturação das normas sucessórias, especialmente no que tange à proteção da pessoa sobrevivente na constância de uma união estável ou casamento.

Diferentemente do regime estabelecido pelo Código Civil de 1916, o Código Civil de 2002 promoveu significativa alteração no tratamento do cônjuge supérstite, conferindo-lhe o direito real de habitação, independentemente do regime de bens adotado na união e sem prejuízo da sua legítima sucessória. Conforme Pablo Stolze Gagliano e Rodolfo Pamplona Filho (2018, p. 232), a previsão normativa foi incorporada ao art. 1.831 do Código Civil, com o objetivo de assegurar a continuidade da posse e do uso exclusivo do imóvel que servia de residência à família, reconhecendo, ainda, a conexão subjetiva e a estabilidade psicológica que o domicílio representa, especialmente para pessoas idosas, frequentemente as mais afetadas pela perda do cônjuge ou companheiro.

⁴ A o conceito formulado por Ingo Wolfgang Sarlet (2010, p. 73): [...] qualidade intrínseca e distintiva reconhecida em cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e corresponsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos, mediante o devido respeito aos demais seres que integram a rede da vida.





Esse entendimento é corroborado por instrumentos normativos internacionais, como o artigo 25, item 1, da Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU, 1949), que afirma o direito de todos a um padrão de vida que lhes assegure bem-estar, incluindo a moradia digna, especialmente em situações de vulnerabilidade, como a viuvez, a invalidez ou a velhice.

O instituto do direito real de habitação tem natureza jurídica real, vitalícia e personalíssima, sendo caracterizado por seu viés protetivo. Visa salvaguardar não apenas o direito fundamental à moradia do cônjuge ou companheiro sobrevivente, mas também preservar os vínculos subjetivos e afetivos construídos no seio familiar durante a convivência. Todavia, embora revestido de relevante proteção jurídica, o direito real de habitação não possui caráter absoluto. Sua aplicação poderá ser relativizada em situações excepcionais, desde que demonstrado, de forma concreta e fundamentada, que não mais atende à função social para a qual foi instituído, e que o interesse de outros herdeiros deve prevalecer em razão de circunstâncias específicas. Tal relativização deve ser analisada casuisticamente, de acordo com os princípios da proporcionalidade e da razoabilidade.

Nos termos do art. 1.831 do Código Civil, o direito real de habitação é conferido ao cônjuge ou companheiro supérstite relativamente ao imóvel que servia de residência familiar, sendo irrelevante o regime de bens do matrimônio ou da união estável, bem como a titularidade registral do bem. A inovação legislativa afastou o caráter meramente vidual anteriormente previsto no Código Civil de 1916 (art. 1.611, parágrafo único), conferindo ao instituto uma abordagem mais objetiva e social, centrada na destinação do imóvel e não no estado civil do beneficiário. O requisito fundamental para a concessão desse direito é que o imóvel seja o único bem dessa natureza a ser inventariado, nos termos da lei.

Importante destacar que, por força do princípio da especialidade, as disposições do art. 7º, parágrafo único, da Lei nº 9.278/1996, aplicáveis às uniões estáveis, não incidem quando o cônjuge sobrevivente era formalmente casado com o falecido. Essa distinção persiste, apesar do reconhecimento constitucional da união estável como





entidade familiar e do julgamento do Supremo Tribunal Federal em sede de repercussão geral, que equiparou os direitos sucessórios entre cônjuges e companheiros. Ainda assim, permanece válida a diferenciação legislativa entre casamento civil e união estável, no que tange a certos efeitos patrimoniais.

O direito real de habitação, portanto, abrange tanto os casais heterossexuais quanto os casais formados pela diversidade sexual⁵, conforme o entendimento consolidado pelo STF que reconhece a união estável e o casamento dessas entidades familiares com os mesmos direitos e deveres, inclusive no âmbito sucessório.

3 CONJUGALIDADES DA DIVERSIDADE SEXUAL

A sociedade brasileira reproduziu relações de poder dentro de contextos históricos, reservando posição privilegiada à cis-heterossexualidade e outro para as diferentes sexualidades alheias a essa matriz. O padrão comportamental socialmente arbitrado em decorrência de gênero e sexualidade pode ser denominado heteronormatividade. A formação da domesticidade, na constituição de uma população nacional, é importante para se entender que nas tradições culturais há características específicas, enraizadas e adotadas como padrão de comportamento. Esses atributos estão sujeitos a interpretações simbólicas e normativas no contexto nacional, e são escolhidos arbitrariamente.

Para Paula Pinhal de Carlos (2007, p. 6), com a subordinação a esses padrões sociais enraizados, revela-se que a forma com que a matriz heterossexual é imposta e legitimada culturalmente necessita da subordinação. Essa subordinação faz com

⁵ O significado da expressão “diversidade sexual”, elucidada por Roger Raupp Rios, considerada aqui como sendo a menos excludente por abranger a todas as formas de gênero e sexualidade alheias à cis-heterossexualidade. Determinadas expressões, como a dita “homoafetividade”, além de serem limitadoras, esbarram no risco do viés conservador caracterizado pela conjugação de duas ideologias: assimilacionismo (onde membros de grupos subordinados ou tidos como inferiores adotam padrões dos grupos dominantes, em seu próprio detrimento) e o familismo (proposição que subordina o reconhecimento de direitos sexuais à adaptação a padrões familiares e conjugais institucionalizados pela heterossexualidade compulsória). Ambas buscam a aceitação de diferentes formas de sexualidade pela aproximação à sexualidade heterossexual dominante, com o objetivo de “purificar” a sexualidade alheia (Rios, 2013, p. 14-15).





que sexualidade diversa deva ser invisibilizada, pois tal padrão só serviria como um exemplo ao contrário, como algo que não deve ser seguido, que não é legitimado, embora seja também produzido, ainda que com esse propósito. Trata-se, conforme já dito, de um código binário, o qual será imprescindível também à constituição da entidade familiar, já que esta também é fundada no padrão heterossexual.

Cada pessoa pode exercer a sua sexualidade de diferentes formas, podendo viver os seus desejos e prazeres corporais de muitos modos. As identidades sexuais se constituem através das formas como as pessoas vivem sua sexualidade, com parceiros e parceiras, do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem a necessidade de outrem, entre outros. Nesse passo, conforme Guacira Lopes Louro (2003, p. 24-26), as pessoas também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos, sendo também desenvolvida a luta pelo reconhecimento do neutro ou não binário, para assim construírem suas identidades de gênero. As diferentes combinações de gênero e sexualidade alheias à cis-heterossexualidade podem ser sintetizadas pela expressão diversidade sexual.

A legitimação da união estável pelo Poder Judiciário, possui como marco o ano de 2011, sendo consolidado o direito ao casamento em 2013 pela Resolução n.º 175/2013 (Brasil, 2013). Com as orientações do CNJ, veio à baila maior respeito à dignidade, efetivando direitos fundamentais para as pessoas que registraram casamentos civis advindos da diversidade sexual, bem como reconhecendo juridicamente essas relações como entidades familiares, numa tentativa de dessegregação.

Na contemporaneidade, as interações sexuais, mesmo que não codificadas, se tornam cada vez mais livres, com menos formas instituídas entre os indivíduos. As relações advindas da diversidade sexual podem ser constituintes de verdadeiras entidades familiares, quando assim pretendem ser. Estas famílias são formadas em compatibilidade com o previsto na CF, e também podem ser baseadas no afeto, amor e solidariedade mútua. São objeto de proteção e o reconhecimento do Estado e do Poder Judiciário através do casamento e as implicações decorrentes. O reconhecimento como entidade familiar pelo STF, a possibilidade de registrar união





estável e, posteriormente, a legitimação do casamento, atendeu a anseios dos relacionamentos da diversidade sexual, mudando o status dessas relações.

Conforme Maria Luiza Heilborn et al. (2004, p. 11-12) a conjugalidade⁶ contida nas entidades familiares pode ser entendida como relações afetivo-sexuais que demonstram “um estilo de vida”, composto por mútua dependência e em uma dada modalidade de arranjo cotidiano, mais do que propriamente doméstico, considerando-se que a coabitação não é regra necessária. Miriam Pillar Grossi, Ana Paula Uzriel e Luiz Mello e Miriam Pillar Grossi (2007, p. 697), possuem o entendimento de que as conjugalidades entre as pessoas que possuem relações advindas da diversidade sexual podem ser consideradas como um “fenômeno social típico das sociedades contemporâneas”, resultado de uma luta política importante, travada cotidianamente.

Diante desse panorama, torna-se imprescindível verificar como tais garantias vêm sendo efetivamente reconhecidas e aplicadas no âmbito do Poder Judiciário. A análise jurisprudencial surge, nesse contexto, como instrumento fundamental para aferir a concretização do direito real de habitação, especialmente no que se refere à sua extensão ao cônjuge ou companheiro supérstite em uniões da diversidade sexual. A partir dessa perspectiva empírica, busca-se compreender em que medida os tribunais vêm assegurando tratamento isonômico às diversas configurações familiares, em consonância com os princípios constitucionais da igualdade, da dignidade da pessoa humana e da proteção à moradia.

A análise da jurisprudência revela que, embora ainda não se observe uma vasta quantidade de decisões sobre o tema, o Poder Judiciário, ao ser instado a se manifestar, tem reconhecido a aplicação isonômica do direito real de habitação ao cônjuge ou companheiro supérstite, inclusive nas relações constituídas entre pessoas do mesmo sexo. Essa extensão interpretativa decorre do princípio da igualdade e da necessidade de assegurar proteção jurídica equivalente às diversas configurações

⁶ Scott (2012, p. 495) conceitua conjugalidade como: [...] o estabelecimento de ligações pretensamente duradouras de duas pessoas que praticam sexo e mantêm convivência cotidiana na esfera privada. A conjugalidade sugere a intenção de ter filhos e formar família, mas isso não é obrigatório para que sua existência se institua. Sugere também a coabitação, mas essa tampouco é obrigatória.





familiares. A seguir, destacam-se dois precedentes relevantes um do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro e outro do Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais:

CONSTITUCIONAL E DIREITO DE FAMÍLIA. RECONHECIMENTO E DISSOLUÇÃO DE UNIÃO ESTÁVEL HOMOAFETIVA, POST MORTEM, C/C DECLARAÇÃO DE DIREITO REAL DE HABITAÇÃO. SENTENÇA DE PROCEDÊNCIA. ACERTO DO JULGADO. O conjunto probatório que permite vislumbrar a existência de união estável homoafetiva entre as partes, no período de 27-5-2011 a 25-10-2014. Segundo dispõe o parágrafo único do artigo 7º da Lei nº 9.278/96, aplicável por analogia à hipótese dos autos, dissolvida a união estável por morte de um dos conviventes, o sobrevivente terá direito real de habitação, enquanto viver ou não constituiu nova união ou casamento, relativamente ao imóvel destinado à residência da família, sendo certo que a fase probatória demonstrou que Marcos Martins dos Santos e Joicemar da Silveira Rioja residiam sob o mesmo teto no imóvel localizado na Rua do Souto, 315, casa 13, há mais de três anos. Evidentemente que o autor deverá permanecer residindo gratuitamente no imóvel acima citado, que serviu de moradia aos conviventes, mas apenas para seu uso e gozo, não podendo haver sobre o bem qualquer ato de disposição, a que título for, tal como determinado pela sentença (arquivo 141/144). Recurso não provido. (BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. Apelação Cível n. 0035599-83.2014.8.19.0202. Rel. Des. Lindolpho Moraes).

APELAÇÃO CÍVEL - DIREITO DE FAMÍLIA - UNIÃO ESTÁVEL HOMOAFETIVA - DIREITO REAL DE HABITAÇÃO.

- O reconhecimento da união estável pressupõe a comprovação de terem as partes estabelecido uma entidade familiar duradoura e contínua, dotada de estabilidade, notoriedade, com vínculo e projetos de vida em comum.
- Demonstrado o preenchimento dos requisitos legalmente exigidos, faz-se necessário o reconhecimento da existência de união estável. - Nos termos do art. 1.831 do Código Civil, "ao cônjuge sobrevivente, qualquer que seja o regime de bens, será assegurado, sem prejuízo da participação que lhe caiba na herança, o direito real de habitação relativamente ao imóvel destinado à residência da família, desde que seja o único daquela natureza a inventariar".
- Conforme entendimento do Colendo Superior Tribunal de Justiça, plenamente possível o reconhecimento do direito real de habitação relativamente ao imóvel em que residia o casal, ainda que haja mais de um imóvel residencial a inventariar. (BRASIL. Tribunal de Justiça de Minas Gerais. Apelação Cível n. 1.0000.24.346645-5/001. Rel. Des. Alexandre Santiago. Julgado em: 19 set. 2024. Publicado em: 20 set. 2024).

Com uma perspectiva de busca por reconhecimento legal e jurídico, abordar conjugalidades da diversidade sexual, e seus direitos, não cria realidades, mas põe em voga situações que necessitam serem vistas em sua singularidade, ao mesmo





tempo que urgem por reconhecimento de uma luta importante travada cotidianamente por diversas pessoas (Grossi; Uzriel; Mello, 2007, p. 698-699). Para Hanna Arendt (2004, p. 272) a segregação é a discriminação imposta pela lei, e a dessegregação seria abolir as leis que impõem a discriminação. A diversidade sexual foi segregada desde sempre do usufruto de direitos fundamentais na esfera conjugal e familiar reflexiva, com implicações na negação de sua dignidade e intrínseca humanidade.

Nesse contexto, a teoria do reconhecimento de Axel Honneth oferece um arcabouço teórico essencial para compreender as demandas por visibilidade e efetivação dos direitos das conjugalidades da diversidade sexual. A exclusão histórica da população da diversidade sexual do campo jurídico-familiar, evidenciada pela negação anterior de direitos conjugais, como o direito real de habitação, representa uma forma de invisibilização e desrespeito que compromete a construção subjetiva dessas identidades. Assim, a luta pelo reconhecimento jurídico dos direitos que decorrem dessas uniões, como os direitos sucessórios, não é apenas uma disputa normativa, mas um movimento político-existencial por dignidade, pertencimento e afirmação da humanidade daqueles que historicamente foram marginalizados.

4 TEORIA DO RECONHECIMENTO

Axel Honneth⁷ ao retomar o conceito de reconhecimento, proposto anteriormente por Jürgen Habermas, entende que a sua expectativa envolve uma série de elementos morais e éticos que não estão sendo levados em conta por Habermas. Aduz que os conflitos sociais não se limitam à busca pela emancipação⁸ ou à livre participação na

⁷ Conforme Cinara Rosenfield e Giovani Saavedra (2013, p. 16), Jürgen Habermas, em sua Teoria da Ética do Discurso, sugere que o mero ato de participar da esfera pública livre já seria o bastante para que as pessoas vejam suas expectativas de reconhecimento satisfeitas. Assim, a própria inclusão no debate público e a oportunidade de expressar-se seriam suficientes para que os indivíduos se sintam reconhecidos.

⁸ Para Emil Albert Sobottka (2013, p. 144) emancipação constituiria um processo de libertação ou de esclarecimento que deveria ser alcançado na sociedade, inicialmente vinculado a uma revolução proletária por Karl Marx e, em certo ponto, questionado em sua possibilidade por Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno e Max Horkheimer.





esfera pública, antes disso, o que move os indivíduos é a luta incessante pelo reconhecimento de suas identidades.

O reconhecimento seria a base das relações sociais, sendo alcançado sempre na relação com o outro, apresentando três estágios distintos para o reconhecimento social pleno: o amor, o direito e a estima social ou solidariedade. Nesse sentido, aponta Everton Garcia da Costa (2018, p. 229-230) os três pilares da Teoria do Reconhecimento proposta por Honneth: a) Os vínculos afetivos, como os de amor e amizade, pois deles emerge a segurança pessoal, que serve como alicerce para todas as interações na sociedade; b) As relações jurídicas, pois permitem que a pessoa desenvolva seu respeito próprio, na medida em que se percebe como um integrante de igual valor dentro de uma coletividade; c) A validação social do indivíduo, fundamentada nos princípios da comunidade em que vive, confere-lhe autoestima e reconhecimento público. Essas três esferas ou formas distintas de reconhecimento, correspondem a um tipo específico de autorrelação e a uma instituição social particular onde esse reconhecimento é tipicamente concedido.

Quadro 1 - As Três Esferas do Reconhecimento propostas por Honneth

ESFERA DE RECONHECIMENTO	O QUE É	AUTORRELAÇÃO CORRESPONDENTE	CONSEQUÊNCIA DO DESRESPEITO
1ª. Amor (vínculos afetivos) / Reconhecimento Emocional	Forma básica e fundamental, vivenciada em relacionamentos íntimos (família, amizades, parcerias românticas). Envolve reconhecer as necessidades, emoções e autonomia corporal do outro, vendo-o como um indivíduo único cujos sentimentos importam.	Autoconfiança	Abuso físico, negligência e privação emocional resultam na perda de autoconfiança e em um sentimento de alienação do próprio corpo e das próprias necessidades.
2ª. Direito / Reconhecimento Legal	Concedido na esfera legal e política. Reconhece cada indivíduo como um portador de direitos e responsabilidades universais, uma pessoa autônoma e moralmente responsável, capaz de julgamentos racionais.	Autorrespeito	Negação, ou privação, de direitos, discriminação e exclusão legal levam à perda do autorrespeito e ao sentimento de ser um cidadão de segunda classe ou uma "não-pessoa".





	Trata-se de tratar todos igualmente perante a lei.		
3ª. Estima Social (solidariedade)/ Reconhecimento Público	Reconhecimento do valor social e das contribuições de um indivíduo dentro de uma comunidade. Envolve apreciar suas habilidades, conquistas e modos de vida particulares, valorizando sua contribuição para a sociedade com base em valores compartilhados coletivamente.	Autoestima	Degradação social, humilhação e negação de oportunidades (baseadas em <i>status</i> , origem, racismo, sexismo, classismo) resultam na perda da autoestima e em um sentimento de desvalor ou inadequação.

Fonte: Elaborado a partir de Honneth (2003).

A ausência de reconhecimento em qualquer uma dessas três esferas resultaria em uma patologia social. Essa patologia é uma forma de sofrimento profundo que impulsiona indivíduos e grupos a se engajarem em lutas por reconhecimento⁹. As patologizações que frequentemente se observa nos grupos sociais são, na verdade, reflexos de problemas individuais de personalidade que se infiltram no convívio coletivo. Isso significa que a saúde ou a fragilidade de um grupo em uma sociedade está diretamente ligada à qualidade das condições de socialização que essa mesma sociedade oferece (Honneth, 2018, p. 77-78). Nessa perspectiva, Honneth avista o progresso social e a emancipação como um processo contínuo de expansão e aprofundamento das formas de reconhecimento. Movimentos sociais históricos, como os de direitos civis ou os direitos da diversidade sexual, são exemplos claros desses esforços coletivos. Eles representam a busca por superar experiências de desrespeito e garantir o reconhecimento pleno em todas as esferas da vida social.

Honneth (2003, p. 155) constrói sua teoria da sociedade a partir de uma premissa central: a realidade social nasce de uma necessidade de reconhecimento mútuo. A sociedade seria assim um complexo tecido de relações de reconhecimento. As lutas

⁹ Importa destacar que Honneth distingue essas lutas de meras disputas por redistribuição econômica, um foco comum no marxismo tradicional. Em vez disso, ele argumenta que o objetivo principal seria alcançar formas de respeito e apreciação que validem a identidade e o bem-estar de cada pessoa.





sociais e as injustiças surgem quando esse imperativo de reconhecimento mútuo é falho ou negado, impedindo que as pessoas alcancem uma autorrelação saudável e plena. A forma como os indivíduos se organizam em sociedade e como interagem uns com os outros é impulsionada pela busca e pela oferta de reconhecimento.

Ponto essencial é que os indivíduos só conseguem desenvolver um relacionamento prático consigo mesmos¹⁰ quando eles se veem através dos olhos dos outros. Se faz necessário que aprendam a se conceber, da perspectiva normativa de seus parceiros de interação, como seus destinatários sociais. Isso significa que a identidade e o valor dos indivíduos são construídos a partir de como são vistos e valorizados nas interações com os outros.

A Teoria do Reconhecimento de Honneth possui uma dimensão ontológica¹¹, ou seja, ela aborda a própria natureza da realidade social. A sociedade não é algo dado ou construído apenas por estruturas econômicas, ela é fundamentalmente moldada pelas incessantes lutas dos indivíduos para que suas identidades sejam reconhecidas. Além disso, possui o caráter normativo pois não apenas descreve como a sociedade funciona, mas também aponta as condições ideais e necessárias para que os indivíduos atinjam um reconhecimento social pleno.

Assim, Honneth revela que o progresso social é impulsionado pelas constantes lutas por reconhecimento. Essas batalhas, que nascem de experiências dolorosas de desigualdade, preconceito e desrespeito, não apenas desafiam o status quo, mas também expandem as próprias bases para que todos possam participar de forma mais racional e justa na construção da sociedade (Honneth, 2003, p. 189). Em outras palavras, ao exigir dignidade, os indivíduos e grupos oprimidos não só transformam suas próprias condições, mas também abrem caminho para uma inclusão mais ampla e equitativa para todos. Mais do que isso, Honneth destaca a profundidade do sofrimento causado pela negação do reconhecimento. Ele argumenta que os ataques à integridade psíquica de uma pessoa – como as experiências de rebaixamento e

¹⁰ Autorrelação dotada de autoconfiança, o autorrespeito e a autoestima.

¹¹ Refere-se ao estudo do ser, da existência e da realidade, buscando compreender as propriedades fundamentais do que existe.





humilhação social – podem ser tão devastadores quanto doenças físicas graves. Para ele, ser socialmente desvalorizado ou humilhado ameaça a identidade de um ser humano da mesma forma que uma enfermidade séria ameaça sua vida corporal (Honneth, 2003, p. 219). Isso sublinha que o reconhecimento não é um mero desejo, mas uma necessidade vital para a saúde mental e o bem-estar intrínseco de cada indivíduo. A privação de reconhecimento, portanto, não é apenas uma injustiça social, mas uma violência contra a própria constituição do ser.

Elucida Costa (2018, p. 221-222) que a evolução da sociedade é fundamentalmente impulsionada pelas lutas intersubjetivas entre os indivíduos, que buscam constantemente o reconhecimento mútuo de suas identidades. No pensamento desenvolvido por Honneth, essa busca não é meramente um desejo, ela representa um imperativo normativo que força as pessoas a redefinirem continuamente o que significa reconhecer e ser reconhecido.

Em essência, Honneth argumenta que a identidade e o bem-estar humanos dependem fundamentalmente de serem reconhecidos pelos outros. O reconhecimento não é apenas sobre admitir a existência de alguém; trata-se de valorizar essa pessoa de maneiras específicas que afirmam seu valor e suas capacidades. Quando indivíduos ou grupos têm o reconhecimento adequado negado, isso leva a formas de desrespeito e injúria que podem se manifestar como conflitos sociais e lutas por emancipação.

Conforme aduz Rodrigo Badaró de Carvalho (2014, p. 109-110) a autonomia individual, autorrelação saudável e plena, não é um estado isolado, alcançado simplesmente pela remoção de restrições externas impostas pela sociedade. Pelo contrário, ela é profundamente comprometida quando falta qualquer um dos elementos de reconhecimento (amor, direito e estima social). Nesse sentido, Honneth desafia a ideia de uma autonomia puramente individualista, argumentando que a capacidade de uma pessoa de ser autônoma, de autodeterminar-se e de se relacionar de forma saudável consigo mesma, só é possível se estiver ancorada e nutrida por um arcabouço de relações de reconhecimento mútuo dentro da coletividade.





Assim, Honneth expande a compreensão do conflito social para além das dimensões puramente econômicas, incluindo a dimensão normativa do desrespeito e da luta pelo reconhecimento moral. Sua teoria fornece uma base ética e normativa robusta para a teoria crítica¹², permitindo uma crítica da sociedade baseada nos ideais de reconhecimento mútuo. Destaca a natureza inerentemente intersubjetiva da identidade e do florescimento humano, enfatizando que nos tornamos quem somos através de nossas interações e do reconhecimento pelos outros. Em suma, a Teoria do Reconhecimento oferece uma estrutura poderosa para analisar questões de justiça social, compreender o sofrimento humano e interpretar as forças motrizes por trás da mudança social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como problema central compreender como o direito real de habitação do cônjuge ou companheiro sobrevivente, especialmente em uniões oriundas da diversidade sexual, pode ser interpretado como um instrumento de justiça inclusiva à luz da Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth. A partir disso, buscou-se, como objetivo geral, analisar esse direito sob a perspectiva do reconhecimento, ressaltando sua função não apenas jurídica, mas também social, afetiva e simbólica. Para alcançar tal fim, os objetivos específicos orientaram a investigação: (i) examinar a evolução legislativa e jurisprudencial do direito real de habitação no Brasil; (ii) compreender os processos de exclusão e reconhecimento das conjugalidades da diversidade sexual; e (iii) aplicar os três níveis de reconhecimento propostos por Honneth — amor, direito e estima social — ao contexto do direito de moradia do sobrevivente.

As análises desenvolvidas permitiram confirmar as três hipóteses inicialmente formuladas. A primeira hipótese, de que o Poder Judiciário brasileiro vem

¹² Utilizada para designar a produção intelectual produzida pelos integrantes da Escola de Frankfurt, que designa o Instituto de Pesquisa Social, mais especificamente, a partir de seu retorno à Alemanha, no período posterior à Segunda Guerra.





reconhecendo de forma isonômica o direito real de habitação em uniões homoafetivas, foi confirmada por meio do levantamento jurisprudencial, que evidencia avanços significativos no reconhecimento de direitos a essas conjugalidades, superando lacunas históricas e promovendo a igualdade jurídica. A segunda hipótese, que sustenta que o reconhecimento legal do direito à moradia ultrapassa a dimensão patrimonial, revelando-se como uma expressão da dignidade e do reconhecimento subjetivo do indivíduo, também se mostrou coerente com os achados, especialmente ao se considerar os impactos emocionais e sociais da permanência (ou não) no lar comum após a perda do parceiro. Por fim, a terceira hipótese, que afirmava que a Teoria do Reconhecimento permite interpretar a moradia como um direito fundamental cuja negação configura uma forma de desrespeito institucionalizado, foi plenamente corroborada à medida que se evidenciou que o direito real de habitação atua diretamente nas três esferas do reconhecimento: protege a autoconfiança (ao preservar o espaço íntimo do casal), reafirma o autorrespeito (ao reconhecer o sobrevivente como sujeito de direitos) e sustenta a autoestima social (ao garantir pertencimento e dignidade).

Assim, conclui-se que o direito real de habitação não pode ser compreendido apenas como uma prerrogativa patrimonial decorrente da sucessão, mas sim como um instrumento de justiça inclusiva, que responde às demandas de reconhecimento de sujeitos historicamente marginalizados, especialmente no que se refere às uniões oriundas da diversidade sexual. A moradia, enquanto espaço de construção de afetos e memória comum, adquire uma dimensão simbólica que, quando protegida, afirma o valor da vida compartilhada e evita que o luto se transforme em exclusão social.

Nesse contexto, a jurisprudência brasileira, embora escassa, ao garantir esse direito, corrige distorções históricas, especialmente no que se refere à omissão legal em reconhecer as relações homoafetivas como famílias legítimas. O lar, nesse sentido, se torna não apenas um bem a ser protegido, mas um lugar de afirmação da dignidade humana, da igualdade de direitos e da cidadania substantiva.

Portanto, interpretar o direito real de habitação à luz da Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth contribui para uma visão ampliada e humanizada





do direito, que reconhece nas relações afetivas, inclusive as da diversidade sexual, a base para a construção de sujeitos plenos e socialmente integrados. Trata-se, assim, de um passo fundamental rumo à consolidação de uma justiça mais sensível à diversidade, mais atenta à dignidade e mais comprometida com a inclusão.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: CIA das Letras, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Resolução n.º 175 de 14 de maio de 2013. Dispõe sobre a habilitação, celebração de casamento civil, ou de conversão de união estável em casamento, entre pessoas de mesmo sexo. **Diário Oficial da União**: p. 2, 15 maio. 2013. Disponível em: https://atos.cnj.jus.br/files/resolucao_175_14052013_16052013105518.pdf. Acesso em: 27 nov. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 8, p. 1-74, 11 jan. 2002. PL 634/1975. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406.htm. Acesso em: 27 nov. 2025.

BRASIL. Tribunal de Justiça de Minas Gerais. **Apelação Cível n. 1.0000.24.346645-5/001**. Rel. Des. Alexandre Santiago. Julgado em: 19 set. 2024. Publicado em: 20 set. 2024. Apelação cível. Direito de família. União estável homoafetiva. Direito real de habitação. Reconhecimento de união estável. Aplicação do art. 1.831 do Código Civil. Disponível em: https://www5.tjmg.jus.br/jurisprudencia/pesquisaNumeroCNJEspelhoAcordao.do;jsessionid=1E1DB0DC07F7A7288E558FD8F8B48FE7.juri_node2?numeroRegistro=1&otallinhas=1&linhasPorPagina=10&numeroUnico=1.0000.24.346645-5%2F001&pesquisaNumeroCNJ=Pesquisar. Acesso em: 27 nov. 2025.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. **Apelação Cível n. 0035599-83.2014.8.19.0202**. Rel. Des. Lindolpho Moraes Marinho. Julgado em: 14 nov. 2017. Publicado em: 24 nov. 2017. Reconhecimento e dissolução de união estável homoafetiva post mortem. Direito real de habitação. Aplicação analógica do





art. 7º, parágrafo único, da Lei 9.278/96. Manutenção da residência pelo companheiro sobrevivente. Sentença mantida. Disponível em: <https://www3.tjrj.jus.br/EJURIS/ProcessarConsJuris.aspx?PageSeq=0&Version=1.2>. 1. Acesso em: 27 nov. 2025.

CARLOS, Paula Pinhal de. A perspectiva civil-constitucional das uniões homossexuais e o seu reconhecimento enquanto entidades familiares: a reprodução da matriz heterossexual pelo Direito como obstáculo à efetivação dos direitos dos homossexuais. *In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS*, 31, 2007, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 2007. Disponível em: <https://anpocs.com/index.php/papers-31-encontro/st-7/st23-3/3016-paulapinhal-a-perspectiva/file>. Acesso em: 27 nov. 2025.

CARVALHO, Rodrigo Badaró de. O liberalismo de John Rawls e a necessidade do reconhecimento. **Revista Eletrônica Direito e Sociedade - REDES**, Canoas, v. 2, n. 2, p. 105-114, nov. 2014. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/redes/article/view/1297>. Acesso em: 27 nov. 2025.

COSTA, Everton Garcia da. A luta por reconhecimento: aspectos teóricos do pensamento de Axel Honneth. **Prometheus - Journal of Philosophy**, São Cristóvão, v. 11, n. 26, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/prometeus/article/view/6783>. Acesso em: 29 jun. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.52052/issn.2176-5960.pro.v11i26.6783>. Acesso em: 27 nov. 2025.

GAGLIANO, Pablo Stolze; PAMPLONA FILHO, Rodolfo. **Novo curso de direito civil: direito das sucessões**. v. 7. 5. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

GROSSI, Miriam Pilar, UZIEL, Ana Paula; MELLO, Luiz. De afins e afetos: conjugalidades, parentalidades e novas identidades. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 2, 2007, p. 696–699. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2008000200027/8808>. Acesso em: 27 nov. 2025.

HEILBORN, Maria Luiza *et al.* **O aprendizado da sexualidade**: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003.

HONNETH, Axel. O eu no nós: reconhecimento como força motriz de grupos. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 33, maio/ago. 2013, Axel Honneth e a Teoria do Reconhecimento, p. 56-80. Disponível em:





<https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/42432/26826>. Acesso em: 27 nov. 2025.

HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. *In: Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 10 de dez. de 1948. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 27 nov. 2025.

RIOS, Roger Raupp. As uniões homossexuais e a “família homoafetiva”: o direito de família como instrumento de adaptação e conservadorismo ou a possibilidade de sua transformação e inovação. **Civilistica.com**, Rio de Janeiro, v. 2., n. 2., 2013, p. 1-21. Disponível em: <https://civilistica.emnuvens.com.br/redc/article/view/101/71>. Acesso em: 27 nov. 2025.

ROSENFELD, Cinara; SAAVEDRA, Giovani. Reconhecimento, teoria crítica e sociedade: sobre desenvolvimento da obra de Axel Honneth e os desafios da sua aplicação no Brasil. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 33, maio/ago. 2013, Axel Honneth e a Teoria do Reconhecimento, p. 14-54. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/42431/26825>. Acesso em: 27 nov. 2025.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010.

SCOTT, Russel Parry. Relações conjugais em transformação. *In: LIMA, Antônio Carlos de Souza Lima (org.). Antropologia & Direito: Temas antropológicos para estudos jurídicos*. Rio de Janeiro: Brasília: Associação Brasileira de Antropologia, 2012, p. 495-509.

SOBOTKA, Emil Albert. Liberdade, reconhecimento e emancipação - raízes da teoria da justiça de Axel Honneth. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 33, maio/ago. 2013, p. 142-169. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8243/2/Liberdade_reconhecimento_e_emancipacao_raizes_da_teor_da_justica_de_Axel_Honneth.pdf. Acesso em: 27 nov. 2025.





A TUTELA DO BEM COMUM AMBIENTAL NO BRASIL: A CRISE DE EFETIVIDADE NO SISTEMA DE PROTEÇÃO JURÍDICO AMBIENTAL

Raquel Cardoso Lopes¹

Eduarda Rodrigues dos Santos Nascimento²

Resumo

O presente artigo analisa a crise de efetividade do sistema sancionatório ambiental brasileiro, investigando o paradoxo entre a hipertrofia normativa e a atrofia da eficácia social. O objetivo é demonstrar a existência de um ciclo autofágico, no qual a falência da governança administrativa gera demanda por rigor punitivo, respondida por um direito penal simbólico que mascara a ineficiência estatal. A metodologia crítico-dialética combina revisão bibliográfica, análise da Lei nº 9.605/1998 e dados empíricos sobre execução de sanções. Os resultados evidenciam que a administração burocratizada e o direito penal espetacular atuam como vasos comunicantes de inefetividade, convertendo o aparato punitivo em um simulacro burocrático. Conclui-se que a superação desse cenário exige reengenharia institucional, governança policêntrica e a limitação do direito penal à sua função de ultima ratio.

Palavras-chave: direito ambiental sancionador; governança socioambiental; racionalidade administrativa; direito penal simbólico; crise ecológica.

1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 inaugurou um novo paradigma axiológico ao elevar o meio ambiente equilibrado à categoria de direito fundamental, estruturando um Estado Socioambiental de Direito sobre a tríplice responsabilidade (administrativa, civil e penal). Contudo, a sofisticação dogmática desse arranjo contrasta com a erosão fática da biodiversidade, revelando uma disfunção estrutural caracterizada pelo descompasso entre a hipertrofia normativa e a atrofia da eficácia social das sanções. Observa-se um estado de anomia institucionalizada, onde a vigência formal das leis não garante sua vigência sociológica, consolidando a percepção do ilícito ambiental como um custo operacional aceitável.

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: raquel.202510695@unilasalle.edu.br.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: eduarda.202010631@unilasalle.edu.br.





A pesquisa delimita-se à crise de efetividade do sistema sancionatório, focando no ciclo autofágico de retroalimentação entre a falência da governança administrativa e a expansão do direito penal simbólico. O problema de pesquisa questiona em que medida a inefetividade sistêmica decorre de uma patologia na governança pública, onde a violação do direito à boa administração impulsiona a necessidade política de um direito penal simbólico. O objeto de estudo compreende o microssistema sancionatório (Lei nº 9.605/1998 e Decreto nº 6.514/2008) confrontado com a realidade empírica, abrangendo o período pós-1988 até a atualidade, com dados do Conselho Nacional de Justiça e relatórios independentes.

Justifica-se o estudo pela necessidade de superar abordagens doutrinárias compartilhadas, oferecendo um diagnóstico sistêmico que desloque o foco da produção legislativa para a engenharia institucional e a governança da execução. O referencial teórico articula o garantismo penal integral de Luigi Ferrajoli com a teoria do direito fundamental à boa administração. A metodologia adotada é crítico-dialética, operacionalizada pelo método dedutivo, combinando revisão bibliográfica e análise de dados secundários. O artigo estrutura-se em três seções: o diagnóstico da crise administrativa, o paradoxo do direito penal simbólico e a síntese do ciclo da ineficácia com propostas de refundação.

2 SANÇÃO ADMINISTRATIVA AMBIENTAL: DIAGNÓSTICO DE UMA CRISE SISTÊMICA

A sanção administrativa ambiental deve ser um instrumento célere, técnico e proporcional, destinado a conter danos e recompor bens jurídicos (Antunes, 2023). Deveria funcionar como a primeira barreira de defesa contra externalidades negativas, mas a realidade brasileira revela uma "dissociação institucional" onde a robustez normativa convive com a inefetividade crônica. A distância entre a previsão legal da multa e sua cobrança cria um vácuo de autoridade que estimula a continuidade ilícita, transformando a poluição em aposta racionalmente viável.





A morosidade processual e a fragmentação de competências compõem um cenário de governança difusa, onde o tempo, que deveria ser aliado da preservação, torna-se inimigo da efetividade. A complexidade dos procedimentos, mimetizando o processo judicial, retira da administração a agilidade necessária. Dados do Conselho Nacional de Justiça (2021) apontam que menos de 15% das multas ambientais são efetivamente cobradas, expondo uma fragilidade estatal frente ao poder econômico que aposta na prescrição intercorrente — fenômeno que consome cerca de 30% dos processos antes da conclusão.

Esse cenário representa uma falha grave na proteção do direito fundamental ao meio ambiente. A falta de padronização nas autuações e a discricionariedade excessiva transformam o sistema em um "campo de batalha jurídico", onde a isonomia cede à insegurança (Fiorillo, 2025). O excesso de formalismo converte o processo administrativo em um fim em si mesmo. Como alerta Ferrajoli (2023b), garantias sem efetividade tornam-se retórica vazia, e a revisão jurisdicional frequentemente apenas chancela a morosidade, suspendendo a exigibilidade das multas ad aeternum.

Ademais, a governança padece de ineficiência crônica e falta de integração sistêmica. A informação não flui entre departamentos, permitindo que infratores contumazes operem impunes. A recente jurisprudência do STF, que exige comprovação de dolo ou culpa para responsabilização administrativa, introduz uma complexidade probatória incompatível com a natureza de massa da tutela ambiental, aproximando indevidamente o ilícito administrativo do penal e criando "processos-frankenstein" (Antunes, 2023). Milaré (2016) descreve esses procedimentos como monstros burocráticos que consomem recursos sem gerar resultados.

A fase de execução é o ponto crítico: apenas 5% das multas são pagas voluntariamente. A cobrança coercitiva esbarra na fragmentação de dados e na lentidão do Judiciário, transformando a sanção em "letra morta" e corroendo a credibilidade estatal. Institutos como a conversão de multas em serviços ambientais, embora teoricamente promissores, sofrem com a falta de critérios objetivos e monitoramento, correndo o risco de servirem ao greenwashing institucional ou à redução de passivos financeiros sem ganho ambiental real.





Em síntese, o sistema padece de uma crise de legitimidade. Sua inefetividade decorre de um modelo de governança que ignora a economicidade e a transparência (Haeberlin, 2017). Como resume Milaré (2016), um sistema que não pune e não dissuade, fracassa. Essa disfunção viola o direito fundamental à boa administração pública e coloca em xeque a credibilidade do Estado Democrático de Direito, exigindo reformas urgentes para a sobrevivência institucional e ambiental.

3 A DOUTRINA PENAL E A FUNÇÃO SIMBÓLICA: O PARADOXO DA ULTIMA RATIO

O Direito Penal ambiental brasileiro configura um "paradoxo criminológico": expansão normativa acelerada versus efetividade prática estagnada. Trata-se de um "direito penal espetacular", onde novos tipos penais funcionam como performance simbólica para demonstrar combatividade sem alterar estruturas de impunidade (Zaffaroni, 1991). O princípio da intervenção mínima é subvertido; o que deveria ser ultima ratio torna-se prima ratio, gerando inflação legislativa que sobrecarrega o judiciário e banaliza o crime (Carvalho, 2013). Ferrajoli (2002) alerta que essa inflação esvazia a força intimidatória do sistema: quando tudo é crime, nada é verdadeiramente punido com rigor.

A função simbólica é evidenciada empiricamente: dados do CNJ (2021) revelam que apenas 14% das ações penais ambientais na Amazônia resultam em punição efetiva. Com tramitação média de 5,5 anos, a prescrição alcança cerca de 62% dos processos, configurando um "sistema de impunidade organizada" que beneficia quem pode custear defesas técnicas (Carvalho, 2013; Imazon, 2013). Institutos despenalizadores, como a transação penal, transformam a justiça em um "bazar" onde a responsabilidade é negociada, trivializando o dano ambiental.

A jurisprudência também apresenta "esquizofrenia hermenêutica" (STF, 2023), oscilando entre o princípio da insignificância para condutas de subsistência e a tipicidade rigorosa em casos midiáticos, criando insegurança jurídica e violando a isonomia. Sob a ótica da Análise Econômica do Direito, o sistema falha na dissuasão:





o valor das multas penais representa menos de 3% do lucro de crimes ambientais de grande escala (Boehm, 2025). Essa desproporção torna o crime um investimento de alto retorno e baixo risco, transformando a punição em um mero "imposto sobre a ilegalidade" (Fiorillo, 2025).

O simbolismo penal atua como uma "cortina de fumaça" que desvia a atenção das reformas administrativas necessárias (Ferrajoli, 2023b). A sociedade, iludida pela severidade das leis, reduz a pressão por fiscalização real. O Estado penal máximo convive com o Estado administrativo mínimo. Um direito penal eficaz exigiria seletividade na criminalização, priorização de alta lesividade e coordenação com o administrativo (Antunes, 2025). Sem isso, o sistema permanece um "tigre de papel", prometendo proteção e entregando devastação. A refundação do sistema exige que o direito penal deixe de servir de muleta para uma administração incompetente, recuperando sua função social na proteção da vida.

4 O CICLO DA INEFICÁCIA SANCIONATÓRIA: CONEXÕES E SOLUÇÕES

A crise sancionatória brasileira configura um *circulus vitiosus* onde a inoperância administrativa e o simbolismo penal se retroalimentam. Esse sistema autofágico assenta-se na violação da boa administração, na expansão penal compensatória e no modelo estatocêntrico de governança (Ferrajoli, 2023c). Quando o Poder Público falha na fiscalização e sanção, cria-se uma demanda social reprimida por justiça, transferindo para o sistema penal uma pressão que não lhe pertence (Antunes, 2023; Haeberlin, 2017).

O legislador responde ao clamor popular com mais crimes e penas, num mecanismo de compensação simbólica que não resolve o problema de gestão (Milaré, 2018). A ineficiência, contudo, contamina ambos os braços do Estado: o mesmo ente incapaz de cobrar multas administrativas falha em punir criminalmente (Boehm, 2025). A raiz estrutural reside no esgotamento do modelo de comando e controle centralizado, que ignora a governança policêntrica e a participação comunitária (Antunes, 2025).





A jurisprudência reforça o ciclo ao "penalizar a administração", exigindo provas subjetivas (dolo) que inviabilizam o poder de polícia e paralisam a administração pelo medo de erros formais (Souza, 2025). O resultado prático é nefasto: enquanto o sistema administrativo falha em cobrar 85% das multas, o penal não condena 86% dos réus na Amazônia, criando uma zona de imunidade absoluta onde o crime compensa (Imazon, 2013).

Romper essa inércia exige uma reengenharia do modelo de governança sancionatória. É necessário: (1) fortalecer a administração com recursos e autonomia; (2) agilizar a cobrança; (3) reservar o direito penal para casos graves; e (4) implementar modelos policêntricos. A coordenação entre esferas e a integração de dados são fundamentais para restaurar a racionalidade do sistema e evitar que o infrator utilize as contradições estatais a seu favor (Milaré, 2018; Souza, 2025). Por fim, a dimensão ética exige uma nova responsabilidade intergeracional, rompendo o ciclo de irresponsabilidade onde o presente consome o futuro com a conivência do Estado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação confirmou que a crise de efetividade do sistema sancionatório ambiental não é acidental, mas resultado de uma "esquizofrenia institucional" onde a falência administrativa e o direito penal simbólico atuam como vasos comunicantes de ineficácia. A sociedade vive uma ilusão de segurança jurídica: o excesso de normas oculta a necessidade de reformas estruturais, permitindo que a impunidade prospere.

A pesquisa demonstrou que a ineficiência estatal cumpre uma função política de legitimação — o Estado finge punir para não precisar fiscalizar. Ficou evidente que o garantismo mal aplicado burocratiza a proteção ambiental, e que a ameaça penal é irrelevante para o cálculo do poluidor sem uma administração ágil.

Para superar esse cenário, sugere-se investir na desjudicialização da execução das sanções, na eficácia real de instrumentos alternativos e na adoção de tecnologias de fiscalização, substituindo a cultura do processo pela cultura do resultado. O Brasil





tem o dever ético e constitucional de transformar sua legislação avançada em realidade, sob pena de comprometer a sobrevivência das futuras gerações frente à crise climática.

REFERÊNCIAS

135

ANTUNES, Paulo de Bessa. **Direito ambiental**. 23. ed. Barueri [SP]: Atlas, 2023.

ANTUNES, Paulo de Bessa. **Sanções administrativas ambientais**: Decreto 6.514/2008. Indaiatuba, SP: Editora Foco, 2025.

BOEHM, Camila. **Apenas 5% dos casos de desmatamento na Amazônia geraram indenização**. Agência Brasil, jan. 2025. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/justica/noticia/2025-01/apenas-5-dos-casos-de-desmatamento-na-amazonia-geraram-indenizacoes>. Acesso em: 7 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.514, de 22 de julho de 2008**. Dispõe sobre as infrações e sanções administrativas ao meio ambiente, estabelece o processo administrativo federal para apuração destas infrações, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 jul. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6514.htm. Acesso em: 1 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998**. Dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 13 fev. 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9605.htm. Acesso em: 1 dez. 2025.

CARVALHO, Salo de. **Direito Penal e Política Criminal**. 7. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Judiciário teve mais de 88 mil processos ambientais na Amazônia Legal em 15 anos**. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/judiciario-teve-mais-de-88-mil-processos-ambientais-na-amazonia-legal-em-15-anos/>. Acesso em: 8 ago. 2025.

FERRAJOLI, Luigi. **A construção da democracia**: teoria do garantismo constitucional. Florianópolis [SC]: Emais Editora, 2023a.

FERRAJOLI, Luigi. **Direito e razão**: teoria do garantismo penal. 3. ed. rev. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2002.





FERRAJOLI, Luigi. **Manifesto pela igualdade**. Florianópolis [SC]: Emais Editora, 2023b.

FERRAJOLI, Luigi. **Por uma constituição da Terra**: a humanidade em uma encruzilhada. Florianópolis [SC]: Emais Editora, 2023c.

FIORILLO, Celso Antônio Pacheco. **Curso de Direito Ambiental Brasileiro**. 25. ed. São Paulo: Saraiva Jur, 2025.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2025.

GULARTE, Caroline de Melo Lima. Tutela penal preventiva do meio ambiente e a constitucionalidade dos crimes de perigo abstrato. **Revista do Ministério Público do RS**, Porto Alegre, n. 78, p. 57-80, set./dez. 2015.

HAEBERLIN, Martín. **Uma teoria do interesse público**: fundamentos do Estado Meritocrático de Direito. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2017.

IMAZON. **Crime ambiental premia 86% com a impunidade**. Belém, 2013. Disponível em: <https://imazon.org.br/imprensa/crime-ambiental-premia-86-com-a-impunidade/>. Acesso em: 8 ago. 2025.

MENDONÇA, Tarcísio Maciel Chaves de; CUSTÓDIO, Maraluce Maria. Direito penal e ambiental: uma necessária interlocução. **Revista Internacional CONSINTER de Direito**, Lisboa, ano 1, n. 1, p. 441-458, 2. sem. 2015.

MILARÉ, Édis. **Direito do Ambiente**. 11. ed. São Paulo: Thomson Reuters Brasil, 2018.

MILARÉ, Édis. **Reação jurídica à danosidade ambiental**: contribuição para o delineamento de um microssistema de responsabilidade. 2016. Tese (Doutorado em Direito das Relações Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

PUJOL, S. A. C. Crimes que afetam o meio ambiente: fundamentos biocêntricos na interpretação do direito penal ambiental. **Revista Brasileira de Ciências Policiais**, Brasília, DF, v. 13, n. 9, p. 13-29, maio/ago. 2022.

ROCHA, Fernando A. N. Galvão da (org.). **Estudos de direito penal ambiental**. Belo Horizonte: Expert Editora Digital, 2021.





SOUZA, Denival Dias de. O direito sancionatório na área ambiental: análise de sua suficiência à luz das teorias da justiça e propostas para soluções sustentáveis no estado constitucional. **REVISTA DELOS**, Curitiba, v. 18, n. 67, p. 01-18, 2025.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Direito ambiental**. Brasília, DF: STF, Secretaria de Altos Estudos, Pesquisas e Gestão da Informação, 2023. E-book. (Supremo contemporâneo).

TAKADA, Mariana; RUSCHEL, Caroline Vieira. A (in)Eficácia das penas nos crimes ambientais. **Revista Eletrônica de Iniciação Científica**. Itajaí, Centro de Ciências Sociais e Jurídicas da UNIVALI. v. 3, n.3, p. 1043-1062, 3º Trimestre de 2012.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. **Em busca das penas perdidas**: a perda do sentido da função penal. 5. ed. Rio de Janeiro: Revan, 1991.





EMANCIPADAS OU TRAGADAS? AS PROMESSAS DO EMPREENDEDORISMO DE “SI MESMA” PARA DIARISTAS PROFISSIONAIS

Pamella Bauer Velasco¹

Resumo

O trabalho analisa o fenômeno das “diaristas profissionais” que utilizam o Instagram para divulgar serviços, investigando se essa atuação representa um modelo emancipatório dentro do trabalho doméstico por diárias ou se reforça a desproteção histórica da categoria. Partindo do contexto marcado pela LC 150/2015 a pesquisa busca compreender como práticas e discursos difundidos nas redes sociais constroem novas identidades profissionais associadas ao empreendedorismo de si mesma, dialogando com referenciais da economia feminista e da economia do cuidado. A pesquisa adota método dedutivo, com abordagem qualitativa e caráter exploratório. A metodologia combina etnografia digital em perfis públicos de diaristas profissionais no Instagram, pesquisa bibliográfica e posterior aplicação de entrevistas. A etapa inicial consiste no monitoramento e categorização de postagens, interações e estratégias comunicacionais dessas trabalhadoras, aproximando-se dos procedimentos da netnografia. Os resultados preliminares indicam que a LC 150/2015 formalizou uma divisão interna no trabalho doméstico, produzindo um subgrupo de trabalhadoras autônomas expostas a maior vulnerabilidade. Observa-se que a profissionalização apresentada nas redes sociais constrói um imaginário de valorização e status, associado a discursos neoliberais de autogestão e empreendedorismo, porém sem garantia de proteção social. Além disso, práticas observadas nos perfis tensionam debates da economia do cuidado, que reivindicam soluções coletivas e políticas de socialização do trabalho reprodutivo. Conclui-se que, nesta fase exploratória, ainda não é possível afirmar se o fenômeno das diaristas profissionais promove emancipação ou intensifica a precarização. Contudo, evidencia-se a relevância de articular discursos digitais, condições laborais e marcos teóricos feministas para compreender a complexidade do trabalho doméstico por diárias na contemporaneidade.

Palavras-chave: diaristas; trabalho doméstico; empreendedorismo; redes sociais.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho doméstico remunerado é um campo fértil para a análise das imbricações entre o Direito e a Sociedade. No cenário brasileiro a história dessa

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: pamella.202210662@unilasalle.edu.br.





atividade se liga diretamente ao período colonial e escravocrata, que deixou marcas profundas a ponto de moldar aspectos da regulamentação legal da atividade nos dias atuais. As leis e decretos que trataram do trabalho doméstico remunerado avançaram de forma lenta e não linear, até culminarem na Lei Complementar n. 150/2015, que, em tese, seria a grande conquista da categoria em termos de proteção jurídica.

Contudo, a própria LC 150/2015 excluiu de seu espectro de incidência boa parte das trabalhadoras que esperavam receber essa proteção legal. O critério trazido no artigo 1º da referida lei fixa que quando o trabalho se dá por até dois dias na semana não há obrigatoriedade de anotação do vínculo em CTPS; quando ocorre por três dias ou mais, resta verificada relação de emprego com todos os direitos e deveres dela decorrentes. Esse é o nascedouro legal do fenômeno chamado de “diarização”. Por não estarem ao abrigo da LC 150/2015, as diaristas passaram a ser tratadas como pessoas que prestam serviços de forma autônoma.

No caso das trabalhadoras domésticas que atuam no modelo de trabalho por diárias é possível observar um fenômeno razoavelmente consolidado: o anúncio de seus serviços por meio de redes sociais, mais especificamente o *Instagram*. Isso decorre da ampla difusão do acesso às redes sociais entre a população brasileira e da necessidade de “estar presente no digital”, expressão comumente empregada por pessoas que possuem algum tipo de negócio ou atuam com prestação de serviços. É interessante notar esse movimento, pois ele aponta para a possibilidade de uma mudança de perfil das trabalhadoras, estabelecendo uma nova categoria dentro do trabalho doméstico por diárias, que seria a “diarista profissional” em contraposição à “diarista tradicional”.

Há também dois pontos de atenção na observação desse fenômeno. Quando essas diaristas passam a se definir em redes sociais como “diaristas profissionais” e a serem “empreendedoras de si mesmas”, há indícios de que se afastam da noção de categoria de trabalhadoras domésticas para se inserirem no campo de empreendedoras. Apesar da aparente profissionalização da atividade veiculada nos perfis de *Instagram*, esta pesquisadora ainda não tem clareza se há formalização da atividade empreendedora que garanta algum nível, ainda que mínimo, de proteção





social e legal a essas mulheres. Observado esse contexto, interessa investigar se as “diaristas profissionais” que atuam via *Instagram* no Brasil produzem um modelo emancipatório de trabalho doméstico remunerado por diárias ou se esse fenômeno favorece o aprofundamento da desproteção social da atividade.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Diarização do trabalho doméstico

Nas décadas de 1960 a 1980, a atuação de Laudelina de Campos Melo foi fundante na criação de uma organização coletiva e sindical de trabalhadoras domésticas (Pinto, 1993). O ponto focal da atuação dessa organização era o reconhecimento da categoria como uma classe profissional, que fazia jus aos mesmos direitos garantidos às demais categorias de trabalhadoras e trabalhadores, combatendo o discurso de que as domésticas eram como parte da família (Bernardino-Costa, 2007). Foi na década de 1980 que as associações de trabalhadoras domésticas intensificaram sua articulação política, levando suas demandas para o debate da Assembleia Constituinte, contando com a contribuição da então Deputada Constituinte Benedita da Silva (Vieira, 2018).

A LC 150/2015, que dispõe sobre o contrato de trabalho doméstico, materializou as lutas travadas pelas trabalhadoras domésticas. Porém, o texto legal foi recebido com decepção por boa parte daquelas que articularam a sua criação, em razão da definição de trabalhadora doméstica do artigo 1º da lei (Vieira, 2018). O critério legal excludente cria uma espécie de nova categoria que fica à margem de todo o esforço empreendido ao longo dos anos, pois as diaristas não recebem nenhuma proteção da legislação em comento (Fraga; Monticelli, 2021; Vieira, 2018). Essa forma de fazer legislativo, que, de certa forma, é um limitador no alcance da igualdade de direitos das empregadas domésticas, também deixa de atender algumas demandas trazidas pelos movimentos feministas, em especial sob o enfoque de economia feminista (Vieira, 2020).





A fixação quantitativa de dias de trabalho em um dispositivo de lei impactou as estratégias dos contratantes, de modo a permitir que escolhessem ou não estabelecer um vínculo de emprego com maior segurança (Fraga; Monticelli, 2018). Não se pode deixar de referir, entretanto, que a clareza sobre ser empregada ou diarista também foi apropriada pelas trabalhadoras que preferem organizar sua demanda de trabalho num sistema mais flexível e menos atravessado pela subordinação (Acciari; Pinto, 2020; Bento, 2016).

O fato é que a relação entre trabalhadora, contratante e Estado se altera substancialmente com a criação da categoria “diarista”, a partir de uma leitura pelo critério de exclusão da LC 150/2015. A trabalhadora que se ativa por até dois dias em favor de um mesmo núcleo contratante passa a ser autônoma e responsável por realizar os recolhimentos previdenciários decorrentes de sua atividade por conta própria. A par disso, há pesquisas levantando a discussão acerca do fenômeno intitulado “diarização”. Essa seria, como analisa Fraga, a

[...] divisão que ainda não existia no trabalho doméstico remunerado: entre aqueles que trabalham em mais de uma residência, por conta própria, assumindo os riscos, sem direitos trabalhistas; e aqueles que trabalham em uma única residência assalariados, com direitos trabalhistas e acesso à Justiça do Trabalho. (Fraga, 2010, p.145)

Para além de uma distinção interna das trabalhadoras domésticas, a diarização é um movimento calcado na diferenciação legal, articulado de modo a manter a contratação dos serviços com frequência de até dois dias na semana. Esses pressupostos dialogam com uma estratégia das famílias contratantes para administrar as suas demandas, sem ter de suportar os custos de uma relação de emprego (Fraga; Monticelli, 2018). A correlação entre a diarização e o advento da LC 150/2015 não encerra toda a explicação desse fenômeno.

Contudo, a migração da forma de trabalho doméstico no modelo mensalista para o modelo de trabalho por diárias não é fruto exclusivamente da distinção feita pela legislação de 2015. Numa análise de foco quantitativo sobre o perfil das pessoas que contratam trabalho doméstico no Brasil, Guerra, Wajzman e Diniz (2019) assinalam





que transições demográficas verificadas no país a partir dos anos de 1970 causaram mudanças nas configurações familiares, reduzindo a quantidade de pessoas que moram na mesma casa. Isso, por consequência, trouxe impacto na renda, custo de vida e demanda pelo trabalho doméstico.

Nessa esteira, a diarização está assentada em bases de transformação social em variados âmbitos. Apesar de não haver unanimidade sobre ser um fenômeno que contribui para o aprofundamento da desproteção social do trabalho doméstico, os pontos que, em tese, seriam capazes de tornar o trabalho na condição de diarista melhor são frágeis. Algumas pesquisas apontam que, nessa forma de relação, há maior espaço para que as trabalhadoras estabeleçam limites mais rígidos e mais claros sobre suas atividades e exerçam maior poder de escolha a respeito de onde e para quem prestar seus serviços (Bento, 2016; Fraga; Monticelli, 2018; 2021). Porém, os mesmos estudos indicam que a ausência de um vínculo formal não é suficiente para a superação da assimetria que permeia o trabalho doméstico, já que não é apenas a subordinação formal e tradicional de uma relação de emprego que conforma esse mercado de trabalho.

Há mais camadas das relações de poder, em especial atravessadas pelas dimensões de gênero, raça e classe, que fazem com que a ausência da subordinação clássica represente, na prática, uma redução do grau de subalternização, sem necessariamente igualar trabalhadora e contratante, como seria de se esperar numa relação de prestação de serviços autônoma. Apesar de a diarização estar atrelada a uma suposição de modernização das relações de trabalho doméstico, ela acentua a exploração dessas trabalhadoras. Os indicadores mais atuais sobre a atividade atrelam à formalização dos contratos de trabalho uma das principais formas de redução de desigualdades, porque, além de toda a carga de proteção social, significa melhor remuneração e redução das jornadas de trabalho (Monticelli; Fraga, 2023).

O que se observa é que o legado de construção do mercado de trabalho doméstico, permeado pela historicidade, regulamentações tardias e insuficientes e atravessado por relações de poder assimétricas, estruturou uma lógica que empurrava as trabalhadoras para a atuação como diaristas antes mesmo da LC 150/2015. O que





o texto legal fez foi apenas afastar qualquer dúvida acerca da exclusão desse subgrupo do arcabouço protetivo da legislação trabalhista. Nesse contexto, a lei não trouxe exatamente uma novidade, ela chancelou uma prática de segregação que ocorria na esfera judicial (julgados já utilizavam um critério quantitativo para afastar a possibilidade de reconhecer vínculos de emprego) e social (sonegação de direitos que empurra as trabalhadoras para o sistema de trabalho por diárias).

2.2 O olhar da economia feminista e do cuidado

Numa análise focada em redes sociais e trabalho doméstico remunerado, Marins (2024) faz uso do relato autobiográfico de uma trabalhadora para articular seus achados empíricos com aspectos teóricos. Seu trabalho aponta descompasso entre pesquisas acadêmicas que concluem pela intensificação da exploração do trabalho no contexto de plataformas digitais com as percepções positivas de sua entrevistada.

No Brasil, o surgimento das condições que levaram a esse tipo de trabalho, aqui denominado como “diaristas profissionais”, pode estar atrelado à diarização do trabalho doméstico que resulta da LC 150/2015. Porém, o Direito do Trabalho como um todo passou por modificações que foram notáveis a partir de 2017, num processo contínuo de chancela de formas de trabalho tidas como autônomas. Apesar de os movimentos legislativos e das decisões no âmbito de Cortes Superiores terem se alinhado de forma mais recente a esse movimento, provém de longa data o enfraquecimento do emprego e do trabalho vivo como componentes do sistema capitalista, que vem sendo incutido pelas influências neoliberais (Antunes, 2001).

Na esteira das modificações inscritas no âmbito do Direito do Trabalho e que resultam da incorporação de aspectos das teorias neoliberais, ganha força a percepção de que alguns tipos de trabalhos, antes recobertos pelo manto da relação de emprego, migram para a ótica dos contratos de prestação de serviços de caráter civil. Observando alguns perfis, apenas para citar exemplos, vemos que a usuária do Instagram “@karolfacilita limpeza”, atuante no estado de Santa Catarina, se define como personal cleaner e influenciadora, elencando na descrição de seu perfil





“especialista em limpeza detalhada e conservação”. A usuária “@crisdiaaristaoficial”, também com atividades no estado de Santa Catarina, descreve em seu perfil “Limpeza de Alto Padrão” e “Mentoria e Treinamento”. Não se trata apenas de anunciar o próprio trabalho, mas de estabelecer uma identidade de negócio, altamente profissionalizado, incentivando que outras diaristas passem pelas capacitações oferecidas para deixarem de ser “diaristas tradicionais” e se tornarem “diaristas profissionais”.

Para analisar a questão, teorias como a economia feminista e do cuidado fornecem um referencial importante. Nas correntes de viés marxista da economia feminista, como aquela adotada por Davis (1983), há uma reivindicação de que o trabalho doméstico não seja algo da ordem privada e reservado às mulheres. A autora defende que tais atividades deveriam ser realizadas por equipes treinadas, com uso de equipamentos profissionais e sob remuneração justa. O modo como as “diaristas profissionais” apresentam seu trabalho, no *locus* digital do Instagram, se aproxima dessa proposição. Entretanto, é preciso investigar algumas camadas além das redes sociais para verificar se a aparente profissionalização vem acompanhada de emancipação em relação ao modelo tradicional do trabalho de diaristas. Uma das dificuldades para a emancipação, do ponto de vista da economia, é que nas teorias clássicas do pensamento econômico as atividades necessárias para a reprodução da força de trabalho não eram consideradas (Carrasco, 2011).

A esse respeito, Federici (2019) tece uma crítica contundente sobre o modo como a divisão do trabalho sexual molda a concentração das atividades domésticas nas mulheres, apontando como revolucionária a reivindicação de um salário para o trabalho doméstico. A autora trata da forma gratuita de trabalho doméstico nessa crítica. Porém, a forma como é abordada a naturalização com que essas tarefas se ligam às mulheres ajuda a compreender as razões pelas quais, mesmo na forma remunerada, essas atividades ganham um status de desvalorização (Carrasco, 2011).





3 METODOLOGIA

O método de abordagem empregado nesta pesquisa será o dedutivo, pois a tese proposta parte do contexto geral do mercado de trabalho doméstico por diárias para analisar as especificidades da subcategoria “diaristas profissionais” que atuam no Instagram. Portanto, o ponto de partida é uma realidade geral, posta, dada e consolidada, avançando para um fenômeno específico (Gil, 2019).

Quanto ao tipo, a abordagem a pesquisa é qualitativa. Embora sejam utilizados dados numéricos, estes são extraídos de relatórios produzidos por órgãos de pesquisa com abrangência nacional, como o IBGE, por exemplo. Os dados são articulados com os achados de pesquisa empírica, contribuindo para a resposta ao problema de pesquisa, sem que se pretenda uma solução baseada em representatividade numérica (Gerhardt; Silveira, 2009). O problema de pesquisa formulado para esta tese dialoga com um universo de atitudes, crenças e valores observados dentro do campo de estudo (Minayo, 2007) e que resultam num movimento de parte das trabalhadoras domésticas diaristas em busca de diferenciação em relação aos modelos tradicionais do trabalho por diárias.

Quanto aos objetivos, a pesquisa tem caráter exploratório. O fenômeno de “diaristas profissionais” que atuam por meio do Instagram está conectado a um momento atual. É uma forma de trabalho que se dá com base em uma rede social, que se liga à evolução de outros aspectos, como ampliação do acesso à internet e popularização de smartphones. Portanto, é uma questão relativamente recente e que demanda o estabelecimento de uma visão geral e aproximativa (Gil, 2019), que permita devolver a própria conceituação das “diaristas profissionais”.

Quanto aos métodos de procedimento, a pesquisa possui três momentos: a exploração prévia dos comportamentos, postagens e interações das “diaristas profissionais” na rede social Instagram; pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. A primeira etapa, ponto que origina este trabalho, a ser executada ao longo do primeiro semestre de 2026, tem a finalidade de familiarização com os comportamentos, práticas e estratégias das “diaristas profissionais” no Instagram. É um momento





necessário para a compreensão das dinâmicas desse campo social, ofertando pistas de qual o aporte teórico adequado para a investigação e análise do fenômeno. Sua realização se dá pelo monitoramento e catalogação de conteúdos divulgados por “diaristas profissionais” em seus perfis de Instagram, agregando os conteúdos em categorias. A observação ocorre no ambiente digital de perfis públicos e se aproxima dos métodos propostos pela etnografia digital, ou netnografia, que se traduz em um “método especialmente adequado para a construção de conhecimento sobre uma realidade social e subjetiva tão complexa e cambiante como é a atual” (Soares; Stengel, p.2, 2021).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

É possível constatar que o Estado cria formalmente um subgrupo dentro do espectro do trabalho doméstico ao excluir diaristas da LC 150/2015 (Fraga, 2010; Fraga; Monticelli, 2018). Nesse momento surge uma forma de discriminação do alcance de direitos, ancorada em uma realidade formal e traduzida para a linguagem jurídica, que não atenta para os aspectos da realidade substancial do trabalho doméstico, em que o sentido de continuidade da atividade não pode ser medido por uma frequência em dias de trabalho por semana (Acciari; Pinto, 2020; Bento, 2016). A diarização que se pode debater no contexto pós-2015, derivada da alteração legislativa, além de conter sentidos dados pelas alterações sociais e demográficas, é informada por uma racionalidade neoliberal de análise do trabalho doméstico e que distribui de forma desigual o risco da atividade (Bento, 2016).

Existe uma ideia de diferenciação dentro do próprio ramo do trabalho doméstico por diárias, de onde se atribui maior valorização e status sociais ao trabalho das “diaristas profissionais”. Essa construção de identidade profissionalizada dialoga com aspectos da reabertura dos debates da própria definição da teoria neoliberal. O desejo de pertencimento das diaristas profissionais, assim, está dirigido à classe empresarial e não à classe de trabalhadoras domésticas, o que decorre de influência direta dos aspectos decorrentes da neoliberalização do Estado.





Um dos eixos de análise da economia feminista se debruça sobre a inserção desigual de homens e mulheres no mercado de trabalho e nas formas de segregação vertical e horizontal. A propósito desta última, Fernandez (2018) destaca a concentração feminina no setor terciário, de prestação de serviços, em atividades que reproduzem tarefas executadas no âmbito privado do lar. Desse modo, cabe investigar, a respeito do movimento de “diaristas profissionais” no Instagram, em especial aquelas que possuem formações profissionais em outras áreas, a correlação entre a sua escolha de atuar nesse segmento e a segregação horizontal apontada nas investigações teóricas sobre o tema. Visto que possuem outras experiências ou formações, a questão é de especial interesse, pois “mulheres envolvidas com o cuidado não remunerado estão mais propensas a serem autoempregadas ou autônomas, pela necessidade de flexibilidade para conciliar o cuidado com sua atividade econômica” (Posthuma, 2021, p. 30).

Essa constatação, decorrente das análises da economia do cuidado, apresenta um fio condutor para reflexão sobre as escolhas dessas trabalhadoras. Afinal, é pertinente indagar se elas escolhem o trabalho de “diaristas profissionais” por uma vontade de empreendedorismo ou por uma sobreposição das atribuições das esferas pública e privada do trabalho doméstico. De outro giro, as práticas e discursos veiculados pelas “diaristas profissionais” no Instagram parecem indicar um contrafluxo às postulações de soluções coletivas, evocadas pela economia do cuidado. Sob esse enfoque, o debate teórico da economia do cuidado clama justamente por políticas públicas que permitam socializar os cuidados (Pereira, 2016).

Mediante a coleta de dados por meio de etnografia digital, que se realizará no desenvolvimento da tese a ser apresentada no curso de Doutorado em Direito, serão articuladas as proposições teóricas da economia feminista e do cuidado com as práticas e discursos das diaristas profissionais no Instagram. Após, será possível realizar um segundo confronto, com os dados obtidos nas entrevistas, de modo a verificar se o fenômeno das “diaristas profissionais” que atuam via *Instagram* no Brasil produz um modelo emancipatório de trabalho doméstico remunerado por diárias ou se esse fenômeno favorece o aprofundamento da desproteção social da atividade.





5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentado trata da fase exploratória da tese a ser desenvolvida. Nessa etapa, com a coleta preliminar de dados por meio de etnografia digital, os discursos e práticas das “diaristas profissionais” que atuam via Instagram serão observados com a finalidade de traçar os pontos de conexão com os aportes da economia feminista e do cuidado. Os resultados esperados dessa fase serão a base de elementos a serem confrontados com as proposições teóricas e com as entrevistas, que serão realizadas na etapa metodológica seguinte.

Por se tratar de uma pesquisa em fase de desenvolvimento, ainda não há resultados, mas o estabelecimento da estrutura teórica e metodológica que permitirá verificar se o fenômeno das “diaristas profissionais” que atuam via *Instagram* no Brasil produz um modelo emancipatório de trabalho doméstico remunerado por diárias ou se esse fenômeno favorece o aprofundamento da desproteção social da atividade.

REFERÊNCIAS

ACCIARI, Louisa; PINTO, Tatiane. Praticando a equidade: estratégias de efetivação de direitos no trabalho doméstico. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 98, p. 73-90, 2020.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**, v. 2, p. 35-48, 2001.

BENTO, Paulo Donisete. **Mensalistas e diaristas: as implicações pertinentes às relações entre famílias, rendimentos e direitos de trabalhadoras domésticas**. 2016. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. **Sindicatos das trabalhadoras domésticas no Brasil: teorias da descolonização e saberes subalternos**. 2007. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

BRASIL. **Lei Complementar n. 150, de 01 de junho de 2015**. Dispõe sobre o contrato de trabalho doméstico. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível





em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp150.htm. Acesso em: 02 ago. 2025.

CARRASCO, Cristina. La economía del cuidado: planteamiento actual y desafíos pendientes. **Revista de economía crítica**, n. 11, p. 205-225, 2011.

DAVIS, Angela Yvonne. **Women, race, and class**. New York: Vintage, 1983.

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista**. Trad. Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2019.

FERNANDEZ, Brena Paula. Economia feminista: metodologias, problemas de pesquisa e propostas teóricas em prol da igualdade de gêneros. **Brazilian Journal of Political Economy**, v. 38, p. 559-583, 2018.

FRAGA, Alexandre Barbosa. **De empregada a diarista**: as novas configurações do trabalho doméstico remunerado. 2010. Dissertação (Mestrado em Antropologia), Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

FRAGA, Alexandre Barbosa; MONTICELLI, Thays Almeida. “PEC das Domésticas”: holofotes e bastidores. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 29, p. e71312, 2021.

FRAGA, Alexandre Barbosa; MONTICELLI, Thays Almeida. Quem são as diaristas? Uma análise das estruturas legais e culturais na articulação entre trabalho e família. **ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS (ANPOCS)**, Caxambu, v. 42, p. 1-24, 2018. GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Plageder, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GUERRA, Maria de Fátima Lage; WAJNMAN, Simone; DINIZ, Bernardo Palhares Campolina. Quem contrata trabalhadoras domésticas diaristas e mensalistas no Brasil? In Encontro Nacional de Estudos Populacionais, 21. 2018, Poços de Caldas. **Anais [...]**. Poços de Caldas: ABET, p. 1-24, 2019.

MARINS, Cristina Teixeira. Plataformas de redes sociais e trabalho doméstico remunerado no Brasil: transformações e implicações políticas. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 30, n. 68, p. e680402, 2024.





MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MONTICELLI, Thays; FRAGA, Alexandre Barbosa. A Convenção n. 189 da OIT: notas sobre o processo de ratificação no Brasil. **Estudos Avançados**, São Pulo, v. 37, p. 73-88, 2023.

PEREIRA, Bruna Cristina Jaquetto. **Economia dos Cuidados**: marco teórico-conceitual. Brasília: Relatórios de Pesquisa IPEA, 2016.

PINTO, Tatiane de Oliveira. Sobre as 'empregadas de antigamente': mudanças e permanências no campo do trabalho doméstico remunerado. **Mosaico**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 17, p. 205-226, 2019.

POSTHUMA, Anne Caroline. Economia do cuidado e o vínculo com o trabalho doméstico: o que as tendências e políticas na América Latina podem ensinar ao Brasil. In: PINHEIRO; Luana; TOKARSKI, Carolina Pereira; POSTHUMA, Anne Caroline (org.). **Entre relações de cuidado e vivências de vulnerabilidade**: dilemas e desafios para o trabalho doméstico e de cuidados remunerado no Brasil. Brasília: IPEA; OIT, 2021.

SOARES, Samara Sousa Diniz; STENGEL, Márcia. Netnografia e a pesquisa científica na internet. **Psicologia USP**, v. 32, p. e200066, 2021.

VIEIRA, Regina Stela Correa. Trabalho e cuidado no Direito: perspectivas de sindicatos e movimentos feministas. **Estudos avançados**, São Paulo v. 34, n. 98, p. 57-72, 2020.

VIEIRA, Regina Stela Corrêa. **O cuidado como trabalho**: uma interpelação do Direito do Trabalho a partir da perspectiva de gênero. 2018. Tese (Doutorado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.





A INVISIBILIDADE FEMININA NA HISTÓRIA DA GUERRA: UMA ANÁLISE PELA TEORIA DOS SISTEMAS SOCIAIS

Luana Breyer¹

Rosangela Alves dos Santos²

Resumo

Aborda a invisibilidade feminina nos conflitos armados, objetivando analisar a posição da mulher na guerra e as razões estruturais do seu silenciamento histórico. A metodologia é qualitativa e explicativa, baseada na Teoria dos Sistemas Sociais de Luhmann. Os resultados demonstram que a invisibilidade é uma consequência estrutural do sistema da Guerra que exclui o protagonismo feminino e evidencia a fragilidade do código inclusão/exclusão em reconhecer suas atuações. Conclui-se que o silenciamento reforça a narrativa masculina da guerra, que o sistema nega o reconhecimento às experiências femininas.

Palavras-chave: teoria dos sistemas sociais; sistema da guerra; gênero; invisibilidade feminina.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo insere-se na análise sociológica da guerra alinhada com os estudos de gênero, a fim de abordar a invisibilidade das mulheres nos conflitos armados. Embora a atuação feminina, muitas vezes como combatente ou em papéis essenciais, seja um fato histórico (Aleksiévitch, 2016), a narrativa hegemônica a relega ao silêncio, perpetuando o conflito como um fenômeno de domínio masculino. Parte-se da problemática central “se as mulheres estão na guerra, por que o sistema as silencia?”, que reside em analisar a estrutura sistêmica que sustenta essa exclusão e nega o reconhecimento ao protagonismo feminino.

Para responder a essa questão, o estudo se baseia na Teoria dos Sistemas Sociais de Niklas Luhmann, buscando suprir a lacuna da sociologia da guerra (Harste, 2016).

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: luana.breyer@yahoo.com.br.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: rosangela.201810790@unilasalle.edu.br.





O objetivo geral é analisar como esse padrão militarizado opera como um mecanismo de exclusão de gênero, marginalizando a posição da mulher e as razões estruturais por trás da sua invisibilidade e falta de reconhecimento histórico. De forma específica, os objetivos são de identificar alguns relatos da experiência feminina da guerra com base nos depoimentos coletados pela escritora ucraniana, Svetlana Aleksievitch, e transcritos para o livro *“A guerra não tem rosto de mulher”*, vencedor do prêmio Nobel de literatura em 2015; identificar os mecanismos sistêmicos de silenciamento e desvalorização das vozes femininas sobre a guerra; e explicar, utilizando a Teoria Sistêmica, a operação do sistema da guerra por uma lógica masculina.

A pesquisa se justifica pela necessidade de confrontar a invisibilidade feminina nos conflitos armados e desconstruir a narrativa tradicional que perpetua a guerra como um evento puramente masculino.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O que é a guerra?

De acordo com Norberto Bobbio (1998), várias foram as definições do conceito de guerra, mas a principal se apoia no direito. Na obra *“Dicionário de Política”*, o autor descreve a guerra como “contato violento mediante a força armada” (Bobbio, 1998), mas destaca que existem outros tipos de guerra que fogem desta regra, como na Guerra Fria ou psicológica, na Guerra econômica. Na obra, apresenta a definição de guerra formulada por Quincy Wright: “condição jurídica que permite, igualmente a dois ou mais grupos hostis, conduzir um conflito com a força armada”. Contudo, menciona que, assim como as demais, o conceito não está imune a críticas.

No que tange à história da guerra, o autor afirma que se dividem em quatro, quais sejam, guerra animal (combate de homens entre si), guerra primitiva (com enfoque na sociologia), guerra histórica entre grupos civilizados e guerra atual (com enfoque nas tecnologias):





A história da Guerra pode dividir-se em quatro fases histórico-qualitativas: a Guerra animal (em sentido psicológico), a Guerra primitiva (em sentido sociológico), a Guerra histórica entre grupos civilizados (em sentido jurídico), a Guerra atual (em sentido tecnológico). Assim, a definição da Guerra se enriquece cada vez mais de novas dimensões com o progresso da civilização, ficando cada vez mais perto da natureza complexa do fenômeno. Correlativamente, as interpretações sobre as causas da Guerra são de ordem psicológica, sociológica, jurídica e tecnológica. (Bobbio, 1998, p. 572).

O jurista classifica a guerra como “instrumento político”, dividindo-a em absoluta e limitada:

A Guerra merece uma consideração particular como instrumento político. Enquanto a Guerra absoluta tem como objetivo a destruição total do adversário, a Guerra limitada (a que R. Aron chama de “Guerra real”) é instrumental, ligada a uma finalidade desejada. A política, “inteligência do Estado personificado”, utiliza-se de dois instrumentos: a diplomacia e a Guerra. Porém, se os meios são diferentes, é único o desígnio que guia a ação. A diplomacia se retira quando seus fins podem ser conseguidos somente através da força armada, sempre pronta, no entanto, a fazer sentir o peso de sua ação, logo que isso seja considerado possível. O objetivo final não é a anulação completa do contendor, mas sim a modificação de algumas de suas motivações. (Bobbio, 1998, p. 572).

Quanto às causas, estas podem ser subdivididas ideológicas, econômicas, psicológicas, políticas e jurídicas (Bobbio, 1998). Tais causas, devem ser analisadas a partir de três níveis: o individual, o do grupo e o do sistema internacional. No individual, estão as decisões deliberadas e aquelas tomadas por impulsos inconscientes. No nível estatal, consideram-se as formas de organização política, como regimes democráticos ou autoritários, além da atuação das pessoas que governam e do sistema internos. Quanto ao nível internacional, busca-se preservar o equilíbrio do poder entre os atores internacionais (Bobbio, 1998).

Combinando a análise conceitual de Bobbio (1998) e a Teoria Sistêmica, portanto, o artigo busca evidenciar como o sistema da guerra seleciona e legitima narrativas específicas, contribuindo para a exclusão de determinadas experiências, como as mulheres. Compreender o que é a guerra resulta reconhecer que ela envolve a ação armada, a ordem jurídica e a tensão social.





2.2 A história da guerra na perspectiva feminina

Aleksiévitch (2016), ao reunir relatos para sua obra *“A guerra não tem rosto de mulher”*, buscou mulheres que vivenciaram diretamente o conflito e identificou um padrão: suas vozes eram constantemente silenciadas. Muitas eram corrigidas pelos próprios esposos, que insistiam para narrarem “a história de verdade”, sem emoção; outras eram desvalorizadas por chefes, que consideravam irrelevante a versão feminina da guerra.

154

Aleksiévitch (2016), ao relatar as experiências com as duas Grandes Guerras Mundiais, relembra que em sua infância, a vila onde morava tinha somente vozes femininas, contudo, na escrita teve a dominância de homens escrevendo sobre as façanhas de homens. Pouco se falou da guerra feminina, que ao contrário da divisão sistêmica da visão masculina de inimigo/aliado, desempenharam papéis militares, como franco-atiradora, atiradora de metralhadora, comandante de canhão antiaéreo. A experiência difere da masculina, pois as mulheres experienciam a Guerra através dos sentidos, especialmente porque não foram ensinadas na infância a atirar e nem matar, enquanto homens a encaram pela história, ação e vitória.

Essa diferença é ilustrada pela complexidade do protagonismo feminino, que mescla o desejo de ação com as responsabilidades vistas como tradicionalmente femininas. Um dos relatos coletados pela autora, a entrevistada relatou ter interesse de participar ativamente do conflito, superando a angústia de sua inação, partiu para um trabalho clandestino. Contudo, enfrentou uma dupla jornada, relatando um incidente que, enquanto a combatente carregava um fuzil e a máquina de escrever, ela também precisava levar a filha, enquanto a vila estava sob ataque. Tal proeza era reconhecida pelo seu comandante de forma que reforçava a diferença de gênero, ao apontar que “nem todos os homens” teriam o poder de tal feito (Aleksiévitch, 2016).

Outro relato de uma piloto ilustra as consequências da escolha feminina em se mobilizar. A combatente, que foi à guerra após o marido e precisou deixar a filha sob os cuidados da cunhada, enfrentou repúdio após a baixa. A cunhada se recusou a devolver a criança, acusando a mãe de ser cruel, sem “alma feminina”, por abandonar





a filha para combater. Narrou que nos momentos de espera para uma nova missão, enquanto os homens fumavam ou jogavam dominó, as mulheres ficavam sentadas bordando lenços (Aleksiévitch, 2016).

Não se olvida que as guerras levaram à óbito mais homens do que mulheres, razão pela qual os postos de trabalho fora do lar foram ocupados pelo gênero feminino (Hobsbawm, 1995). Um relato descreve a trajetória de uma mulher que, antes da guerra, era professora formada em magistério, e depois da guerra, precisou trabalhar carregando tijolos em uma construção (Aleksiévitch, 2016).

As atividades de cuidado durante a guerra e no pós também ficaram a cargo das mulheres, situação descrita por Aleksiévitch (2016), através de um relato de uma membro da resistência, que cuidou do filho enquanto o marido atuou como combatente, ficando encarregada de criar a imagem paterna do marido para o filho, testemunhou a desilusão da criança com a volta dos soldados. Com o retorno do marido inválido e envelhecido, a narradora carregou o ônus de cuidar do marido doente.

Por fim, uma enfermeira relatou que buscava alistamento, foi questionada sobre sua serventia, ouvindo que "os homens vão ter vergonha se umas meninas de dezessete anos começarem a combater". Mesmo assim, conseguiu se alistar e passou por diversas provas. Após a guerra, ela descreveu que se iniciou uma segunda guerra: a volta à terra natal. Não sobraram muitos homens, mas precisavam voltar a cultivar a terra, o que exigiu a desarmação de minas instaladas no campo, que também vitimou muitos (Aleksiévitch, 2016).

2.3 O sistema da guerra pela teoria sistêmica de Luhmann

Na teoria sistêmica Luhmanniana, os sistemas (como o Direito, a Política, a Memória) são autopoiéticos, ou seja, se autorreproduzem com as suas próprias normas, códigos e comunicações (Schwartz, 2013). Harste (2016) aponta haver uma lacuna na teoria de Luhmann por não abordar uma sociologia da guerra, levando a um esforço de muitos teóricos em preencher esse vazio. Fritz B. Simon (2004) define





a guerra como um sistema autopoiético, ou seja, um sistema que cria suas próprias operações e razões de continuidade.

Nessa perspectiva de Simon (2004), causando originalmente um conflito nem sempre terá relação ao que mantêm ele ativo. A continuidade da guerra se justifica pelas ações que causam prejuízo ao seu oponente e ameaçam a sua sobrevivência. Dessa forma, a autopoiese do sistema da guerra se mantém mediante uma lógica e inimizade e dano mútuo: a violência.

Portanto, as guerras serão travadas e conduzidas por sistemas autopoiéticos independentes que são irritados, seja um estado ou organizações, por exemplo, que se comunicam e possuem uma ligação histórica de comunicação e interação, pois, como menciona Simon (2004), quem nada sabe do outro, não entra em guerra.

É neste ponto que uma distinção se faz necessária: conforme Gorm Harste (2016), deve-se observar a guerra como um sistema de conflito e distingui-lo do sistema organizacional militar. Tal diferenciação conceitual se faz necessária para que se analise não somente a burocracia militar, mas sim a lógica sistêmica que define as condições de inclusão e exclusão no fenômeno bélico.

Para Thornhill (2018), o sistema militar (chamado de *Military System* pelo autor) se configura como o sistema funcional da guerra, desempenhando um papel decisivo na constituição da forma de governo nacional. Sua centralidade reside no fato de que o sistema legal, diante das revoluções do século XVIII, anexou suas funções de legitimação a este sistema, deslocando a origem da autoridade. Thornhill (2018) desenvolve a ideia de que a própria legitimação do Estado-nação moderno está calcada em métodos militarizados

Portanto, a perspectiva de Chris Thornhill (2018) sobre o sistema político moderno encontra seu pilar no sistema da guerra, que, segundo o autor, o sistema político nacional com bases democráticas, têm ligação na sua origem com a esfera militar, que se desenvolveu como um tipo de acoplamento entre a lei e o exército. Isso porque o Direito cedeu espaço para a força militar como fonte de legitimação, implicando no cidadão, sendo quem fornece a legitimidade democrática, é definido





pela sua capacidade de mobilização e participação nas exigências do sistema de guerra.

3 METODOLOGIA

157

A pesquisa é de análise de dados qualitativos, com técnicas de busca por meio da revisão bibliográfica, de natureza teórica, e explicativa, pois se busca demonstrar a razão por trás da invisibilidade e falta de reconhecimento. Para isso, o estudo utiliza uma base multidisciplinar, com estudos de gênero e das narrativas históricas, bem como a utilização da teoria sistêmica de Luhmann para explicar esse fenômeno.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

À luz do quadro teórico desenvolvido, verificou-se que a invisibilidade feminina na história da guerra não se trata de um mero lapso da memória, mas sim de uma consequência estrutural do sistema da guerra. Para exemplificar, confronta-se a memória socialmente construída da guerra através das imagens abaixo:

Imagem 1 – Estátua da Paz



Fonte: Asia policy point (2019).





Imagem 2 – Estátua da Amazona



Fonte: This is Africa (2022).

As duas imagens apontam uma situação contrastante: a primeira imagem é de uma estátua que fica em frente à embaixada do Japão, na Coreia do Sul e retrata uma tensão diplomática que atravessa desde o século passado: a situação vivenciada pelas “mulheres de conforto”, termo que se refere à parcela da população que foi traficada para servir em trabalhos domésticos e sexuais para os soldados japoneses, durante as Guerras Sino-Japonesa ocorridas entre os séculos XIX e XX. Mesmo existindo uma narrativa oficial sobre as "mulheres de conforto", a sociedade sul-coreana não oferece um acolhimento uniforme a essas vítimas, que ainda enfrentam estigmatização e falta de apoio (Paiva, 2016).

Por outro lado, monumentos de guerra normalmente retratam homens vitoriosos, perpetuando uma memória masculina. A segunda imagem trata-se de uma rara exceção: uma estátua em homenagem às Amazonas do Daomé, em Benin, homenageando o exército composto por mulheres (Kiunguyu, 2022).

Esses dois casos demonstram que, embora as mulheres tenham participado ativamente em conflitos, sua contribuição e sofrimento têm sido invisibilizados. A





memória da guerra tende a apagar seus atos heroicos, tornando homenagens como a de Benin incomuns.

Historicamente, o sistema militar opera sob um código binário (homem/guerreiro e mulher/não guerreira) que exclui as mulheres do posição de combatente e, consequentemente, do que Thornhill (2018) chama de figura central do cidadão mobilizado que legitima o Estado. Ao construir a legitimidade do Direito por meio de um referencial militarizado (Thornhill, 2018), o sistema político absorve essa exclusão de gênero, marginalizando as experiências femininas de conflito.

Portanto, se a legitimação do Estado-nação moderno se apoia em um padrão militarizado de subjetivação, a invisibilidade feminina na história da guerra pode ser vista como uma consequência estrutural e não somente histórica. Dessa forma, a invisibilidade das mulheres não decorre de um mero esquecimento, mas da estrutura que exige um sujeito militarizado (sendo aquele que se mobiliza e participa dos atos de guerra) para ser plenamente reconhecido pelo sistema. O ato de ir à guerra, ou a capacidade de ser mobilizado por ela, torna-se o critério que define o sujeito político na esfera de legitimação (Thornhill, 2018).

Analisando o sistema da guerra, esse opera com a sua própria lógica (com predominância masculina nas narrativas mais conhecidas) e não sofre influência por fatores do seu entorno, como os sentimentos e valores femininos. Portanto, a invisibilidade da mulher funciona como um fechamento a esse sistema de guerra, sendo “irritado” pelas narrativas de violação sexual, dor e vivência como guerrilheiras.

Assim, atua o código binário do sistema de guerra com o mecanismo da sua diferenciação funcional, que opera na escolha do que ficará na memória coletiva (Schwartz, 2013). Ocorre que por conta de tradicionalmente exaltar a figura masculina na narrativa histórica, o sistema não reconhece o papel desempenhado pela mulher, causando a sua invisibilização.

Conforme discutido por Souza e Simioni (2024), a forma do metacódigo da inclusão/exclusão na Teoria dos Sistemas possui certa fragilidade, pois mesmo que as mulheres estejam na “inclusão” pelo código, ainda assim se mantêm excluídas. Os autores concluíram que a invisibilidade feminina foi construída socialmente, pois





mesmo que nesses espaços tem realmente a presença feminina, como é o caso da atuação das mulheres na guerra, o sistema se recusa a comunicá-la e processá-la dentro de seu código de legitimação, mantendo-a fora da esfera de reconhecimento formal.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apontam para um paradoxo: apesar de sua atuação em diversas frentes, inclusive como combatentes, a negação de reconhecimento histórico reforça uma narrativa de guerra como um evento puramente masculino.

Os resultados desta pesquisa, pautados na análise sistêmica do conflito, permitem concluir que a invisibilidade das mulheres na história da guerra transcende um simples apagamento histórico, configurando-se como uma consequência estrutural inerente à própria codificação do sistema da guerra.

O paradoxo entre o protagonismo feminino na linha de frente, conforme evidenciam os relatos coletados por Aleksievitch (2016), e a negação de reconhecimento histórico reside na lógica de diferenciação do sistema. O sistema político democrático moderno, ao estabelecer um acoplamento estrutural entre o direito e o exército (Thornhill, 2018), fundamentou a legitimidade do Estado em um padrão militarizado de subjetivação. Nesse padrão, a figura do cidadão legítimo é definida pela capacidade de mobilização e participação nos atos de guerra, um critério que, historicamente, excluiu as mulheres do status pleno de sujeito político.

Dessa forma, a exclusão da mulher não se deu pela sua ausência no campo de batalha, mas pela recusa do sistema em processar a experiência feminina dentro de seu código binário (guerreiro/não guerreira).

Os depoimentos redigidos por Aleksievitch (2016) demonstraram amplamente como essa exclusão opera seja através da sua dupla jornada, que foi aquela imposta à combatente que carregava o fuzil, a máquina de escrever e sua filha, seja através da rejeição social no pós-guerra, como foi o caso da piloto acusada de não ter "alma





feminina", além da mudança profissional para funções tipicamente masculinas, como o caso da professora que virou carregadora de tijolos.

A análise de Aleksievitch (2016) também demonstrou que o sistema da guerra impõe um ônus do cuidado sobre as mulheres em múltiplas dimensões. Isto inclui a responsabilidade da ex-combatente em cuidar do marido inválido e se estende à rede de apoio na retaguarda (avós, mães, tias), cuja função de sustentar a vida familiar e social na ausência dos homens foi igualmente invisibilizada e desvalorizada pelo código de reconhecimento do sistema.

Pelos estudos de Souza e Simioni (2024), que alertaram existir uma fragilidade do metacódigo inclusão/exclusão da Teoria dos Sistemas, os resultados desta pesquisa confirma que, mesmo incluídas nos fatos históricos, seja atuando como combatentes ou na reconstrução das vilas, desarmando minas, as mulheres se mantêm estruturalmente excluídas da comunicação de reconhecimento e da memória oficial do sistema.

REFERÊNCIAS

ALEKSIÉVITCH, Svetlana. **A guerra não tem rosto de mulher**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Tradução de Carmen C. Varriale et al. Coordenação da tradução de João Ferreira. Revisão geral de João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacaís. 11. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. 2 v. Disponível em: <https://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17973/material/Norberto-Bobbio-Dicionario-de-Politica.pdf>

HOBSBAWM, Eric J. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

PAIVA, Carolina Maria Monteiro. **Mulheres, feminismo e relações internacionais: O caso do movimento de reparação das “mulheres de conforto” sul coreanas** (Dissertação de Mestrado em Ciência Política e Relações Internacionais da Universidade Federal da Paraíba), 2021.





KIUNGUYU, Kylie. Benin's 30m 'Amazon' statue honours the women warriors of Dahomey. **This Is Africa**, 3 ago. 2022. Disponível em: <https://thisisafrica.me/politics-and-society/benins-30m-amazon-statue-honours-the-women-warriors-of-dahomey/>. Acesso em 31 ago. 2025.

SCHWARTZ, Germano; ROCHA, Leonel Severo; CLAM, Jean. **Introdução à Teoria do Sistema Autopoiético do Direito**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2013.

162

THORNHILL, Chris. The Sociology of Law and Global Sociology. **Zeitschrift für Soziologie**, v. 47, n. 6, p. 375-401, 2019. Disponível em: <https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.1515/zfsoz-2018-0124/html>. Acesso em 16 nov. 2025.

SIMON, Fritz B. **Patterns of War**: Systemic aspects of deadly conflicts. Carl-Auer Verlag: Heidelberg, 2004.

HARSTE, Gorm. Critique of War Reason. A Perspective on Self-referential Systems, 11th-21st Centuries. **Nordicum-Mediterraneum**, v. 10, n. 3, 2016. Disponível em: <https://nome.unak.is/wordpress/volume-10-no-3-2016/conference-paper-10-3/critique-of-war-reason-a-perspective-on-self-referential-systems-11th-21st-centuries/>. Acesso em 16 nov. 2025.

SOUZA, Larissa Faria de; SIMIONI, Rafael Lazzarotto. A interseccionalidade como possível caminho à compreensão da fragilidade do código inclusão/exclusão na Teoria dos Sistemas:: uma análise a partir da biografia de Katherine Johnson. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 19, n. 40, p. 1-19, 2024. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/1980>. Acesso em 16 nov. 2025.





A SUSTENTABILIDADE FINANCEIRA COMO GARANTIA DOS DIREITOS HUMANOS E CONSTRUÇÃO DA PAZ ENTRE MIGRANTES ATENDIDOS PELA PREFEITURA MUNICIPAL DE CANOAS (RS)

Moisés Waismann¹

Jorge Marcelo Wohlgemuth²

Resumo

Este artigo investiga como a sustentabilidade financeira pode contribuir para a construção da paz entre migrantes atendidos pela Prefeitura Municipal de Canoas (RS), articulando os conceitos de direitos humanos, dignidade e inclusão social. O objetivo é compreender as percepções dos próprios sujeitos sobre a relação entre suas condições econômicas, o acesso a direitos e a vivência de uma paz social efetiva. Com base na literatura sobre paz e migrações, compreende-se que a paz vai além da ausência de conflitos armados, a chamada paz negativa, exigindo a efetivação da paz positiva, que pressupõe justiça social, equidade econômica e respeito aos direitos fundamentais. A análise evidencia que os migrantes enfrentam múltiplos desafios, como dificuldades de inserção no mercado de trabalho, acesso precário a educação, saúde e moradia, bem como discriminação e xenofobia. Tais condições configuram violências estruturais que comprometem a dignidade humana e geram tensões sociais. A metodologia adotada no estudo será uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório. A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas de profundidade com migrantes atendidos por instituições e projetos socioeducacionais em Canoas. A análise dos dados seguirá os princípios da categorização temática, permitindo a identificação de padrões e significados compartilhados entre os entrevistados. Assim, compreende-se que a promoção da sustentabilidade financeira não é apenas uma estratégia econômica familiar, mas um projeto civilizatório que fortalece a cidadania, previne conflitos e favorece uma convivência mais justa e inclusiva. A paz, nesse sentido, resulta do reconhecimento da dignidade e da integração dos migrantes como sujeitos de direitos.

Palavras-chave: paz; direitos humanos; migrantes; sustentabilidade financeira; memória social.

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: moises.waismann@unilasalle.edu.br.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: jorge.202222692@unilasalle.edu.br.





1 INTRODUÇÃO

O fenômeno migratório tem se intensificado em escala global, tornando-se um dos desafios mais complexos das sociedades contemporâneas. Fatores como crises políticas, conflitos armados, desastres ambientais, pobreza extrema, instabilidade econômica e violações sistemáticas de direitos humanos impulsionam milhões de pessoas a abandonar seus países em busca de condições dignas de vida. Neste cenário, migrar deixa de ser um ato voluntário para se tornar, muitas vezes, um imperativo existencial: migrar é sobreviver. Migrar é buscar a possibilidade de reconstruir a própria vida quando todas as referências familiares, culturais e econômicas foram fragilizadas ou destruídas.

No Brasil, e particularmente no município de Canoas (RS), observa-se a chegada de migrantes de diversas nacionalidades — haitianos, senegaleses, ganeses, venezuelanos, colombianos, dominicanos, entre outros — que buscam trabalho, segurança, acolhimento institucional e oportunidades de integração social. Esses grupos são atendidos pela Prefeitura Municipal e por organizações da sociedade civil, que desenvolvem ações de acolhimento, inserção laboral, qualificação profissional e apoio psicossocial. No entanto, apesar desses esforços, muitos migrantes continuam enfrentando vulnerabilidades, marginalização econômica, preconceito, xenofobia e dificuldades de acesso a serviços essenciais.

Essa realidade evidencia que o acolhimento formal não basta: é necessário compreender, de modo mais profundo, as condições que promovem efetivamente dignidade, paz cotidiana e integração social. A paz, entendida como objetivo essencial das Nações Unidas e como fundamento da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), não se reduz à ausência de conflitos armados. Ao contrário, entendimentos atuais sustentam que a paz positiva é composta por fatores estruturais, como igualdade de oportunidades, justiça social, segurança econômica, inclusão cultural e reconhecimento institucional (Symonides, 2003).

Nesse sentido, este artigo propõe analisar um aspecto central frequentemente negligenciado nos debates sobre migração: a sustentabilidade financeira como





elemento fundamental para a construção da paz e para a efetivação dos direitos humanos. Entende-se aqui sustentabilidade financeira não apenas como equilíbrio orçamentário familiar, mas como capacidade de gerar autonomia, segurança, planejamento e estabilidade para a reconstrução de projetos individuais e coletivos.

A partir dessa problemática, este estudo se orienta pela seguinte questão de pesquisa: como a sustentabilidade financeira contribui para a construção da paz e para a efetivação dos direitos humanos entre migrantes atendidos pela Prefeitura Municipal de Canoas (RS)?

Para responder a essa questão, o artigo tem como objetivo geral compreender as percepções dos próprios sujeitos sobre a relação entre suas condições econômicas, o acesso a direitos e a vivência de uma paz social efetiva. Como objetivos específicos o artigo tem a) compreender como os migrantes percebem a relação entre suas condições econômicas e sua experiência de paz cotidiana, segurança e dignidade humana; b) relacionar essas percepções com os referenciais teóricos dos direitos humanos, da paz positiva e da memória social, e c) identificar os desafios estruturais enfrentados pelos migrantes, tais como racismo, xenofobia, precarização de trabalho, barreiras linguísticas e acesso limitado a políticas públicas.

A hipótese que estrutura esta reflexão é a de que a sustentabilidade financeira — entendida como autonomia econômica e possibilidade de construir um futuro — constitui um elemento ético, social e político fundamental para a paz positiva. Em outras palavras, uma pessoa que vive sob insegurança econômica, sem acesso a direitos básicos, submetida à violência estrutural ou à precarização laboral, não encontra condições materiais nem subjetivas para viver em paz.

Este estudo se justifica por três razões: a) relevância social, o Brasil ainda carece de políticas sólidas de integração que articulem dimensões sociais, econômicas e culturais; b) relevância acadêmica, a relação entre memória social, sustentabilidade financeira e paz na experiência migratória é pouco explorada na literatura brasileira; e c) relevância prática, compreender as percepções dos migrantes pode contribuir para aperfeiçoar políticas municipais e projetos socioeducacionais desenvolvidos em Canoas.





2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, aprofundam-se os referenciais utilizados: direitos humanos, paz positiva, migração e violências estruturais, memória social, sustentabilidade financeira e reconhecimento.

2.1 Direitos humanos como fundamento da paz positiva

Os direitos humanos, desde sua consolidação no pós-Segunda Guerra Mundial, representam mais do que um conjunto de normas jurídicas: são uma forma de organizar o mundo em torno da dignidade humana. Os direitos humanos compõem um sistema tridimensional — jurídico, ético e político — que orienta os Estados na proteção de grupos vulneráveis (Symonides, 2003).

Importante destacar que os horrores das guerras mundiais geraram uma inflexão moral na comunidade internacional. A extrema violência, os genocídios, o avanço de regimes totalitários e o industrialismo aplicado ao extermínio humano demonstraram que a paz não poderia ser sustentada apenas por tratados militares. Era necessário um novo modelo de convivência civilizatória baseado na dignidade, na igualdade e no combate às desigualdades estruturais (Gomes; Gavião, 2022).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), ao afirmar que *“todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”*, inaugura uma ética universal que se articula diretamente com as demandas contemporâneas dos migrantes. A dignidade humana não é atributo a ser concedido; é condição ontológica. Portanto, migrantes (documentados ou não) são sujeitos de direitos. A distinção entre “paz negativa” (ausência de guerra) e “paz positiva” (existência de justiça, equidade e reconhecimento) é essencial para compreender a vida migrante. Sem condições mínimas de moradia, renda, saúde, educação e participação cidadã, não há paz, há sobrevivência. A paz positiva implica na igualdade de oportunidades, na inclusão econômica, no respeito à diversidade, em políticas públicas efetivas e no combate a





toda forma de violência estrutural. Essa definição será retomada ao analisarmos a sustentabilidade financeira como condição de paz.

2.2 Migração e dignidade: violências estruturais e xenofobia

167

Migrar é sempre um processo profundamente humano, marcado por valores, memórias, afetos e traumas. A literatura internacional demonstra que grande parte dos fluxos migratórios contemporâneos decorre da perda das condições mínimas de existência. Os migrantes são “homens e mulheres em busca de paz”, e essa busca está diretamente ligada à procura de dignidade (DELFIM, 2025). Os migrantes frequentemente enfrentam trabalho precarizado ou informal, exploração por intermediários e empregadores, dificuldades de reconhecimento de diplomas, discriminação racial e étnica, barreiras linguísticas, xenofobia explícita ou velada, dificuldades de acesso a direitos básicos.

Essas condições configuram violência estrutural, conceito que se refere às formas indiretas e sistêmicas de opressão que impedem indivíduos de viverem plenamente sua humanidade. No caso dos migrantes em Canoas, essas violências se expressam, conforme relatado por migrantes em encontros organizados por organizações públicas e privadas, em salários inferiores, jornadas ampliadas, moradias irregulares e superlotadas, burocracia documental, dificuldade de inserção no ensino formal e mobilidade urbana limitada pela falta de renda.

Reconhecer essas violências é fundamental para compreender a centralidade da sustentabilidade financeira.

2.3 Memória social, identidade e reconstrução de narrativas

Para entender a profundidade da experiência migratória, é indispensável recorrer à teoria da memória. Toda memória é social, visto que a lembrança do mundo é construída a partir dos quadros sociais nos quais os indivíduos estão inseridos





(família, grupos, tradições, instituições). Migrar rompe esses quadros e obriga o sujeito a reconstruir suas referências (Halbwachs, 1990).

Ao se discutir antropologia da memória, é necessário destacar que recordar é sempre reinterpretar. Migrantes reinterpretam continuamente suas lembranças para manter algum sentido de continuidade identitária em meio à ruptura. Cada lembrança funciona como ponte entre passado e futuro. A memória atua como instrumento de resistência para os migrantes (Candau, 2005). Nesse sentido, a memória preserva valores culturais, vínculos simbólicos com a terra de origem, narrativas familiares, saberes profissionais e estratégias econômicas e significados sobre paz, trabalho e dignidade.

Assim, a memória reconfigura identidades e influencia as estratégias de organização financeira no país de destino: economizar, enviar remessas, adquirir bens básicos, estudar, buscar regularização. Todas essas práticas estão vinculadas a memórias familiares e expectativas futuras.

A sustentabilidade financeira é, neste estudo, entendida como capacidade de administrar recursos econômicos de forma a garantir segurança material, autonomia e capacidade de projetar o futuro. Para migrantes, ela cria pertencimento, permite planejar o futuro, gera reconhecimento social, fortalece a dignidade e reduz a vulnerabilidade diante de exploração. A sustentabilidade financeira está diretamente ligada ao conceito de reconhecimento (fundamental para a identidade narrativa e para a paz). Para ser reconhecido, o migrante precisa ser visto como trabalhador qualificado, ser integrado como cidadão, participar da vida social, exercer direitos e ter autonomia. Portanto, renda, trabalho digno e estabilidade não são apenas categorias econômicas, mas dimensões éticas e políticas (DELFIM, 2025).

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa é de natureza aplicada, pois visa gerar conhecimentos para aplicação prática direcionada à resolução de problemas específicos no contexto





estudado. A pesquisa aplicada busca gerar conhecimentos para a prática cotidiana e objetiva, além de resolver problemas concretos (Minayo, 2012).

Em relação aos objetivos, esta investigação é de natureza exploratória e descritiva. A pesquisa exploratória é utilizada para proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Esse tipo de pesquisa é essencial quando o tema é pouco conhecido e necessita de um levantamento inicial de informações. Já a pesquisa descritiva tem como principal finalidade descrever características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. No que se refere aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa é documental, pois envolve a análise de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico aprofundado ou que podem ser reexaminados conforme novos propósitos ou enfoques teóricos (Minayo, 2012).

Para a produção do estudo serão utilizados os recursos metodológicos de pesquisa documental e de entrevistas semi-estruturadas. A análise documental é entendida como uma técnica essencial para a investigação científica nas ciências humanas. Essa abordagem consiste no exame sistemático de documentos diversos (como leis, relatórios, cartas, registros institucionais etc.) com o objetivo de extrair significados, identificar padrões e compreender fenômenos sociais, históricos ou psicológicos. A análise documental não se limita à leitura superficial dos documentos, mas exige uma interpretação crítica e contextualizada, reconhecendo que os documentos são produtos sociais, carregados de intencionalidade, linguagem e historicidade (Camargo, 2020).

As entrevistas serão gravadas (com autorização formal dos participantes), transcritas integralmente e analisadas com base na técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977). As falas serão organizadas em categorias temáticas emergentes a partir das narrativas, com apoio do software IRAMUTEC. Essa ferramenta digital permite o cruzamento entre dados, facilita a codificação e organiza trechos significativos por temas, recorrências e sentidos atribuídos pelos participantes.

Espera-se que, a partir das entrevistas, seja possível construir um retrato das práticas econômicas dos imigrantes, compreendidas como práticas culturais e





simbólicas mediadas pela memória, bem como sobre como essas práticas impactam no conceito de paz dos indivíduos.

4 RESULTADOS ESPERADOS

170

Espera-se que os resultados do estudo evidenciem que a paz, para os migrantes, está profundamente associada às condições materiais necessárias para garantir a própria sobrevivência e a da família. Elementos como renda estável, moradia adequada, alimentação regular e ausência de dívidas aparecem como componentes centrais da paz cotidiana, revelando que a segurança econômica é percebida pelos entrevistados como requisito fundamental para viver com tranquilidade em um novo país. Para muitos, o simples acesso a um emprego formal representa não apenas estabilidade financeira, mas também um sentimento de alívio e de proteção diante das incertezas que acompanharam sua trajetória migratória.

Outro resultado esperado diz respeito ao papel do trabalho e da renda na constituição do reconhecimento social. A estabilidade financeira tende a se traduzir em valorização individual, aumento da autoestima e sensação de dignidade. Migrantes que conseguem enviar remessas para seus familiares no país de origem sentem-se capazes de retribuir os esforços daqueles que permaneceram, reforçando vínculos afetivos e responsabilidades familiares. A aquisição de bens básicos e a capacidade de economizar, ainda que modestamente, são interpretadas como conquistas simbólicas que confirmam sua capacidade de superação e resiliência.

Espera-se também que a memória desempenhe papel significativo na reconstrução da vida migrante e nas escolhas que envolvem a sustentabilidade financeira. As lembranças do sofrimento, da pobreza, da violência e da instabilidade vividos nos países de origem influenciam diretamente a percepção sobre o que significa viver em paz. A memória coletiva e individual funciona, assim, como referência para avaliar conquistas, planejar o futuro e fortalecer redes de solidariedade no Brasil. Essas memórias atuam como força mobilizadora, estruturando estratégias financeiras e motivando esforços contínuos de busca por autonomia.





Outro conjunto de resultados esperados refere-se à persistência de violências estruturais que impactam negativamente o processo de integração social. Relatos de xenofobia, racismo e discriminação no ambiente de trabalho, aliados a dificuldades de acesso à moradia adequada, escolarização, saúde e transporte, devem surgir como elementos que fragilizam a vivência de paz positiva. A burocracia documental e a dificuldade de regularizar a situação migratória tendem a intensificar inseguranças e dependências institucionais, reforçando sentimentos de vulnerabilidade.

Espera-se concluir, também, que a sustentabilidade financeira constitui um verdadeiro eixo civilizatório para os migrantes, na medida em que fortalece a cidadania, reduz tensões e possibilita a construção de vínculos comunitários. Ao proporcionar autonomia e condições mínimas de planejamento, a estabilidade financeira permite que os migrantes participem mais ativamente da vida urbana e se reconheçam como sujeitos de direitos. Assim, a sustentabilidade financeira não se limita a uma dimensão econômica, mas integra uma lógica de inclusão social que promove paz, dignidade e pertencimento.

Além disso, espera-se identificar que práticas econômicas específicas dos migrantes (como remessas internacionais, economia comunitária e estratégias de poupança coletiva) funcionam como mecanismos de proteção social não institucionalizada. Essas práticas revelam redes de solidariedade transnacional que suplementam a ausência de políticas públicas robustas e demonstram que a sustentabilidade financeira também é construída em interações socioculturais, e não apenas na esfera individual. Esse tipo de comportamento evidencia a capacidade organizativa dos migrantes e reforça a importância de compreender sua agência econômica.

Outro resultado esperado refere-se ao papel das instituições municipais, organizações comunitárias e programas de acolhimento na promoção da paz cotidiana. A forma como os migrantes interpretam seu processo de integração depende, em grande medida, da clareza das informações recebidas, do acesso a oportunidades de trabalho e da existência de ambientes de confiança. Espera-se que os entrevistados mencionem a importância de cursos de português, apoio documental,





formação profissional e atividades culturais para fortalecer a autonomia financeira e emocional. A interação com essas instituições pode influenciar positivamente a percepção de pertencimento.

Por fim, espera-se identificar como o sentimento de paz se relaciona com a possibilidade de construir expectativas de futuro. Migrantes que percebem estabilidade financeira tendem a desenvolver projetos vinculados à educação, empreendedorismo, compra de moradia ou reunificação familiar. A esperança no futuro é um indicador central de paz positiva, pois aponta para um horizonte de vida no qual a dignidade é experienciada de forma concreta. Assim, os resultados devem revelar que a sustentabilidade financeira não apenas diminui a vulnerabilidade imediata, mas também amplia o espaço simbólico e material para que os migrantes elaborem suas narrativas de vida e projetem trajetórias mais estáveis e integradas.

172

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados deste estudo permitirão concluir que a sustentabilidade financeira desempenha papel decisivo na efetivação dos direitos humanos entre migrantes residentes em Canoas. Ela não deve ser compreendida apenas como administração doméstica de recursos, mas como estrutura que condiciona a vivência da paz positiva. A autonomia econômica torna-se a base sobre a qual se apoiam outros direitos, como educação, saúde, moradia e participação social, evidenciando que a paz cotidiana depende da existência de condições justas e equitativas de sobrevivência. Quando essas condições são fragilizadas, a dignidade humana é diretamente comprometida.

Observa-se que, ao conquistar estabilidade financeira, o migrante recupera elementos essenciais de sua subjetividade, como autoestima, autoconfiança e capacidade de projetar o futuro. Esse processo contribui para recompor identidades fragmentadas pela migração, possibilitando reconstruções simbólicas e emocionais que restauram o sentido de continuidade biográfica interrompido pelas violências sofridas nos países de origem. Assim, a paz buscada na travessia não se realiza





apenas como ausência de conflito, mas como presença de reconhecimento, segurança e respeito.

As análises reforçam que políticas públicas voltadas aos migrantes não podem restringir-se ao acolhimento inicial. É fundamental que integrem ações que promovam autonomia e participação ativa, incluindo acesso a trabalho digno, programas de qualificação, auxílio documental, apoio jurídico e oportunidades educacionais. Além disso, é indispensável combater práticas discriminatórias e xenofóbicas que minam os esforços de integração e impedem o pleno exercício da cidadania. Sem esse conjunto articulado de políticas, a migração permanece marcada pela precariedade e pela invisibilidade.

Outro ponto importante refere-se à necessidade de compreender a sustentabilidade financeira como dimensão que ultrapassa a esfera individual, refletindo escolhas éticas e responsabilidades coletivas. Quando a sociedade reconhece o migrante como sujeito de direitos e cria condições para sua autonomia, fortalece-se não apenas a inclusão econômica, mas também a coesão social, a democracia e a cultura de paz. Assim, promover sustentabilidade financeira não é apenas estimular práticas econômicas saudáveis, mas construir ambientes que valorizem diversidade, justiça e equidade.

Por fim, este artigo reafirma que a sustentabilidade financeira opera como elemento estruturante de um projeto civilizatório pautado na dignidade humana. Seu fortalecimento permite que migrantes deixem de ser vistos como grupos vulneráveis e passem a ser reconhecidos como agentes ativos na produção de conhecimento, trabalho e cultura. A construção de uma sociedade realmente plural exige, portanto, que políticas públicas e iniciativas comunitárias promovam condições materiais e simbólicas que permitam aos migrantes viver com dignidade, segurança e paz — valores fundamentais para uma convivência justa, solidária e humanizadora.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.





CAMARGO, B. V. **Métodos e procedimentos de pesquisa em ciências humanas e psicologia**. Curitiba: CRV, 2020.

CANDAU, J. **Antropologia da memória**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

DELFIM, R. B. Migrantes e refugiados: homens e mulheres em busca de paz. Migramundo. **Migramundo**. Disponível em: <https://migramundo.com/migrantes-e-refugiados-homens-e-mulheres-em-busca-de-paz/>. Acesso em 29.ago.2025.

174

GOMES, D. M.; GAVIÃO, L. A afirmação da dignidade: direitos humanos e paz como valores constituintes da nova ordem mundial após 1945. **Revista NEIBA**, Cadernos Argentina-Brasil, Rio de Janeiro, Volume 11, 2022, p. 01-14.

HALBWACHS, M. **A Memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SYMONIDES, J. (org.). **Direitos humanos: novas dimensões e desafios**. UNESCO Brasil, Brasília, 2003.





DIREITO E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: DESAFIOS REGULATÓRIOS E DIRETRIZES PARA POLÍTICAS PÚBLICAS

Felipe Rosa Muller³

Rubem Bilhalva Konig⁴

Resumo

A rápida evolução da Inteligência Artificial (IA) tem impulsionado transformações profundas nas relações sociais, econômicas e jurídicas, exigindo uma reflexão crítica sobre seu impacto na formulação de políticas públicas e na regulação estatal. A crescente integração de sistemas algorítmicos em serviços públicos, segurança, saúde e justiça gera oportunidades de eficiência, mas também suscita riscos como discriminação algorítmica, violação de privacidade, uso ético e responsável da IA. Nesse cenário, o Direito desempenha papel central na construção de marcos normativos que conciliem inovação tecnológica e proteção de direitos fundamentais. O objetivo geral deste estudo é analisar a relação entre Inteligência Artificial e políticas públicas, destacando seus reflexos no ordenamento jurídico brasileiro e internacional. Como objetivos específicos, busca-se mapear iniciativas regulatórias sobre IA no Brasil e em organismos internacionais, discutir desafios éticos e jurídicos decorrentes da automação e propor diretrizes para políticas públicas que promovam governança algorítmica responsável. A pesquisa adota abordagem qualitativa e exploratória, com método dedutivo, fundamentada em revisão bibliográfica e documental de literatura acadêmica, legislações nacionais e estrangeiras, relatórios de organismos internacionais e eventuais políticas públicas já implementadas. Os resultados preliminares indicam que a ausência de uma legislação específica sobre IA no Brasil, somada ao avanço acelerado da tecnologia, acentua vulnerabilidades jurídicas e sociais. Diante deste contexto, conclui-se que a governança algorítmica deve ser construída com base em princípios de transparência, ética, responsabilidade, participação social e proteção de direitos fundamentais.

Palavras-chave: inteligência artificial; políticas públicas; direito e tecnologia; regulação.

1 INTRODUÇÃO

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: adv.felipemuller@gmail.com

⁴ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: rubem_konig@hotmail.com





A Inteligência Artificial (IA) emerge como uma das forças transformadoras mais potentes do século XXI, redefinindo as fronteiras da inovação tecnológica e suas interseções com a sociedade. Desde os primórdios da computação, conceitos como máquinas pensantes, propostos por Alan Turing em sua seminal pergunta "As máquinas podem pensar?" (Turing, 1950), evoluíram para sistemas autônomos capazes de processar dados em escala massiva, aprender padrões e tomar decisões com eficiência sobre-humana. No contexto contemporâneo, a IA não é mais um domínio exclusivo de laboratórios acadêmicos, ela permeia serviços públicos, setores econômicos e estruturas jurídicas, impulsionando transformações profundas nas relações sociais, econômicas e jurídicas.

Com esse avanço generalizado, destaca-se a rápida evolução da IA como catalisadora de mudanças, exigindo reflexão crítica sobre seu impacto na formulação de políticas públicas e na regulação estatal. Essa premissa é central, pois a integração de algoritmos em áreas sensíveis como segurança pública, saúde, educação e justiça gera não apenas oportunidades de eficiência operacional, mas também riscos substanciais. Por exemplo, sistemas de IA em recrutamento laboral podem perpetuar vieses discriminatórios se treinados em dados históricos enviesados.

No Brasil, onde a desigualdade social é acentuada, esses riscos se amplificam, potencializando violações de direitos fundamentais como igualdade e privacidade.

O objetivo geral deste estudo, conforme o resumo, é analisar a relação entre IA e políticas públicas, com ênfase nos reflexos no ordenamento jurídico brasileiro e internacional. Especificamente, busca-se: (i) mapear iniciativas regulatórias sobre IA no Brasil e em organismos internacionais; (ii) discutir desafios éticos e jurídicos decorrentes da automação; e (iii) propor diretrizes para políticas públicas que promovam governança algorítmica responsável. Essa abordagem é urgente, dado o vácuo regulatório atual no Brasil, onde a ausência de legislação específica contrasta com avanços globais, como o AI Act da União Europeia (European Commission, 2024).

Historicamente, a regulação da tecnologia tem sido reativa, respondendo a crises em vez de antecipá-las. O escândalo Cambridge Analytica em 2018, que expôs





manipulações eleitorais via IA, ilustra como a falta de governança pode minar democracias. No Brasil, episódios semelhantes ocorreram, como o uso de IA para vigilância durante a pandemia de COVID-19, levantando questionamentos sobre proporcionalidade e privacidade. No Brasil, eventos como o uso de IA em vigilância durante a pandemia de COVID-19 levantaram preocupações sobre privacidade. Assim, o Direito assume um papel na construção de marcos normativos que conciliem inovação e proteção de direitos, alinhando-se aos princípios constitucionais brasileiros de dignidade humana (Art. 1º, III, CF/1988) e ao Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (ONU, 1966).

Dessa forma, esta introdução delineia o problema central: a tensão entre o potencial emancipatório da IA e seus riscos distópicos. Estudo prossegue com o referencial teórico, explorando conceitos fundamentais de Direito, Ética e Tecnologia, para fundamentar a análise subsequente.

A relevância acadêmica reside na interseccionalidade. Em suma, a IA redefine o extrato social, exigindo que o Estado atue como árbitro ético. Sem regulação proativa, riscos como discriminação algorítmica, onde algoritmos reproduzem preconceitos raciais ou de gênero ameaçam a equidade. O Brasil, com sua diversidade cultural e desafios socioeconômicos, representa um caso paradigmático para essa análise.

Para contextualizar, se define IA como sistemas computacionais que simulam inteligência humana, abrangendo machine learning, redes neurais e processamento de linguagem natural (Russell; Norvig, 2021).

Política pública é um tempo complexo de ser definido, pois ele afeta como analisamos e entendemos as questões políticas reais. Se define pelo “conjunto total das ações governamentais, desde a manifestação de intenções até os resultados finais” (Cairney, 2012, p. 5). Sua interseção com IA envolve governança, ou seja, mecanismos para transparência e accountability (OECD, 2019, Recommendation on Artificial Intelligence).

No cenário brasileiro, a Constituição Federal de 1988, com ênfase em direitos humanos, serve de base, mas carece de atualizações para a era digital. A Lei Geral de Proteção de Dados (BRASIL, Lei 13.709/2018) é um avanço, mas insuficiente para





IA específica. Internacionalmente, a UNESCO adota princípios éticos (UNESCO, 2021). Essa introdução estabelece o palco para uma análise profunda, justificando a necessidade de diretrizes que equilibrem inovação e justiça.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

178

Para embasar essas reflexões, o referencial teórico integra perspectivas jurídicas, éticas e tecnológicas, ancoradas no resumo original que enfatiza desafios éticos e jurídicos decorrentes da automação. Aqui, explora-se os pilares conceituais que sustentam a relação entre Direito e IA, com foco em políticas públicas.

A IA é entendida como “a ciência de se produzir máquinas inteligentes” (McCarthy, 2007) ou, ainda, “o estudo de como fazer computadores realizarem coisas que, atualmente, os humanos fazem melhor” (Rich; Knight 1994). A inteligência artificial deve ser compreendida como agente informacional, cujo impacto ético e normativo decorre do modo como modifica ou preserva o ambiente informacional (Floridi, 2013).

O Marco Civil da Internet (Brasil, Lei 12.965/2014) serve de base, mas para IA, urge um marco específico. Internacionalmente, o Regulamento Geral de Proteção de Dados Europeu (GDPR, 2016/679) integra IA em proteção de dados, enquanto o AI Act classifica sistemas por risco (EU AI ACT). No Brasil, projetos como o PL 2338/2023 visam a regular IA definindo princípios como transparência (Brasil, Senado Federal, PL 2338/2023). Enquanto não se obtém uma legislação a respeito, observa-se que a discriminação algorítmica é central: algoritmos treinados em dados enviesados perpetuam desigualdades. A literatura demonstra que sistemas de inteligência artificial podem reproduzir e aprofundar desigualdades históricas ao operar com bases de dados enviesadas, conduzindo a resultados desproporcionais entre grupos sociais.

No estudo Gender Shades, Buolamwini e Gebru evidenciam que algoritmos de reconhecimento facial apresentam taxas de erro significativamente superiores para mulheres negras, revelando que o treinamento com dados tendenciosos resultou em discriminação algorítmica (Buolamwini; Gebru, 2018, p. 1).





A IA pode agravar disparidades raciais. Essa constatação reforça a necessidade de reconhecer a dimensão estrutural dos vieses algorítmicos: a tecnologia não é neutra, mas reflete e amplifica as assimetrias presentes no tecido social que a alimenta. Em contextos de forte desigualdade racial, como o brasileiro, a incorporação de sistemas automatizados sem supervisão adequada pode reproduzir práticas discriminatórias sob a aparência de objetividade técnica. A ausência de marcos regulatórios específicos agrava o problema, pois impede a implementação de mecanismos de auditoria, transparência e responsabilização capazes de identificar e mitigar danos. Assim, a discussão jurídica não se limita à proteção de dados, mas envolve a necessidade de garantir igualdade material, prevenir discriminações indiretas e assegurar que modelos de IA respeitem princípios constitucionais como dignidade, isonomia e não discriminação. Em última análise, a construção de uma regulação robusta deve considerar tanto evidências empíricas de vieses algorítmicos quanto a realidade histórica brasileira, sob pena de se perpetuar, por meios automatizados, desigualdades que o ordenamento jurídico busca justamente combater.

A governança algorítmica refere-se ao conjunto de mecanismos, normas e processos destinados a garantir que sistemas baseados em inteligência artificial operem de forma transparente, auditável e alinhada a princípios éticos e jurídicos. Envolve o monitoramento contínuo do ciclo de vida dos algoritmos, a avaliação de riscos, a mitigação de vieses e a definição clara de responsabilidades entre desenvolvedores, operadores e instituições. Ao estruturar controles técnicos e regulatórios, a governança algorítmica busca assegurar que decisões automatizadas sejam confiáveis, explicáveis e compatíveis com direitos fundamentais, prevenindo danos sociais e fortalecendo a legitimidade do uso da IA em ambientes públicos e privados.

Políticas públicas para IA devem incorporar princípios da OECD, especialmente aqueles voltados ao crescimento inclusivo, ao respeito aos valores humanos e à transparência no ciclo de vida dos sistemas algorítmicos. Tais diretrizes orientam os Estados a promover não apenas o avanço tecnológico, mas também a construção de





ambientes institucionais capazes de garantir que a inovação ocorra de maneira eticamente responsável e socialmente benéfica. No caso brasileiro, entretanto, a Estratégia Brasileira de Inteligência Artificial (EBIA, 2021) revela um enfoque predominantemente voltado ao incentivo ao desenvolvimento tecnológico e ao fomento econômico, deixando em plano secundário questões centrais como governança, accountability e mecanismos robustos de regulação. Essa lacuna regulatória torna-se ainda mais evidente diante da crescente adoção de sistemas automatizados em áreas sensíveis como segurança pública, saúde e gestão de políticas sociais, nas quais decisões algorítmicas podem produzir impactos significativos sobre direitos fundamentais.

Nesse sentido, contribuições teóricas como as de Lessig (1999) reforçam a necessidade de compreender que “o código é lei”, isto é, que as regras inscritas nos sistemas tecnológicos moldam comportamentos tanto quanto normas jurídicas formais. Lessig parte do princípio que o código é uma forma de regulação, tão poderosa quanto as leis estatais. Para Lessig, a arquitetura digital, composta por softwares, protocolos e padrões técnicos, condiciona comportamentos e limita possibilidades de ação no ambiente virtual, funcionando como um regulador estrutural que molda a vida social no ciberespaço. Isso implica reconhecer que a regulação de tecnologias, inclusive da inteligência artificial, não pode restringir-se às normas jurídicas tradicionais: ela depende de mecanismos híbridos que integrem lei, mercado, normas sociais e arquitetura técnica. Lessig demonstra ainda que, na ausência de regulação consciente, o código tende a reforçar estruturas de poder, permitindo formas invisíveis de controle estatal ou corporativo. Sua teoria antecipa os atuais debates sobre governança algorítmica, ao mostrar que sistemas computacionais incorporam valores e escolhas políticas, exigindo transparência, accountability e desenho normativo deliberado. Assim, Lessig oferece um marco teórico crucial para compreender como tecnologias emergentes, incluindo IA, produzem efeitos jurídicos e sociais que devem ser regulados tanto no plano legal quanto na própria lógica técnica (Lessig, 1999).





Para o autor, a regulação eficaz no ambiente digital exige um modelo híbrido, combinando instrumentos legais tradicionais, padrões técnicos, arquitetura de sistemas e pressões de mercado, formando um ecossistema regulatório capaz de equilibrar inovação e proteção. Essa abordagem é particularmente relevante para o debate brasileiro, em que a ausência de uma regulação ampla sobre IA permite que arquiteturas tecnológicas, frequentemente importadas e pouco auditáveis, operem como instâncias normativas de facto, influenciando decisões automatizadas sem controle público adequado. Exemplos práticos incluem o uso de ferramentas de reconhecimento facial com altos índices de erro em populações racializadas e algoritmos de priorização em políticas sociais que podem reproduzir vieses estruturais.

Assim, esta seção teórica fornece o arcabouço conceitual que estrutura a metodologia adotada no artigo, articulando referências internacionais, críticas normativas e desafios brasileiros em uma narrativa coesa. Ela estabelece as bases para as subseções posteriores, que aprofundam dimensões como o existencialismo aplicado à IA retomando contribuições heideggerianas sobre tecnologia, desvelamento e responsabilidade e o pragmatismo na formulação de políticas públicas, enfatizando soluções orientadas a problemas concretos. Ao integrar teoria, contexto e exemplos empíricos, o conjunto dessas análises permite desenvolver uma reflexão completa sobre os caminhos possíveis para uma governança algorítmica que seja ética, eficaz e socialmente comprometida.

3 METODOLOGIA

Assim, a metodologia adotada sustenta a análise dos resultados e permite compreender como elementos teóricos se traduzem em desafios regulatórios concretos. Conforme o resumo, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa e exploratória, estruturada a partir do método dedutivo e sustentada por revisão bibliográfica e documental. A abordagem qualitativa é adequada para examinar fenômenos complexos, como governança algorítmica, discriminação automatizada e





impactos sociais da inteligência artificial, permitindo interpretar significados, padrões e relações que não são captáveis por métodos quantitativos tradicionais. O caráter exploratório justifica-se pela relativa novidade do tema e pela ausência de consenso teórico consolidado, o que exige mapear conceitos, identificar lacunas e construir bases analíticas capazes de orientar investigações futuras. O método dedutivo, por sua vez, possibilita partir de referenciais teóricos robustos, como Lessig, Floridi, OECD e literatura crítica sobre IA e direito para, então, examinar seus desdobramentos em contextos específicos, como o cenário regulatório brasileiro. A revisão bibliográfica contempla obras clássicas e contemporâneas sobre direito e tecnologia, ética da informação, políticas públicas e IA, enquanto a revisão documental inclui estratégias governamentais, diretrizes internacionais, relatórios técnicos e normativos correlatos. Essa ampliação metodológica reforça a consistência acadêmica da pesquisa, permitindo uma análise sistemática, fundamentada e alinhada às exigências de rigor científico para estudos complexos e multidisciplinares.

4 RESULTADOS

Os resultados preliminares confirmam os alertas teóricos apresentados anteriormente, evidenciando a ausência de um marco regulatório específico e consolidado sobre inteligência artificial no Brasil, o que acentua vulnerabilidades institucionais, jurídicas e sociais. O mapeamento inicial demonstra que a Estratégia Brasileira de Inteligência Artificial (EBIA, 2021) concentra-se essencialmente no fomento à inovação, capacitação e desenvolvimento tecnológico, mas não estabelece mecanismos jurídicos robustos de controle, supervisão ou responsabilização. A ausência de normatividade vinculante é parcialmente mitigada por iniciativas legislativas recentes, como o PL 2338/2023, aprovado pelo Senado em dezembro de 2024, que representa o primeiro esforço estruturado para regulamentar IA no país, ainda pendente de apreciação pela Câmara dos Deputados. Paralelamente, entidades setoriais, passaram a propor diretrizes voltadas à gestão de riscos e boas práticas de





uso responsável da IA revelando um movimento regulatório descentralizado e predominantemente autorregulatório.

Em contraste, o cenário internacional avança de forma mais consistente, com destaque para o AI Act da União Europeia (2024), que inaugura um modelo regulatório baseado em riscos e que fornece padrões técnicos amplamente utilizados por governos e empresas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas ao longo do estudo permitem concluir que os desafios regulatórios colocados pela inteligência artificial demandam uma resposta jurídica estruturada e articulada com políticas públicas capazes de assegurar governança democrática e proteção efetiva de direitos. No contexto desta pesquisa, evidencia-se que a regulação da IA não pode se limitar à criação de normas isoladas, mas deve integrar princípios de transparência, ética, responsabilidade, participação social e accountability, de modo a orientar tanto o setor público quanto o privado. Esses elementos constituem diretrizes fundamentais para políticas públicas contemporâneas, que precisam ser capazes de controlar riscos, mitigar desigualdades e garantir que a inovação tecnológica ocorra em conformidade com os valores constitucionais. Assim, reafirma-se que os desafios regulatórios da Inteligência Artificial só podem ser superados mediante políticas públicas estruturadas, coerentes e fundamentadas em princípios democráticos.

No caso brasileiro, os resultados preliminares indicam um cenário marcado por lacunas normativas significativas, especialmente diante da ausência de legislação específica plenamente implementada. Assim, a aprovação e posterior regulamentação do PL 2338/2023 representam passos essenciais para que o país avance na construção de um marco regulatório coerente com as exigências internacionais e com as necessidades sociais internas. Políticas públicas voltadas à governança algorítmica devem incorporar mecanismos de auditoria, avaliação de impacto regulatório e controle institucional, reconhecendo que decisões





automatizadas afetam diretamente direitos fundamentais como igualdade, privacidade, devido processo e não discriminação.

Ao mesmo tempo, o estudo destaca a necessidade de agenda contínua de pesquisas empíricas que examinem como sistemas algorítmicos influenciam grupos vulnerabilizados, contribuindo para orientar políticas públicas sensíveis às desigualdades estruturais do país. Finalmente, recomenda-se que instituições de ensino e órgãos governamentais incorporem, em suas formações e marcos programáticos, conteúdos sobre IA, ética digital e regulação tecnológica, fortalecendo capacidades institucionais e garantindo que o Direito acompanhe a velocidade da transformação tecnológica. Com isso, consolida-se um conjunto de diretrizes que não apenas respondem aos desafios regulatórios atuais, mas orientam a formulação de políticas públicas robustas, inclusivas e alinhadas ao desenvolvimento responsável da inteligência artificial no Brasil.

REFERÊNCIAS

AI ACT. **European Commission**, 2024 Disponível em: <https://artificialintelligenceact.eu/>. Acesso em: 28 nov. 2025.

BRASIL, **Lei 12.965/2014**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm. Acesso em: 01 dez. 2025.

BRASIL, **Lei 13.709/2018**. Disponível em: em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm). Acesso em: 01 dez. 2025.

BRASIL. Senado FEDERAL, **PL 2338/2023**. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/157233>. Acesso em: 01 dez. 2025.

BUOLAMWINI, Joy; GEBRU, Timnit. Gender Shades: Intersectional Accuracy Disparities in Commercial Gender Classification. **Proceedings of Machine Learning Research**, 2018. Disponível em: <https://proceedings.mlr.press/v81/buolamwini18a/buolamwini18a.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2025.





CAIRNEY, Paul. **Understanding Public Policy**: Theories and Issues. 2012, p. 5. Disponível em: <https://paulcairney.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/01/cairney-2nd-proof-combined.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2025.

CADWALLADR; GRAHAM-HARRISON. Revealed: 50 million Facebook profiles harvested for Cambridge Analytica in major data breach 2018. **The Guardian**. Disponível em: <https://www.theguardian.com/news/2018/mar/17/cambridge-analytica-facebook-influence-us-election>. Acesso em: 28 nov. 2025.

EU AI ACT. Disponível em: <https://artificialintelligenceact.eu/>. Acesso em: 01 dez. 2025.

FLORIDI, Luciano. **The Ethics of Information**. Oxford University Press: Oxford, 2013.

INTERNATIONAL COVENANT ON CIVIL AND POLITICAL RIGHTS. **Human Rights Instruments**. 16 December, 1966. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-civil-and-political-rights>. Acesso em: 28 nov. 2025.

LESSIG, Lawrence. **Code and other laws of cyberspace**. Basic Books: New York, 1999.

McCARTHY, John. **What is artificial intelligence**. 2007. Disponível em: <http://www-formal.stanford.edu/jmc/whatisai/>. Acesso em: 04 out. 2024.

OECD Legal Instruments. Disponível em: <https://legalinstruments.oecd.org/en/instruments/OECD-LEGAL-0449>). Acesso em: 01 dez. 2025.

RICH, Elaine; KNIGHT, Kevin. **Inteligência artificial**. 2. ed. Rio de Janeiro: McGraw-Hill, 1994.

STUART, Russell; PETER, Norvig. **Artificial Intelligence: A Modern Approach**, Fourth edition. 2021.

TURIM, A. M. Turing. **Computing Machinery and Intelligence**. Mind 49: 433-460, 1950. Disponível em: <https://www.csee.umbc.edu/courses/471/papers/turing.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2025.

UNESCO, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377897>). Acesso em: 01 dez. 2025.



FÓRUM DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO





DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO CIENTÍFICO NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UM ESTUDO COM PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ESTEIO/RS

Aline Scheid Pinto Kuhn¹

Rute Henrique da Silva Ferreira²

Resumo

O ensino de Ciências nos Anos Finais do Ensino Fundamental enfrenta inúmeros desafios relacionados à alfabetização e ao letramento científico, fundamentais para a formação de sujeitos críticos e atuantes na sociedade. Esses processos permitem que os estudantes compreendam conceitos científicos e os apliquem em situações cotidianas, desenvolvendo competências necessárias para tomada de decisões. No município de Esteio/RS, conhecer como os professores de Ciências lidam com tais desafios é essencial para compreender limites e possibilidades da prática pedagógica. O objetivo desta pesquisa, ainda em caráter preliminar, é investigar os desafios enfrentados pelos professores de Ciências da rede municipal de Esteio na promoção da alfabetização e do letramento científicos, desdobrando-se em três objetivos específicos: verificar as representações de alfabetização e letramento científicos presentes nas práticas pedagógicas; analisar como a infraestrutura escolar influencia as práticas de letramento científico; e propor caminhos e recomendações que contribuam para o fortalecimento dessas práticas. O estudo tem abordagem qualitativa, de caráter exploratório-descritivo, utilizando questionário semiestruturado e observações de espaços escolares relacionados à alfabetização científica. Os dados serão interpretados por meio da análise qualitativa, conforme a abordagem proposta por Minayo (2010). Espera-se identificar as múltiplas representações sobre alfabetização e letramento científicos, bem como reconhecer dificuldades estruturais que limitam o trabalho dos professores. Os resultados pretendem subsidiar formações continuadas que favoreçam o fortalecimento da alfabetização e do letramento científico no ensino de Ciências.

Palavras-chave: alfabetização; letramento científico; ensino de ciências; formação de professores.

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: aline.202520745@unilasalle.edu.br.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: rute.ferreira@unilasalle.edu.br.





1 INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento científico são dimensões fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a tomada de decisões conscientes na sociedade contemporânea (El-Hani, 2008). Esses aspectos estão diretamente relacionados à Competência Geral 2 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — Pensamento Científico, Crítico e Criativo, que enfatiza a importância de compreender e utilizar conceitos e procedimentos científicos para investigar causas, elaborar hipóteses e propor soluções para problemas reais (Brasil, 2017).

Nesse contexto, o ensino de Ciências deve ser contextualizado, significativo e voltado à formação integral dos estudantes (Bizzo, 2009). Práticas descontextualizadas, centradas apenas na transmissão de conteúdos, tendem a dificultar a aprendizagem efetiva e o engajamento dos alunos (Krasilchik, 2004). Em contrapartida, o ensino por investigação, ao favorecer a curiosidade, a argumentação e a autonomia intelectual, potencializa aprendizagens mais duradouras e significativas (Carvalho, 2011).

Apesar dessas orientações e avanços teóricos, os resultados obtidos pelos estudantes brasileiros nas avaliações de larga escala revelam um cenário preocupante. Em 2022, 55% dos estudantes apresentaram baixo desempenho em Ciências, não atingindo o nível básico de proficiência. Apenas 1% dos estudantes alcançou o nível 5 de proficiência no PISA 2022 — um percentual significativamente inferior à média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A pontuação média do Brasil em Ciências (403 pontos) permanece distante da média da OCDE (489 pontos), evidenciando a necessidade de repensar as práticas de ensino e de fortalecer a formação científica dos alunos.

Diante desse panorama, compreender os desafios locais vivenciados pelos professores de Ciências torna-se essencial para subsidiar ações de formação continuada, bem como o desenvolvimento de programas e políticas educacionais que promovam práticas pedagógicas mais eficazes e coerentes com os princípios da alfabetização e do letramento científico.





No contexto educacional de Esteio/RS, compreender como os professores de Ciências enfrentam esses desafios é fundamental para pensar práticas pedagógicas mais significativas e transformadoras. A promoção da alfabetização científica ainda se apresenta como um desafio nas escolas públicas, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, em que os estudantes necessitam desenvolver não apenas o domínio conceitual dos conteúdos, mas também a capacidade de interpretar, argumentar e tomar decisões com base em conhecimentos científicos.

Diante desse cenário, emergem questões sobre as condições de trabalho, a formação docente e os recursos disponíveis nas escolas, fatores que podem influenciar diretamente o modo como os professores incorporam a alfabetização e o letramento científico em suas práticas. Nesse sentido, esta pesquisa busca responder à seguinte questão-problema: *quais são os principais desafios enfrentados pelos professores de Ciências da rede municipal de Esteio para promover a alfabetização e o letramento científico dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental?*

Com base nessa indagação, o objetivo geral deste estudo é investigar os desafios enfrentados pelos professores de Ciências da rede municipal de Esteio na promoção da alfabetização e do letramento científico dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

De forma mais específica, propõe-se: (a) verificar as representações de alfabetização e letramento científico presentes nas práticas pedagógicas dos professores da referida rede; (b) analisar como a infraestrutura escolar influencia as práticas de letramento científico; e (c) propor caminhos e recomendações que contribuam para o fortalecimento dessas práticas no ensino de Ciências.

Ao compreender essas dimensões, espera-se contribuir para a reflexão sobre a prática docente e para o aprimoramento das ações pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento da alfabetização científica no contexto escolar, fortalecendo o compromisso da escola com uma educação crítica, inclusiva e transformadora.





2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico será fundamentado em autores como Ana Maria Pessoa de Carvalho, Charbel El-Hani, Myriam Krasilchik e Nélío Bizzo, cujas contribuições são essenciais para compreender as dimensões da alfabetização e do letramento científico no ensino de Ciências.

Com o intuito de aprofundar a discussão, serão abordados os aspectos mais relevantes sobre o Ensino de Ciências no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), bem como os conceitos de alfabetização e letramento científico, que sustentam a reflexão sobre as práticas docentes e o papel da escola nesse processo. Além disso, será analisado como a infraestrutura escolar influencia as práticas de letramento científico, considerando suas implicações para o cotidiano pedagógico.

Por fim, o estudo tratará do processo de qualificação continuada, com foco na formação de professores, reconhecendo-a como elemento fundamental para o aprimoramento das práticas educativas e para o fortalecimento da alfabetização científica no contexto escolar.

2.1 O ensino de ciências no Brasil

Com o objetivo de compreender o processo do ensino de Ciências no Brasil, foi definido como ponto de partida para este estudo o período posterior à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), por representar o início de um contínuo processo de reestruturação curricular, de formulação de políticas públicas e de intensos debates sobre as finalidades desse ensino no país. A partir dessa data, as transformações educacionais passaram a repercutir diretamente nas concepções sobre o uso do laboratório escolar e na incorporação da alfabetização científica como objetivo transversal do currículo, impulsionadas por documentos normativos, como a LDB e a BNCC, bem como por pesquisas desenvolvidas na área de Educação em Ciências.





Desde a promulgação da LDB em 1996, o ensino de Ciências no Brasil vem se reconfigurando, acompanhando debates sobre a função social da ciência e sua relação com a cidadania. Pesquisadores como Bizzo (2009; 2010), Krasilchik (2000) e Carvalho (2004) destacam que o ensino deve promover a compreensão da ciência como uma construção humana e social, articulando teoria e prática por meio da experimentação e da investigação. O laboratório, nesse contexto, é entendido não apenas como espaço físico, mas como ambiente de aprendizagem que estimula a observação, o pensamento crítico e a formulação de hipóteses, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio científico.

A consolidação desse movimento ocorre com a BNCC (2017), que incorpora a alfabetização científica como eixo estruturante do ensino de Ciências, orientando-o para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e éticas. Autores como El-Hani (2012) reforçam que alfabetizar cientificamente é formar cidadãos capazes de compreender a ciência em sua dimensão histórica e cultural, participando criticamente de decisões que envolvem temas sociocientíficos. Apesar dos avanços conceituais e normativos, persistem desafios estruturais e formativos que limitam a efetivação dessa proposta, exigindo políticas contínuas de valorização docente e de ampliação das condições materiais para um ensino verdadeiramente investigativo.

2.2 Alfabetização e letramento científico

A alfabetização e o letramento científico vêm sendo discutidos, nas últimas décadas, como aspectos fundamentais para a formação de sujeitos capazes de compreender o mundo à luz da ciência e de atuar criticamente na sociedade. Autores como Ana Maria Pessoa de Carvalho, Charbel Niño El-Hani, Myriam Krasilchik e Nélío Bizzo têm contribuído significativamente para o fortalecimento desse campo teórico, articulando-o à formação docente e às práticas pedagógicas em Ciências.

Para Ana Maria Pessoa de Carvalho, a alfabetização científica está profundamente relacionada à prática docente e à maneira como o professor conduz o processo de ensino e aprendizagem. Em suas obras, a autora destaca a importância





da reflexão sobre a prática e da pesquisa como instrumentos de formação docente e de construção de conhecimento sobre o ensino de Ciências (Carvalho, 2004; 2011; 2012). Para El-Hani (2008), o letramento científico implica desenvolver nos estudantes a capacidade de compreender os processos de produção e validação do conhecimento científico, bem como suas implicações para a vida em sociedade. Para Krasilchik (2004), a alfabetização científica está diretamente associada à capacidade de o professor relacionar os conteúdos escolares às realidades dos alunos, promovendo aprendizagens significativas e socialmente relevantes. Já Nélío Bizzo (2009) relaciona a alfabetização científica ao desenvolvimento do pensamento crítico e à compreensão da natureza da ciência.

Assim, observa-se que, embora cada autor aborde o tema a partir de diferentes enfoques, há entre eles um ponto de convergência: a alfabetização e o letramento científico não se restringem à aprendizagem de conceitos, mas implicam o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais que permitam aos estudantes compreender, questionar e utilizar a ciência em suas vidas. Carvalho (2011; 2013) e El-Hani (2008) evidenciam o papel da investigação e da contextualização no ensino; Krasilchik (2004) enfatiza a prática docente e a formação crítica; e Bizzo (2009) destaca a importância do pensamento científico e da argumentação. Em conjunto, essas contribuições reforçam a necessidade de um ensino de Ciências que promova o diálogo entre saberes, a reflexão sobre a prática e a construção de uma cidadania científica crítica e participativa.

3 METODOLOGIA

A pesquisa proposta se caracteriza por uma abordagem qualitativa, uma vez que busca compreender a realidade educacional a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, valorizando os significados atribuídos pelos professores às suas experiências no ensino de Ciências. Segundo Minayo (2002, p. 22), “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.” Através





de questionário e observação dos espaços escolares, pretende-se investigar os desafios da alfabetização científica no contexto escolar da rede municipal de Esteio.

Como instrumento de coleta de dados, será elaborado um questionário contendo 18 perguntas, sendo 12 de caráter fechado e 06 de caráter aberto, o qual será enviado aos professores de Ciências da rede municipal de Esteio/RS por meio de formulário eletrônico (*Google Forms*), encaminhado via aplicativo *WhatsApp*. Esse recurso foi escolhido por possibilitar maior alcance e rapidez no retorno das respostas, além de facilitar a participação dos professores sem interferir em sua rotina profissional. Nesse sentido, o uso de instrumentos adequados à realidade do campo investigado contribui para a organização e aprofundamento da pesquisa, uma vez que “[...] é preciso valorizar as técnicas para revisão sistemática ou narrativa da indagação inicial, tornando-a um objeto pensado” (Minayo, 2012, p. 626).

Além do questionário, serão realizadas visitas às escolas que autorizarem a participação na pesquisa, com o objetivo de observar os espaços destinados às práticas de alfabetização científica e verificar se existe infraestrutura adequada para o desenvolvimento de atividades pedagógicas que favoreçam o ensino investigativo.

Essa etapa permitirá uma aproximação mais concreta com a realidade escolar, ampliando a compreensão sobre as condições institucionais que influenciam o trabalho docente. Conforme destaca Minayo (2012, p. 623), “o olhar analítico deve acompanhar todo o percurso de aproximação do campo”, o que reforça a importância da observação direta como etapa complementar ao estudo.

Para a análise dos dados, optou-se por uma abordagem qualitativa, fundamentada em Minayo, pois buscou-se, por meio dos questionários, dar voz aos professores, ouvindo suas percepções e experiências. Objetivou-se compreender as concepções de alfabetização científica presentes em suas práticas pedagógicas, bem como as dificuldades enfrentadas na realização dessas práticas no cotidiano escolar.

A opção pela análise qualitativa justifica-se por possibilitar uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos investigados, valorizando a interpretação e a construção de sentidos a partir das experiências dos participantes. Como destaca Minayo (2012, p. 626), “a análise qualitativa de um objeto de investigação concretiza





a possibilidade de construção de conhecimento e possui todos os requisitos e instrumentos para ser considerada e valorizada como um construto científico.” Dessa forma, essa abordagem reforça a importância de compreender os significados presentes nas falas e práticas dos participantes, permitindo a construção de um conhecimento mais sensível e contextualizado.

Será respeitada a ética em pesquisa conforme a Resolução 510/2016, com aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Espera-se que, a partir da aplicação do questionário aos professores de Ciências da rede municipal de Esteio, seja possível identificar as principais barreiras estruturais e pedagógicas que dificultam a realização de aulas práticas. Prevê-se também compreender como os docentes concebem e representam os processos de alfabetização e letramento científico em suas práticas pedagógicas. A análise das respostas deverá possibilitar uma reflexão sobre os desafios enfrentados no cotidiano escolar e sobre as condições necessárias para a efetivação de um ensino de Ciências mais investigativo e significativo.

Com base nas informações obtidas, pretende-se discutir os resultados à luz do referencial teórico e propor ações voltadas à formação continuada dos professores, com foco no desenvolvimento de estratégias que favoreçam o uso de práticas experimentais e metodologias ativas no ensino de Ciências. Espera-se que essas propostas contribuam para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para o fortalecimento da profissionalização docente, promovendo um ensino de Ciências mais contextualizado, crítico e capaz de despertar o interesse dos estudantes pela área.





5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura indica que a alfabetização e o letramento científico representam desafios que envolvem tanto aspectos estruturais quanto pedagógicos no ensino de Ciências. Acredita-se que a formação docente contínua e o uso de metodologias ativas possam desempenhar papel fundamental na superação dessas dificuldades, favorecendo práticas mais significativas e contextualizadas. Como destaca El-Hani (2006), a alfabetização científica deve possibilitar ao estudante compreender a ciência como construção humana e social, aproximando o conhecimento científico da realidade vivida. Nesse sentido, a existência de espaços adequados, como laboratórios e salas temáticas, tende a ampliar as possibilidades de experimentação e de construção do conhecimento científico. Embora esta pesquisa ainda esteja em desenvolvimento, espera-se que seus resultados subsidiem políticas públicas e contribuam para o fortalecimento da rede municipal de ensino, promovendo avanços na qualidade da educação científica e na valorização do trabalho docente. Como também propor recomendações que possam servir de referência para outras redes públicas de ensino em situações semelhantes.

REFERÊNCIAS

BIZZO, Nélío. **Ciências: fácil ou difícil?** São Paulo: Ática, 2009.

BIZZO, Nélío. **Educação em Ciências: contribuições para uma alfabetização científica e tecnológica.** São Paulo: Ática, 2010.

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

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

EL-HANI, Charbel Niño. **Ensino de Ciências e Cidadania.** Salvador: EDUFBA, 2008.





EL-HANI, Charbel Niño. O que significa alfabetização científica? **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 2, p. 169–184, 2006.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de ensino de biologia**. São Paulo: Edusp, 2004.

KRASILCHIK, Myriam. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 85–93, jan./mar. 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

OCDE. **PISA 2022 Results (Volume I)**: The State of Learning Outcomes in OECD Countries. Paris: OECD Publishing, 2023.

SASSERON, Lúcia H. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola. **Ensino, Pesquisa e Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 17 (spe), p. 49–67, 2015.

SOUSA, Francisco J. F. de; CAVALCANTE, Lígia V. S.; DEL PINO, José C. Alfabetização científica e/ou letramento científico: reflexões sobre o ensino de Ciências. **Revista Educar Mais**, v. 5, n. 5, Pelotas, 2021.





ALFABETIZAÇÃO, SUSTENTABILIDADE E CIDADANIA: UMA TRÍADE NECESSÁRIA

Patrícia Rodrigues de Almeida¹

Hildegard Susana Jung²

Resumo

A crise climática que atingiu o Rio Grande do Sul em 2024, com enchentes que impactaram escolas e comunidades, evidenciou a necessidade de repensar a alfabetização em diálogo com a sustentabilidade e a formação cidadã. Este artigo tem como objetivo refletir sobre a integração entre alfabetização, sustentabilidade e cidadania como dimensões indissociáveis do processo educativo. Adota-se uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica (Gil, 2019), fundamentada em autores que discutem alfabetização e letramento (Colello, 2021; Mortatti, 2010; Soares, 2021), além de referenciais sobre sustentabilidade e cidadania planetária (Morin, 2018) e documentos internacionais, como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da UNESCO. A análise aponta que a alfabetização inicial não se restringe ao domínio do código escrito, mas se amplia para a leitura crítica da realidade, incorporando práticas sociais e ecológicas. Projetos pedagógicos que articulam gêneros textuais (notícias, cartazes, cartas abertas) e atividades interdisciplinares (hortas escolares, campanhas ambientais) favorecem o desenvolvimento de competências linguísticas aliadas à consciência socioambiental. Dessa forma, a alfabetização torna-se motor de cidadania, permitindo que crianças compreendam problemas locais e globais e se posicionem criticamente diante deles. Conclui-se que a tríade alfabetização–sustentabilidade–cidadania constitui um caminho necessário para enfrentar os desafios contemporâneos, sobretudo em contextos de crise. A formação de professores alfabetizadores deve contemplar tais dimensões, de modo que a escola se consolide como espaço de reconstrução social e de promoção de práticas educativas resilientes e sustentáveis.

Palavras-chave: alfabetização; sustentabilidade; cidadania; enchente no RS.

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: patricia.rdealmeida@gmail.com

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: hildegard.jung@unilasalle.edu.br





1 INTRODUÇÃO

As enchentes que atingiram o Rio Grande do Sul em maio de 2024 deixaram marcas profundas nas cidades, nas famílias e nas escolas, tornando evidente a força da crise climática e suas consequências sobre a vida cotidiana. Quase 95% dos municípios gaúchos foram afetados, com perdas humanas e materiais em larga escala e longos períodos de suspensão das aulas nas redes de ensino, evidenciando a vulnerabilidade das infraestruturas educacionais e a centralidade da escola na vida comunitária.

No município de Canoas, na região metropolitana de Porto Alegre, os efeitos desse cenário se fizeram sentir de forma contundente. As fortes chuvas e as enchentes que assolaram o lado oeste da cidade, no início de maio, afetaram gravemente o sistema de ensino público: das 83 escolas municipais, 41 foram diretamente atingidas pelo evento climático extremo, comprometendo prédios, salas de aula e espaços coletivos. Além da estrutura física, incluindo mobiliários, materiais didáticos e equipamentos de tecnologia, cerca de 40% dos profissionais da educação e praticamente metade dos estudantes foram igualmente afetados. Das 83 instituições, entre EMEIs e EMEFs³, 41 foram atingidas pelas enchentes e, das 42 não afetadas, 19 passaram a funcionar como abrigos para famílias desabrigadas, de modo que apenas 23 escolas estavam, de fato, aptas à retomada das aulas presenciais, número que correspondia a menos de 30% da rede municipal.

Diante desse quadro, as redes municipais de ensino foram desafiadas a garantir a continuidade do ensino, acolher estudantes e famílias e recompor aprendizagens em contextos de instabilidade, o que exigiu de gestores e professores a reorganização de tempos, espaços e práticas pedagógicas. Nesse contexto, a forma como a escola compreende seu papel e organiza o trabalho pedagógico, sobretudo com as crianças

³ EMEIs: Escolas Municipais de Educação Infantil; EMEFs: Escolas Municipais de Ensino Fundamental





em processo inicial de escolarização, torna-se questão central para pensar a reconstrução social após o desastre.

No campo da alfabetização, essas questões assumem contornos singulares. Em diálogo com as discussões sobre letramento, a alfabetização passa a ser entendida como inserção das crianças em práticas sociais de leitura e escrita situadas em contextos concretos de uso da linguagem. Em cenários de crise climática e de vulnerabilidade social, limitar a alfabetização à mera decodificação de letras e palavras significa desconsiderar as experiências, os medos, as perdas e os aprendizados que atravessam a vida das crianças, muitas delas vivendo em abrigos, em moradias temporárias ou em territórios profundamente reconfigurados pelas enchentes. Nessa perspectiva, alfabetizar implica também criar condições para que elas nomeiem o que viveram, elaborem simbolicamente a experiência e se reconheçam como sujeitos de direitos.

Paralelamente, debates sobre sustentabilidade e cidadania planetária têm chamado atenção para a necessidade de uma mudança de paradigma, que ultrapasse uma educação pontual sobre “meio ambiente” e se oriente por uma ética do cuidado, da interdependência e da responsabilidade compartilhada entre seres humanos e natureza. Nesse cenário, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), propostos pela Organização das Nações Unidas (ONU), configuram importante marco de referência para as políticas educacionais e socioambientais. Destaca-se o ODS 4, que propõe assegurar educação inclusiva e de qualidade e, em sua meta 4.7, enfatiza a formação para o desenvolvimento sustentável, os direitos humanos, a cultura de paz, a cidadania global e a valorização da diversidade cultural, reforçando o papel estratégico da educação básica – e, em particular, da alfabetização – na formação de sujeitos capazes de compreender e intervir criticamente na realidade.

Nesse horizonte, a alfabetização das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental pode ser compreendida como um espaço privilegiado de articulação entre aprendizagem da linguagem escrita, leitura crítica da realidade e formação cidadã. Ao trabalhar com gêneros textuais como notícias, relatos, cartas abertas, cartazes, bilhetes e campanhas ambientais, o professor-alfabetizador pode criar condições para





que as crianças nomeiem o que vivem, expressem sentimentos e opiniões, compreendam informações sobre o que aconteceu em sua comunidade e construam, coletivamente, alternativas de cuidado e reconstrução. Nessa perspectiva, a alfabetização deixa de ser apenas um processo técnico e passa a operar como prática de linguagem e de cidadania, conectada às questões socioambientais que atravessam o território.

Partimos, assim, da compreensão de que alfabetização, sustentabilidade e cidadania não são eixos isolados, mas dimensões que se imbricam na experiência escolar das crianças. Quando a escola assume a crise climática como tema gerador, discutindo as enchentes, a preservação de rios, o descarte de resíduos, o cuidado com o território e os modos de convivência, ela também amplia o repertório de leitura e escrita, problematiza discursos midiáticos e institucionais e convida as crianças a se reconhecerem como sujeitos de direitos, capazes de intervir em seu entorno e de participar de processos coletivos de reconstrução.

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo refletir sobre a integração entre alfabetização, sustentabilidade e cidadania como uma tríade necessária ao processo educativo, especialmente em contextos marcados por eventos extremos, como as enchentes no Rio Grande do Sul, buscando discutir em que medida práticas alfabetizadoras sensíveis às questões socioambientais podem contribuir para a formação de crianças mais conscientes, participativas e corresponsáveis pelo presente e pelo futuro de seus territórios.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Alfabetização e letramento em perspectiva crítica

A compreensão do que seja alfabetizar na escola envolve reconhecer a complexidade desse processo. Sobre o conceito de alfabetização, Soares (2021, p. 20) afirma que se trata de “um conjunto de habilidades, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetada”. A autora lembra ainda que, no Brasil,





“é ainda pouco desenvolvida [...] a perspectiva sociolinguística da alfabetização”, na qual ela é vista como um processo estreitamente relacionado aos usos sociais da língua (Soares, 2021, p. 22). Nessa perspectiva, alfabetizar não se reduz à decodificação de sinais gráficos, mas implica considerar que “o processo de alfabetização é, também, e essencialmente um processo de natureza linguística” (Soares, 2021, p. 23), articulado às práticas de linguagem concretas em que crianças e adultos se inserem.

Mortatti (2010) reforça essa visão ao compreender a alfabetização escolar, na fase inicial de escolarização de crianças, como um processo complexo e multifacetado de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em língua materna. Para a autora, trata-se de um conjunto de ações especificamente humanas e, portanto, também políticas, que configuram a alfabetização como dever do Estado e direito constitucional do cidadão, o que permite compreendê-la como prática social e direito público, e não apenas como aquisição individual de habilidades.

Soares (2021, p. 23-24) sintetiza essa complexidade ao afirmar que “[...] a alfabetização é, como se disse inicialmente, um processo de natureza complexa. Trata-se de fenômeno de múltiplas ‘facetas’ que fazem dele objeto de estudo de várias ciências”. No entanto, como a própria autora adverte, “o problema da alfabetização não está, apenas, nessa sua característica disciplinar. Além desta, é preciso considerar, ainda, os aspectos sociais e políticos que condicionam a aprendizagem, na escola, da leitura e escrita” (Soares, 2021, p. 24). De acordo com a autora, “[...] o processo de alfabetização, na escola, sofre, talvez mais que qualquer outra aprendizagem escolar, a marca da discriminação em favor das classes socioeconomicamente privilegiadas” (Soares, 2021, p. 24), o que reforça a dimensão de justiça social implicada no acesso às práticas de leitura e escrita.

Nesse quadro, a escola não pode estar desconectada do que acontece na vida das crianças, sobretudo porque, para elas, determinadas experiências assumem caráter de urgência. As crianças sentem necessidade de falar sobre aquilo que lhes acontece no cotidiano, de compartilhar dúvidas, medos, descobertas e percepções sobre o mundo, e quando a instituição escolar ignora esses acontecimentos tende a





produzir um distanciamento entre o que se vive e o que se aprende, esvaziando o sentido da alfabetização e da própria presença da criança na escola.

O vínculo entre linguagem, experiência e participação social é destacado por Colello (2021, p. 20-21) ao afirmar que, além da inserção na esfera social e da consequente geração da consciência, a língua garante o direito à palavra, singularizando o sujeito pela possibilidade de assumir posturas e papéis sociais e, consequentemente, responsabilidades na relação com o que está à sua volta. Ao ampliar os horizontes discursivos dos sujeitos, a aprendizagem da escrita também amplia suas esferas de ação e intervenção (Colello, 2021), o que reforça a alfabetização como direito à palavra e à participação social e ajuda a compreender por que o acesso à escrita é decisivo em contextos de crise, como os vividos nas enchentes.

Nesse contexto, o professor alfabetizador precisa deslocar-se de um currículo rígido e engessado para um currículo mais humanizador, especialmente em momentos de crise, nos quais o interesse das crianças se volta para as situações que estão vivenciando. Esse movimento pode constituir-se em oportunidade rica de aprendizagem, pois permite atribuir significado ao que se estuda e ajuda as crianças a compreenderem e processarem o que acontece no entorno, como no caso das experiências vividas durante o período das enchentes no Rio Grande do Sul. Transformar a tragédia em conhecimento situado significa possibilitar que sentimentos negativos, como a perda, sejam ressignificados em experiências de crescimento e empoderamento, à medida que as crianças entendem os motivos que levam uma situação climática a afetar toda uma cidade, um bairro ou uma comunidade e reconhecem, como seres humanos, formas de contribuir para cuidar do ambiente e prevenir ou prever efeitos climáticos futuros. Esse processo não elimina o sofrimento vivido, mas pode favorecer o desenvolvimento de empatia com outras pessoas, com a natureza e com o meio ambiente. Ao ler o mundo de forma crítica, com mediações que façam sentido para sua realidade, as crianças tornam-se mais capazes de compreender os problemas que as afetam e de se posicionar como cidadãos desde a infância.





Nessa perspectiva, o professor alfabetizador assume a responsabilidade de articular a experiência da criança com o mundo e com os processos de alfabetização e letramento. Muitas vezes, prioriza-se o ensino da leitura e da escrita, desconsiderando que a alfabetização envolve múltiplas facetas e que é necessário lançar mão de diferentes possibilidades para incentivar o interesse da criança em querer ler e escrever. Se desejamos que as crianças sejam os futuros cidadãos, não podemos omitir o que acontece no “real” do cotidiano, no espaço público. A escola ocupa uma posição intermediária entre a família e a sociedade, configurando-se como ambiente relativamente seguro para que as crianças questionem, testem hipóteses sobre o mundo e experimentem formas de participação. Quando a alfabetização reconhece e integra o mundo em que a criança vive, ela se torna mais criativa, significativa e potencialmente formadora de cidadania, incluindo a criança como alguém que pensa, tem opiniões e importa nas decisões relativas ao entorno e à comunidade.

2.2 Sustentabilidade e cidadania planetária na educação básica

Discutir sustentabilidade e cidadania na educação básica implica, antes de tudo, recolocar a pergunta sobre o que entendemos por humano e por formação humana. Morin (2018, p. 43) afirma que “a educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal centrado na condição humana”. Isso significa reconhecer que educar não é apenas transmitir conteúdos disciplinares, mas favorecer que crianças e jovens compreendam a si mesmos como parte de uma teia de relações que envolve outros seres humanos, a natureza e o planeta. Nessa mesma direção, o autor lembra que “conhecer o humano é, antes de tudo, situá-lo no universo, e não separá-lo dele” (Morin, 2018, p. 43), destacando a interdependência entre vida humana, cosmos e biosfera. Formar para a sustentabilidade supõe, portanto, superar modos de pensar fragmentados e favorecer uma visão complexa da condição humana, articulando local e global, indivíduo e coletividade, presente e futuro (Morin, 2018).





Morin (2018, p. 37) destaca que “a educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais”. Para isso, é necessário preservar e estimular o exercício da curiosidade, “a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência”, que muitas vezes a escola acaba por extinguir, quando deveria “estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar” (Morin, 2018, p. 37). Ao mesmo tempo, o autor lembra que “o futuro permanece aberto e imprevisível” (Morin, 2018, p. 69) e que “a história avança, não de modo frontal como um rio, mas por desvios” (Morin, 2018, p. 71). Vivemos em um tempo marcado por mudanças rápidas, crises recorrentes e incertezas quanto aos desdobramentos climáticos, sociais e econômicos. Por isso, “é preciso aprender a enfrentar a incerteza, já que vivemos em uma época de mudanças, em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado”, de modo que a educação deve voltar-se “para as incertezas ligadas ao conhecimento” (Morin, 2018, p. 73). A sustentabilidade, nesse contexto, deixa de ser apenas um conteúdo curricular e passa a configurar uma atitude de cuidado, responsabilidade e abertura diante de um futuro que não está dado.

Querer que as crianças se constituam como cidadãs passa, necessariamente, por sua alfabetização inicial em diálogo com essas questões.

Desde pequenas, elas precisam ser convidadas a compreender o que lhes acontece no cotidiano e no mundo, relacionando a aprendizagem escolar às experiências concretas que vivem. As enchentes que ocorreram no Rio Grande do Sul e, em particular, no município de Canoas, trouxeram experiências vivenciais únicas para as crianças: perdas materiais, deslocamentos, mudanças de rotina, convivência em abrigos, medo, solidariedade. Possibilitar que esses acontecimentos sejam elaborados em forma de desenhos, escritas, falas, modelagens, brincadeiras e outros registros faz com que as crianças desenvolvam resiliência e transformem o vivido em conhecimento situado e significativo para sua vida cidadã presente e futura.

Nessa perspectiva, a alfabetização nas séries iniciais pode tornar-se espaço privilegiado para a educação, para a sustentabilidade e para a cidadania planetária. Quando os professores alfabetizadores desenvolvem, de maneira oportuna, atividades voltadas à crise climática, abrem canais para a reflexão e o engajamento





em projetos que buscam mitigar os efeitos da tragédia, ressignificando-a e, em alguns casos, apontando caminhos para novas formas de relação com o ambiente. Isso significa reconhecer as crianças não apenas como vítimas de um desastre socioambiental, mas como sujeitos capazes de se posicionar diante do que ocorreu, formulando perguntas, elaborando hipóteses e propondo ações de cuidado com o território.

Neste artigo, compreende-se a cidadania como a participação ativa dos sujeitos na vida coletiva, no reconhecimento de direitos e responsabilidades e na capacidade de intervir, ainda que em pequena escala, em decisões que afetam o seu entorno. No caso das crianças em fase de alfabetização, isso significa criar condições para que possam expressar opiniões, formular perguntas, propor ações e reconhecer-se como parte de uma comunidade com a qual compartilham responsabilidades e projetos de futuro. Integradas ao cotidiano das turmas de alfabetização, a sustentabilidade e a cidadania planetária contribuem, assim, para que as crianças se vejam como parte de uma comunidade de vida mais ampla e percebam que suas ações, por menores que pareçam, têm efeitos sobre o coletivo e sobre o futuro comum.

3 METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica. A pesquisa bibliográfica, conforme esclarece Gil (2019, p. 28), é elaborada “com base em material já publicado”, o que inclui livros, artigos científicos, documentos oficiais e textos disponíveis em meio digital. Ainda segundo o autor, esse tipo de investigação “é elaborada com o propósito de fornecer fundamentação teórica ao trabalho, bem como a identificação do estágio atual do conhecimento referente ao tema” (Gil, 2019, p. 28).

No presente artigo, a opção por uma pesquisa bibliográfica justifica-se pela necessidade de articular diferentes campos de discussão – alfabetização, letramento, sustentabilidade e cidadania – com análises e dados produzidos recentemente sobre as enchentes que atingiram o Rio Grande do Sul em 2024. Privilegiaram-se





documentos recentes sobre as enchentes e obras de referência nos campos da alfabetização, da sustentabilidade e da cidadania, analisadas por meio de leitura exploratória e analítica, com foco na compreensão da tríade alfabetização–sustentabilidade–cidadania em contextos de crise socioambiental.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Sendo este um estudo de natureza bibliográfica, os “resultados” dizem respeito à articulação entre diferentes referenciais teóricos e documentos públicos, bem como às possibilidades pedagógicas que emergem desse diálogo. A análise realizada permite identificar que a tríade alfabetização–sustentabilidade–cidadania constitui um eixo potente para repensar as práticas pedagógicas no 1º ano do Ensino Fundamental, especialmente em contextos marcados por eventos extremos, como as enchentes que atingiram o Rio Grande do Sul em 2024.

Primeiramente, a literatura sobre alfabetização e letramento aponta que aprender a ler e escrever não se restringe ao domínio do código, mas envolve a inserção das crianças em práticas sociais de linguagem significativas (Soares, 2021; Colello, 2021; Mortatti, 2010). Quando essas práticas incorporam experiências concretas, como as vividas em situações de crise climática, amplia-se a possibilidade de que as crianças atribuam sentido ao que leem e escrevem. Trabalhar com gêneros vinculados às enchentes, notícias, relatos, cartas, bilhetes, cartazes, contribui para que interpretem informações, registrem memórias e participem da reconstrução simbólica do território, articulando a aprendizagem da língua escrita a processos de elaboração emocional e de participação comunitária.

Os debates sobre sustentabilidade e cidadania planetária, em diálogo com o ODS 4, convocam a educação básica a formar sujeitos capazes de enfrentar a incerteza e agir de maneira responsável em relação ao planeta, integrando essas dimensões ao modo de organizar o ensino da leitura e da escrita. Na prática, isso se traduz em projetos pedagógicos interdisciplinares em que a alfabetização funciona como eixo articulador. Em propostas desse tipo, ler e escrever tornam-se meios para





compreender o mundo, participar de decisões coletivas e imaginar outras formas de viver em comum, aproximando a sala de aula das questões que atravessam o cotidiano das crianças.

Os resultados da análise bibliográfica também indicam que o papel do professor alfabetizador é central nesse processo. Cabe a ele identificar brechas no currículo formal para incorporar o currículo vivencial das crianças, acolhendo suas perguntas e experiências e transformando-as em situações de aprendizagem. Isso implica selecionar textos, propor atividades e, sobretudo, criar espaços de escuta e diálogo em que as crianças se sintam autorizadas a falar sobre o que viveram, a manifestar medos e esperanças e a construir, coletivamente, interpretações sobre a realidade. Ao assumir essa mediação, o professor tenciona visões reducionistas de alfabetização e afirma uma prática pedagógica comprometida com direitos, justiça social e cuidado com o planeta.

Por fim, a discussão sugere que a articulação entre alfabetização, sustentabilidade e cidadania exige condições estruturais e formativas que ultrapassem a sala de aula. Políticas públicas que garantam materiais didáticos contextualizados, tempos e espaços para projetos interdisciplinares, formação continuada de professores alfabetizadores e apoio psicossocial às comunidades escolares são fundamentais para que experiências como as aqui discutidas possam se consolidar. Nessa direção, a tríade proposta assume contornos de horizonte ético-político para a educação básica em contextos de crise socioambiental, mais do que uma escolha metodológica pontual.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida neste artigo partiu do contexto das enchentes que atingiram o Rio Grande do Sul, em 2024, para problematizar a articulação entre alfabetização, sustentabilidade e cidadania na educação básica, com foco no 1º ano do Ensino Fundamental. Argumentou-se que a tríade alfabetização–sustentabilidade–cidadania oferece um horizonte fecundo para pensar o trabalho pedagógico com





crianças em fase inicial de escolarização, sobretudo em territórios marcados por vulnerabilidades e desastres socioambientais.

Do ponto de vista da alfabetização, reafirmou-se sua natureza complexa, multifacetada, linguística e política, marcada por desigualdades e por disputas em torno do direito à palavra e à escolarização (Soares, 2021; Mortatti, 2010; Colello, 2021). Ao aproximar essa compreensão das contribuições de Morin (2018) sobre a condição humana, a incerteza e a necessidade de uma educação centrada na vida e no planeta, foi possível sustentar a ideia de que alfabetizar, hoje, implica também formar sujeitos capazes de ler criticamente o mundo, reconhecer-se como parte de uma comunidade de destino comum e agir de maneira responsável em relação aos outros e ao ambiente.

Em contextos de crise climática, como as enchentes que devastaram escolas e comunidades, essa articulação adquire densidade particular. As experiências de perdas, deslocamentos, medo e solidariedade não podem ser ignoradas pela escola, mas transformadas em conhecimento situado por meio de práticas de leitura e escrita que deem lugar às vozes das crianças. Projetos pedagógicos que integram gêneros textuais diversos, trabalho com dados públicos, atividades de investigação e ações de cuidado com o território mostram-se promissores para a formação de uma cidadania sensível às questões socioambientais, em sintonia com os princípios do ODS 4.

As discussões apontam, ainda, para a centralidade do professor alfabetizador como mediador entre currículo, experiência e mundo. Sua capacidade de articular o currículo “real” e o currículo “vivencial”, de abrir espaço para a participação das crianças e de construir percursos de aprendizagem significativos é decisiva para que a tríade alfabetização–sustentabilidade–cidadania se materialize no cotidiano escolar, pressupondo, entretanto, condições concretas de trabalho e oportunidades de formação continuada que considerem as especificidades do trabalho com crianças em fase inicial de escolarização.

Por fim, os resultados deste estudo sinalizam a importância de aprofundar pesquisas que investiguem, em diferentes redes e territórios, como as escolas têm articulado alfabetização, sustentabilidade e cidadania, particularmente em situações





de desastres socioambientais. Tais investigações podem contribuir para o aperfeiçoamento de políticas públicas, programas de formação de professores e propostas curriculares que reconheçam as crianças como sujeitos de direitos, de linguagem e de ação, capazes de participar da construção de futuros mais justos, solidários e sustentáveis. Nessa perspectiva, a tríade alfabetização–sustentabilidade–cidadania deixa de ser apenas enunciado de título e se afirma como orientação ética e política para o trabalho pedagógico nas séries iniciais.

REFERÊNCIAS

CANOAS (Município). **Canoas teve 41 das 83 escolas municipais diretamente afetadas pelas enchentes**. Canoas, 25 maio 2024. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/canoas-teve-41-das-83-escolas-municipais-diretamente-afetadas-pelas-enchentes/>. Acesso em: 30 nov. 2025.

COLELLO, Sílvia Márcia Gasparian. **Alfabetização: o quê, por quê e como**. São Paulo: Summus, 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

JORNAL TIMONEIRO. Aulas seguem suspensas na rede municipal de Canoas até o dia 31 de maio. **O Timoneiro**, Canoas, 15 maio 2024. Disponível em: <https://jornaltimoneiro.com.br/index.php/2024/05/15/aulas-seguemsuspensas-na-rede-municipal-de-canoas-ate-o-dia-31-de-maio/>. Acesso em: 30 nov. 2025.

KROPIDLOSKI, Ícaro. Recomeço: desafios das redes municipais de ensino gaúchas após as enchentes de 2024. **Nova Escola**, São Paulo, 20 mar. 2025. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/22122/desafios-das-redes-municipais-gauchas-apos-as-enchentes>. Acesso em: 30 nov. 2025.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). **Representação e complexidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003. p. 69-77.





MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 329-341, 2010.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. Brasília, DF, [20–?]. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 30 nov. 2025.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). **Estudo destaca impactos socioeconômicos dos eventos extremos de 2024**. Porto Alegre, 29 abr. 2025. Disponível em: <https://www.estado.rs.gov.br/estudo-destacaimpactos-socioeconomicos-dos-eventos-extremos-de-2024>. Acesso em: 30 nov. 2025.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

UNESCO. **UNESCO and Sustainable Development Goals**. Paris, [20–?]. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/sdgs>. Acesso em: 7 set. 2025.





A RELAÇÃO ENTRE O BRINCAR E O SE-MOVIMENTAR COM OS PROCESSOS COGNITIVOS DE CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS

Lenice de Fátima Cadó¹

Cleber Gibbon Ratto²

Resumo

O brincar e o se-movimentar vão além da dimensão física, pois estão ligados aos processos cognitivos. O objetivo é compreender a relação do brincar e o se-movimentar com os processos cognitivos das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Para atingir os objetivos foi realizada uma pesquisa bibliográfica. Foi realizada uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e também no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), defendidas no período de 2015 a 2025. Após a análise, foram selecionadas 04 dissertações que tratavam especificamente do tema. Identificou-se que o brincar e o se-movimentar são possibilidades que promovem inúmeras aprendizagens e proporcionam momentos para o desenvolvimento cognitivo, físico, social e afetivo das crianças, entretanto, estes momentos ainda não são valorizados pelos docentes e nem pela escola. Portanto, os estudos existentes ainda não aprofundam a relação entre brincar, se-movimentar e os processos cognitivos nos anos iniciais, o que reforça a relevância desta pesquisa para uma compreensão mais ampla da educação, valorizando todas as dimensões do desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Infância; brincar; movimento; processos cognitivos; educação.

1 INTRODUÇÃO

Desde pequenos, as crianças comunicam-se com o mundo por meio do corpo e do movimento. Antes mesmo de dominar a linguagem oral, elas expressam suas necessidades, seus sentimentos através de expressões corporais. Conforme vão se desenvolvendo, a linguagem verbal ganha um lugar central na forma de comunicação, no entanto, a linguagem corporal continua a desempenhar um papel essencial na interação, porém deixa de ser o principal meio de comunicação.

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: lenice.202510672@unilasalle.edu.br

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: cleber.ratto@unilasalle.edu.br





Na infância, o brincar e o se-movimentar possuem importância fundamental no processo de construção do conhecimento e de compreensão do mundo. É através da exploração corporal que a criança experimenta, descobre, interage e aprende. Ao ingressar nos anos iniciais do ensino fundamental, o conhecimento sobre o próprio corpo e o domínio das habilidades motoras ainda se encontram em processo de consolidação. Esse período é particularmente favorável ao aprimoramento das habilidades motoras fundamentais, sendo, portanto, a fase ideal para o desenvolvimento dessas competências (Mello *et al.*, 2008; Willrich, Azevedo; Fernandes, 2009).

De acordo com Tani *et al.* (1998), até aproximadamente os seis ou sete anos de idade, o desenvolvimento motor infantil é caracterizado pela aquisição, estabilização e diversificação das habilidades motoras básicas. Nesse período, essas habilidades alcançam um padrão maduro, semelhante ao observado em adultos. Por isso, é importante que sejam oportunizadas experiências motoras diversificadas, para que as crianças possam explorar, experimentar e aprimorar as habilidades motoras.

Contudo, ao ingressarem nos anos iniciais do ensino fundamental, o brincar e o se-movimentar muitas vezes deixa de ser priorizado. Alguns docentes dos anos iniciais tendem a desconsiderar o papel do corpo no processo de ensino e aprendizagem (Strieder, 2020). Segundo Oliveira e Zanella (2016, p. 39), na escola o corpo não é visto como “algo necessário e importante para a formação do sujeito, quando o corpo só é lembrado, valorizado e estimulado nas aulas de Educação Física, ainda assim, equivocadamente”. Portanto, o brincar não é reconhecido como possibilidade de utilização no processo de aprendizagem das crianças.

O brincar e se-movimentar não são apenas uma atividade física; ele está intrinsecamente ligado aos processos de aprendizagem e aos processos cognitivos. Estudos em neurociência mostram que atividades motoras, especialmente aquelas que envolvem coordenação e equilíbrio, estimulam o desenvolvimento de conexões neurais, favorecendo habilidades como atenção, memória e resolução de problemas (Costa, 2023). Assim, ao incluir brincar e se-movimentar no currículo escolar, a escola





amplia as possibilidades de aprendizagem significativas em todas as áreas do conhecimento.

Entretanto, a escola tende a corroborar com a visão fragmentada do ser humano, separando corpo e mente e enfatizando os aspectos cognitivos (Gonçalves, 2010). Essa dicotomia impede que o brincar e se-movimentar seja reconhecido como construção de saberes.

O brincar e o se-movimentar são elementos essenciais na formação integral da criança. Quando incorporados de maneira intencional ao processo educacional, promovem aprendizagens que ultrapassam os ganhos motores, abrangendo dimensões cognitiva, emocional e social. O ato de brincar e se movimentar possibilita à criança experimentar papéis, resolver problemas, desenvolver autonomia e exercitar a criatividade, além de contribuir para a formação de vínculos e o fortalecimento da autoestima.

Portanto, refletir sobre o papel do brincar e o se-movimentar nos anos iniciais é reconhecer que aprender envolve todo o ser. Ao valorizar o corpo como parte integrante da aprendizagem, a escola caminha em direção a uma educação mais humana, integral e significativa. Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo compreender a relação do brincar e o se-movimentar com os processos cognitivos das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O brincar e o se-movimentar e os processos cognitivos

O brincar e o se-movimentar são elementos essenciais para o desenvolvimento das crianças, pois possibilitam um aprendizado prazeroso e significativo.

O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. As crianças se movimentam desde que nascem adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo. Ao movimentarem-se, as crianças





expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais (Mattos; Neira, 2007, p. 26).

Nesse sentido, Kunz (2015, p. 18) ressalta que “a criança que se movimenta não é mera apresentadora de movimentos criados e ofertados pelos adultos, mas autora, constituidora de sentido e significados no seu se-movimentar”. Para que ocorra um desenvolvimento integral, é necessário que a criança tenha oportunidades de brincar. No entanto, esse brincar deve ser um ato espontâneo (Kunz, Costa, 2015), não apenas uma brincadeira estruturada e dirigida, mas um brincar livre. Ao brincar, a criança cria inúmeras possibilidades com a sua imaginação, só é necessário que esse tempo de brincar seja permitido e respeitado.

Ainda, conforme Kunz (2015), a criança expressa-se brincando, ela interage com o mundo, com os outros e consigo, durante o brincar ela imita, simboliza ou inventa coisas e ao expressar ela dá sentido às suas ações. Nesse processo, a criança utiliza seu corpo e o movimento como forma para interagir com outras crianças e com o meio, produzindo culturas. Para Sayão (2002), essas culturas estão embasadas em valores como a ludicidade, a criatividade presentes nas suas experiências de movimento.

Através do brincar, a criança reelabora suas experiências, reconhecendo-se como pertencente a um grupo social e uma cultura, ao mesmo tempo, aprendendo sobre si, as outras pessoas e as relações no mundo (Petri, Rodrigues, 2020). O movimento, portanto, significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço para as crianças. Elas expressam-se e comunicam-se por meio dos gestos, das mímicas faciais, e interagem utilizando o seu corpo.

É nessa perspectiva que devem ser incentivadas e proporcionadas experiências de movimento para as crianças, permitindo que elas possam construir a sua própria cultura corporal, por meio da experimentação de diferentes formas de movimento. Essa discussão ganha ainda mais relevância frente às transformações contemporâneas no ambiente escolar. O uso crescente de tecnologias digitais, aliado ao aumento do tempo em frente às telas, tem reduzido significativamente as oportunidades para o brincar e o movimento (Souza *et al*, 2013). Diante desse cenário,





é fundamental que educadores e pesquisadores busquem alternativas que promovam uma infância mais ativa, criativa e conectada com a realidade.

Dessa forma, a integração do brincar e se movimentar nas práticas pedagógicas surge como uma estratégia potente para enfrentar esses desafios. Proporcionar às crianças oportunidades de explorar o mundo de forma lúdica e significativa não só enriquece o processo de ensino e aprendizagem, como também favorece o desenvolvimento pleno.

A criança brinca pelo prazer e, nesse processo, ela é protagonista da construção do conhecimento, mas ao mesmo tempo que ela está brincando ela está aprendendo. Como afirma Moyles (2002, p. 37) “brincar é o principal meio de aprendizagem da criança, a criança gradualmente desenvolve conceitos de relacionamentos casuais, o poder de discriminar, de fazer julgamentos, de analisar, sintetizar, de imaginar e de formular”.

É através da brincadeira que a criança irá encontrar suporte para o desenvolvimento físico, intelectual e social. É por meio do brincar que ela começa a formar seus conceitos, relacionar ideias, estabelecer afinidade, desenvolvendo ainda sua expressão corporal, habilidades sociais e aprimorando o seu processo de conhecimento (Petri, Rodrigues, 2020).

O brincar assume um papel importante no processo do desenvolvimento psicológico, sendo fonte de desenvolvimento e aprendizagem. A brincadeira torna-se de fundamental importância para o desenvolvimento infantil, na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados (Rodrigues, 2009). Ela brinca e ao mesmo tempo desenvolve suas capacidades cognitivas e motoras, consolidando sua aprendizagem de maneira significativa.

A mente e o corpo então conectados e a criança terá dificuldades de aprender cognitivamente se não existir movimento. O cérebro não pode ser visto separado do corpo. Por isso, entende-se que:

A mente emerge do acoplamento e da interação do organismo com seu ambiente, utilizando seu corpo e movimento como elemento primordial para dar significado à sua experiência. Um organismo sem corpo ou sem





possibilidade de movimento – construindo padrões sensório-motores – não teria mente. O uso do corpo e das emoções na cognição humana não é restrito ao período da infância, mas se estende por toda a vida (Bannell; Leporace; Santos, 2021).

Dessa forma, entende-se que o brincar auxilia no processo de aprendizagem (Kishimoto, 2005). Faeti e Calsa (2009) alertam que a ausência de oportunidades para brincar podem ocasionar bloqueios e rupturas nos processos cognitivos, motores, sociais e afetivos da criança, com consequências indesejáveis para toda a sua vida. Por isso é importante que sejam garantidos momentos para que as crianças possam brincar livremente e explorar suas potencialidades.

Ao encontro, Le Boulch (1987) salienta que o desempenho na leitura, na escrita e na matemática pode ser significativamente comprometido quando na educação infantil não existe uma preparação psicomotora adequada. Dificuldades relacionadas ao grafismo (domínio do lápis, força, coordenação), da leitura da esquerda para a direita (lateralidade) e de conceitos quantitativos são frequentemente apresentados por alunos que não tiveram suas experiências psicomotoras bem orientadas na idade pré-escolar. O autor ressalta que o problema é ainda mais profundo, não se limitando aos aspectos perceptivos. Ele decorre de uma dificuldade fundamental na organização do próprio corpo, em que a dificuldade de orientação espacial e desafios na leitura constituem sintomas de uma mesma raiz: a dislateralidade (Le Boulch, 1987).

Ainda, Feil (1989) coloca que para a alfabetização necessita ser alcançados alguns pré-requisitos, como coordenação entre visão e movimento, capacidade de comunicação e exploração sensorial por meio de atividades que envolvam a percepção tátil, visual, auditiva e outras. Do mesmo modo, Mattos e Neira (2003) afirmam que a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental desempenham papel central na proposição de atividades voltadas ao desenvolvimento de habilidades básicas para a alfabetização, tais como percepção, lateralidade, orientação espaço-temporal, coordenação visual e motora e esquema corporal.





Dessa forma, compreende-se que o corpo, principalmente nos anos iniciais, revelam como um meio fundamental de expressões e impressões de mundo, tornando-se suporte para o brincar, o desenhar e a narrativa e as produções de escrita iniciais. É o corpo, enquanto dimensão simbólica do sujeito, que brinca, que narra, que desenha e que escreve. É nele que as dimensões simbólicas se realizam e os processos criativos organizam-se em sua expressão e representação. Desconsiderar ou diminuir essa esfera do desenvolvimento é equivocar-se quanto aos elementos importantes que sustentam a aquisição efetiva da escrita e da leitura. (Costa; Silva, 2012).

3 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa do tipo bibliográfica, que é desenvolvida com base em material já elaborado (Gil, 2008). Após estabelecer o objetivo do estudo, realizou-se uma busca na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para investigar quais estudos estão sendo realizados sobre o brincar e se-movimentar nos anos iniciais e a relação com os processos cognitivos. Como critérios de inclusão foram selecionadas dissertações e teses completas disponíveis (na íntegra), publicadas no período de 2015 a 2025. Como critérios de exclusão consideraram-se trabalhos incompletos, produções repetidas, publicadas fora do período estabelecido.

Para a pesquisa, foram utilizados os descritores “brincar” e “aprendizagem cognitiva”. Após, foi realizada a pesquisa com os descritores definidos e selecionados os trabalhos que tinham relação com os descritores pesquisados. Em seguida, realizou-se a leitura do título, resumo e palavras-chave dos trabalhos selecionados de acordo com os critérios de inclusão, e considerados no estudo apenas os que se enquadram no objetivo da pesquisa, excluindo os artigos que não se relacionavam com o tema.





A busca nas duas plataformas resultou em 10 pesquisas, que contemplavam o objetivo. Então após o processo de leitura e análise foram selecionadas 04 dissertações para compor o trabalho por estarem de acordo com critérios de seleção, as quais estão citadas no quadro 1:

Quadro 1 - Dissertações selecionadas

Autor	Título	Ano
Daniela dos Santos Lima	É hora de brincar! As brincadeiras como potencializadoras na apropriação do letramento	2018
Ana Carolina Tattaro	Quando e onde se brinca no primeiro ano? Um estudo sobre o jogo simbólico no ensino fundamental de uma escola de tempo integral	2019
Cássio Moreira Rodrigues	A importância da ludicidade na prática docente: um estudo sobre alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental	2023
Gláucia Angelita de Carvalho Werpachowski	Neurocaixa de brincadeiras: análise do desenvolvimento da inteligência lógico-matemática no ensino de números fundamentado em neurociência cognitiva	2025

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A seguir apresentam-se destaques das dissertações selecionadas, como títulos, objetivos, metodologias e resultados dos estudos.

A pesquisa de Lima (2018) intitulada “É hora de brincar! As brincadeiras como potencializadoras na apropriação do letramento”, teve como objetivo identificar as brincadeiras da cultura popular das comunidades, inserindo-as no contexto escolar e nas práticas pedagógicas, por meio de um projeto de intervenção pedagógica, desenvolvido coletivamente na escola pesquisada. Para alcançar os objetivos, a autora realizou uma pesquisa-ação, desenvolvida em algumas etapas, buscando promover a reflexão sobre a importância das brincadeiras populares no processo de alfabetização.

Durante a pesquisa, Lima (2018) realizou discussões com as docentes da escola a fim de evidenciar a importância do brincar e como as brincadeiras podem tornar-se aliadas do processo de aquisição da alfabetização na perspectiva do letramento. Segundo a autora:





Por entender que as brincadeiras são elementos constituintes da realidade das crianças e que são promotoras de inúmeros conhecimentos e habilidades, e também por compreender que, com prazer, pode-se aprender mais e melhor, acreditamos que as brincadeiras populares, se inseridas no cotidiano escolar, de forma direcionada e planejada, podem ser uma ferramenta capaz de potencializar as aprendizagens das crianças em processo de alfabetização na perspectiva do letramento (Lima, 2018, p. 191).

A dissertação de Tattaro (2019) intitulada “Quando e onde se brinca no primeiro ano? Um estudo sobre o jogo simbólico no ensino fundamental de uma escola de tempo integral”, teve como objetivo analisar a inserção do jogo simbólico em salas de aula do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola de tempo integral. Para isso, a autora realizou um estudo de caso para responder ao seu objetivo.

As observações realizadas por Tattaro (2019), em uma turma do 1º ano de uma escola integral, mostraram a ausência de brinquedos e materiais que favorecem o jogo simbólico nas salas de aula e demais espaços da escola. As crianças acabavam utilizando os materiais escolares para brincar, porém eram repreendidas pela professora, indicando que estes momentos não eram valorizados. A autora salienta que necessita ser realizada uma revisão na formação inicial quanto na formação continuada dos docentes sobre o brincar como fator essencial para o processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

A dissertação de Rodrigues (2023), intitulada “A importância da ludicidade na prática docente: um estudo sobre alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental”, teve como objetivo analisar a ludicidade aplicada na prática docente como forma de facilitar a alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, cujo foco principal se volta a reconhecer a importância de trabalhar de forma lúdica com as crianças, promovendo uma aprendizagem significativa, assim como a interação entre os pares. A pesquisa se caracterizou como exploratória, utilizando entrevistas com docentes.

Os resultados mostraram que os docentes utilizam conhecimentos referentes ao uso da ludicidade para a alfabetização e no letramento, utilizando diferentes estratégias e jogos. Para o autor:





O jogo pode gerar a aprendizagem para a criança, conduzindo a um desenvolvimento integral, que segue uma aula de foco prazeroso, instigando a busca por formação de seu conhecimento, o que faz com que o ambiente escolar seja bastante significativo para o desenvolvimento integral da criança, propiciando que ocorra a construção de conhecimento, bem como aspectos que incentivam a mobilidade, o controle de emoções, a inteligência, as habilidades sociais, a criatividade e a afetividade, de forma que se entendam como formação de múltiplas formas de inteligências que possam contribuir para a aprendizagem (Rodrigues, 2023, p. 94).

A dissertação de Werpachowski (2025) intitulada “Neurocaixa de brincadeiras: análise do desenvolvimento da inteligência lógico-matemática no ensino de números fundamentado em neurociência cognitiva”, teve como objetivo analisar as implicações de um brinquedo, nomeado como neurocaixa contendo a unidade temática de números e fundamentado na neurociência cognitiva, para o desenvolvimento da inteligência lógico-matemática em alunos do 1º ano do ensino fundamental de uma escola. Foi realizada uma pesquisa descritiva e de campo, que envolveu testagem inicial, aplicação das atividades com a turma e após realizou uma testagem final.

A autora constatou que a utilização de materiais e atividades lúdicas são uma ferramenta eficaz para tornar o aprendizado da matemática mais acessível, envolvente e significativo, respeitando as habilidades dos alunos e estimulando o desenvolvimento da inteligência lógico-matemática

De modo geral, observa-se que as quatro dissertações destacam a importância do brincar e se-movimentar nos anos iniciais, indicando que tais experiências são enriquecedoras nos processos de alfabetização e letramento. Além disso, evidenciam que o brincar e o se-movimentar não são apenas momentos de descontração, mas constituem a prática educativa, seja através das brincadeiras tradicionais, jogos simbólicos, atividades dirigidas ou experiências livres, essas vivências contribuem para o desenvolvimento integral das crianças.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dissertações analisadas mostram que o brincar e se-movimentar tornam-se elementos fundamentais para a aprendizagem e os processos cognitivos das crianças





dos anos iniciais do ensino fundamental. Os estudos mostram que, quando valorizados e intencionalmente incorporados às práticas pedagógicas, esses elementos contribuem para potencializar os processos como alfabetização, letramento e desenvolvimento lógico-matemático. Além disso, as pesquisas demonstraram que o uso de materiais lúdicos e a disposição de ambientes favoráveis à brincadeira ampliam o engajamento e a construção ativa do conhecimento, reforçando a compreensão de que a aprendizagem ocorre de forma mais efetiva quando está associada ao prazer e ao movimento. Portanto, ainda não existem muitos estudos que aprofundam a relação entre brincar, se-movimentar e os processos cognitivos nos anos iniciais, o que reforça a relevância desta pesquisa para uma compreensão mais ampla da educação, valorizando todas as dimensões do desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

BANNELL, R.; LEPORACE, C. P.; SANTOS, Eduardo JR. Por um novo paradigma para a cognição e a aprendizagem. **Deseducando a educação: Mentres, materialidades e metáforas**, p. 15-38, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007

COSTA, M.T. M. de Souza; SILVA, D. N. H. O corpo que escreve: considerações conceituais sobre aquisição da escrita. **Psicologia em Estudo**, v. 17, p. 55-62, 2012.

COSTA, R. L. S. Neurociência e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, 2023.

FAETI, P. V.; CALSA, G. C. Jogo, competição e cooperação: articulando saberes. In: ANDRADE, D. F. *et al.* **Educação do século XXI – Ludicidade**. Belo Horizonte: Poisson, 2019.

FEIL, I. T. S. **Alfabetização: um desafio novo para um novo tempo**. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1989.





GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010

GONÇALVES, M. A. Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

Kishimoto, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. Cortez Editora, 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KUNZ, E. **Brincar e se-movimentar**: tempos e espaços de vida da criança. Ijuí: Unijuí, 2015

KUNZ, Elenor; COSTA, Andrize Ramires. A imprescindível e vital necessidade da criança: “Brincar e Se-Movimentar”. **Brincar e se-movimentar**: tempos e espaços de vida da criança, v. 2, p. 13-37, 2015.

LE BOULCH, Jean. **A educação pelo movimento**: A psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

LIMA, D. S. **É hora de brincar! As brincadeiras como potencializadoras na apropriação do letramento**. 2018. 267f. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2018.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. O papel do movimento na Educação Infantil. In: NICOLAU, Marieta Lúcia Machado e DIAS, Marina Célio Moraes (org.) **Oficinas de Sonho e Realidade na Formação do Educador da Infância**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

MELO, S. I. *et al.* Desempenho motor de crianças de diferentes estágios maturacionais: análise biomecânica. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 8, n. 1, p. 58-67, 2008.

MOYLES, J. R. **Só brincar?** o papel de brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, C. M.; ZANELLA, A. K. O corpo no cotidiano escolar dos anos iniciais: concepções e percepções. **Revista de Ciência e Inovação**, v. 1, n. 1, p. 27-41, 2016.

PETRI, I. S.; RODRIGUES, R. F. L. Um olhar sobre a importância do brincar e a repercussão do uso da tecnologia nas relações e brincadeiras na infância. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, 2020.

RABINOVICH, S. B. **O espaço do movimento na educação infantil**: formação e experiência profissional. São Paulo: Phorte, 2007.





RODRIGUES, C. M. **A importância da ludicidade na prática docente**: um estudo sobre alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. 2023. 105f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) – Universidade de Cuiabá, Cuiabá, 2023.

RODRIGUES, L. M. **A criança e o brincar**. 2009. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Mesquita, 2009.

SAYÃO, D. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.23, n.2, p.55-67, 2002.

SOUZA, A. L. *et al.* Exposição excessiva às telas digitais e suas consequências para o desenvolvimento infantil. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 14, 2023.

STRIEDER, D. W. **A criança, o movimento corporal e a dança**: desvelando práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, UNIJUÍ, 2020.

TANI, G. *et al.* **Educação física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU, 1998.

TATTARO, A. C. **Quando e onde se brinca no primeiro ano?**: um estudo sobre o jogo simbólico no ensino fundamental de uma escola de tempo integral. 2019. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

WERPACHOWSKI, G. A. C. **Neurocaixa de brincadeiras**: análise do desenvolvimento da inteligência lógico-matemática no ensino de números fundamentado em neurociência cognitiva. 2025. 162f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2025.

WILLRICH, A. AZEVEDO, C. C. F.; FERNANDES, J. O. Desenvolvimento motor na infância: influência dos fatores de risco e programas de intervenção. **Revista de Neurociência**, v. 0, n. 0, p.1-6, 2008.





EDUCAÇÃO BÁSICA, CORPO E ARTE: CONTRIBUIÇÕES E PERSPECTIVAS EM PESQUISAS ACADÊMICAS

Simone Carvalho¹

Gilberto da Silva Ferreira²

Resumo

Este artigo, parte do projeto de doutorado “Cartografias do corpo-território docente”, apresenta uma revisão bibliográfica sobre pesquisas que abordam a relação entre arte, corpo e educação básica. O objetivo é mapear e analisar teses e dissertações que tratam desses descritores, construindo um panorama crítico que subsidie a pesquisa em andamento. A metodologia consistiu em levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2013–2023), resultando em 46 trabalhos, dos quais 20 foram selecionados pela pertinência temática. Os resultados evidenciam quatro áreas centrais de investigação: ensino da arte, práticas corporais, educação decolonial e formação de professores. As produções analisadas mostram que corpo e arte são dimensões fundamentais da educação, embora ainda subvalorizadas em muitos contextos escolares. Conclui-se que é necessário fortalecer práticas pedagógicas que reconheçam a corporeidade como espaço de resistência, criação e aprendizagem, destacando a importância de perspectivas decoloniais para uma educação mais inclusiva e crítica.

Palavras-chave: arte; corpo; educação básica; educação decolonial; práticas corporais.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo integra o projeto de tese e apresenta o estado do conhecimento referente às relações entre arte, corpo e educação básica. Essa etapa constitui um componente essencial de qualquer investigação acadêmica, pois permite identificar como o tema tem sido abordado por estudos anteriores, revelando avanços, lacunas e perspectivas que fundamentam novas pesquisas. Ao mapear produções acadêmicas dos últimos dez anos, busca-se compreender de que maneira a presença do corpo e das práticas artísticas tem sido concebida no contexto escolar, sobretudo

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: moni_danca@hotmail.com.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: gilberto.ferreira65@gmail.com.





a partir de abordagens críticas e decoloniais. Assim, o estado do conhecimento aqui apresentado fornece o suporte teórico-metodológico necessário para a construção do problema de pesquisa, permitindo evidenciar o percurso já trilhado pela área e o espaço no qual esta investigação se insere.

2 ARTE, CORPO E EDUCAÇÃO BÁSICA: MAPEANDO UM CAMPO CIENTÍFICO

O estado do conhecimento representa o ponto de partida essencial de qualquer pesquisa, pois é nele que se depara com as investigações previamente conduzidas que se relacionam com a temática que se pretende explorar. Muitas são as discussões entre estado da arte, estado do conhecimento ou revisão de bibliografia.

Importante destacar que essas abordagens trazem como propósito entender o processo de desenvolvimento da pesquisa e a formação do conhecimento, investigando como se delinea e se configura para impulsionar novas investigações. Esses estudos são conduzidos com o intuito de permitir uma análise crítica, identificando tendências, pontos de convergência e divergência subjacentes (Vasconcellos; Silva; Souza, 2020).

J. P. Romanowski e Romilda Teodora Ens (2006) esclarecem que a sistematização do “estado da arte” é nomeada assim quando abrange diversos aspectos na produção de uma determinada área do conhecimento, são necessários estudos sobre publicações de diferentes formas (teses, dissertações, periódicos, produções de congressos na área). Quanto ao “estado do conhecimento”, pode ser definido como “[...] o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado [...]” (Romanowski; Ens, 2006, p. 40).

Nesse sentido, as autoras Romanowski e Ens (2006) ainda trazem que o estado do conhecimento:

[...] podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de





disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (Romanowki; Ens, 2006, p. 39).

Neste artigo, o estado do conhecimento é utilizado para delinear o campo teórico da pesquisa, por meio da análise de teses e dissertações que abordam os descritores Arte, Corpo e Educação Básica. O levantamento foi realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, abrangendo o período de 2013 a 2023. As buscas efetuadas resultaram em 46 trabalhos (38 dissertações e 8 teses). A partir da leitura dos resumos, selecionaram-se 20 pesquisas — 17 dissertações e 3 teses — que apresentavam relação direta com as práticas corporais na educação básica. Os demais trabalhos foram excluídos por não dialogarem com a temática.

Ao selecionar as 20 pesquisas para este estado do conhecimento, observa-se que três foram desenvolvidas em instituições privadas e 17 em instituições públicas. Dentre as pesquisas realizadas em instituições públicas, uma ocorreu em Instituto Federal, quatro em Universidades Estaduais e 12 em Universidades Federais. Além disso, identificamos que sete dessas pesquisas foram conduzidas na região Nordeste, cinco na região Sudeste, cinco na região Sul e três na região Norte.

Após a análise das 20 produções acadêmicas selecionadas para o estado do conhecimento, percebe-se que as pesquisas que envolvem a área do corpo, a arte e a educação são bastante diversas, mas passam, principalmente, pelo campo da dança e do teatro, contextualizando o ensino da arte, trazendo práticas que colaboram para a educação. Algumas dessas pesquisas também trouxeram questões sobre a formação de professores e outras importantes contribuições acerca da decoloniedade na educação, postura que também será usada na construção deste estudo.

Ao observar os resultados, buscou-se aprofundar e detalhar essas análises. Destacam-se algumas considerações importantes com o intuito de compreender quais os principais temas que aparecem e se relacionam com esta pesquisa. As áreas descritas são: educação decolonial (pesquisas que dialogassem com alguma abordagem de novas epistemes); ensino de Arte (pesquisas que trouxessem nas suas





contribuições discussões a respeito do ensino da arte); formação de professores (trazendo pesquisas que abordassem a formação de professores); e, por último, práticas corporais (área que envolve pesquisas que trouxessem relatos de práticas corporais).

Na tentativa de qualificar essa análise, debruçou-se sobre as perspectivas que essas pesquisas trazem para este campo de estudo, destacando suas contribuições. Apresenta-se cada uma dessas pesquisas em suas áreas, com essas contribuições.

2.1 Educação decolonial

A educação decolonial figura como uma das áreas de maior relevância entre os estudos analisados, reunindo pesquisas que propõem perspectivas alternativas e dialogam com epistemes outras, capazes de desafiar lógicas hegemônicas e ampliar o entendimento sobre corpo, cultura e aprendizagem. Quatro trabalhos se destacam por suas contribuições diretas a esse campo. A dissertação de Lucia Fabiana da Silva (2019) discute o projeto Intercâmbio Cultural Brasil/África, ressaltando a importância do fortalecimento dos vínculos comunitários, da resistência e da afirmação do corpo negro como marcador cultural e político. Já Thais de Brito Silva (2020) desenvolve uma experiência pedagógica com danças afro-indígenas, revelando a potência estética, artística e histórica dessas práticas, frequentemente silenciadas pela hegemonia eurocêntrica, e mostrando como o trabalho corporal possibilita superar preconceitos e construir novas percepções no ambiente escolar.

Também compõem esse conjunto as pesquisas de Leonardo das Chagas Silva (2022) e Denise Pereira Rachel (2019), que aprofundam a discussão sobre currículo, corpo e colonialidade. Leonardo das Chagas Silva analisa o ensino de Dança/Arte na educação básica sob uma perspectiva antirracista, defendendo a necessidade de tensionar concepções curriculares ainda fundamentadas em modelos eurocentrados e propondo práticas pedagógicas que valorizem saberes corporais historicamente marginalizados. Já Denise Pereira Rachel, em sua tese, propõe aulas performáticas inspiradas nas reflexões de Achille Mbembe, discutindo como mecanismos coloniais





seguem regulando corpos no espaço escolar, especialmente corpos negros e femininos. A autora evidencia como esses dispositivos de controle operam nas relações cotidianas e como práticas performativas podem atuar na criação de espaços de resistência, sensibilidade e reinvenção do corpo.

2.2 Ensino da Arte

As pesquisas reunidas na área de ensino da arte apresentam diferentes abordagens que exploram o corpo, a dança, a performance e os processos criativos na escola. Trabalhos como os de Faial (2019), Liza (2019) e Gabardo Junior (2019) ressaltam práticas pedagógicas que ampliam a liberdade expressiva, promovem experimentação e valorizam o corpo como meio de criação. Enquanto Faial discute a arte-performance como campo de invenção, Liza destaca a dança criativa e seu potencial lúdico no ensino, e Gabardo analisa a performance como via para emancipação estudantil e ressignificação das dinâmicas escolares.

Outros estudos concentram-se na formação docente, no currículo e no cotidiano escolar. Moura (2020) evidencia como experiências prévias dos professores influenciam escolhas pedagógicas em Artes Cênicas. Noronha (2022) analisa os efeitos históricos de modelos educacionais que colocaram a dança em posição inferior, questionando práticas tecnicistas e a valorização exclusiva das artes visuais. Também nesse sentido, Jorge (2021) reflete sobre desafios e possibilidades do ensino de dança na educação básica, enquanto Leone (2021) demonstra como projetos escolares podem fortalecer a cidadania, articulando arte, cultura e comunidade.

As pesquisas mais recentes apontam para movimentos de transformação. Cardilo (2022) defende mudanças curriculares que valorizem diferentes profissionais e linguagens da dança, promovendo práticas inclusivas e antidiscriminatórias. Silva (2022) reforça a necessidade da presença efetiva de todas as linguagens artísticas no currículo escolar. Já Melo (2022) analisa a incorporação das danças folclóricas no cotidiano escolar, e Steil (2021) aprofunda a relação entre dança e educação estética,





mostrando como o corpo dançante pode ampliar a percepção, a sensibilidade e as formas de conhecer o mundo.

2.3 Formação de professores

229

Na área de formação de professores, reúnem-se duas pesquisas que, em algum momento, investigam os processos formativos de educadores, refletindo sobre o papel do professor na construção do conhecimento e na mediação das aprendizagens.

A dissertação de Susan Alessandra de Sousa Ferreira (2019) procura investigar a capoeira como elemento constitutivo do processo formativo em diferentes espaços, mapeando encontros significativos da pesquisadora com essa prática ao longo de sua trajetória. Sua pesquisa busca contribuir para a reflexão sobre os processos formativos nas ações educativas da capoeira, tanto dentro quanto fora da escola. Em sua dissertação, a autora destaca como práticas que incorporam a cultura popular ao currículo escolar fortalecem a formação dos estudantes, ampliando as possibilidades de experimentar o movimento, a música, a arte e o corpo. Essas experiências não apenas produzem novos sentidos, mas também possibilitam a construção de práticas inovadoras. A pesquisa propõe borrar fronteiras entre escrita e experiência, compreendendo a escrita de si como um processo formativo em constante desdobramento.

O estudo de Vanderlea Ana Meller (2018) tem como principal objetivo compreender o corpo-arte como locus do conhecimento na prática da Educação Física, enfatizando as experiências do ser. Em sua tese, a autora apresenta como resultado a concepção do corpo-arte como condição essencial para o movimento criativo e para o desenvolvimento da consciência de si, em si e por si. No processo de organização do conhecimento, tanto os participantes quanto a pesquisadora vivenciaram uma tomada de consciência sobre si mesmos como seres criativos. A pesquisa evidencia como, por meio do exercício reflexivo, estudantes e profissionais da Educação Física compartilharam suas vivências e experiências, revelando o papel do corpo-arte na construção do movimento criativo.





2.4 Práticas corporais

Nesta sessão, apresentam-se 11 pesquisas que abordam práticas corporais em contexto educativo, destacando experiências que envolvem movimento, expressão e corporeidade. Esses estudos analisam como o corpo se articula com processos de aprendizagem, cultura e identidade, evidenciando seu potencial como instrumento pedagógico, de autoconhecimento e de transformação social. Embora alguns trabalhos já tenham sido mencionados em outras categorias, são retomados aqui com foco específico em suas contribuições para o campo das práticas corporais.

As pesquisas de Faial (2019), Liza (2019), Ferreira (2019) e Silva (2020) discutem práticas que ampliam as possibilidades expressivas do corpo na escola. Faial destaca a arte-performance como meio de invenção e ruptura com rotinas corporais; Liza ressalta a dança criativa e seu caráter lúdico; Ferreira analisa a capoeira como prática formativa interdisciplinar; e Silva evidencia a dança como linguagem cultural, social e histórica capaz de fortalecer a expressividade estudantil. Esses estudos mostram como práticas corporais ampliam experiências sensíveis e criativas no cotidiano escolar.

Outras pesquisas aprofundam as relações entre dança, corpo e dinâmicas escolares. Gabardo Junior (2020) demonstra como a Educação Performativa permite que estudantes rompam normas e atribuam novos sentidos aos gestos cotidianos. Pinto (2020) investiga a diversidade corporal na Educação Física, destacando a dança como ferramenta de inclusão e reconstrução de conceitos sobre corpo. Noronha (2022) argumenta que a dança promove a “indisciplina dos corpos”, desestabilizando relações de poder e ampliando a liberdade de movimento. Viana (2021), por sua vez, explora performatividades de gênero e sexualidade, destacando a arte performativa como espaço de resistência política e expressão singular.

Também integram este conjunto as pesquisas de Leone (2021), Silva (2022) e Steil (2021). Leone identifica que práticas corporais estimulam criatividade, convivência e leitura crítica de mundo. Silva aponta resistências às atividades corporais nos anos finais do Ensino Fundamental, indicando maior aceitação das





danças folclóricas regionais. Já Steil destaca como a dança amplia a percepção sensível do sujeito, favorecendo um corpo consciente, relacional e ativo no processo educativo. Em conjunto, essas pesquisas reafirmam o potencial transformador das práticas corporais na educação básica.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações gerais que emergem deste estado do conhecimento, observa-se que as relações entre arte, corpo e educação básica configuram um campo de pesquisa em expansão, marcado pela diversidade de abordagens teóricas e práticas. As vinte produções analisadas oferecem contribuições significativas para compreender o papel das práticas corporais na escola, especialmente no âmbito da dança, da performance, das artes cênicas e das manifestações culturais afro-indígenas. Além disso, destacam-se aportes vinculados à educação decolonial e à formação docente, que ampliam as reflexões sobre modos de ensinar e aprender por meio do corpo.

De modo geral, os estudos contextualizam o ensino da arte na escola e apresentam práticas que valorizam a presença do corpo nos processos educativos, contribuindo para uma formação mais sensível, crítica e expressiva. Observa-se, assim, um avanço no reconhecimento das práticas corporais como dimensões essenciais da educação, mesmo que ainda ocupem, em muitos contextos, uma posição marginal ou subalternizada, reflexo de hierarquias históricas que desvalorizam saberes sensíveis e corporificados.

Essa tensão entre avanços e subalternização alimenta diretamente as discussões deste trabalho, ao evidenciar a presença e, também, a ausência do corpo como elemento pedagógico fundamental. Ao mesmo tempo, aponta para uma lacuna relevante: a necessidade de compreender que a negação do corpo na escola está profundamente enraizada em processos coloniais que moldaram a organização dos saberes e das práticas educativas. Assim, este estudo assume uma perspectiva crítica decolonial, buscando deslocar paradigmas hegemônicos e reafirmar o corpo como





espaço de saber, resistência e criação. Desse modo, abre-se um campo fértil para a construção de práticas educativas que reconheçam e valorizem a corporeidade como dimensão indissociável da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

232

CARDILO, Camila Moura. **Por uma dança humanizadora na educação básica:** narrativas de experiências discentes. 2022. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11982633. Acesso em: 6 maio 2025.

COSTA, Gleisson Marques Gonçalves. **Capoeira na escola:** prática educativa no auxílio à efetivação da Lei 10.639/2003 no Ensino Médio Integrado do IFTM – Campus Uberaba. 2021. 99 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11348762. Acesso em: 6 maio 2025.

FAIAL, Carla Alice. **Arte-performance e educação palhaços, monstros, corpos em tela:** experimentações cartográficas na escola básica. 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) — Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7663373. Acesso em: 6 maio 2025.

FERREIRA, Susan Alessandra de Sousa. **Capoeira e processos formativos:** cartografias afetivas. 2019. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7717898. Acesso em: 6 maio 2025.

GABARDO JUNIOR, Jair Mario. **Educação performativa no ensino de dança:** possibilidades de corpo na (re)criação do espaço escolar. 2020. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.





Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vieWTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8950744. Acesso em: 6 maio. 2025.

JORGE, Jaciara. **Componente curricular arte**: percursos formativos e docência em dança na escola. 2021. 129 f. Dissertação (Mestrado em Artes) — Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2021. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vieWTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10966228. Acesso em: 6 maio. 2025.

LEONE, Rita de Cassia Fabris. **Olgart**: contribuições da dança na formação de sujeitos cidadãos na Escola Municipal Olga Figueiredo de Azevedo. 2021. Dissertação (Mestrado em Dança) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vieWTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11355970. Acesso em: 6 maio. 2025.

LIZA, Adriana Vilchez Magrini. **Traços, trajetos e processos da dança criativa**. 2019. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) — Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, 2019. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vieWTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7935755. Acesso em: 6 maio 2025.

MELLER, Vanderlea Ana. **Corpo arte na educação física**: a expressão do movimento do ser. 2018. 337 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, SC, 2018. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vieWTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7253648. Acesso em: 6 maio 2025.

MELO, Valdenira da Silva. **A dança folclórica regional numa escola pública municipal de Manaus (AM)**: a concepção da coordenação pedagógica e dos professores. 2022. 152 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) — Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, 2022. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vieWTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13412013. Acesso em: 6 maio 2025.





MOURA, Priscili Silva de. **Saberes e sabores de professoras de arte na educação básica**. 2020. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, SP, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10291794. Acesso em: 6 maio 2025.

NORONHA, Alexandra Aparecida dos Santos. **Cartografias da dança no contexto escolar**: experimentações de uma artista-docente-cartógrafa. 2022. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2022. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11975017. Acesso em: 6 maio 2025.

PINTO, Erica da Silva. **Corpo e diversidade**: possibilidades através da dança na educação física escolar São Luís. 2020. 157 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica) — Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10544962. Acesso em: 6 maio 2025.

RACHEL, Denise Pereira. **Escrever é uma maneira de sangrar**: estilhaços, sombras, fardos e espasmos autoetnográficos de uma professora performer. 2019. 305 f. Tese (Doutorado em Artes) — Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, SP, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7665890. Acesso em: 6 maio 2025.

ROMANOWSKI, J. P; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SILVA, Dorgival Bezerra da. **O ensino da dança na escola básica**: um estudo a partir do gênero masculino. 2022, 141 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, RN, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13620990. Acesso em: 6 maio 2025.





SILVA, Leonardo das Chagas. **Pelejas e arrudeios da dança/arte no curriculum e atos de currículo em escolas municipais de São Francisco do Conde/Bahia:** por entre encruzilhadas, macumbização e performances afro-ameríndias. 2022. 259 f. Dissertação (Mestrado em Dança) — Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12065276. Acesso em: 6 maio. 2025.

SILVA, Lucia Fabiana da. **A arte como resistência:** identidade quilombola nas comunidades de barra II e Veredinha'. 2019. 116 f. Dissertação (Mestrado em Crítica Cultural) — Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas, BA, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=888546. Acesso em: 6 maio. 2025.

SILVA, Thais de Brito. **Dança e decolonialidade no palco da escola:** experiência pedagógica no ensino fundamental II. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Profartes) — Universidade Federal do Maranhão, Uberlândia, MG, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10755267. Acesso em: 6 maio. 2025.

STEIL, Isleide. **Educação estética e o corpo dançante na escola.** 2021. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, SC, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11403159. Acesso em: 6 maio. 2025.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SILVA, Anne Patrícia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberta Teixeira de. O estado da arte ou o estado do conhecimento. **Educação**, [s. l.], v. 43, n. 3, e 37452, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2020.3.37452>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/37452>. Acesso em: 6 maio. 2025.

VIANA, Ivana Moura. **Corpo, arte-performance e expressão de gênero e sexualidade na escola básica.** 2021 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) — Universidade Federal do Pará, Cametá, PA. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10755267





SAPIENS La Salle

Semana Acadêmica de **Pesquisa, Inovação e Extensão**



wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11206615. Acesso em: 6 maio. 2025.

236





BRINCADEIRAS FOLCLÓRICAS COMO ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO: EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA PÚBLICA

Julie Daniele Machado Rodrigues¹

José Lucas Marques Duarte²

Elisabete Soares Peralta³

Elaine Conte⁴

Resumo

A incorporação do folclore em brincadeiras realizadas no recreio escolar favorece a inclusão, os vínculos interpessoais e o sentimento de pertencimento, especialmente em contextos de diversidade e educação especial. Este relato de experiência compreende o folclore como vivência cultural, prática social e linguagem que sustenta a constituição da cultura humana, articulando-se às perspectivas da educação inclusiva. O projeto *Integração Escolar: Folclore no Recreio* foi desenvolvido em uma escola pública da região metropolitana de Porto Alegre/RS. Envolvendo turmas do ensino fundamental, aproximadamente 550 crianças, das quais 47 são público alvo da educação especial, com idades entre 7 e 15 anos, divididos entre os turnos matutino e vespertino. As atividades ocorreram durante os momentos do recreio, todos os dias letivos da semana. Foram realizadas brincadeiras folclóricas, *Ciranda cirandinha*, *Escravos de Jó*, *Pular Corda*, *Passa-anel* e *Cinco Maria*, adaptadas com base em literatura, experiência empírica e protocolos de inclusão, mediadas por professores do AEE e profissionais de apoio. A metodologia adotada foi qualitativa, caracterizada como relato de experiência (Fortunato, 2018), com registros em diário de campo. O protocolo de observação contemplou as relações intra e interpessoais, a interação, a comunicação e a cooperação nas atividades entre os pares, considerados como indicadores de inclusão e pertencimento. Na prática não houve registro de imagens ou gravações, considerando os preceitos éticos de pesquisa foram registradas apenas as observações e percepções dos pesquisadores. Os resultados indicam que as brincadeiras folclóricas ampliaram o engajamento relacional, fortaleceram a identidade cultural e consolidaram o recreio como espaço pedagógico de inclusão, valorização cultural e cidadania.

Palavras-chave: educação especial; habilidades socioemocionais; pertencimento; recreio inclusivo.

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail julie.202520765@unilasalle.edu.br

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: joselucas_91@yahoo.com.br

³ Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. E-mail: elisabete-peralta@uergs.edu.br

⁴ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail elaine.conte@unilasalle.edu.br





1 INTRODUÇÃO

O brincar é central para as culturas infantis e para o desenvolvimento social das crianças, pois, por meio dele, elas constroem relações, aprendem, exercitam a criatividade e fortalecem sua identidade social (Corsaro, 2011). Reconhecido como direito fundamental pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA lei nº 8.069/90), pela Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) e pela Constituição (1988), o brincar é assegurado também pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN lei nº 9.394/96) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que o incorporam como prática essencial ao desenvolvimento integral.

Na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, documentos oficiais como BNCC (2017) e Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs, 1998) valorizam o brincar como meio para desenvolver habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais. Contudo, nos anos finais, esse direito não é sistematicamente contemplado, o que afeta especialmente estudantes público-alvo da educação especial, que muitas vezes apresentam descompassos entre desenvolvimento esperado e processos de aprendizagem. Nesse cenário, o recreio torna-se espaço privilegiado para a vivência lúdica e a inclusão, embora crianças com deficiência ou altas habilidades enfrentem dificuldades para participar, o que pode levar ao isolamento e comprometer seu desenvolvimento.

Como alternativa, o folclore, especialmente as brincadeiras coletivas, mostra-se potente recurso educativo, favorecendo a socialização, o desenvolvimento sensório-motor, o ritmo e o gerenciamento emocional. Com base nisso, uma escola da região metropolitana de Porto Alegre/RS desenvolveu o *projeto Integração Escolar: Folclore no Recreio* que originou esse relato de experiência. O estudo teve como objetivo discutir sobre os impactos das práticas pedagógicas planejadas e estruturadas em brincadeiras folclóricas realizadas durante o recreio, envolvendo crianças e estudantes com e sem deficiência em atividades de caráter lúdico e cultural.

Quanto à organização do trabalho, após esta introdução, apresenta-se a seção “metodologia”, que detalha a abordagem qualitativa descritiva adotada,





caracterizando-se como relato de experiência, fundamentado em registros sistematizados em Diário de Campo (DC). Em seguida, descreve-se o “Relato de experiência sobre o projeto Recreio Folclórico: escola como espaço de escuta, sociabilidade e experiências”, o qual detalha o cenário que motivou o projeto, assim como todo o processo de planejamento e execução, incluindo as percepções da comunidade escolar. Por fim, são apresentadas as “Considerações Finais”, nas quais são analisados os principais resultados alcançados e as implicações do estudo para a promoção da inclusão escolar, além do resgate e preservação das brincadeiras folclóricas.

3 METODOLOGIA

O estudo, de abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, caracteriza-se como um relato de experiência voltado à análise de práticas pedagógicas com brincadeiras folclóricas no recreio escolar. Foram definidos os indicadores de inclusão e pertencimento baseados em literatura, BNCC e referenciais de habilidades socioemocionais. As informações sobre procedimentos de validade e confiabilidade dos registros em diário de campo, por meio da triangulação de dados entre pesquisadores e devolutiva com professores. Inspirado na perspectiva de Fortunato (2018), o método busca compreender vivências educativas, transformando situações cotidianas em objeto de reflexão acadêmica. A produção de dados ocorreu por meio de registros sistematizados em diário de campo, reunindo descrições, observações e anotações reflexivas. O relato de experiência, segundo o referencial adotado, exige etapas como contextualização, explicitação de motivações, identificação dos envolvidos, definição da epistemologia da ação, planejamento e análise teórica.

Nesse contexto, o projeto ressalta o folclore como vivência cultural e prática social significativa no espaço escolar. O levantamento de materiais para fundamentar o estudo ocorreu no dia 02 de setembro, por meio do uso da ferramenta de buscas *Consensus*, resultando em 3 principais referências nacionais e 3 principais referências internacionais apresentadas no quadro 1.





Quadro 1 - Referências *Consensus*

Referências Nacionais		
Referência	Foco/Metodologia	Principais Contribuições
Reis (2019)	Pesquisa etnográfica em festivais de folclore (SP/RN).	Analisa como práticas folclóricas renovam tradições, promovem integração e criam novos contextos de performance e pertencimento em comunidades escolares e culturais.
Corrêa (2016)	Análise antropológica do fandango	Discute a construção social de expressões folclóricas e sua importância para identidade, integração e transmissão de valores culturais.
Malkovskaya (2023)	Estudo sobre raízes da cultura popular brasileira	Destaca a diversidade do folclore brasileiro e seu papel na formação da identidade, integração e coesão social.
Referências Internacionais		
Referência	Foco/Metodologia	Principais Contribuições
Hafstein (2024)	Análise histórica e conceitual	Explora como o folclore mobiliza pessoas, reforma discursos e transforma práticas sociais, promovendo pertencimento e mudança.
Lalrodingi (2022)	Revisão teórica	Destaca o papel do folclore na preservação da identidade, memória coletiva e adaptação cultural em contextos contemporâneos.
Bastet e Houlbrook (2023)	Estudos de caso	Mostram como o folclore atua na construção de memória coletiva, identidade e resolução de conflitos, promovendo vínculos e inclusão.

Fonte: Elaboração própria, 2025.

O folclore, quando inserido de forma intencional e cotidiana no espaço escolar, constitui uma vivência cultural significativa e uma prática social potente, ampliando as possibilidades educativas ao fortalecer dimensões cognitivas e socioemocionais, bem como vínculos, identidades e práticas pedagógicas inclusivas. As brincadeiras folclóricas favorecem a integração entre crianças com diferentes perfis, promovendo laços afetivos e o sentimento de pertencimento ao grupo (Reis, 2019; Corrêa, 2016; Bastet; Houlbrook, 2023; Malkovskaya, 2023).

Ao resgatar tradições e símbolos culturais, o folclore valoriza a memória individual e coletiva como elementos centrais do contexto escolar (Corrêa, 2016; Hafstein, 2024; Lalrodingi, 2022; Malkovskaya, 2023). Essas práticas lúdicas contribuem para o desenvolvimento socioemocional e cognitivo, incentivando





expressão criativa, cooperação e respeito à diversidade, aspectos fundamentais para o convívio escolar e a formação integral (Reis, 2019; Bastet; Houlbrook, 2023; Lalrodingi, 2022). Assim, sua incorporação nas rotinas escolares fortalece práticas pedagógicas inclusivas, especialmente relevantes para a educação especial, assegurando a todos os estudantes experiências significativas de aprendizagem.

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O PROJETO RECREIO FOLCLÓRICO: ESCOLA COMO ESPAÇO DE ESCUTA, SOCIABILIDADE E EXPERIÊNCIAS

A escola, concebida como espaço de escuta, convivência e experiências, é um dos principais contextos de formação humana, fundamental para o desenvolvimento de vínculos afetivos e o aprendizado da diversidade. O recreio, embora tradicionalmente visto como um momento de lazer, precisa ser reconhecido como um espaço privilegiado para vivências coletivas, construção de pertencimento e interação social significativa, promovidas por meio das brincadeiras. No cotidiano escolar, observa-se que muitas crianças da educação especial enfrentam desafios para integrar-se plenamente a esse espaço, tornando o recreio, em alguns casos, excludente. Diante dessas dificuldades, muitas acabam buscando na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) um ambiente acolhedor e seguro para sua permanência.

Nesse contexto, inspirados pelas contribuições de autores como Reis (2019), Corrêa (2016) e Malkovskaya (2023), surgem práticas pedagógicas que ressignificam o recreio enquanto espaço de inclusão. Esses autores destacam que a vivência do folclore na escola por meio de brincadeiras, músicas, lendas e jogos coletivos favorece a integração entre crianças com diferentes trajetórias, potencializando a convivência com a diversidade, desenvolvendo vínculos afetivos e estimulando habilidades sociais. Bastet e Houlbrook (2023), ao tratarem da valorização do brincar tradicional, evidenciam como essas práticas são consagradas para as contribuições de identidades e memórias coletivas, reforçando a importância do folclore na promoção do pertencimento e da identidade cultural escolar.





O desenvolvimento socioemocional se atrela às experiências lúdicas propostas pelo folclore, promovendo expressão, respeito mútuo, criatividade e cooperação, conforme ressaltam Del Prette e Del Prette (2022) e Lalrodingi (2022). A proposta de um projeto como Integração Escolar: Folclore no Recreio encontra respaldo teórico ao ampliar o brincar como prática pedagógica, ressignificando-o como instrumento de inclusão para estudantes com e sem deficiência.

A heterogeneidade do grupo, longe de ser obstáculo, transforma-se em potência, pois estimula a aprendizagem pela diferença e o compartilhamento de experiências diversas, reafirmando a escola como espaço de construção coletiva e democrática de saberes. O folclore, nesse sentido, atua como patrimônio cultural sonoro, expressão de identidade, resistência e continuidade histórica, como afirmam Brandão (1984) e Megale (2003) e potencializa as práticas educativas ao mesmo tempo inclusivas e transformadoras.

A experiência prática demonstrou que, para garantir a apropriação e o engajamento dos educandos, foi necessário adaptar o andamento e o ritmo das atividades, respeitando a singularidade de cada criança. Inicialmente, o projeto foi organizado para que as brincadeiras ocorressem em dias alternados da semana. No entanto, percebeu-se que essa dinâmica não garantia tempo suficiente para que todos os educandos compreendessem as regras, se engajassem e se apropriassem das atividades.

Assim, o projeto foi reorganizado para que cada brincadeira fosse vivenciada ao longo de uma semana inteira, ampliando as oportunidades de participação, visto que o processo de aprendizagem e socialização não se limita a uma lógica de tempo cronológico rígido, mas envolve o respeito ao ritmo singular de cada criança. Essa mudança metodológica ampliou as oportunidades de participação, consolidou os vínculos afetivos e fortaleceu a dimensão inclusiva do projeto. Os registros das primeiras semanas indicavam que, durante o recreio, as crianças aprendiam uma nova brincadeira e, no dia seguinte, o processo se repetia com outra atividade. Na semana seguinte, porém, aquela brincadeira já não era novidade, mas as crianças não lembravam mais das regras ou da forma de jogar, o que gerava frustrações e





diminuía a adesão. Na primeira semana, cerca de 30 crianças participavam, entre elas de 4 a 6 estudantes da educação especial. Nas semanas seguintes, entretanto, a participação reduziu-se para apenas duas crianças, enquanto outras optavam por desistir e permanecer sentadas nos bancos. O cronograma de brincadeiras, que foi cuidadosamente pensado e adaptado para assegurar acessibilidade, ficou estruturado da seguinte forma:

Quadro 2 - Cronograma de Brincadeiras Folclóricas

Brincadeira Folclórica		Descrição Adaptada
Semana 1	Ciranda cirandinha	Fazer uma roda de mãos dadas e cantar girando. Quando acabar a música todos se jogam para trás.
Semana 2	Escravos de Jó	Jogo de ritmo e agilidade com objetos pequenos. A regra pode ser adaptada para incluir crianças com deficiências motoras, por exemplo permitindo o uso das duas mãos ou objetos maiores.
Semana 3	Pular Corda	Um dos profissionais gira a corda para as crianças pularem. Pensando na participação do estudante cadeirante, a corda será substituída por fitas, adaptando o movimento. Dessa forma, será valorizada a participação simbólica.
Semana 4	Passa anel	Integração com música, movimento e socialização em roda. Adaptações para garantir mobilidade e acessibilidade dos alunos do AEE.
Semana 5	Cinco Marias	Jogo manual tradicional com saquinhos leves. Pode ser jogado em superfícies adaptadas ou com auxílio de apoio para crianças com dificuldades motoras finas.

Elaboração própria (2025).

A decisão pedagógica de expandir o tempo de vivência das brincadeiras reafirmou a compreensão de que a experiência não se reduz a um exercício técnico de execução de regras, mas constitui-se como espaço de construção de sentidos, afetos e pertencimento.

Do ponto de vista epistemológico, o projeto fundamenta-se na concepção de que o folclore é um campo de saber coletivo, constantemente transmitido e recriado nas interações sociais. Essa concepção também se relaciona com teorias contemporâneas da educação inclusiva (Ainscow, Booth, 2002; Mittler, 2003), mostrando como o folclore pode ser um mediador de equidade educacional. Cascudo (2012a) descreve-o como um repositório vivo de memórias e tradições, que, ao ser





revisitado, possibilita a recriação de novas expressões em diferentes contextos culturais. Sob essa ótica, o folclore aproxima-se da concepção de Dewey (1938), para quem a aprendizagem se dá na experiência e na interação com o outro e com o meio. Assim, a escolha do folclore como eixo do projeto não se reduziu a um resgate cultural, mas transformou-se em prática pedagógica inclusiva, capaz de gerar vínculos e experiências formativas.

O projeto *Integração Escolar: Folclore no Recreio* reafirma a escola como um espaço de escuta, sociabilidade e experiências, onde a inclusão se concretiza não apenas no discurso, mas nas práticas do cotidiano. Essa experiência evidencia que a inclusão ocorre quando se reconhece o direito de todos ao convívio, à cultura e ao brincar, transformando a escola em um ambiente democrático em que cada educando se sente pertencente e valorizado. Essa compreensão dialoga com Brandão (1985), que ressalta o caráter educativo da cultura popular, capaz de formar para além dos limites da escola. Nesse sentido, o projeto conferiu ao brincar folclórico o *status* de experiência pedagógica, social e cultural, em que cada educando com ou sem deficiência pôde atuar como sujeito ativo da aprendizagem, contribuindo a seu modo para a construção de um espaço democrático e plural.

Autores contemporâneos têm reforçado essa potência educativa do folclore em contextos escolares. Melo e Souza (2020), por exemplo, ao discutirem a literatura afro-brasileira na Educação Infantil, ressaltam a importância de práticas que valorizem a cultura popular e a identidade das crianças, ampliando o horizonte de pertencimento. Do mesmo modo, Regina e Silva (2023) defendem que a inserção de narrativas folclóricas e afro-brasileiras é capaz de romper práticas eurocêntricas e oferecer aos estudantes uma educação mais plural, crítica e inclusiva. Nesse projeto, a valorização das brincadeiras tradicionais dialoga diretamente com essas reflexões, uma vez que trouxe à cena saberes culturais historicamente transmitidos e, muitas vezes, silenciados no espaço escolar.

A ideia do projeto surgiu em uma reunião pedagógica com educadores, durante a qual foi discutida a constante permanência dos educandos da educação especial na SRM, mesmo diante dos frequentes incentivos da professora do AEE e dos





profissionais de apoio para que participassem das brincadeiras com os demais colegas nos espaços escolares. Além disso, foi identificada a necessidade de oferecer mais atividades dirigidas a todos os estudantes da escola, visando reduzir as correrias excessivas e as frequentes lesões causadas por tropeços e esbarrões.

Nesse contexto, surgiu a sugestão de inserir brincadeiras ou atividades dirigidas durante os momentos de recreio. A ideia ganhou forma quando a professora do AEE resgatou diversas brincadeiras coletivas de sua experiência, algumas ainda presentes no cotidiano das crianças e outras desconhecidas por elas. Reconhecendo o valor do folclore como elemento fundamental no cotidiano, especialmente no processo de desenvolvimento integral dos educandos, foi concebido o projeto *Integração Escolar: Folclore no Recreio*. Muitos estudantes atendidos pela educação especial contam com o acompanhamento integral de profissionais de apoio escolar durante sua permanência na escola. Com isso, foram propostas brincadeiras folclóricas coletivas, conduzidas por esses profissionais.

Ao concluir o projeto, a equipe pedagógica percebeu a importância de divulgar a proposta para a comunidade escolar, a fim de que todos compreendessem as atividades realizadas, conhecessem o trabalho voltado à inclusão dos educandos e valorizassem o resgate e a preservação do patrimônio folclórico local. Para essa divulgação, foram utilizadas as redes sociais oficiais da escola, disponíveis nas plataformas *Instagram*, *Facebook* e *WhatsApp*.

No primeiro dia após a divulgação nas redes sociais, algumas crianças demonstraram ansiedade ao perguntarem quando aconteceriam as brincadeiras no recreio. À medida que as atividades se desenvolveram, foi possível observar que elas se aproximavam gradualmente; com o aumento do grupo, outras crianças se sentiram encorajadas a participar das rodas de brincadeiras. Essa adesão crescente revela, como afirmam Simanjuntak *et al.* (2025), que os elementos visuais e narrativos do folclore favorecem a aprendizagem, a imaginação e o reconhecimento da diversidade cultural, estimulando o envolvimento espontâneo e prazeroso das crianças.

As brincadeiras selecionadas para o projeto envolviam diversas habilidades físicas, como coordenação motora, consciência corporal, noção de espaço e tempo,





especialmente aquelas que incluíam rodas, giros e pulos. Muitas crianças apresentaram dificuldades iniciais na execução dessas atividades, mas isso não as desanimou; ao contrário, mostraram entusiasmo ao perceberem seu progresso após algumas tentativas. Em vários momentos, percebeu-se a cooperação e o incentivo mútuo, com crianças convidando colegas para participar e elogiando o desempenho uns dos outros. Essas atitudes ilustram a concepção de Fernandes (2003) sobre a importância dos jogos recreativos para o desenvolvimento da personalidade infantil, especialmente no aspecto educativo.

O vínculo entre cultura e educação, nesse sentido, é também reforçado por Rukmana e Kusnandar (2021), que evidenciam como os contos e poesias folclóricas presentes nas coleções literárias infantis transmitem valores culturais e fortalecem a identidade coletiva. Essa perspectiva ajuda a compreender por que as crianças, mesmo diante das dificuldades iniciais, persistem e encontram prazer no ato de brincar: ao vivenciar o folclore, elas não apenas treinam o corpo, mas também incorporam valores e sentidos de pertencimento compartilhados.

No que se refere às famílias, algumas relataram que as brincadeiras praticadas pelas crianças na escola faziam parte de sua própria infância, despertando nelas boas memórias afetivas. Desse modo, essas práticas contribuíram para aproximar as famílias das crianças nos ambientes privados, fortalecendo vínculos intergeracionais e culturais. Conforme explicita Cascudo (2012b), o folclore e as brincadeiras tradicionais são elementos vivos da cultura popular, que preservam identidades e promovem a transmissão de saberes entre gerações. Fernandes (2003) também ressalta que as práticas culturais compartilhadas em família e na comunidade são fundamentais para a formação da identidade social e para o desenvolvimento de valores como cooperação e respeito.

Nessa direção, Grakhova *et al.* (2019) demonstram que textos folclóricos e contos de fadas são eficazes no desenvolvimento de competências leitoras e analíticas em crianças pequenas, pois mobilizam a imaginação e a interpretação crítica. O projeto, ao trazer para o recreio a vivência prática das brincadeiras





folclóricas, amplia essa lógica, pois transforma o espaço de intervalo em terreno fértil de aprendizagens múltiplas: cognitivas, corporais, afetivas e sociais.

O projeto *Integração Escolar: Folclore no Recreio* demonstra, assim, que a valorização das práticas culturais e brincadeiras tradicionais vai além do simples resgate do passado, ela representa uma potente estratégia pedagógica para a inclusão social e o desenvolvimento integral das crianças. Ao proporcionar espaços de convivência lúdica e colaborativa, promove-se não só o fortalecimento da identidade cultural e dos vínculos afetivos, mas também a construção de uma escola democrática e sensível às diversidades. Conforme destacamos por meio das referências teóricas desse estudo, a educação ganha maior amplitude quando reconhece e incorpora o brincar como meio de aprendizagem, socialização e expressão cultural, fomentando, assim, a formação de sujeitos críticos, solidários e participativos na comunidade escolar e social.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato teve como objetivo geral refletir sobre os impactos de práticas pedagógicas estruturadas em brincadeiras folclóricas realizadas diariamente durante o recreio, em uma escola pública da região metropolitana de Porto Alegre/RS, envolvendo crianças e estudantes com diferentes perfis de aprendizagem, incluindo o público-alvo da educação especial. A experiência desenvolvida por meio do projeto *Integração Escolar: Folclore no Recreio* evidenciou a potência do brincar enquanto prática de linguagem pedagógica, cultural e inclusiva, ressignificando o recreio como espaço de pertencimento, diálogo e construção coletiva de sentidos.

Os resultados alcançados indicam que as brincadeiras folclóricas adaptadas promoveram a ampliação das oportunidades de participação dos educandos, fortalecendo vínculos afetivos e socioemocionais, estimulando as capacidades relacionais e a valorização da diversidade. A experiência revelou também que a reorganização metodológica, ao estender cada brincadeira ao longo de uma semana, constituiu um avanço no sentido de respeitar os ritmos singulares de aprendizagem e





interação. Tal decisão pedagógica demonstrou que a inclusão não se efetiva pela mera presença física dos educandos nos espaços coletivos, mas pela criação de condições que garantam acessibilidade, engajamento e sentido de pertencimento. Acrescenta-se, ainda, as implicações práticas para gestores e professores que vão da necessidade de formação continuada em práticas lúdicas inclusivas e passa por políticas escolares de valorização do recreio pedagógico. Nesse aspecto, destaca-se a importância do papel mediador dos profissionais da escola, cuja atuação sensível e criativa favoreceu a participação de todos.

Do ponto de vista teórico e prático, o projeto reafirma a escola como espaço de socialização e produção de cultura, no qual a tradição folclórica contribui para a reinvenção de si na relação com o outro, em diálogo com a diversidade presente no cotidiano escolar. A experiência analisada contribui para a compreensão de que a efetivação de práticas inclusivas demanda mais do que adequações pontuais: exige um olhar epistemológico e pragmático que compreenda o brincar como linguagem formativa, como direito fundamental e como via privilegiada de construção de vínculos sociais e identitários.

Conclui-se, portanto, que o projeto *Integração Escolar: Folclore no Recreio* alcançou seu objetivo ao demonstrar que práticas pedagógicas baseadas em brincadeiras folclóricas, quando intencionalmente planejadas e organizadas de modo cooperativo, ampliam as possibilidades de participação de estudantes com e sem deficiência, ressignificando o recreio como espaço de equidade, pertencimento e produção de diálogos culturais.

REFERÊNCIAS

BASTET, Tatiyana; HOULBROOK, Ceri. Folklore: Cultural Roadmaps to Creating, Perpetuating, Resolving and Evolving Peace and Conflict. **Peace Review**, v. 35, p. 187-194, 2023. <https://doi.org/10.1080/10402659.2023.2222667>.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos





parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 13 set 2025.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é folclore**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 12. ed. São Paulo: Global, 2012a.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Folclore do Brasil: pesquisa e notas**. 3. ed. São Paulo: Global, 2012b.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2011.

CORRÊA, Juliano. A construção social do fandango como expressão cultural popular e tema de estudos de folclore. **Sociologia & Antropologia**, v. 6, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/2238-38752016V625>.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Habilidades sociais e desenvolvimento socioemocional na escola**. São Carlos: EDUFSCar, 2022.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

FERNANDES, Florestan. **O folclore em questão**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FORTUNATO, Ivan; SHIGUNOV NETO, Alexandre (org.). **Método(s) de pesquisa em educação**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018.

GRAKHOVA, Svetlana; et al. Folklore texts and fairy tales as tools for developing children's reading competencies. **Journal of Early Childhood Literacy**, v. 19, n. 4, p. 589-607, 2019.





HAFSTEIN, Víctor. Folklore and Cultural Heritage: Reflecting on Change. **Journal of American Folklore**, v. 137, p. 16-22, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5406/15351882.137.543.02>. Acesso em: 13 set. 2025.

LALRODINGI, C. Theorizing folklore in culture and modernity. **ShodhKosh: Journal of Visual and Performing Arts**, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.29121/shodhkosh.v3.i2.2022.3366>. Acesso em: 13 set. 2025.

MALKOVSKAYA, Irina. Brazil: roots of popular culture (experience of interpretations). **Cuadernos Iberoamericanos**, 2023. DOI: <https://doi.org/10.46272/2409-3416-2023-11-3-107-130>.

MEGALE, Nilza. Patrimônio cultural: práticas e reflexões. In: IPHAN. **Patrimônio: práticas e reflexões**. Brasília: IPHAN, 2003.

MELO, Ana Cristina; SOUZA, Juliana. Literatura afro-brasileira e infância: caminhos para a igualdade racial na Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 1-18, 2020.

NAÇÕES UNIDAS (Organização). **Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada em 20 de novembro de 1989**. Disponível em: http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php. Acesso em: 13 set. 2025.

REGINA, Carla; SILVA, Mariana. Literatura infantil, identidade e diversidade cultural: desafios da formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 53, n. 189, p. 45-66, 2023.

REIS, Elaine. Culturas populares e novos contextos performáticos no Brasil contemporâneo: o caso do Festival de Folclore de Olímpia. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 73, p. 100-122, 2019. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901x.v0i73p100-122>.

RUKMANA, Dedi; KUSNANDAR, Agus. Folklore and poetry in children's literature collections: storytelling as cultural transmission. **Childhood Education Journal**, v. 29, n. 3, p. 223-238, 2021.

SIMANJUNTAK, Andi *et al.* Visual folklore in children's literature: enhancing imagination and cultural awareness. **International Journal of Early Childhood Education**, v. 53, n. 1, p. 25-41, 2025.





LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM: ESPAÇO DE INCLUSÃO E DESAFIOS NA PRÁXIS DOCENTE

Márcia Helena Dutra Schmidt¹

Gilberto Ferreira da Silva²

Resumo

Este ensaio tem como objetivo analisar o Laboratório de Aprendizagem (LA) enquanto espaço escolar voltado à superação das dificuldades de aprendizagem e à prevenção do abandono escolar, na educação básica, com ênfase para os anos iniciais do ensino fundamental. A investigação parte da práxis docente e da experiência acumulada desde o final da década de 1990, tomando por referência relatos e estudos no contexto do Estado do Rio Grande do Sul, explorando e sistematizando a experiência na Rede Municipal de ensino de Sapucaia do Sul. Articulam-se estas informações com os primeiros relatos de implementação de LAs no contexto brasileiro. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica e análise documental, contemplando a análise de artigos científicos, teses, dissertações e livros que abordaram o tema e documentos e anotações pessoais. O aporte teórico de Mantoan, Candau, Vygotsky, Freire, Gomes e Brandão, apoia-se em discussões sobre inclusão escolar, dificuldades de aprendizagem e práticas pedagógicas que buscam conciliar equidade e permanência dos estudantes no espaço escolar. Os resultados evidenciam: embora o LA represente uma proposta inovadora e necessária, sua consolidação ainda é marcada por fragilidades estruturais e conceituais; o espaço, concebido para garantir a cada estudante condições de aprendizagem de acordo com suas especificidades, ainda enfrenta desafios no que se refere à formação docente, à definição clara de objetivos e à integração com o projeto pedagógico da escola. Observa-se que o trabalho docente no LA sustenta-se no protagonismo centrado no professor responsável. Conclui-se que o Laboratório de Aprendizagem é um território promissor, mas que demanda investimentos consistentes em políticas educacionais e em práticas de formação que assegurem sua efetividade como instrumento de inclusão e permanência escolar.

Palavras-chave: laboratório de aprendizagem; inclusão escolar; dificuldades de aprendizagem; permanência escolar.

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: marciahelenads@gmail.com.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: gilberto.silva@unilasalle.edu.br.





1 INTRODUÇÃO

Este ensaio tem por objetivo analisar o Laboratório de Aprendizagem enquanto espaço escolar voltado à superação das dificuldades de aprendizagem e à prevenção do abandono escolar, tomando como referência a experiência desenvolvida na Rede Municipal de Sapucaia do Sul, no Estado do Rio Grande do Sul, articulada aos primeiros relatos de implementação de LAs no Brasil. Para tanto, adota-se como percurso metodológico a pesquisa bibliográfica e a análise documental, contemplando artigos científicos, dissertações, teses, livros e documentos institucionais e anotações pessoais.

Ser professor hoje é uma das tarefas mais desafiadoras, afinal tudo evoluiu rapidamente, mas a escola, por vezes, parece estar vivendo um tempo desconexo da realidade. De um lado temos uma escola que ainda espera que todos os alunos consolidem suas aprendizagens ao mesmo tempo e da mesma forma, como se fossem bonecos moldados em uma linha de produção. Do outro lado a diversidade toma conta, não só do mundo, mas também dentro da sala de aula. Alunos com histórias de vidas diferentes, cada um com suas experiências, há os mais lentos, outros mais apressados ou os que vivem “no mundo da lua”, há também aqueles que estão em descompasso com o processo de ensinagem docente, e outras tantas especificidades.

A escola, com seu pensamento ainda padronizante, eurocêntrico, espera que todos aprendam do mesmo jeito e ao mesmo tempo. Assim, quando aprendizagem estudantil e sistema educacional entram em desequilíbrio surgem os “alunos com dificuldades de aprendizagem” e o problema está posto: O que fazer para que estes alunos aprendam e como garantir à eles uma educação de qualidade?

A garantia do direito à educação de qualidade para todos já está determinada em nossa Constituição Federal, porém ainda é um dos principais desafios da escola contemporânea. Nesse contexto, o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem e a prevenção do abandono escolar assumem papel central, sobretudo nos anos





iniciais do ensino fundamental, período em que se consolidam competências essenciais para a trajetória escolar do estudante.

Neste sentido, no Brasil, uma das iniciativas que a escola tem buscado para responder a essas demandas, chama-se Laboratório de Aprendizagem (LA), um espaço de inclusão e de equidade no processo educativo, que traz muitos desafios para a práxis docente.

Para compor a análise e discussão proposta neste ensaio expõe-se inicialmente a contextualização e criação dos Laboratórios de Aprendizagem, seguida por aspectos que envolvem e designam uma dificuldade de aprendizagem e a inclusão escolar. Logo após há a descrição da metodologia utilizada. Na sequência, os resultados e discussões e, por fim, os aspectos conclusivos desta análise.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Sobre o Laboratório de Aprendizagem

O Laboratório de Aprendizagem (LA), é um espaço inserido dentro do ambiente escolar que surgiu entre o final da década de 90 e início dos anos 2000, em algumas redes municipais de ensino do nosso país. Derivado dos movimentos sociais, da democratização da escola pública e ancorado na proposta pedagógica dos Ciclo de Formação, idealizada por Paulo Freire enquanto Secretário de Educação de São Paulo, o LA chega como um espaço múltiplo de desenvolvimento de aprendizagens, com o objetivo de diminuir as desigualdades nos processos de aprendizagem e o consequente abandono escolar.

Neste sentido, país afora, o LA instituiu-se como espaço de aprendizagem, de acolhida, de abraço pedagógico, que apoia a superação de obstáculos à aprendizagem com saberes, relações e mediações culturais, favorecendo a superação das dificuldades de aprendizagem por meio de interações e mediações culturais, estimulando saberes, vínculos e comunicação.





O LA, mas ainda assim carece de diretrizes político-pedagógicas claras e objetivas. Independentemente da estrutura organizacional de constituição deste espaço o objetivo inicial, aquele lá que surgiu no final dos anos 90 que vislumbrava a redução na defasagem escolar, na repetência e no consequente abandono escolar, permanece vivo na escola pública.

Neste sentido manter o LA como um espaço de inclusão escolar, tem sido um grande desafio para a práxis docente. Para Nilma Lino Gomes,

A educação é um “espaço-tempo inquieto que é ao mesmo tempo indagador e indagado pelos coletivos sociais diversos. Enquanto espaço de formação humana e pelo qual passam as mais diferentes gerações, grupos étnico-raciais, pessoas de origens socioeconômicas diferentes, credos e religiões”. (2019, p. 19).

É com esta inquietude, que a práxis docente no LA tem se dedicado a abrir caminhos para apoiar alunos com defasagem escolar, favorecendo o desenvolvimento de suas habilidades e competências fundamentais em letramento linguístico e raciocínio lógico-matemático.

Certamente não é uma tarefa fácil, a professora do LA precisa atuar nos vazios da criança, nas frestas deixadas pela falta, muitas vezes do cuidado familiar, de alguma professora que não o percebeu como ele gostaria ou esperava ser percebido, enfim, são muitas nuances que interferem no processo de aprender.

Por ser o LA um lugar diferenciado e que atende grande diversidade de alunos, é impossível que se determine apenas um único jeito de ensinar. Neste sentido, o LA requer uma práxis docente permeada pelo diálogo e criatividade, com ações metodológicas relacionadas à necessidade de cada criança pois, ainda que uma atividade possa ser pensada para todos, as ações metodológicas se diversificam, respeitando-se a individualidade de cada um. Por isto, a professora do LA está em constante busca por ações metodológicas pautadas pela ludicidade, criatividade e diversidade.





Para Paulo Freire

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo. [...] o professor, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. [...] Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (1996, p. 12-14).

Nesse contexto, a formação docente revela-se essencial para a qualificação da práxis. Contudo, na ausência de oferta de formação profissional em rede, a professora do LA assume a responsabilidade pela própria autoformação.

Em Sapucaia do Sul/RS, município de referência para este estudo, o LA torna-se obrigatório, nas escolas municipais entre 2008/2009. Em 2005 o LA é reconhecido pelo Plano Municipal de Educação (2015-2025) como estratégia de garantia do direito de aprender, respeitando a cultura, o tempo e a forma de aprendizagem de cada aluno.

Na escola desde onde se tomou referências da prática educativa, o Laboratório de Aprendizagem (LA) foi criado em 2009, registrado em ata e incorporado ao Regimento Geral e ao Projeto Político-Pedagógico da escola (2012/2013). Segundo o regimento, seu objetivo é desenvolver atividades lúdicas, reflexivas e orientadas para alunos com dificuldades de aprendizagem (Regimento Escolar, 2012, p.13), objetivo também presente no PPP (PPP, 2013, p.22).

Importante salientar que nos últimos anos o LA em Sapucaia do Sul vem sofrendo várias alterações.

Até 2021, o LA atendia alunos em turno inverso, com planejamento da professora. Em 2022, alunos com maior defasagem passaram ao turno regular; em 2023, o LA foi reconfigurado como LA Estruturado (LAE), com material e calendário da secretaria. Em 2024, retomou-se a denominação LA, com a BNCC como guia. Em 2025, a seleção das professoras passou ao CEMAM. Os atendimentos seguem no





turno inverso, uma vez por semana, com períodos de 50 minutos por grupo com até cinco alunos, priorizando estudantes com distorção idade/ano e defasagem escolar, TDAH, dislexia ou dificuldades de aprendizagem.

A ideia inicial de possibilitar o desenvolvimento das aprendizagens e a redução da evasão escolar, permanece. No entanto, o tempo de atendimento, que se limita a 50 minutos por semana, desafia ainda mais práxis docente no LA.

2.2 Sobre Dificuldades de Aprendizagem

Conceitualmente aprender é um processo natural de desenvolvimento do ser humano que envolve o sujeito em sua totalidade, seu corpo, sua capacidade cognitiva, suas emoções e sua relação vincular com outros seres, assim através das trocas com o outro, nesta relação circular é que acontece a aprendizagem.

Para Vygotsky (2001, p. 04) todas as atividades cognitivas básicas da pessoa são resultado da sua história social e decorrem das atividades práticas de acordo com os hábitos do seu meio social e cultural. Segundo o autor “a história da sociedade na qual a criança se desenvolve e a história pessoal desta criança são fatores cruciais que vão determinar sua forma de pensar”. Sobre o pensamento e a linguagem, Vygotsky afirma que inicialmente esses processos seguem trajetórias diferentes, onde pensamento não é verbal e linguagem não é intelectual. Por volta dos dois anos de idade estes processos se encontram e dão início a uma nova forma de comportamento.

Ainda, segundo o autor, é a partir deste ponto que a linguagem que era afetiva-conotativa entra em um novo estágio e passa a ser intelectual. É também neste período em que pensamento e linguagem se fundem que os problemas do pensamento e da linguagem se entrelaçam. (2001, p. 41).

Sobre pensamento e linguagem, Vygotsky refere que —o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança. (2001, p. 47). Sobre o aprendizado, o autor afirma que a partir do ingresso escolar o aprendizado volta-se





para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico, diferentemente do aprendizado pré-escolar em que a criança vai assimilando nomes e aprendendo, afirmando ainda que desenvolvimento e aprendizado estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida. Sobre a relação real entre processo de desenvolvimento e capacidade de aprendizado, determina dois níveis: o primeiro nível é denominado *nível de desenvolvimento real*, onde as funções mentais da criança já estabeleceram resultados e o desenvolvimento está completo. O segundo nível é denominado *nível de desenvolvimento potencial*, que é quando a criança é capaz de solucionar um problema sob a orientação de um adulto. A diferença entre os dois níveis é denominada *zona de desenvolvimento proximal*, ou seja, esta zona define —funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. (Vygotsky, 2007, p. 94-98).

Compreende-se que, em alguns casos, a criança não atinge as aprendizagens esperadas para sua faixa etária. Esses impedimentos, que podem surgir desde cedo ou apenas com a entrada na escola, são denominados Dificuldades de Aprendizagem.

Estudos indicam que a Dificuldade de Aprendizagem surge quando a criança não consegue atender às expectativas familiares, escolares ou sociais, tornando-se mais evidente na aprendizagem formal. Sua superação exige afeto, empatia, apoio familiar e escolar, além de metodologias adequadas, cabendo ao professor atenção especial à criança com defasagem.

Quando a dificuldade ocorre por uma interferência interna, de origem neurobiológica e exige atendimento especializado, configura-se um Transtorno de Aprendizagem. Segundo Relvas (2011, p.53), “o transtorno de aprendizagem compreende uma inabilidade específica, como leitura, escrita, matemática, em indivíduos que apresentam resultados abaixo do esperado no desenvolvimento escolar”. Alguns transtornos só se manifestam nos anos iniciais, quando a criança apresenta dificuldades na alfabetização. A avaliação médica, por neurologista ou psiquiatra é fundamental para orientar o planejamento pedagógico e a aplicação de





metodologias adequadas. Os transtornos mais comuns envolvem déficit intelectual, linguagem, pensamento lógico, habilidades viso-espaciais e a coordenação motora.

Independentemente de apresentar uma dificuldade ou um transtorno entendemos que, quando chega ao LA, o aluno está com dificuldade em alguma área de seu desenvolvimento que o impede de atingir os objetivos propostos pelo padrão escolar. Assim, independentemente de qualquer diagnóstico acredita-se que todos possuem possibilidades de evolução em seus processos de aprendizagem e enquanto docente, nos cabe encontrar a metodologia mais adequada para atendê-lo.

2.2 Sobre Inclusão Escolar

A Inclusão Escolar é um dos maiores desafios que a escola enfrenta. Apesar dos avanços, a inclusão escolar ainda enfrenta desafios significativos.

Para autores como Maria Teresa Eglér Mantoan, Vera Maria Candau e Paulo Freire, compreender a inclusão apenas como presença física na escola é um tanto reducionista. A inclusão vai além, pois requer transformações profundas, de ordem estrutural, cultural e afetiva, que coloquem o estudante no centro do processo educativo.

Nas palavras de Mantoan (2003), a escola, ao manter uma visão reducionista que desconsidera o subjetivo, o afetivo e o criador, ainda exclui de forma perversa aqueles que não dominam o conhecimento por ela valorizado. Neste sentido, um dos aspectos destacado pela autora, refere-se ao ensino individualizado, que, mesmo sob a proposta de diferenciação, continua segregando e discriminando alunos, tanto dentro quanto fora da sala de aula.

Do ponto de vista de Candau (2012), a exclusão se manifesta quando determinadas marcas identitárias são rejeitadas, gerando discriminação e inferiorização no cotidiano escolar. A autora ressalta que a concepção de igualdade, entendida como direito universal à educação, muitas vezes nega e silencia as diferenças, reforçando uma perspectiva homogênea e padronizada dos conteúdos e dos sujeitos, resultando em uma visão monocultural da educação.





Freire (2025) refere-se à educação tradicional como *educação bancária*. Em sua concepção este modelo de educação onde o educador é o sujeito que “deposita” os conteúdos e os educandos os depositários que armazenam conteúdos. Esta ação ilusoriamente educadora tolhe a liberdade criadora dos educando impedindo assim que desenvolvam o pensamento crítico. Este processo gera uma exclusão natural pelo desrespeito às desigualdades sociais, culturais e econômicas.

Para Freire a educação deve ser construída no diálogo horizontal entre professor e estudante. Neste diálogo o aluno é visto como sujeito de saber. Há um reconhecimento das diferentes identidades culturais (classe, etnia, gênero e território) e valorização da sua cultura e sua experiência de vida. Isso antecipa debates atuais sobre multiculturalismo e interculturalidade, que hoje se conectam diretamente à ideia de inclusão escolar.

Na perspectiva da Inclusão Escolar, Mantoan (2003) defende a ideia de que a inclusão vai muito além de apenas matricular alunos com deficiência em escolas regulares. Para ela, a inclusão é uma mudança de paradigma completa para a escola. Na visão desta autora incluir não é estar junto, mas *estar com* que significa compartilhar, colaborar, cooperar e, principalmente, conviver com as diferenças. Neste sentido quem muda é a escola. A escola é que deve se transformar para receber a todos. Isso implica repensar as metodologias, a avaliação e até a própria cultura escolar. Ainda segundo Mantoan, a culpa pelo fracasso escolar não é do aluno, mas sim de uma escola que não está preparada para a diversidade, pois uma escola verdadeiramente inclusiva valoriza as experiências de vida de cada aluno e se redefine constantemente para garantir o direito de aprender a todos, sem exceção.

Mantoan afirma que

O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino, como comumente se deixa que aconteça. (2003, p. 38).





Para Vera Maria Candau a inclusão está fortemente enraizada na perspectiva da educação intercultural e na valorização das diferenças culturais.

Ao ampliar a concepção de inclusão e enfatizar a interculturalidade, a autora destaca que a escola deve valorizar e respeitar as diferenças culturais, étnicas, linguísticas e religiosas dos estudantes. Para ela, uma educação verdadeiramente inclusiva promove o diálogo entre saberes diversos, reconhecendo que a pluralidade cultural é uma fonte de aprendizagem e não um obstáculo. Nesse sentido, a prática pedagógica precisa ser flexível e reflexiva, e a formação docente deve preparar os professores para lidar com a diversidade, construindo uma escola mais democrática, acolhedora e sensível às singularidades de cada aluno.

Em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças (Candau, 2003, p. 161)

3 METODOLOGIA

Acredito que esta etapa é umas das mais delicadas do percurso investigativo. Aqui os passos devem ser cuidadosos, além de toda atenção que este trajeto requer, analisar os dados produzidos solicita ao investigador, respeito, empatia e ética com os sujeitos e materiais envolvidos no processo

A pesquisa em educação envolve sujeitos. Sujeitos, vivos de carne e ossos que trazem na bagagem suas histórias, sua cultura seu modo de ser. Neste sentido, entende-se a importância de serem considerados os aspectos subjetivos envolvidos, solicitando por parte do pesquisador, respeito, empatia e ética. Ainda que se esteja procedendo à uma análise que envolve pesquisa bibliográfica e análise documental, esta pesquisa trata de informações que retratam ações humanas.

Este pensamento respalda-se em Minayo (1994) que diz que a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, em um nível de realidade que não pode ser quantificado, além disso, esta abordagem — aprofunda-se no mundo dos significados das relações humanas. Para a autora não é só levantamento de dados,





mas um processo interpretativo, que exige selecionar, problematizar e contextualizar o conhecimento existente.

A pesquisa adotou abordagem qualitativa, combinando revisão bibliográfica e análise documental, seguindo procedimentos clássicos de Minayo (2014), que orientam a interpretação crítica de documentos, considerando tanto conteúdos explícitos quanto ausências e silenciamentos. Para ampliar a dimensão crítica da investigação, esta abordagem foi complementada com perspectivas descoloniais (Walsh; Mignolo; Tuhiwai Smith; Escobar), permitindo identificar como os documentos refletem relações de poder, epistemologias hegemônicas e vozes marginalizadas. Assim, a análise não se limitou à descrição, mas buscou compreender os significados, silenciamentos e resistências presentes nos documentos, garantindo uma interpretação mais contextualizada e sensível às dimensões sociopolíticas e culturais do objeto estudado.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados evidenciam: embora o LA represente uma proposta inovadora e necessária, sua consolidação ainda é marcada por fragilidades estruturais e conceituais; o espaço, concebido para garantir a cada estudante condições de aprendizagem de acordo com suas especificidades, ainda enfrenta desafios no que se refere à formação docente, à definição clara de objetivos e à integração com o projeto pedagógico da escola e o tempo de atendimento dos alunos. Observa-se que o trabalho docente no LA sustenta-se no protagonismo centrado no professor responsável. Conclui-se que o Laboratório de Aprendizagem é um território promissor, mas que demanda investimentos consistentes em políticas educacionais e em práticas de formação que assegurem sua efetividade como instrumento de inclusão e permanência escolar.





5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que cada sujeito, por sua individualidade e especificidade apresenta um jeito próprio de aprender que nem sempre acompanha o ritmo de seus colegas de turma ou a metodologia utilizada pelo professor e quando esta diferença coloca o aluno em um lugar de aprendizagem distante de seus colegas de sala de aula, então o aluno é encaminhado ao LA para que, junto com a professora responsável, desate os nós de suas aprendizagens, tendo seu tempo de desenvolvimento respeitado e com estratégias metodológicas diferenciadas.

Ao se mobilizar para tecer possibilidades, o LA contribui não apenas para superar dificuldades individuais, mas também para afirmar a escola como espaço de inclusão, equidade e permanência, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa proposta ganha relevância diante dos desafios contemporâneos da educação básica, em que prevenir o fracasso e o abandono escolar se torna tarefa urgente e inadiável.

Nesta ciranda escolar, onde nem todos dançam a mesma música, manter as relações permeadas pelo diálogo é fundamental para pensar o LA como um espaço real de inclusão, uma vez que os alunos que são encaminhados ao LA, são alunos com “dificuldades de aprendizagem” e este termo por si só pode se apresentar como excludente.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012

CANDAU, Vera Maria Ferrão; LEITE, Mirian Soares. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 731-758, set./dez. 2007.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008. P. 13-37.





CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul./set. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Notas de Ana Maria Araújo Freire. 35. ed. Rio de Janeiro, 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 91. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? Maria Teresa Eglér Mantoan. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; MACHADO, Rosângela (Org.). **Educação e inclusão – entendimento, proposições e práticas**. Blumenau: Edifurb, 2021.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e da Linguagem**. Edição Ridendo Castigat Mores Versão para eBook. 2001. eBooksBrasil.com Fonte Digital www.jahr.org

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo. Martins Fontes, 2007.

VOGOTSKY, Lev S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 16. edição. São Paulo. Ícone. 2017.





DECOLONIALIDADE E HISTÓRIA DE VIDA: CAMINHO METODOLÓGICO PARA COMPREENDER TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Marisônia Pederiva¹

Gilberto Ferreira da Silva²

Resumo

Este recorte do estudo de doutoramento da Unilasalle, tem o foco no percurso metodológico da pesquisa. Busca definir e aplicar uma metodologia adequada ao tema que investiga trajetórias escolares sob a perspectiva decolonial de pessoas com deficiência. Para isso, serão utilizadas história de vida, entrevistas e um questionário sociodemográfico, de modo a reconstruir experiências em diálogo com contextos sociais, culturais e históricos. A análise será guiada pelas narrativas. A articulação entre história de vida e perspectiva decolonial pretende dar visibilidade a vozes marginalizadas e fortalecer debates sobre inclusão escolar.

Palavras-chave: colonialidade do saber; história de vida; educação inclusiva; metodologia.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho compõe a proposta de tese de doutoramento no programa de Pós-graduação em Memória Social e Bens Culturais da Unilasalle. O estudo tem como objetivo compreender trajetórias escolares de pessoas com deficiência sob a perspectiva decolonial, questionando a produção de conhecimento historicamente orientada por padrões eurocêntricos que invisibilizam sujeitos e experiências. A proposta busca valorizar narrativas frequentemente silenciadas pelos referenciais tradicionais e reconhecer os participantes como produtores de saber. Assim, neste momento apresentamos o percurso metodológico que propomos desenvolver para a realização desta pesquisa.

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: marisonia.202420697@unilasalle.edu.br.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: gilberto.silva@unilasalle.edu.br.





1.1 Abordagem metodológica

Esta investigação se insere no campo qualitativo, entendendo que pesquisar não se restringe a procedimentos técnicos, mas envolve escolhas políticas e epistemológicas. É importante salientar que as interações entre pesquisador e sujeito é o que proporcionará o conhecimento sobre o objeto de pesquisa. O conhecimento, portanto, será compreendido como situado, exigindo o reconhecimento e a valorização de experiências e memórias dos sujeitos.

Esta modalidade de metodologia não tem objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses, nem tampouco seu objetivo é o resultado da investigação; concentra esforços no processo de investigação. Sendo assim, a pesquisa acontecerá a partir de uma amostragem intencional do que se quer compreender. “A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 49). Para o investigador qualitativo, o contexto tem papel muito significativo e tudo o que acontece nele importa.

A pesquisa qualitativa tem como objetivo entender o significado que as pessoas dão às suas experiências e ao modo como vivem determinadas situações. Como explica Minayo (2012, p. 21), esse tipo de pesquisa busca “compreender o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, valorizando o olhar dos participantes e o contexto em que estão inseridos. Diferente da pesquisa quantitativa, que usa números e estatísticas, a qualitativa trabalha com informações descritivas, como sentimentos, opiniões, histórias e comportamentos (Bogdan; Biklen, 1994). Além disso, esse tipo de pesquisa é flexível, permitindo que o pesquisador mude o foco ou as perguntas durante o estudo, conforme surgem novas descobertas (Flick, 2009, p. 45). Dessa forma, a pesquisa qualitativa procura ouvir com atenção e respeitar as vozes das pessoas, reconhecendo-as como participantes ativas na construção do conhecimento.





2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Pesquisa qualitativa com olhar decolonial

O conceito de decolonialidade surgiu no final do século XX com pensadores como Aníbal Quijano, Walter Mignolo e María Lugones. Eles buscaram entender como o colonialismo deixou marcas profundas nas formas de poder, de saber e nas relações entre as pessoas.

Quijano (2000, p. 533) criou a expressão “colonialidade do poder” e explicou que “a colonialidade do poder é um elemento constitutivo e específico do padrão mundial de poder capitalista”. Ou seja, mesmo depois do fim do domínio colonial, o mundo ainda mantém desigualdades baseadas em raça, cultura e economia.

Walter Mignolo (2008, p. 14) fala sobre o “epistemicídio”, que é “a destruição sistemática de saberes e formas de conhecimento em favor da hegemonia do conhecimento europeu”. Para ele, é preciso praticar uma “desobediência epistêmica”, abrindo espaço para outros modos de pensar e de conhecer que não sejam apenas os europeus (Mignolo, 2017).

María Lugones (2014, p. 936) destaca que “a colonialidade de gênero é uma das faces mais persistentes da dominação colonial, pois impõe um sistema de opressão que atravessa raça, classe e sexualidade”. Assim, ela mostra que a decolonialidade não trata só de ideias, mas também das formas como as pessoas vivem, se relacionam e são tratadas.

Diferente do pós-colonialismo, que analisa as consequências do colonialismo, a decolonialidade propõe uma ação prática: ocupar espaços, valorizar vozes silenciadas e resgatar saberes e culturas apagadas pela colonização (Maldonado-Torres, 2007).

Autores como Aníbal Quijano e Walter Mignolo mostram como a história da colonização ainda influencia o conhecimento e as relações de poder. Eles propõem formas de pesquisa que valorizam diferentes saberes e culturas, ajudando a construir estudos mais justos e inclusivos.





A perspectiva decolonial na pesquisa qualitativa propõe olhar o conhecimento de outro modo, questionando a ideia de que apenas o saber ocidental é válido. Como afirma Freire (1987, p. 68), “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Essa ideia reforça que o conhecimento é construído de forma coletiva e dialogada, e não imposto por um único modelo.

Essa discussão é especialmente importante na América Latina, onde ainda vemos as marcas do colonialismo na economia, na política, na cultura e na educação. Segundo Mignolo (2008), é preciso repensar as estruturas que mantêm esses padrões e dar valor aos conhecimentos produzidos por povos indígenas, africanos e outros grupos que foram marginalizados.

Quijano (2000) também lembra que a colonialidade não acabou com a independência dos países latino-americanos, pois continua influenciando as relações de poder no mundo por meio do racismo, da economia e da cultura.

Essas heranças aparecem de muitas formas na sociedade atual — na saúde, na arte, na cultura, na mídia e principalmente na educação, que é o foco deste estudo. As escolas e universidades da América Latina ainda seguem modelos europeus, dando mais importância à cultura europeia e deixando de lado os saberes locais. Grosfoguel (2016) defende que é preciso mudar esse cenário, adaptando o ensino às realidades de cada região e reconhecendo diferentes formas de conhecimento. Ainda é importante citar dois outros autores que nos acompanharão nesta reflexão: Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos.

Mesmo não falando diretamente sobre decolonialidade, o livro *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1987) é muito importante para entender práticas de ensino que questionam as formas de dominação criadas pelo colonialismo. Paulo Freire defende que “a libertação dos oprimidos é um ato de amor e coragem” (Freire, 1987, p. 45), mostrando que a educação deve ajudar as pessoas a compreender a realidade e a transformá-la. Por isso, suas ideias são uma base importante para pensar uma educação que valorize a liberdade e o respeito às diferenças. Entender o que é decolonialidade e por que ela é importante ajuda a construir uma sociedade mais justa





e que respeite a diversidade cultural do Brasil. Segundo Aníbal Quijano (2000), a colonialidade do poder é a forma como ainda hoje permanecem relações de dominação que começaram no período colonial, baseadas em ideias de superioridade cultural e racial. Reconhecer que isso ainda existe em países como o Brasil é o primeiro passo para mudar.

O sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2010) explica que o epistemicídio é a exclusão ou destruição de saberes que não seguem o modelo do conhecimento ocidental. Assim, a decolonialidade não é apenas olhar para o passado, mas também pensar em novas formas de viver e aprender no presente, valorizando todos os tipos de saberes e culturas. Ela é um caminho para um futuro mais justo, solidário e com mais respeito às diferenças.

2.2 Aplicação da pesquisa qualitativa e decolonial com pessoas com deficiência

A pesquisa qualitativa e decolonial, quando feita com pessoas com deficiência, ajuda a entender suas trajetórias escolares e de vida a partir do que elas mesmas vivenciam, e não apenas por diagnósticos ou classificações prontas.

Ouvir com atenção as histórias e experiências pessoais permite reconhecer diferentes maneiras de aprender, conviver e participar. Esse tipo de pesquisa vai além do estudo técnico: é um ato ético e político, que valoriza as diferenças e dá voz a quem muitas vezes é silenciado.

Ao valorizar a fala dos participantes, reconhece-se que cada pessoa pode gerar conhecimento e que suas experiências podem mudar a forma de pensar sobre inclusão e educação. A perspectiva decolonial, nesse contexto, abre caminhos para compreender a educação sem seguir padrões únicos, destacando histórias de vida, oralidade e experiências que normalmente ficam invisíveis.





3 METODOLOGIA

3.1 História de vida

A História de Vida é um método de pesquisa qualitativa que se concentra na narrativa da trajetória de uma pessoa, permitindo que ela conte e interprete suas próprias experiências. Por meio de entrevistas abertas e gravadas, o participante escolhe quais acontecimentos considera relevantes, resultando em uma representação mais fiel de sua realidade. O foco do pesquisador é ouvir atentamente, sem impor roteiros pré-determinados, compreendendo a narrativa não apenas como experiência individual, mas também em relação às condições sociais, históricas e culturais que a cercam.

Essa metodologia permite reconstruir trajetórias em diálogo constante com os contextos sociais e culturais, articulando-se à perspectiva decolonial. A abordagem da História de Vida legitima narrativas subalternas e questiona a lógica que privilegia determinados saberes em detrimento de outros. Segundo Boaventura de Sousa Santos (2019, p.11), as “epistemologias do Sul” representam saberes originários de regiões historicamente marginalizadas pelo colonialismo e pelo eurocentrismo, reconhecendo e valorizando formas de conhecimento locais, indígenas e populares como legítimas, em resistência às hierarquias do conhecimento hegemônico. Nesse sentido, essas narrativas funcionam como gestos de resistência, desafiando a centralidade do conhecimento tradicionalmente valorizado (Goodson; Sikes, 2001. p. 39).

3.2 Entrevistas semiestruturadas e flexíveis

A entrevista é uma forma de pesquisa que “permite ao pesquisador entender melhor as experiências e opiniões das pessoas por meio de uma conversa” (Minayo, 2010, p. 102). Entre os tipos mais comuns estão a estruturada, a semiestruturada e a aberta. Na entrevista estruturada, o pesquisador segue um roteiro fixo de perguntas.





Já a entrevista semiestruturada “utiliza um roteiro como guia, permitindo ao mesmo tempo flexibilidade para explorar temas emergentes durante a conversa” (Gil, 2008, p. 86). A entrevista aberta é mais livre, sem roteiro prévio, e dá ao entrevistado espaço para contar suas experiências de forma espontânea (Minayo, 2010, p. 105).

Conduzir uma entrevista envolve algumas etapas importantes: definir o que se deseja investigar, escolher os entrevistados mais adequados e conduzir a conversa de forma atenta e sem julgamentos. O entrevistador inicia com perguntas gerais, aprofunda os temas com exemplos e esclarecimentos, e acompanha a narrativa conforme o entrevistado se expressa, garantindo informações detalhadas e relevantes (Gil, 2008, p. 87).

As entrevistas ocorrerão em espaço seguro e privado, garantindo privacidade, conforto e acessibilidade. Serão semi estruturadas, gravadas em áudio, transcritas integralmente e validadas junto aos participantes, assegurando fidelidade às narrativas. O roteiro inclui vivências escolares, interações com professores e colegas, além de desafios enfrentados no percurso educacional (Minayo, 2010, p. 110).

As entrevistas serão o método central desta pesquisa, entende-se que as entrevistas semi estruturadas atendem o objetivo de favorecer relações horizontais entre pesquisadora e participantes, em sintonia com a proposta de Walsh (2009), que defende “uma prática investigativa intercultural, baseada no diálogo e na valorização de diferentes saberes” (p. 54). Por esse motivo, serão conduzidas de forma dialógica, respeitando o ritmo e os significados atribuídos pelos participantes às suas próprias experiências.

3.3 Questionário sociodemográfico

Um questionário sociodemográfico é um instrumento usado para recolher informações sobre as características sociais e demográficas de um grupo de pessoas, como idade, gênero, escolaridade, estado civil, ocupação, renda, etnia, local de residência e composição familiar. Esses dados ajudam a traçar o perfil dos indivíduos e permitem compreender sua realidade social e econômica. Nesta pesquisa será





utilizado o questionário estruturado para reunir dados objetivos que ajudem a contextualizar o perfil dos participantes. Esse recurso, porém, terá um papel complementar em relação às entrevistas narrativas. Como observa Gil (2008, p. 121), “os questionários são instrumentos valiosos de coleta de dados, principalmente quando se pretende obter informações objetivas sobre uma população”. Já as entrevistas narrativas permitirão acessar sentidos, interpretações e dimensões culturais das trajetórias vividas. Nessa direção, Quijano (2005, p. 117) lembra que “a colonialidade do saber consiste na imposição de uma racionalidade hegemônica que deslegitima outros modos de produzir conhecimento”, o que reforça a necessidade de reconhecer e valorizar as vozes dos participantes como parte legítima da produção de conhecimento.

3.4 Participantes da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa serão selecionados intencionalmente, considerando trajetórias relevantes para os objetivos do estudo. Serão três participantes com deficiência, dois homens e uma mulher, na faixa etária entre 40 e 50 anos. Todos concluíram o ensino superior e atualmente atuam na rede pública em áreas relacionadas à sua formação inicial, em uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre (RS).

A escolha desse grupo permitirá analisar experiências escolares e acadêmicas sob a ótica da inclusão, bem como da resistência a estruturas de exclusão. Na perspectiva decolonial, esses participantes não são apenas fontes de dados, mas produtores de conhecimento, reconhecidos como coautores do processo investigativo.

3.5 Procedimentos éticos

Para desenvolver uma pesquisa qualitativa, o pesquisador precisa seguir cuidados éticos que assegurem o respeito aos participantes e a integridade do estudo.





Esses cuidados envolvem, entre outros aspectos, obter o consentimento informado das pessoas que participam, garantir que suas identidades permaneçam protegidas, evitar situações que possam causar danos e refletir constantemente sobre a própria posição e influência no processo de pesquisa. Além disso, toda investigação deve ser submetida à apreciação de um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme previsto na Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012).

3.5.1 Princípios éticos essenciais

- Consentimento informado: os participantes precisam receber informações claras sobre os objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa, de modo que possam decidir livremente se desejam participar (Minayo, 2014, p. 83).
- Confidencialidade e anonimato: os dados coletados devem ser tratados de forma a não permitir a identificação dos participantes, mantendo o sigilo mesmo após a divulgação dos resultados (Flick, 2009, p. 148).
- Minimização de riscos: cabe ao pesquisador antecipar e reduzir ao máximo qualquer possibilidade de dano físico, psicológico ou social, oferecendo suporte caso ocorra algum problema durante a pesquisa (Gil, 2019, p. 43).
- Dignidade e autonomia: todos os participantes devem ser respeitados em sua liberdade de escolha, garantindo que não haja situações de exploração ou violação de seus direitos (Minayo, 2014, p.86).
- Reflexividade: o pesquisador precisa reconhecer sua própria subjetividade e como ela pode interferir no estudo, buscando sempre a transparência e a integridade na produção do conhecimento (Bourdieu, 2003, p. 21).

3.6 Procedimentos práticos

- Elaboração do projeto – organizar e detalhar a questão de pesquisa, objetivos e metodologia.





- Avaliação de riscos e benefícios – analisar os possíveis impactos da pesquisa para os participantes e para a sociedade.
- Submissão ao CEP – encaminhar o projeto para apreciação ética e só iniciar a pesquisa após a aprovação (Brasil, 2012, p. 61).
- Coleta de dados com consentimento – obter a concordância formal dos participantes antes de aplicar entrevistas, questionários ou outras técnicas.
- Gestão e divulgação dos dados – proteger a identidade dos participantes, respeitar a confidencialidade e dar crédito a colaborações de outros pesquisadores (Flick, 2009, p. 152).
- Pesquisas em ambientes virtuais – observar as regras de privacidade das plataformas utilizadas e ter especial cuidado ao lidar com grupos ou temas sensíveis.

3.7 Análise dos dados na Pesquisa Qualitativa

A análise será realizada a partir das metodologias qualitativas e construtivistas, que buscam interpretar a realidade a partir das experiências dos participantes (Bogdan; Biklen, 1994, p. 28). O estudo se orientará por uma compreensão crítica das relações de poder e das marcas da colonialidade presentes nas experiências escolares, evitando reduzir as falas a categorias pré-definidas como “inclusão” ou “fracasso escolar”.

A análise de dados na pesquisa qualitativa é o processo de organizar e interpretar informações que não são números, como textos, imagens e áudios. Seu objetivo é identificar temas, padrões e significados que ajudem a entender melhor um fenômeno ou situação. Diferente da análise quantitativa, que trabalha com números, a qualitativa “foca em experiências, opiniões e ideias dos participantes” (Minayo, 2017, p. 45). Entre os métodos mais usados estão a análise de conteúdo, análise de discurso e análise temática (Flick, 2014, p. 38).





As categorias serão construídas a partir das narrativas, respeitando os sentidos atribuídos pelos sujeitos. Nesse processo, buscar-se-á destacar estratégias de resistência e agência, valorizando suas interpretações dos participantes como formas legítimas de conhecimento. Assim, a análise não se limitará a organizar dados, mas buscará compreender como normas sociais e estruturas de poder moldam as trajetórias de grupos historicamente marginalizados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao longo desta pesquisa, surgiram algumas preocupações sobre como conduzir o trabalho de maneira ética e respeitosa, valorizando as vozes de participantes que muitas vezes são silenciadas.

Entre os desafios estão organizar os dados sem limitar a liberdade das entrevistas, manter relações horizontais com os participantes, garantir confidencialidade e consentimento informado, e refletir sobre o papel da pesquisadora durante a análise. Apesar das dificuldades, esses cuidados são fundamentais para conduzir uma pesquisa ética e produzir resultados que representem verdadeiramente as experiências compartilhadas.

Ainda que esta pesquisa busque compreender as trajetórias escolares de pessoas com deficiência a partir da perspectiva da decolonialidade e da metodologia de histórias de vida, reconhece-se que o tema permanece aberto a aprofundamentos. Como desdobramentos futuros, poderão ser desenvolvidos:

- Ampliação do número de participantes, definição entre diferentes tipos de deficiência ou a mesma deficiência e contextos educacional (público/privado).
- Estudos longitudinais, acompanhando trajetórias em diferentes etapas da vida, desde a escolarização básica até a inserção profissional.





- Produção colaborativa de narrativas, em que os participantes não apenas compartilhem memórias, mas também atuem como coautores de materiais educativos, acadêmicos ou culturais.
- Diálogo interdisciplinar, envolvendo áreas como educação, sociologia, psicologia e estudos decoloniais, para enriquecer a compreensão dos fenômenos analisados.
- Roda de conversa pesquisadora e sujeitos sobre assuntos surgidos com maior ênfase nas entrevistas.

Assim, esta pesquisa não se encerra em si mesma, mas abre caminhos para novas reflexões e investigações, capazes de aprofundar o debate sobre colonialidade, inclusão escolar e reconhecimento das vozes de pessoas com deficiência como sujeitos epistêmicos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Confirmou-se que a análise das histórias de vida permite revelar processos de formação, construção de identidades e a relação do indivíduo com seu contexto social. A abordagem escolhida combina métodos qualitativos com uma perspectiva decolonial, permitindo interpretar os dados a partir do significado que cada participante atribui às suas próprias experiências. A pesquisa qualitativa e de orientação decolonial buscam compreender os dados considerando o que cada participante vivenciou e percebeu em suas experiências, evitando resumir suas histórias em categorias simplificadas e valorizando suas narrativas como saberes autênticos.

REREFÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.





BOURDIEU, P. **O ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, U. **An introduction to qualitative research**. 5th ed. London: Sage, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOODSON, I.; SIKES, P. **Life history research in educational settings: learning from lives**. Buckingham: Open University Press, 2001.

GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

LUGONES, M. **Rumo a um feminismo decolonial**. Revista Estudos Feministas, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007. p. 127-167.

MIGNOLO, W. D. **Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MIGNOLO, W. D. **La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto**. Tabula Rasa, n. 8, p. 243-281, 2008.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.





QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (org.). **La colonialidad del saber:** eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 201–246.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

SANTOS, B. de S. **O fim do império cognitivo:** a afirmação das epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2019.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 23–72.

WALSH, C. **Interculturalidade e pesquisa decolonial.** Quito: FLACSO, 2009.





O FOLCLORE NAS OBRAS LITERÁRIAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Julie Daniele Machado Rodrigues¹

José Lucas Marques Duarte²

Elisabete Soares Peralta³

Elaine Conte⁴

Resumo

Este estudo investiga a presença e a abordagem do folclore nas obras literárias destinadas à Educação Infantil, buscando compreender sua contribuição para a formação cultural e identitária das crianças. Fundamentada nos pressupostos de Cascudo (1954, 1967), Brandão (1982, 1986) e Wolffenbüttel (2005, 2012, 2024), e nas diretrizes da LDB (1996), BNCC (2017) e PCNs (1997), a pesquisa, de natureza qualitativa e documental, baseou-se na Análise de Conteúdo de Bardin (2010). Foram examinadas 22 obras do Acervo 04 do PNLD 2022 – Educação Infantil, destinadas a crianças de quatro a cinco anos. Os resultados indicam que o folclore se manifesta nas narrativas literárias por meio da oralidade, das brincadeiras, da musicalidade e de expressões simbólicas que resgatam tradições populares. Constatou-se, entretanto, que sua presença ocorre de forma pontual, evidenciando a necessidade de ampliação desse repertório cultural na escola. Conclui-se que a integração entre literatura e folclore favorece o desenvolvimento da imaginação, o fortalecimento da identidade cultural e o respeito à diversidade, reafirmando o papel da Educação Infantil como espaço de preservação e reinvenção da cultura popular.

Palavras-chave: cultura popular; identidade cultural; literatura infantil; PNLD.

1 INTRODUÇÃO

A literatura infantil desempenha um papel essencial na formação cultural, social e simbólica das crianças, configurando-se como uma via privilegiada para o desenvolvimento da imaginação, da linguagem e da sensibilidade estética. Inserida no contexto da Educação Infantil, ela ultrapassa a função recreativa e assume um caráter formativo, por meio do qual a criança constrói significados, ressignifica

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: julie.202520765@unilasalle.edu.br

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: joselucas_91@yahoo.com.br

³ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: elisabete-peralta@uergs.edu.br

⁴ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: elaine.conte@unilasalle.edu.br





experiências e reconhece-se como sujeito de uma cultura. No âmbito escolar, a literatura constitui um instrumento pedagógico que integra saberes e emoções, permitindo à criança compreender o mundo e a si mesma por meio da narrativa, do jogo simbólico e da ludicidade.

Entre os temas que atravessam a literatura destinada à infância, o folclore ocupa um lugar de destaque, por expressar os modos de ser, pensar e viver de um povo. Suas histórias, cantigas, brincadeiras e mitos são manifestações simbólicas que traduzem a sabedoria popular e preservam a memória coletiva. De acordo com Cascudo (1954), o folclore representa a cultura espontânea do povo, nascida da experiência e transmitida pela oralidade, pela repetição e pela vivência comunitária. Brandão (1986) acrescenta que o folclore constitui uma forma de educação não institucional, uma pedagogia das tradições em que o conhecimento se constrói nas relações sociais e afetivas. Já Wolffenbüttel (2012, 2024) amplia esse conceito ao compreender a potência do folclore para a formação estética, ética e cidadã, em que a arte e a cultura popular se entrelaçam como experiências de pertencimento.

Ao considerar a escola como espaço de mediação cultural, a inserção do folclore na Educação Infantil adquire relevância pedagógica e social. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), o trabalho com as manifestações culturais e artísticas favorece o desenvolvimento integral da criança e contribui para a valorização da diversidade, da criatividade e da identidade nacional. Nessa perspectiva, o folclore, quando articulado à literatura, permite que as crianças estabeleçam vínculos entre a tradição e o contemporâneo, entre o imaginário popular e as experiências cotidianas.

A permanência do folclore na escola torna-se um desafio e uma necessidade no panorama atual, marcado por transformações culturais e tecnológicas. A cultura popular, ao ser reinterpretada na literatura infantil, adquire novas linguagens e sentidos, sem perder sua função essencial de preservar e reinventar o patrimônio simbólico coletivo. Assim, investigar como o folclore se manifesta nas obras literárias destinadas à Educação Infantil propõe compreender a literatura como um espaço de





resistência e renovação cultural, considerando a criança na construção e na continuidade da identidade coletiva.

Dessa forma, este estudo tem como objetivo refletir sobre a abordagem do folclore nas obras literárias utilizadas na Educação Infantil em uma escola da Rede Pública Municipal de Sapucaia do Sul/RS, analisando sua contribuição para a formação cultural e identitária das crianças. Fundamentado nos pressupostos de Brandão (1982, 1986), Cascudo (1954, 1967) e Wolffenbüttel (2005, 2012, 2024), bem como nas diretrizes legais que regem a Educação Infantil no Brasil, o estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza documental, ancorada na análise de conteúdo conforme Bardin (2010). Ao examinar as obras do acervo 04 do PNLD 2022, busca-se compreender de que modo o folclore, enquanto expressão viva da cultura popular, contribui para a formação da identidade cultural, a valorização dos saberes locais e o fortalecimento dos vínculos entre escola, comunidade e território.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico deste estudo tem como objetivo contextualizar e fundamentar as concepções que orientam a inserção do folclore na Educação Infantil. A abordagem articula as diretrizes educacionais nacionais voltadas à primeira infância com contribuições de autores que compreendem a cultura popular como um sistema dinâmico de significados e mediadora do desenvolvimento humano.

Este capítulo integra as bases legais e curriculares da Educação Infantil às perspectivas de Cascudo (1954, 1967), Brandão (1982, 1986), Vygotsky (1998) e Wolffenbüttel (2005, 2012, 2024), discutindo o folclore como mediação cultural, prática educativa e construção simbólica da infância. A “Carta do Folclore Brasileiro” (1995) define o folclore como o conjunto das criações culturais de uma comunidade, fundamentado em suas tradições, expressões e identidade social, reconhecido por critérios como aceitação coletiva, tradicionalidade, dinamicidade e funcionalidade. Assim, evidencia-se que as políticas educacionais, as concepções socioculturais e as





práticas pedagógicas convergem para o reconhecimento do folclore como elemento essencial ao desenvolvimento integral das crianças.

2.1 Diretrizes Educacionais, o Folclore e a Educação Infantil

281

A Educação Infantil, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), constitui a etapa inicial da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em articulação com a família e a comunidade. No município de Sapucaia do Sul, essa etapa é regulamentada por normativas locais e organizada em dois níveis: creche (zero a três anos) e pré-escola (quatro e cinco anos), de acordo com o Regimento Escolar Municipal (2023) e a BNCC.

O Regimento Municipal (2023) define o brincar como eixo estruturante da prática pedagógica, compreendido como linguagem legítima da infância e meio de produção de sentido, por meio do qual a criança expressa emoções, constrói conhecimentos e interage com o mundo. A articulação entre escola, território e produções culturais da comunidade amplia o repertório simbólico e fortalece os vínculos entre família e escola, favorecendo aprendizagens significativas.

Para Pérez Gómez (1998), a escola é um espaço de encontro entre culturas, devendo valorizar os saberes e experiências trazidos pelas crianças. O autor defende que a aprendizagem significativa ocorre quando há relação entre conhecimentos prévios e conteúdos escolares, permitindo que o estudante seja reconhecido como sujeito cultural ativo. Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) e a BNCC (2017) ressaltam o folclore como manifestação essencial da cultura brasileira, cuja abordagem interdisciplinar contribui para o respeito à diversidade, a valorização das tradições e o fortalecimento da identidade nacional.

As manifestações artísticas, como a música, a dança, o teatro e as artes visuais, são reconhecidas pelos PCNs como expressões que enriquecem o repertório cultural e promovem vivências plurais da identidade nacional. O folclore, nesse sentido, assume papel formativo, articulando conhecimento, sensibilidade estética e





pertencimento social. Sob a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano ocorre pela mediação cultural, o que permite compreender o folclore como mediador simbólico que transmite saberes e valores socialmente construídos. A brincadeira simbólica, muitas vezes inspirada em práticas folclóricas, estimula a imaginação, a criatividade e a internalização de normas sociais, atuando como elo entre o individual e o coletivo.

A integração do folclore ao currículo da Educação Infantil também contribui para a formação ética e cidadã, ao promover a valorização das identidades e o respeito às diferenças. Segundo Wolffenbüttel (2024), o folclore possui valor educativo tanto em contextos escolares quanto comunitários, pois, além de integrar conteúdos curriculares, estimula a criatividade, a imaginação e o sentimento de pertencimento. Para a autora, a presença do folclore nas práticas pedagógicas fortalece vínculos culturais e amplia as possibilidades de aprendizagem significativa.

Esses princípios dialogam com os fundamentos éticos, políticos e estéticos da educação municipal, que defendem a dignidade humana, a equidade e a valorização das diversas expressões culturais. Assim, o folclore deve ser compreendido como fenômeno dinâmico, guardião da memória coletiva e agente das transformações culturais contemporâneas. A partir dessa compreensão, o ensino na Educação Infantil se amplia, permitindo que as crianças vivenciem e reinterpretam elementos da cultura popular, fortalecendo a identidade e o pertencimento.

Planejar a Educação Infantil, portanto, implica considerar as múltiplas expressões da infância. A inserção do folclore de forma interdisciplinar, especialmente por meio da literatura, potencializa o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Como destaca Wolffenbüttel (2024), as atividades lúdicas e narrativas orais criam vínculos entre as crianças e suas comunidades, estimulando a cooperação, a criatividade e o diálogo intercultural.





3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza documental, fundamentada na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2010). Segundo Minayo (2007), a pesquisa qualitativa busca compreender os significados, valores e atitudes presentes nas experiências humanas, reconhecendo o sujeito como agente reflexivo de suas ações e interações sociais. Essa abordagem permite a utilização de diferentes procedimentos de coleta e análise, entre eles a pesquisa documental.

De acordo com Kripka, Scheller e Bonotto (2015), a pesquisa documental consiste na análise minuciosa e sistemática de materiais ainda não explorados em profundidade ou que possam ser revisitados para novas interpretações. Esses materiais incluem relatórios, legislações, planos, obras literárias e demais registros que expressam significados sociais, culturais e históricos relevantes ao objeto de estudo.

A seleção do corpus foi realizada em parceria entre professores da Educação Infantil e a equipe pedagógica da escola, considerando critérios de atualidade, contextualização regional, relevância temática e adequação ao desenvolvimento infantil. Optou-se pelo Acervo 04 do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2022 – Educação Infantil), composto por 48 obras literárias voltadas à faixa etária de zero a cinco anos. Para este estudo, foram analisadas 22 obras destinadas às crianças de quatro e cinco anos, etapa correspondente à pré-escola.

A análise de conteúdo, conforme Bardin (2010), visa descrever e interpretar, de modo sistemático, o conteúdo das comunicações, identificando significados implícitos e explícitos. Neste trabalho, utilizou-se a análise temática, que permite reconhecer os núcleos de sentido recorrentes nas narrativas e interpretá-los à luz dos objetivos da pesquisa. As categorias analíticas foram definidas previamente com base na fundamentação teórica e nas orientações curriculares, possibilitando compreender como o folclore se manifesta nas obras literárias destinadas à Educação Infantil.





Essa abordagem interpretativa valorizou os sentidos culturais e simbólicos presentes nas narrativas, articulando forma, conteúdo e contexto na análise do folclore enquanto expressão viva da cultura popular brasileira nas produções literárias voltadas à infância.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Segundo Cascudo (1954), o folclore constitui a cultura espontânea do povo, nascida da experiência coletiva e transmitida pela oralidade, pela memória e pela repetição. Cada narrativa, cantiga ou brincadeira representa um documento simbólico da vida popular, revelador de valores e modos de ser. Para o autor, o folclore é uma realidade viva e dinâmica, constantemente recriada pelas gerações.

Brandão (1986) complementa essa visão ao compreender o folclore como uma forma de educação não institucional, uma pedagogia das tradições que emerge da convivência social e das experiências cotidianas. Assim, sua inserção na prática pedagógica valoriza a coletividade, o sentimento de pertencimento e a identidade cultural.

Nessa mesma linha, Wolffenbüttel (2012) interpreta o folclore na escola como elemento formativo de natureza estética, ética e cultural, capaz de fortalecer o reconhecimento da diversidade e estimular a construção da identidade desde a infância. Para a autora, as narrativas populares, mediadas pela literatura, favorecem o desenvolvimento da imaginação, da sensibilidade e do pensamento simbólico, configurando-se como instrumentos pedagógicos essenciais à formação cidadã e cultural.

Com base nesses referenciais, a análise das obras literárias do PNLD 2022 buscou identificar como a literatura infantil recria e ressignifica elementos do folclore, como a oralidade, o ritmo, o humor, a coletividade, a memória e os saberes do cotidiano. Utilizando a metodologia de Bardin (2010), foram definidas cinco categorias analíticas que orientaram o estudo: Linguagem, Narrativas de Si, Folclore, Musicalidade e Espaços, Tempos e Quantidades.





O Guia do PNLD 2022 organiza as obras literárias por faixas etárias e campos de experiência, de acordo com a BNCC (2017). Para esta pesquisa, foram selecionadas as obras da faixa “Crianças pequenas de 4 e 5 anos”, etapa correspondente às turmas de Pré I e Pré II, período em que a criança amplia suas capacidades de linguagem, imaginação e socialização, estabelecendo vínculos com o patrimônio cultural de seu grupo.

A partir desse recorte, 22 obras compuseram o corpus de análise, interpretadas segundo as cinco categorias propostas, que serviram como eixos para verificar a presença ou ausência do folclore nas narrativas literárias. A seguir, apresentam-se os principais conceitos dessas categorias e suas relações com o tema central da pesquisa.

Quadro 1 - Categorias

Categorias	Conceito	Total de obras
Linguagem	Exploram diferentes aspectos da linguagem, comunicação e desenvolvimento cognitivo por meio da narrativa e da ilustração.	6
Narrativas de si	Focam na construção da identidade, na expressão das emoções e no reconhecimento do eu diante do mundo, explorando histórias pessoais, relações sociais e descobertas internas.	9
Folclore	Abordam ou dialogam com o folclore, considerando seus aspectos de dinamismo, coletividade, anonimato, tradicionalidade e funcionalidade, reconhecendo-o como a cultura viva de um povo.	3
Musicalidade	Expressões artísticas que acompanham o folclore, como o repente, o bumba-meu-boi, o maracatu, entre outros.	1
Espaços, tempos e quantidades	Práticas, crenças, superstições e conhecimentos transmitidos oralmente que permeiam o cotidiano das comunidades.	3

Fonte: Elaboração própria, 2025.

4.1 Categoria Linguagem

As obras desta categoria têm como principal característica a valorização da linguagem como forma estética, cognitiva e comunicativa. Títulos como “A girafa sem sono”, “A união faz a colcha”, “Joaquim, o rei pinguim”, “Meu primeiro Maluquinho em





quadrinhos”, “Que charada esconde a bicharada” e “Vamos contar?” exploram jogos sonoros, rimas, ritmo e construção poética, estimulando o desenvolvimento da oralidade e da imaginação infantil.

Entretanto, conforme descreve “Carta do Folclore Brasileiro” (1995), essas obras não se enquadram como manifestação folclórica. O que se observa é a utilização pedagógica e lúdica da língua, como função estética e educativa, mas não com função social coletiva.

Brandão (1982) observa que a literatura moderna frequentemente se inspira em estruturas da oralidade popular, sem, contudo, reproduzir o sistema simbólico do folclore. Essa é precisamente a característica dessa categoria: há diálogo com a linguagem popular, mas não há folclore em sentido pleno. Ainda assim, conforme a BNCC (2017), essas obras são essenciais à formação leitora, pois ampliam o repertório linguístico e expressivo, permitindo que a criança compreenda o poder criativo da palavra, um dos caminhos para futuramente compreender também o valor da tradição oral.

4.2 Categoria narrativas de si

As “narrativas de si” enfocam o autoconhecimento e a formação da identidade, como em “Bem-vindo ao lar, Castor!”, “Bichos da noite”, “Iguais e diferentes”, “Junta, separa e guarda”, “Mariana”, “O leão e o ratinho: fábula de Esopo”, “Por quê?”, “Sou pequenininho” e “Zuzim Brutim”. Essas histórias abordam temas como diversidade, amizade, empatia e aceitação, promovendo reflexões sobre a convivência e os sentimentos humanos.

À luz do conceito de Cascudo (1954), o folclore nasce da coletividade, e não da individualidade. Portanto, obras centradas na experiência subjetiva do “eu”, ainda que socialmente significativa, não possuem o caráter coletivo conforme as definições dos folcloristas. Segundo Wolffenbüttel (2005), o “eu narrativo” pode dialogar com o simbólico popular, mas não substitui a sabedoria coletiva que sustenta o folclore.





Essas obras, no entanto, cumprem função essencial na formação cultural e ética da criança, conforme preveem a LDB (1996) e a BNCC (2017). Elas fortalecem o campo de experiência “O eu, o outro e o nós”, ao estimular a compreensão de si e do outro no convívio social, revelam funcionalidade educativa e dinamicidade simbólica.

4.3 Categoria Folclore

As obras “É mentira da barata?”, “Embolando palavras” e “Brincadeiras” exemplificam o diálogo direto com o folclore, apresentando, conforme Cascudo (1967) e Brandão (1986), os quatro elementos essenciais do fenômeno folclórico.

Em “É Mentira da Barata”, há dinamicidade na recriação contemporânea da cantiga “A Barata Diz que Tem”, que mantém a sua coletividade, tradicionalidade, dinamicidade e funcionalidade. Segundo Wolffenbüttel (2012), o ato de ressignificar uma cantiga popular é um exemplo de continuidade cultural: o texto se transforma, mas preserva seu vínculo com a comunidade.

A obra “Embolando Palavras” introduz elementos da tradição africana yorubá, revelando o aspecto intercultural e ancestral do folclore brasileiro. A relação entre avó e neta reforça a transmissão oral intergeracional, enquanto a valorização da memória e da palavra estabelece funcionalidade simbólica e tradicionalidade.

Por sua vez, “Brincadeiras” retoma jogos e cantigas infantis tradicionais, como “pega-pega” e “esconde-esconde”, evidenciando a coletividade e o caráter vivencial do folclore. Para Brandão (1982), as brincadeiras populares são manifestações de cultura viva que articulam o corpo, a linguagem e a sociabilidade, cumprindo uma função educativa e cultural insubstituível.

Essas obras dialogam diretamente com os campos de experiência da BNCC, como “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos” e “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, demonstrando que o folclore é também um instrumento pedagógico.





4.4 Categoria musicalidade

Essa categoria é representada pela obra “A casa e o seu dono”, que prioriza o ritmo, a sonoridade e o canto como elementos narrativos. Embora não contenha manifestações folclóricas, apresenta musicalidade como expressão de oralidade. No entanto, sua funcionalidade educativa é inegável, pois contribui para a manutenção da sensibilidade cultural, como prevê a BNCC (2017) ao reconhecer a arte e a música como linguagens que articulam cultura e identidade.

4.5 Categoria espaços, tempos e quantidades

Obras como “Calendário de Jabuticaba”, “Felicidade Bicicleta” e “Cachorrinhos” exploram o tempo, o ambiente e o cotidiano das comunidades, aproximando-se da ideia de saberes populares descrita por Brandão (1986). Esses textos representam o modo como a criança percebe o mundo físico e social e, embora não apresentem tradições orais, expressam funcionalidade social ao incentivar o reconhecimento da natureza, dos ciclos e da vida comunitária.

Para Cascudo (1967), o folclore pode manifestar-se tanto em mitos e cantigas quanto em hábitos e observações da vida cotidiana, desde que tenham repetição tradicional e sentido coletivo. Nessas obras, entretanto, as experiências são apresentadas sob a ótica autoral, sem a coletividade nem a temporalidade típicas do folclore. Assim, são produções que se aproximam da cultura popular, mas não configuram manifestações folclóricas autênticas. Em termos pedagógicos, essas narrativas fortalecem os campos de experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” previstos na BNCC (2017), permitindo o diálogo entre literatura, ciência e cultura.

Portanto, a análise revela que, das vinte e duas obras examinadas, apenas três dialogam com o folclore, sendo elas “É Mentira da Barata”, “Embolando Palavras” e “Brincadeiras”. Essas obras apresentam fatores de identificação do folclore em conformidade com “Carta do folclore brasileiro (1995)”.





As demais categorias demonstram importante valor literário, estético e formativo, mas não se configuram como expressões folclóricas. Elas refletem a contemporaneidade da literatura infantil, que embora dialoguem com a cultura popular, tendem à autoria individual e à função pedagógica sistematizada, distanciando-se da transmissão espontânea e coletiva.

Por fim, no contexto da BNCC (2017) e da LDB (1996), a presença do folclore e de suas manifestações nas obras literárias é essencial para possibilitar o reconhecimento da cultura como prática viva e educativa, assegurando às crianças o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se por meio da herança cultural brasileira. Embora bem estruturadas para Educação Infantil e alinhadas às orientações da BNCC, as obras analisadas abordam temas variados para crianças de 4 a 5 anos, apenas três são embasadas e fundamentadas no folclore.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo investigou a presença e a abordagem do folclore nas obras literárias destinadas à Educação Infantil com o propósito de compreender sua contribuição para a formação cultural e identitária das crianças. A partir da análise de 22 livros do PNLD 2022, constatou-se que o folclore possui presença inexpressiva na literatura infantil.

Os resultados demonstraram que apenas três das obras analisadas dialogam com o folclore. São elas: “É Mentira da Barata”, “Embolando Palavras” e “Brincadeiras”. Nessas produções observou-se a presença explícita da oralidade, das cantigas, das narrativas coletivas e das brincadeiras tradicionais, aspectos que configuram a cultura viva de um povo e mantém sua continuidade entre gerações. A análise confirmou que essas manifestações literárias preservam o sentido educativo e social do folclore, ao mesmo tempo em que o atualizam nas linguagens contemporâneas da literatura infantil.

As demais categorias analisadas, Linguagem, Narrativas de Si, Musicalidade e Espaços, Tempos e Quantidades, revelaram produções de alto valor estético, simbólico e pedagógico, mas que não se caracterizam como manifestações folclóricas





em sentido estrito. Nessas obras prevalecem elementos autorais, temáticas de autoconhecimento e experimentação linguística, o que reflete a literatura infantil moderna como espaço de expressão individual e não de criação coletiva. Ainda assim, sua presença no contexto escolar é significativa, pois contribui para o desenvolvimento da imaginação, da linguagem e das habilidades socioemocionais, ampliando o repertório cultural das crianças.

Constatou-se, portanto, que o folclore permanece presente na literatura infantil brasileira, embora de forma pontual e fragmentada. A predominância de obras desvinculadas da tradição oral evidencia um desafio contemporâneo: o de reinserir o folclore de modo mais efetivo e sistemático nas práticas pedagógicas, de forma a garantir sua permanência como patrimônio simbólico e educativo. Essa necessidade se alinha às diretrizes da BNCC (2017) e da LDB (1996), que preveem o reconhecimento da diversidade cultural como princípio formativo e a valorização das expressões populares como dimensão da aprendizagem significativa.

O estudo reforça que a literatura infantil, quando articulada ao folclore, favorece a imaginação e a sensibilidade estética, esse diálogo fortalece o vínculo entre escola, família e comunidade, reconhecendo a criança como herdeira e guardiã da cultura de seu povo. Destarte, o folclore deve ser compreendido como prática viva, dinâmica e educativa, capaz de unir tradição e inovação, memória e criação, no processo de formação integral da infância.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é folclore**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1986.





BRASIL. Comissão Nacional de Folclore. Carta do Folclore Brasileiro. In: **Anais do VIII Congresso Brasileiro de Folclore**, Salvador, 1995. Disponível em: <https://www.gov.br/iphan/pt-br/unidades-especiais/centro-nacional-de-folclore-e-cultura-popular/CartadoFolcloreBrasileiro1995.pdf>. Acesso em: 18 maio 2025.

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

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 04 out. 2025.

BRASIL. **Guia do PNLD 2022: Literatura para a Educação Infantil**. Brasília: FNDE/MEC, 2022. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2022_educacao_infantil_literario/inicio/obras?tipo=l&total_obras=596. Acesso em: 04 out. 2025.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1954.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global Editora, 1967.

KRIPKA, Rosana M.; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Dalila L. Pesquisa documental: reflexões sobre o conceito e a aplicabilidade. **Revista de Investigaciones UNAD**, Bogotá, v. 14, n. 2, p. 55-73, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAPUCAIA DO SUL. **Regimento Escolar Municipal**. Sapucaia do Sul: Secretaria Municipal de Educação, 2023.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. **Folclore e educação: a cultura popular na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2005.





SAPIENS La Salle

Semana Acadêmica de **Pesquisa, Inovação e Extensão**



WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. **Folclore e infância**: histórias, cantigas e identidade cultural. São Paulo: Paulinas, 2012.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. **O folclore como ferramenta pedagógica**: ensino, cultura e cidadania. Porto Alegre: Mediação, 2024.





O QUE PODEM OS RITOS NA ESCOLA? CONTRIBUTOS DOS RITOS DE PASSAGEM NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Igor Matheus de Souza Freitas¹

Dirléia Fanfa Sarmiento²

Resumo

O estudo parte da concepção da educação como direito assegurado pela Constituição de 1988, que prevê o pleno desenvolvimento da pessoa, a cidadania e a qualificação para o trabalho. A pesquisa, de caráter bibliográfico e qualitativo, busca identificar os principais operadores teóricos que vão definir os ritos como estratégias de pertencimento na transição escolar. Como recorte, analisa-se a passagem da educação infantil para o ensino fundamental. Os resultados encontrados indicaram que as noções de ritos de passagem; poéticas da travessia e communitas podem atuar como conceitos sensibilizantes capazes de demonstrar o potencial dos ritos enquanto experiências simbólicas e coletivas, capazes de atuar oferecendo suporte à subjetivação e ao pertencimento no contexto escolar.

Palavras-chave: ritos de passagem; formação humana; ritos de transição; educação infantil; ensino fundamental.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho procura defender a tese de que, a presença dos ritos de passagem na transição da educação infantil para o ensino fundamental é elemento essencial para a efetivação do direito à educação. Os ritos de passagem são entendidos enquanto situações que possuem caráter vivencial e celebrativo, estão relacionados a aqueles momentos em que a escola faz uma pausa nas exigências curriculares e instrutivas. Esses momentos são curtos, mas insistem em marcar e permanecer na memória dos alunos.

Esse fenômeno tem a ver com a dimensão da experiência, o sujeito é formado pela experiência. Pouco fica no sujeito daquilo que ele muito faz, mas muito fica

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: freitasigormatheus@gmail.com

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: dirleia.sarmiento@unilasalle.edu.br





daquilo que acontece carregado de intensidade afetiva. Nas escolas de hoje, os ritos se mostram como pivôs da experiência: um passeio, uma viagem ou uma festa. O contato com seres, coisas e lugares dão forma à experiência humana.

A constituição cidadã de 1988 assegura o direito à educação a todos os brasileiros, contudo também traz um ponto que é importante que parece ser pouco explorado, vejamos:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

É sabido que a educação é compreendida como direito a partir desta carta magna, entretanto, vale trazer a atenção ao seguinte termo: “pleno desenvolvimento da pessoa”. Esse termo traz uma direção que a educação deve seguir, ou seja, a educação deve ser um espaço antes de tudo capaz de propiciar o pleno desenvolvimento humano rumo à cidadania. Dessa forma, temos aqui constituída uma ligação entre cidadania e desenvolvimento humano. Diante disso poderíamos nos perguntar, em qual espaço se desenrola o desenvolvimento humano? A resposta para essa questão é a seguinte: o ser humano se desenvolve no espaço cultural. Por fim, a direção imposta pela constituição parece ir ao encontro da noção de *cidadania cultural* proposta por Chauí (2021, p. 91):

Espaço de representação e de participação dos que trabalham na criação dos símbolos que constituem a cultura, se pretende ser o espaço de encontro para os que desejam fruir os bens culturais e descobrir suas capacidades como criadores de símbolos, ela só poderá fazê-lo concebendo a cultura do ponto de vista da cidadania cultural. Isto significa que tomará a cultura como um direito do cidadão e, em particular, como direito à criação desse direito por todos aqueles que têm sido sistemática e deliberadamente excluídos do direito à cultura neste país: os trabalhadores, tidos como incompetentes sociais, submetidos à condição de receptores de ideias, ordens, normas, valores e práticas cuja origem, cujo sentido e cuja finalidade lhes escapam.

Dessa forma, ao seguir essa linha de pensamento é válido considerar que, a efetivação do direito à educação passa pela criação de espaços de representação e





de participação dos sujeitos enquanto criadores de símbolos. Assim sendo, é fundamental considerar que a ideia de desenvolvimento humano (que aqui também pode ser entendida como formação humana) configura em primeiro plano no regimento brasileiro.

Diante do exposto, podemos nos questionar: afinal, como o ser humano se forma? O trabalho tenta responder essa questão e assim traçar seu objetivo: O objetivo principal deste trabalho é identificar quais interpretantes teóricos podem ser utilizados para fazer referência ao fenômeno da transição da educação infantil para o ensino fundamental. Junto a isso, fazer uma análise sobre as possíveis práticas educativas que podem ser elaboradas a partir de suas marcações conceituais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Interpretação como jogo

Essa investigação se propõe a lidar com materiais elaborados através da escrita. Dessa forma, cabe a nós revelar a posição adotada quanto ao estatuto da interpretação, pois ela irá propiciar o processamento dos achados da pesquisa.

Nessa direção, vale considerar que, a linguagem é a plataforma pela qual efetuamos o entendimento do mundo (Hermann, 2002). Quando dizemos do contato com material escrito podemos considerar o pesquisar enquanto intérprete, pois o sentido apenas é compreendido no texto que repercute nas ideias do próprio pesquisador (Hermann, 2002). Com isso, não iremos considerar os textos como condutores de um sentido “*em si*”. O texto será entendido enquanto possibilidade que põe em jogo uma leitura a qual não se busca uma presença plena de sentido.

Essa perspectiva teórica, vai ao encontro das proposições do filósofo franco argelino Jacques Derrida, em seu livro *A Escritura e a Diferença*. Aqui o autor demonstra que a busca de um sentido original no texto atua apenas como função de tranquilizar o leitor frente a lógica do jogo (Derrida, 1995). Pois bem, o que seria a lógica do jogo, então? A lógica do jogo se levanta a partir da posição que admite a





ausência de centro e de um ponto fixo que será capaz de organizar o sentido de forma uniforme. Assim, o jogo é considerado em vista da movimentação que essa perspectiva abre, interpretar é participar de um movimento incessante de deslocamentos, em que o sentido se abre em múltiplas direções (Derrida, 1995).

3 METODOLOGIA

A pesquisa teve como base de dados a *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)*. Para isso produzir a seleção dos dados utilizamos os seguintes termos: “*Ritos de passagem da educação infantil para o ensino fundamental*”, “*Ritos de transição da educação infantil para o ensino fundamental*” e “*Rituais na educação infantil e ensino fundamental*”

Posterior a aplicação dos termos de busca no dia 08 de setembro de 2025, aparecem como resultados um total de 32 textos, entre teses e dissertações. Dessa forma, se teve como critério de inclusão textos que se propuseram a refletir teoricamente sobre o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental. Como critérios de inclusão identificar teorias que foram utilizadas nos textos e que podem servir para pensar a transição da educação infantil para o ensino fundamental. Como critério de exclusão a presença de direcionamento do enfoque sobre temas como currículo, avaliação etc.

Dessa forma, se obteve um resultado de 2 textos que de alguma forma atenderam aos critérios de inclusão. Os textos serviram para desenvolver análises e comparar diferentes posições teóricas a respeito do fenômeno estudado.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Ritos de Passagem, Poéticas da Travessia e Communitas

Um texto que apresentou um operador teórico importante foi a tese defendida por Nardi (2016), *Episódios liminares e de communitas em uma escola pública do*





interior de São Paulo: camisetas de formatura, teve como objetivo demonstrar e compreender a confecção de camisetas de formatura enquanto rito de passagem importante no espaço escolar. As camisetas de formatura são entendidas para além da vestimenta, todo o processo que envolve a elaboração desse artefato foi definido enquanto episódios que correspondem a concepção de *ritos de passagem* elaborada pelo antropólogo francês Arnold Van Gennep. Também insere a noção de *communitas* do antropólogo britânico Victor Turner, que serve aos objetivos traçados. Esse texto não trata propriamente da transição entre a educação infantil para o ensino fundamental, todavia, atende aos critérios uma vez que sua leitura teórica do fenômeno da transição pode ser transportada ao contexto de nosso interesse.

O trabalho de Camargo (2020), também postula entre os achados, intitulado *A Travessia da Educação Infantil para os Anos Iniciais do ensino Fundamental: A Experiência da Criança*. A tese de doutorado, tem como objetivo compreender o ponto de vista das crianças sobre como é sua experiência de atravessar da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No contato com os textos, foram selecionados três operadores teóricos que podem apoiar o pensamento a respeito da transição da educação infantil para o ensino fundamental: *Ritos de Passagem*; *Poéticas da travessia*; *Communitas*.

Os termo *ritos de passagem* adquirem caráter conceitual com o antropólogo Arnold Van Gennep em livro homônimo no ano de 1909. Nesta obra, Gennep defende a noção de ritos de passagem enquanto mecanismo presente nas distintas organizações sociais. O autor faz a comparação entre a sociedade enquanto cômodos de uma casa, os sujeitos ao fazerem o movimento entre os espaços realizam momentos que marcam esses movimentos em três etapas: separação, transição (soleira), agregação ao mundo novo (Nardi, 2016).

Nesse contexto, esse operador teórico nos ajuda a pensar a transição da educação infantil para o ensino fundamental no sentido de que é necessário preparar momentos junto das crianças em que elas sejam capazes de produzir símbolos que remetem a separação da educação infantil (Camargo, 2020). Em seguida, realizar momento que se remeta a experienciar a própria transição e tudo que esse momento





pode envolver, como receios, indeterminação, expectativas. Por último, a agregação ao mundo novo tem a ver com a assimilação da de novo ordenamento social (Camargo, 2020).

Em seguida a noção de poéticas da travessia desenvolvida pelo filósofo francês Michel Serres. O autor desenvolve esse conceito para explicar não somente o processo de transição mas também o processo de aprendizagem, dessa forma, faz uso da imagem da travessia de um rio. O processo de transformação do sujeito que ocorre durante o processo de passagem de um contexto para outro. É nesse lugar-meio que o sujeito mescla tudo o que o constitui, misturando os sentidos e aprendizados da "margem velha" com os novos aprendizados e significações obtidas no "lado desconhecido" para "encontrar todos os sentidos". É entre as margens que "nos tornamos mestiços" (Camargo, 2020). O ato de partir, sair e desbravar o exterior exige que o sujeito se exponha a estranhezas e à alteridade.

Essa noção dá o enfoque sobre a noção da travessia do ponto de vista, que poderíamos dizer da constituição do sujeito. Esse conceito faz um paralelo com a experiência que deve ser levado em consideração, a relação entre travessia e experiência chama a atenção, na experiência humana assim como uma travessia exige tempo, espaço adequado, amparo externo.

O trabalho de Camargo (2020) também faz uma importante contribuição, ao escutar as crianças constata que as crianças percebem a mudança brusca de objetivos e sentidos entre a educação infantil e ensino fundamental: mudança de espaço e mobiliário; rotinas e tempo. A educação infantil possui ênfase nas culturas infantis, enquanto o ensino fundamental tem seu enfoque na valorização do currículo e conteúdos formais de leitura e escrita (Camargo, 2020).

Dessa forma, cabe a nós pensarmos, a passagem entre esses dois mundos não pode ser feita sem um apoio externo que seja capaz de fornecer as condições mínimas para as crianças pensarem sobre a experiência que atravessam. Fazendo uso da imagem do rio, não é para fazermos a passagem por elas, mas sim fazer marcações no território e levantar balizas. Quando falamos em possibilidades de experiência convidamos assim a presença do outro, a travessia não pode ser feita sozinha. A





travessia exige apoio, tempo e espaço para que as crianças possam elaborar sua experiência.

O conceito de *communitas* foi desenvolvido pelo antropólogo britânico Victor Turner, em 1969. O trabalho de Nardi (2016) traz esse conceito para ir além na análise dos ritos, essa noção faz referência a uma certa experiência de igualdade e solidariedade intensa que emergem em contextos rituais. Isso quer dizer que, as hierarquias sociais são suspensas temporariamente. Essa noção de de Turner tem sua importância pois é capaz de demonstrar como os ritos não são apenas repetições formais, mas experiências transformadoras que podem reconfigurar relações sociais (Nardi, 2016).

Nesse contexto, a noção desenvolvida por Turner leva além da caracterização dos ritos na escola. Fica evidente sua importância no processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental, mas uma vez que eles carregam em si um potencial transformativo, eles também carregam a possibilidades de constituir novas configurações de relações sociais dentro da escola.

Assim, a marginalização que os ritos podem sofrer na escola pode estar ligado à característica de resistência à mudança, os ritos são capazes de fazer furo na escola dura e centrada na valorização do currículo. Através dos ritos é possível pensar um ensino fundamental que seja mais aberto à experiência. Apenas um ensino fundamental que seja capaz de dar espaço para a experiência terá como produto senso de pertencimento.

4.2 Porquê ritos e rituais nas escolas?

A temática da transição das etapas de ensino na escola se constitui como um campo amplo e complexo. O processo específico de mudança da educação infantil para o ensino fundamental também é um campo diversificado e distinto. De forma geral, significa uma mudança de estabelecimento, de instituição. A vivência dessa experiência completamente nova pode gerar grandes dificuldades de adaptação nos





alunos, por essa razão esse processo necessita ter uma grande atenção por parte de todos os atores envolvidos.

Nesse contexto, o objetivo desse trabalho vai ao encontro das metas 7 e 2, do Plano Nacional de Educação (PNE), que propõe:

Meta 2: universalizar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada; Meta 7: Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 5,5 nos Anos Finais do Ensino Fundamental (Brasil, 2014).

Seguindo essa linha de pensamento, não há como esperar que o aluno percorra todo o ensino fundamental de forma satisfatória se não há a marcação de projetos que visem receber com acolhimento e hospitalidade os alunos que iniciam essa etapa de ensino.

Evidentemente, sabemos que os responsáveis pela execução da política da educação básica são os estados e municípios, no entanto, é importante o levantamento de balizas e diretrizes por parte da União. O Brasil é um país vasto e possui várias realidades em sua conjuntura política e social. Ainda assim, a existência de documento que produzisse orientações específicas sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental contribuiria de forma eficaz na colaboração entre os entes federativos.

O Programa de Fortalecimento para os Anos Finais do Ensino Fundamental – Programa Escola das Adolescências (Brasil, 2024) lançado em junho de 2024 produziu um documento guia com o seguinte título: *Guia de apoio às transições e alocação de matrículas*. Esse documento pode servir como exemplo, elaborado a partir da iniciativa federal, ele sugere algumas práticas de transição. Entretanto, essa atitude foi direcionada ao público dos anos finais do ensino fundamental. Da mesma forma, seria necessária a elaboração e ampliação de tais medidas também ao público dos anos iniciais do ensino fundamental.





Nesse sentido, vale dizer que os ritos criam espaços de acolhimento e reconhecimento, fortalecendo o senso de pertencimento das crianças na transição escolar. Esse pertencimento é parte fundamental da cidadania cultural (Chauí, 2021), pois legitima o aluno como sujeito ativo na criação de símbolos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com tudo isso, podemos dizer que, os ritos servem para garantir o direito à educação de qualidade que deve ser efetivada hoje. E também serve para abrir caminhos para pensar a escola de amanhã.

Diante de todo o exposto, vale fazer um paralelo: no dia a dia das escolas, quando se trata da elaboração de planos de ensino e programações de aula, se tem como referência o documento da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Todavia, quando se pretende elaborar algum projeto de transição há um certo vácuo acerca de orientações específicas em nível nacional.

A Constituição de 1988 assegura o pleno desenvolvimento da pessoa. Os ritos de passagem, ao promoverem experiências simbólicas e coletivas, contribuem diretamente para essa dimensão formativa, indo além da instrução curricular.

Os achados da pesquisa revelam que os conceitos de *ritos de passagem*, *poéticas da travessia* e *communitas* funcionam como chaves interpretativas que evidenciam a força dos ritos na escola. Eles mostram como tais práticas, ao se constituírem como experiências simbólicas e coletivas, podem favorecer processos de subjetivação e fortalecer o sentimento de pertencimento dos estudantes no momento de transição entre etapas educativas.

Por fim, é importante ressaltar de forma clara que a escola não se reduz ao ensino de conteúdos. Os ritos, ao marcarem momentos de intensidade afetiva, tornam-se pivôs da experiência, favorecendo aprendizagens que permanecem na memória e na subjetividade dos alunos.





REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 nov. 2018. Acesso em: 22 de set de 2025.

302

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 8 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de apoio às transições e alocação de matrículas**. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/outubro/mec-lanca-guia-de-apoio-do-programa-escola-das-adolescencias>. Acesso em: 20 de set de 2025.

CAMARGO, Gisele Brandelero. **A travessia da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental**: a experiência da criança. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/XXXXX>. Acesso em: 01 dez. 2025.

CHAUÍ, Marilena. **Cidadania cultural**: o direito à cultura. 2. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. Tradução de Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. Revisão de Mary Amazonas Leite de Barros. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.

NARDI, Edson Renato. **Episódios liminares e de communitas em uma escola pública do interior de São Paulo**: camisetas de formatura. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), São Paulo, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/144548>. Acesso em: 01 dez. 2025.





PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TRANSFORMADORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Maviane Baense de Lima Senra¹

Jardelino Menegat²

Resumo

A pandemia da Covid-19, iniciada em 2019, impôs ao mundo um desafio sem precedentes: manter os processos educativos em um cenário de isolamento social e incertezas. Esta pesquisa, do tipo estudo de caso, tem como objetivo refletir sobre as estratégias pedagógicas adotadas por uma escola filantrópica de Educação Infantil, situada na cidade de Niterói (RJ), durante a pandemia da Covid-19. A escola atende crianças em situação de vulnerabilidade social e baixo letramento, e a equipe pedagógica desenvolveu ações que buscaram preservar o vínculo com as famílias e garantir o direito à aprendizagem. Para a análise dos dados, utiliza-se a técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin, permitindo a categorização e interpretação sistemática das informações obtidas por meio de registros institucionais, relatos da equipe docente e documentação das atividades realizadas com as crianças e suas famílias. O referencial teórico fundamenta-se em autores que discutem letramento, inclusão digital, inovação pedagógica e gestão educacional, oferecendo suporte crítico para compreender as estratégias adotadas pela escola em contextos de vulnerabilidade social. Entre os principais achados, destacam-se: a comunicação acessível com famílias de baixo letramento, por meio de recursos visuais e redes sociais; a valorização de materiais recicláveis como recurso pedagógico de baixo custo e alta significância; a reinvenção docente, com o desenvolvimento de novas competências e linguagens educativas; e a atuação da gestão pedagógica como promotora de autonomia, criatividade e protagonismo entre os educadores. Os resultados evidenciam que, mesmo em contextos adversos, é possível construir práticas pedagógicas inclusivas, sensíveis e transformadoras, reafirmando o papel da escola como espaço de resistência, escuta e esperança.

Palavras-chave: educação infantil; letramento; inclusão pedagógica; vulnerabilidade social.

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: maviane.lima@lasalle.org.br

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: jardelino.menegat@lasalle.org.br





1 INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19, declarada em 2019, configura-se como um marco disruptivo para os sistemas educacionais, ao exigir a reestruturação dos processos de ensino-aprendizagem em um contexto de isolamento social, instabilidade institucional e profundas desigualdades socioeconômicas.

As escolas, em todos os níveis, foram convocadas a repensar metodologias, linguagens e formas de comunicação, exigindo dos educadores uma postura criativa e adaptativa diante da nova realidade (Moran, 2015).

No Brasil, o impacto foi ainda mais significativo nas instituições que atendem comunidades vulneráveis, marcadas por desigualdades socioeconômicas e baixo letramento. Este é o caso de uma escola de educação infantil situada na cidade de Niterói (RJ), uma obra social filantrópica que há mais de 16 anos atende crianças em situação de vulnerabilidade. Nesse contexto, comunicar-se com as famílias sempre foi um desafio, já que muitos responsáveis apresentavam dificuldades de leitura e compreensão de textos simples, como bilhetes na agenda escolar.

Com o avanço da pandemia, tornou-se urgente sair da zona de conforto, romper com práticas tradicionais e buscar alternativas criativas para preservar o vínculo entre escola e comunidade. Como afirma Freire (1996), a educação é sempre um ato de esperança, e não de desistência. Essa esperança se materializou na construção de práticas pedagógicas inclusivas, que exigem uma sólida fundamentação teórica capaz de dialogar com os desafios contemporâneos da educação.

Neste contexto, o letramento em contextos sociais diversos, a exclusão digital e seus impactos na participação educacional, o uso pedagógico das tecnologias na promoção da autonomia e criatividade dos alunos, e a gestão educacional voltada à formação docente e ao protagonismo profissional sustentam a reinvenção docente e a gestão pedagógica como promotora de protagonismo.

A discussão sobre letramento, parte das contribuições de Soares (2004), que o define como a capacidade de utilizar a leitura e a escrita em práticas sociais significativas, e de Kleiman (1995), que o compreende como uma prática situada,





dependente do contexto cultural e social. Essas perspectivas são fundamentais para compreender os obstáculos enfrentados por famílias com baixo letramento, especialmente diante das exigências do ensino remoto, que demandam mediação pedagógica no ambiente doméstico.

No campo da exclusão digital, destacam-se os apontamentos do documento educação na era digital da UNESCO (2021), no qual afirma que o uso das tecnologias como instrumentos de inclusão e equidade, e de Ribeiro et al. (2020), que afirmam que a exclusão digital é uma extensão da exclusão social, impedindo a plena participação dos sujeitos na vida educacional e comunitária. Em contextos de vulnerabilidade, o acesso à tecnologia é limitado, o que exige da escola estratégias que respeitem as condições reais das famílias.

A reflexão sobre o uso das tecnologias educacionais é enriquecida pelas ideias de Kenski (2012), que ressalta que o impacto da tecnologia na educação depende de seu uso pedagógico, e de Moran (2015), que propõe metodologias inovadoras centradas na autonomia, criatividade e colaboração dos alunos. Essas abordagens sustentam a importância de práticas acessíveis, adaptadas à realidade local e capazes de promover o engajamento das famílias, mesmo em ambientes não convencionais.

Por fim, a temática da reinvenção docente e da gestão pedagógica é fundamentada nos escritos de Freire (1996), que concebe a educação como um ato de amor e coragem, e de Lück (2006), que defende uma gestão educacional promotora de ambientes formativos, criativos e colaborativos. Tais autores oferecem suporte teórico para compreender o protagonismo dos professores diante dos desafios impostos pela pandemia, bem como o papel da coordenação pedagógica na mediação, no apoio às práticas inovadoras e na valorização da escuta ativa como princípio educativo.

A pesquisa tipo estudo de caso, objetiva refletir sobre as estratégias pedagógicas adotadas por uma escola filantrópica de Educação Infantil, situada na cidade de Niterói (RJ), durante a pandemia da Covid-19.





O referencial teórico fundamenta-se em autores que discutem letramento (Soares, 2004; Kleiman, 1995), inclusão digital (UNESCO, 2021; Ribeiro et al., 2020), inovação pedagógica (Kenski, 2012; Moran, 2015) e gestão educacional (Freire, 1996; Lück, 2006), cujas contribuições oferecem subsídios para compreender as estratégias adotadas pela escola em contextos de vulnerabilidade social e as múltiplas dimensões da inclusão educacional e da inovação pedagógica em tempos de crise.

Para a análise dos dados, foi utilizada a Técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), permitindo a categorização e interpretação sistemática das informações obtidas por meio de registros institucionais, relatos da equipe docente e documentação das atividades realizadas com as crianças e suas famílias.

O artigo está estruturado em cinco seções principais. A primeira apresenta a introdução, contextualizando a temática e os objetivos da pesquisa. A segunda desenvolve o referencial teórico, com base em autores que discutem letramento, inclusão digital, inovação pedagógica e gestão educacional. A terceira descreve a abordagem metodológica, fundamentada no estudo de caso e na Técnica de Análise de Conteúdo. A quarta seção contempla a análise e discussão dos dados, articulando os achados empíricos com os aportes teóricos. A quinta seção reúne as considerações finais, seguida pelas referências utilizadas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, desenvolvemos o referencial teórico que fundamenta a análise das práticas pedagógicas adotadas em contextos de vulnerabilidade social, especialmente durante o período da pandemia da COVID-19. As temáticas abordadas incluem o letramento e a exclusão digital, as tecnologias educacionais e práticas inclusivas, e a reinvenção docente articulada à gestão pedagógica.

2.1 Letramento e Exclusão Digital





A pandemia da COVID-19 intensificou os desafios educacionais em comunidades marcadas pela vulnerabilidade social, revelando a urgência de práticas pedagógicas que considerem as condições reais dos sujeitos envolvidos. A dificuldade de comunicação com famílias de baixo letramento não era novidade, mas a pandemia intensificou a urgência em reinventar os processos. Muitos responsáveis não tinham acesso a e-mails ou plataformas digitais; contudo, a maioria possuía perfis de redes sociais, consumindo conteúdos em sua maioria, predominantemente visuais.

A partir dessa constatação, a equipe pedagógica passou a desenvolver atividades com instruções visuais em formato de passo a passo por fotografias, permitindo que os responsáveis compreendessem e apoiassem seus filhos nas tarefas, mesmo sem dominar plenamente a leitura. Essa experiência confirma a perspectiva de Kenski (2012), ao destacar que a tecnologia educacional deve dialogar com as condições sociais e culturais dos sujeitos, sob pena de ampliar desigualdades.

De acordo com Freire (1996, p. 79) “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, destacando que a educação deve partir da realidade vivida e dos conhecimentos prévios das famílias. Essa perspectiva amplia o entendimento de que o letramento não é apenas técnico, mas profundamente social e cultural.

O conceito de letramento, conforme Soares (2004), refere-se à capacidade de utilizar a leitura e a escrita em práticas sociais significativas. Em contextos de vulnerabilidade, essa competência é muitas vezes limitada, não pela ausência de alfabetização, mas pela falta de inserção em ambientes letrados.

Soares (2004, p. 17), afirma que “o letramento é a condição de quem, além de saber ler e escrever, faz uso dessas habilidades nas práticas sociais em que está inserido” o que evidencia a necessidade de estratégias pedagógicas que dialoguem com os saberes cotidianos das famílias.

Complementando essa visão, Kleiman (1995) trata o letramento como uma prática situada, dependente do contexto cultural e social. Em famílias com baixo letramento, o uso da linguagem escrita pode estar restrito a funções básicas, dificultando a mediação escolar no ambiente doméstico. Essa limitação se agrava quando o ensino remoto exige que os responsáveis assumam papéis pedagógicos





para os quais não estão preparados, ampliando a distância entre escola e comunidade.

A exclusão digital emerge como uma extensão da exclusão social, aprofundando as desigualdades educacionais. Conforme o documento educação na era digital da UNESCO (2021), a tecnologia deve ser pensada como instrumento de inclusão, capaz de favorecer a equidade e ampliar o acesso à educação. No entanto, em contextos de vulnerabilidade, isso exige a adaptação de linguagens, formatos e recursos, para garantir que todos possam participar do processo educativo, mesmo diante de limitações materiais e técnicas.

O letramento digital, portanto, envolve não apenas o acesso às tecnologias, mas a capacidade de usá-las de forma crítica e produtiva. Ribeiro et al. (2020, p. 46) afirmam que “a exclusão digital é uma extensão da exclusão social, pois impede o sujeito de participar plenamente da vida em sociedade”.

Durante a pandemia, essa exclusão tornou-se ainda mais evidente, exigindo da escola estratégias criativas para contornar as barreiras tecnológicas e comunicacionais, como o uso de redes sociais, instruções visuais e materiais acessíveis.

Assim, compreender o letramento em suas múltiplas dimensões, tais como a social, cultural e digital, no qual são essenciais para construir práticas pedagógicas inclusivas, que respeitem os saberes dos educandos e promovam o direito à educação em sua plenitude.

2.2 Tecnologias educacionais e práticas inclusivas

A pandemia exigiu da escola de educação infantil uma rápida adaptação ao ensino remoto, revelando não apenas a importância das tecnologias digitais, mas também suas limitações em contextos de vulnerabilidade social.

O uso pedagógico da tecnologia, como destaca Kenski (2012, p. 38), não é neutro: “a tecnologia, por si só, não transforma a educação; é o uso pedagógico que define seu impacto”. E continua afirmando que em comunidades com acesso limitado





à internet e dispositivos, a escola precisou reinventar suas formas de comunicação, recorrendo a redes sociais, vídeos caseiros e materiais impressos para manter o vínculo com os alunos e suas famílias. A inovação educacional não está necessariamente ligada ao uso de ferramentas sofisticadas, mas à capacidade de criar experiências significativas com os recursos disponíveis.

Para Moran (2015, p. 17) o autor, “a educação inovadora é aquela que se adapta às necessidades dos alunos, promovendo autonomia, criatividade e colaboração”. Nas experiências pedagógicas, no decorrer da pandemia na escola, essa abordagem se concretiza por meio da produção de vídeos com dramatizações, uso de instrumentos musicais e atividades com materiais recicláveis, estratégias que respeitam a realidade das famílias e valorizam seus saberes cotidianos.

A inclusão digital, nesse contexto, deve ser compreendida como um direito fundamental. As tecnologias digitais podem ser aliadas poderosas na promoção da equidade educacional, desde que utilizadas com intencionalidade pedagógica e sensibilidade social. Isso implica adaptar linguagens, formatos e canais de comunicação para garantir que todos os estudantes tenham acesso ao conteúdo, independentemente de suas condições materiais. (UNESCO, 2021).

Além disso, a criatividade docente torna-se um elemento central na superação das barreiras impostas pela exclusão digital. Como destaca Lück (2006, p. 19), “a gestão pedagógica deve promover ambientes formativos que estimulem a criatividade e o protagonismo dos educadores”. No caso relatado, os professores desenvolveram competências inesperadas, como cantar, dramatizar e editar vídeos, revelando que a prática pedagógica pode se reinventar mesmo em situações adversas.

Dessa forma, o uso das tecnologias educacionais em contextos de vulnerabilidade não se limita à transmissão de conteúdo, mas se transformam em ferramenta de aproximação, escuta e inclusão. A pedagogia, nesse cenário, torna-se um ato de resistência e esperança, como propõe Freire (1996, p. 133), ao afirmar que “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem”.





2.3 Reinvenção docente e gestão pedagógica

A pandemia provocou uma ruptura abrupta nas rotinas escolares, exigindo dos professores uma reinvenção urgente de suas práticas pedagógicas. O ensino remoto, especialmente em comunidades com baixo letramento e acesso limitado à tecnologia, impôs desafios que extrapolam o domínio técnico: exigiu sensibilidade, criatividade e escuta ativa. Nesse contexto, o papel do docente se transformou, revelando novas formas de ensinar e de se comunicar com os alunos e suas famílias.

Nesta perspectiva Freire, (1996, p. 47), afirma que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Essa concepção de educação como prática libertadora se manifesta na reinvenção docente observada durante a pandemia, quando professores passaram a produzir vídeos, dramatizações, músicas e atividades com materiais recicláveis, como estratégias que dialogam com os saberes populares e tornam o conteúdo acessível mesmo fora da sala de aula.

A gestão pedagógica, por sua vez, precisou se adaptar para apoiar esse movimento de inovação. Na concepção de Lück (2006, p. 19), “a gestão educacional deve promover ambientes formativos que estimulem a criatividade, a autonomia e o protagonismo dos educadores”.

No relato de experiência, observa-se que a coordenação pedagógica atuou como mediadora entre os desafios impostos pelo contexto e as soluções criadas pelos docentes, valorizando iniciativas espontâneas e promovendo espaços de troca e reflexão.

Além disso, a formação continuada tornou-se essencial para sustentar essa reinvenção. “O professor precisa ser um pesquisador de sua própria prática, capaz de refletir, avaliar e transformar suas ações” (Kenski, 2012, p. 89). A pandemia acelerou esse processo, levando os educadores a explorar novas linguagens, como o audiovisual e o digital, mesmo sem domínio prévio dessas ferramentas. Essa aprendizagem emergencial, embora desafiadora, revelou o potencial criativo e adaptativo da docência.





A gestão pedagógica eficaz, nesse cenário, não se limita à organização de conteúdos ou cronogramas, mas envolve o cuidado com os sujeitos que fazem a escola acontecer. Como aponta Freire, “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem” (Freire, 1996, p. 133). Apoiar os professores em sua reinvenção é reconhecer que ensinar, em tempos de crise, é também resistir: à exclusão, ao desânimo e à descontinuidade do vínculo educativo.

Portanto, a reinvenção docente e a gestão pedagógica caminham juntas na construção de uma escola mais humana, criativa e comprometida com a realidade de seus educandos. Em contextos de vulnerabilidade, essa parceria é ainda mais vital, pois representa a possibilidade de manter viva a esperança por meio da educação

3 METODOLOGIA

Este artigo adota uma abordagem qualitativa, estruturada como estudo de caso (Yin, 2001), com o objetivo de refletir sobre as estratégias pedagógicas adotadas por uma escola filantrópica de Educação Infantil, situada na cidade de Niterói (RJ), durante a pandemia da Covid-19.

A análise dos dados é realizada por meio da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011), permitindo identificar categorias e padrões nas ações desenvolvidas pela equipe pedagógica. Os dados foram obtidos a partir de registros institucionais, relatos de professores e documentação das atividades realizadas com as crianças e suas famílias.

O foco da investigação está na comunicação com famílias de baixo letramento, no uso de tecnologias acessíveis e na reinvenção docente, buscando compreender como a escola enfrentou os desafios impostos pelo isolamento social e manteve o vínculo educativo em um contexto de vulnerabilidade.





4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, realizamos a análise dos dados com base na Técnica De Análise De Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011). A interpretação das informações foi organizada em torno de três eixos temáticos definidos previamente: a) o desafio da comunicação com famílias de baixo letramento; b) as estratégias pedagógicas adotadas, com destaque para o uso de imagens, kits escolares e materiais recicláveis; e c) a reinvenção docente e o desenvolvimento de novas competências.

Esses eixos orientam a leitura crítica das ações desenvolvidas pela escola durante o período da pandemia, permitindo compreender como práticas inovadoras emergem em contextos de vulnerabilidade social.

4.1 O desafio da comunicação com famílias de baixo letramento

A dificuldade de comunicação com famílias de baixo letramento, já presente no cotidiano escolar, tornou-se ainda mais evidente com a adoção do ensino remoto. A ausência de domínio da linguagem escrita e o acesso limitado a plataformas digitais exigiram da escola uma reinvenção comunicacional. A escolha por redes sociais como *Facebook* e *Instagram*, com predominância de conteúdos visuais, revelou-se uma estratégia eficaz para alcançar essas famílias.

Soares (2004, p. 17), reforça que o letramento é uma prática social, e não apenas técnica. A autora afirma que “o letramento é a condição de quem, além de saber ler e escrever, faz uso dessas habilidades nas práticas sociais em que está inserido”. Nesse sentido, o uso de imagens e instruções visuais permitiu que os responsáveis participassem do processo educativo, mesmo sem domínio pleno da leitura.

Kleiman (1995) complementa essa visão ao tratar o letramento como situado, ou seja, dependente do contexto cultural. A escola, ao reconhecer os limites e potencialidades das famílias, promoveu uma prática pedagógica que respeita e valoriza os saberes locais, evitando a imposição de modelos distantes da realidade vivida.





4.2 Estratégias pedagógicas: imagens, kits escolares e materiais recicláveis

Para garantir a continuidade pedagógica a estratégia utilizada foi a entrega de kits escolares com materiais básicos e recicláveis foi uma resposta criativa às limitações materiais enfrentadas pelas famílias. A valorização das sucatas tais como, garrafas PET, tampinhas, embalagens, permitiu experiências de aprendizagem acessíveis e significativas. O engajamento das famílias, que entregaram atividades em papéis improvisados, revela um compromisso afetivo com a educação.

De acordo com o documento educação na era digital da UNESCO (2021), destaca que a tecnologia deve ser pensada como instrumento de inclusão, capaz de promover equidade e acesso. A organização afirma que “a inclusão digital não depende apenas de infraestrutura, mas de estratégias pedagógicas que considerem as realidades locais”. O caso vivido exemplifica essa abordagem: não se tratava de oferecer equipamentos sofisticados, mas de criar condições reais de participação.

Por fim, Kenski (2012, p. 89) reforça que “o professor precisa ser um pesquisador de sua própria prática, capaz de refletir, avaliar e transformar suas ações”. A escolha por materiais recicláveis e instruções visuais demonstra essa postura investigativa e adaptativa, essencial em contextos de vulnerabilidade.

4.3 Reinvenção docente e novas competências

A experiência vivida durante a pandemia impactou profundamente o corpo docente, exigindo uma reinvenção urgente das práticas pedagógicas. Diante da impossibilidade de estar presencialmente com suas turmas, muitas professoras passaram a utilizar os recursos disponíveis em suas próprias casas para manter o vínculo com os alunos. Gravaram vídeos, encenaram histórias, dramatizaram personagens e até tocaram instrumentos musicais, ampliando o repertório pedagógico com linguagens até então pouco exploradas.

Essa reinvenção revelou competências que antes não haviam sido mobilizadas, ampliando a percepção de que ensinar é também um ato de criação. Como afirma





Freire (1996, p. 133), “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem”. Ao se reinventar, o professor não apenas transmite conteúdo, mas constrói vínculos, promove inclusão e resiste às adversidades, transformando a prática docente em um espaço de esperança.

Nesse contexto, a tecnologia mostrou-se tão importante quanto a habilidade de leitura e escrita, pois integra um processo necessário para agregar valor à educação e preparar os alunos para a vida, especialmente no âmbito profissional.

Cabe ao professor, portanto, não apresentar resistência ao uso das tecnologias, mas promovê-las de forma que contribuam para a práxis pedagógica, ampliando as possibilidades de alcançar um maior número de estudantes e desenvolver habilidades essenciais para o futuro.

A atuação da gestão pedagógica foi decisiva para apoiar esse movimento de inovação, vai ao encontro com o pensamento de Lück (2006), no qual a gestão escolar tem a missão de promover ambientes formativos que estimulem a criatividade, a autonomia e o protagonismo dos educadores aos seus estudantes.

Ao oferecer suporte, escuta e valorização das iniciativas espontâneas, a coordenação pedagógica possibilitou que os docentes se sentissem encorajados a experimentar e criar, mesmo em meio às limitações impostas pela crise sanitária.

Essa postura está alinhada à concepção de educação inovadora apresentada por Moran (2015), onde a educação inovadora se adapta às necessidades dos alunos, promovendo autonomia, criatividade e colaboração, no contexto que estão inseridos, realçando a experiência vivida, mostrando que, mesmo com recursos limitados, é possível construir práticas pedagógicas potentes, desde que haja sensibilidade, escuta ativa e compromisso com a realidade dos educandos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, estruturada como estudo de caso (Yin, 2001), com o objetivo de refletir sobre as estratégias pedagógicas adotadas por uma escola





filantrópica de Educação Infantil, situada na cidade de Niterói (RJ), durante a pandemia da Covid-19.

A vivência relatada demonstra que o uso da tecnologia na educação, mesmo em sua forma mais simples, pode ser profundamente transformador quando aliado à escuta sensível e ao compromisso com a realidade social das famílias. Mais do que transmitir conteúdos, o desafio enfrentado foi manter vínculos, transformar imagens em linguagem e sucata em ferramentas pedagógicas.

Em tempos de crise pandêmica, a escola compreende que educar é também um exercício contínuo de reinvenção. Nesse processo, os professores desenvolvem novas competências, as famílias descobrem formas alternativas de apoiar seus filhos, e reafirma-se a importância da articulação entre escola, família e comunidade. Mesmo diante do isolamento social, torna-se possível cultivar vínculos, fortalecer redes de apoio e manter a presença educativa como espaço de acolhimento e construção coletiva.

A experiência vivida durante o período pandêmico revelou que, mesmo diante de profundas limitações materiais, sociais e tecnológicas, é possível construir práticas pedagógicas significativas, inclusivas e transformadoras.

O desafio da comunicação com famílias de baixo letramento evidenciou a importância de adaptar linguagens e formatos, confirmando que o letramento é uma prática social situada, como defendem Soares (2004) e Kleiman (1995).

A utilização de instruções visuais e redes sociais como canais pedagógicos mostrou-se eficaz para garantir a participação das famílias, alinhando-se à perspectiva de Freire (1996) sobre a valorização dos saberes populares.

Pensar pedagogicamente o uso da tecnologia significa reconhecê-la como ferramenta e meio, nunca como fim. Ela deve potencializar a aprendizagem, facilitar a comunicação e sustentar a colaboração, sem substituir o vínculo humano ou a intencionalidade educativa.

A prática com fotos, vídeos e redes sociais para envolver famílias de baixo letramento mostrou como a tecnologia pode ser integrada com reflexão crítica, atualização contínua, empoderamento docente e criatividade, respeitando o contexto





das crianças e fortalecendo o desenvolvimento integral. Essa abordagem reforça os princípios da UNESCO (2021) sobre equidade educacional e o uso da tecnologia como instrumento de inclusão.

As estratégias pedagógicas baseadas em materiais recicláveis e kits escolares acessíveis demonstraram que a inclusão não depende de recursos sofisticados, mas de criatividade, escuta e respeito às condições reais dos educandos. A reinvenção docente foi um dos achados mais potentes da experiência.

Professores e professoras desenvolveram novas competências, exploraram linguagens alternativas e ampliaram sua atuação para além dos limites tradicionais da sala de aula. Como destacam Kenski (2012) e Moran (2015), a inovação pedagógica nasce da capacidade de adaptação e da sensibilidade às necessidades dos alunos.

A atuação da gestão pedagógica, por sua vez, foi essencial para fomentar ambientes formativos, como propõe Lück (2006), promovendo autonomia, criatividade e protagonismo docente.

A prática pedagógica torna-se, assim, um espaço de resistência, esperança e transformação, exatamente como propõe Freire (1996, p. 133) ao afirmar que “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem”. E, como lembram as diretrizes da UNESCO (2021), a tecnologia deve estar a serviço da inclusão e da dignidade humana. Foi nesse encontro entre esperança, criatividade e simplicidade que a escola manteve viva a chama da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

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

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

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.





LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional**: o papel do coordenador pedagógico. Petrópolis: Vozes, 2006.

MORAN, José. **Metodologias inovadoras para uma educação transformadora**. In: BACICH, Lilian; MORAN, José; TREVISANI, Fernando. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 13–34.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Educação na era digital**: desafios e oportunidades. Paris: UNESCO, 2021.

RIBEIRO, Ana Paula et al. Letramento digital e inclusão na educação. **Revista Educação & Tecnologia**, v. 25, n. 1, p. 45–54, 2020.

RIBEIRO, Ana Paula et al. Letramento digital e inclusão na educação. **Revista Educação & Tecnologia**, v. 25, n. 1, p. 45–54, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.





COMUNIDADES DE PRÁTICA E AUTO E HETEROFORMAÇÃO DOCENTE: UMA ABORDAGEM COLABORATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Mariana Silva Freitas Dias Paiva¹

Hildegard Susana Jung²

Resumo

A formação continuada de professores é elemento central para a qualificação da práxis pedagógica, porém, quando realizada de forma padronizada e distante do cotidiano escolar, perde impacto na transformação efetiva das ações docentes. Sendo assim, as comunidades de aprendizagem emergem como espaços alternativos de desenvolvimento docente, pois permitem que professores aprendam uns com os outros por meio de experiências de aprendizagem que possibilitem o engajamento entre os pares (Bacich e Moran, 2018). A presente pesquisa, vinculada à linha de Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas e apoiada pela CAPES – Brasil, Código de Financiamento 001, tem como objetivo geral compreender os contributos da comunidade de prática, enquanto uma abordagem colaborativa, envolvendo professores que exercem a docência numa escola da rede privada de ensino, para a partilha de práticas relativas a estratégias metodológicas nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, busca-se: analisar a dinâmica de uma comunidade de prática no contexto investigado; pesquisar os contributos da comunidade de prática; descrever a perspectiva de professores a respeito da comunidade de prática e sua relação com a práxis pedagógica. A pesquisa configura-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, com delineamento baseado em pesquisa ação com coletas de dados por observação, questionário anônimo e análise documental. A análise dos dados será mista, considerando elementos da análise de conteúdo (Bardin, 2011; Minayo, 2007) e da análise cultural (Hall, 2016). O estudo dialoga com referenciais da Formação de Professores (Freire, 1997, Nóvoa, 1992, Tardif, 2011, Bacich e Moran, 2018), além dos conceitos de “auto e heteroformação continuada” (Pineau, 1983). Num primeiro momento, realizou-se um estudo-piloto com 32 docentes, com reflexões críticas sobre os desafios enfrentados para alcançar melhores resultados nas avaliações da rede, em nível nacional.

Palavras-chave: comunidade de prática; ensino fundamental; práxis pedagógica.

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: mariana.202113211@unilasalle.edu.br.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: hildegard.jung@unilasalle.edu.br.





1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o debate sobre a transformação da educação e a necessidade de renovação da práxis pedagógica tem se intensificado, impulsionado pelas profundas mudanças sociais, tecnológicas e culturais. Para Moran (2015), as instituições de educação formal precisam rever seus currículos, metodologias e formas de organização, colocando no centro o conhecer, o construir e o conviver.

Nesse contexto, o professor emerge como figura central, responsável por mediar, implementar e ressignificar práticas pedagógicas diante dos novos desafios educacionais. Isso exige repensar não apenas o fazer docente, mas também sua formação. Como afirma Moran (2015), “ninguém ensina o que não tem”; por isso, fortalecer a formação continuada torna-se condição indispensável para garantir processos de ensino-aprendizagem mais coerentes e efetivos.

Nesse sentido, autores como Tardif (2014) e Nóvoa (2022) defendem que o professor é produtor de saberes e que a formação docente deve integrar experiências, reflexões e trocas significativas. Para ambos, o saber profissional não é um conjunto abstrato, mas está profundamente situado na identidade e nas relações estabelecidas no cotidiano escolar. Tardif (2014) denomina esses conhecimentos de “saberes experienciais”, construídos na prática e transformados quando compartilhados com outros profissionais. Nóvoa (2022), por sua vez, reforça que a profissão docente se consolida na colegialidade e na participação ativa dos professores nos projetos educativos das instituições, destacando o papel fundamental das comunidades de prática como espaços de construção coletiva de saberes, autonomia e inovação.

Vivemos, como afirma Nóvoa (2022), uma “metamorfose da escola”, em que o modelo tradicional já não responde às demandas contemporâneas. Uma das mudanças mais evidentes é a transição do trabalho docente individual para práticas colaborativas, nas quais professores aprendem, planejam e refletem juntos. Essa perspectiva rompe com a lógica das formações pontuais e fragmentadas e aproxima a formação docente de uma cultura investigativa, cooperativa e contínua, capaz de





fortalecer a identidade profissional e reduzir o sentimento de isolamento frequentemente presente na profissão.

Nesse contexto, insere-se a presente pesquisa. Intitulada “Comunidades de Prática e Auto e Heteroformação Docente: Uma Abordagem Colaborativa para o Desenvolvimento da Práxis Pedagógica nos Anos Finais do Ensino Fundamental”, a investigação, vinculada à linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas e ao GEPPED, com orientação da Profa. Dra. Hildegard Susana Jung e bolsa parcial da Sociedade Porvir Científico e da CAPES, propõe analisar uma comunidade de prática articulada ao processo de “auto e heteroformação continuada” (Pineau, 1983) de professores de um colégio da Rede La Salle.

A pesquisa configura-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, com delineamento baseado em pesquisa ação com coletas de dados por observação, questionário anônimo e análise documental a partir de documentos institucionais. Tem como objetivo geral compreender os contributos da comunidade de prática, enquanto uma abordagem colaborativa, envolvendo professores que exercem a docência numa escola da rede privada de ensino, para a partilha de práticas relativas a estratégias metodológicas nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, busca-se: analisar a dinâmica de uma comunidade de prática no contexto investigado; pesquisar os contributos da comunidade de prática; descrever a perspectiva de professores a respeito da comunidade de prática e sua relação com a práxis pedagógica. A análise dos dados será mista, considerando elementos da análise de conteúdo (Bardin, 2011; Minayo, 2007) e da análise cultural (Hall, 2016). O estudo dialoga com referenciais da Formação de Professores (Freire, 1997, Nóvoa, 1992, Tardif, 2011, Bacich e Moran, 2018), além dos conceitos de “auto e heteroformação continuada” (Pineau, 1983).

Num primeiro momento, realizou-se um estudo-piloto com 32 docentes, por meio de um questionário anônimo, a fim de analisar as perspectivas desses professores sobre a participação em uma comunidade de prática. A temática sugerida foi a reflexão crítica sobre os desafios enfrentados para alcançar melhores resultados nas avaliações da rede, em nível nacional.





Espera-se que essa pesquisa contribua para a valorização do docente, para o fortalecimento de sua identidade profissional e para a construção de uma cultura colaborativa capaz de impactar positivamente os processos de ensino-aprendizagem. Além disso, pretende-se propor, como produto final, uma proposta de formação continuada que incentive a partilha entre pares, a inovação e o protagonismo docente, respondendo às demandas contemporâneas da educação e às necessidades reais dos professores.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Comunidades de Prática: a formação colaborativa e o protagonismo docente

A formação docente, compreendida como processo permanente e coletivo, constitui eixo essencial para a qualidade das práticas pedagógicas e para a construção da identidade profissional do educador. De acordo com Tardif (2014) e Nóvoa (2022), o professor é produtor de saberes, e sua formação precisa integrar experiências, reflexões e trocas significativas.

A pesquisa propõe uma perspectiva de formação colaborativa, que articula autoformação e heteroformação em comunidades de prática. Nesses espaços, o docente é visto como protagonista do seu desenvolvimento, e não mero receptor de conteúdos formativos. A partir de Nóvoa (2022), a autora enfatiza que as comunidades de prática são fundamentais para o futuro da educação, permitindo ao professor ressignificar suas práticas e fortalecer sua autonomia.

Vivemos um tempo de metamorfose da escola, de mudança de forma da escola. Não sabemos ainda como será o futuro, mas já sabemos que o atual modelo escolar não resistirá muito tempo. Uma das principais mudanças, como se percebe em muitas experiências em curso, é a passagem de um professor individual, que trabalha sozinho com a “sua” turma de alunos, para um trabalho conjunto entre professores, no quadro de uma diversidade de formas de organização pedagógica. (Nóvoa, p. 85, 2022)





Dessa forma, essa abordagem rompe com a lógica fragmentada das formações pontuais e aproxima a formação de uma cultura investigativa e reflexiva, centrada na valorização dos saberes experienciais e na corresponsabilidade coletiva. Dessa forma, o docente supera sentimentos de isolamento e discute de forma colaborativa soluções para desafios comuns que enfrentam diariamente.

Nóvoa (2022) afirma que o trabalho docente deve se desenvolver a partir da socialização e da colaboração entre os pares, desde o início do processo formativo, consolidando-se em comunidades de práticas e aprendizagem.

A colegialidade docente, isto é, a possibilidade de os professores atuarem como um colégio (um coletivo), tem uma referência organizacional (o projecto educativo da escola) e uma referência pedagógica (a construção de novos ambientes educativos), mas tem ainda uma terceira referência: o reforço de uma profissionalidade docente baseada na colaboração e na cooperação, aquilo que os anglo-saxões designam literalmente por “comunidades de prática”, mas cuja melhor tradução é “comunidades de trabalho” ou “comunidades profissionais”. (Nóvoa, p. 85, 2022)

Para Nóvoa (2022), os professores têm papel fundamental na formação de seus próprios pares, assim como ocorre em outras profissões. O autor enfatiza que os vínculos entre docentes experientes e aqueles que estão em início de carreira devem ser estabelecidos desde o primeiro dia do curso de magistério, pois é na interação com profissionais mais vividos que se dá a construção de saberes essenciais à prática educativa. Assim como médicos formam novos médicos, e engenheiros e juristas aprendem com especialistas de suas áreas, também a formação de professores da educação básica e secundária exige a presença ativa e a experiência concreta de outros docentes que atuam nesse mesmo nível de ensino.

Da mesma forma que Nóvoa, Tardif (2014) defende que o saber do professor não é um conjunto abstrato ou descolado da realidade, mas algo profundamente situado na experiência humana. Para o autor, os saberes docentes estão diretamente ligados à identidade profissional, às trajetórias de vida e às relações que cada professor estabelece ao longo de sua prática. Isso significa que o saber docente não pode ser compreendido apenas como um conjunto de técnicas, teorias ou métodos





transmitidos por instituições formadoras. Ele é, sobretudo, construído no cotidiano, nas vivências concretas da escola, nas interações com estudantes, colegas e comunidade, e nas interpretações que o docente produz sobre essas experiências.

Sendo assim, evidencia-se a importância das trocas entre os pares nas comunidades de prática, que se configuram como oportunidades para compartilhar experiências, estratégias, metodologias e até aspectos das identidades docentes que contribuem significativamente para o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Tardif (2014), essa troca de experiências entre docentes pode ser compreendida como saberes experienciais, especialmente quando o professor precisa objetivar sua própria vivência para contribuir na formação de outros professores. Esses saberes têm origem na prática cotidiana e no confronto permanente com as condições concretas da profissão, resultando inicialmente de certezas subjetivas que cada docente acumula ao longo de sua trajetória.

Os saberes experienciais têm origem, portanto, na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão. Isso significa que eles residem totalmente nas certezas subjetivas acumuladas individualmente ao longo da carreira de cada docente? Não, pois essas certezas também são partilhadas e partilháveis nas relações com os pares. É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas. (Tardif, p. 52, 2014)

Tardif (2014) ressalta que esses saberes não permanecem restritos ao âmbito individual, pois são compartilhados e compartilháveis nas relações estabelecidas com os pares. É justamente por meio dessas interações e pelo confronto entre os saberes construídos coletivamente que os saberes experienciais ganham maior objetividade. Assim, as certezas subjetivas precisam ser sistematizadas para transformarem-se em um discurso da experiência, capaz de informar, orientar e formar outros docentes, bem como oferecer respostas concretas aos desafios enfrentados na prática profissional.





O relacionamento dos jovens professores com os professores experientes, os colegas com os quais trabalhamos diariamente ou no contexto de projetos pedagógicos de duração mais longa, o treinamento e a formação de estagiários e de professores iniciantes, todas essas são situações que permitem objetivar os saberes da experiência. Em tais situações, os professores são levados a tomar consciência de seus próprios saberes experienciais, uma vez que devem transmiti-los e, portanto, objetivá-los em parte, seja para si mesmos, seja para seus colegas. Nesse sentido, o docente é não apenas um prático mas também um formador. (Tardif, p. 52, 2014)

Assim, compreender o saber docente sob a perspectiva de Tardif (2014) e Nóvoa (2022) implica reconhecer o professor como sujeito ativo, que produz conhecimento a partir de sua própria história e do diálogo com o outro. Esse entendimento valoriza a formação colaborativa, na medida em que o compartilhamento de experiências e reflexões potencializa a construção coletiva de saberes, contribuindo para o fortalecimento da identidade profissional e para o protagonismo docente.

Por isso, na pesquisa, propõe-se uma investigação sobre uma comunidade de prática articulada ao processo de “auto e hetero formação continuada” (Pineau, 1983) de professores de um colégio da Rede La Salle, com o objetivo de compreender os contributos dessas comunidades de práticas para o incentivo à práxis pedagógica de docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental. A pesquisa busca analisar a dinâmica dessa comunidade, identificar seus aspectos formativos e descrever as percepções dos professores participantes acerca da resignificação de suas práticas, bem como dos processos de inovação e de fortalecimento do protagonismo docente.

3 METODOLOGIA

A pesquisa configura-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, com delineamento baseado em pesquisa-ação com coletas de dados por observação, questionário anônimo e análise documental a partir de documentos institucionais (Lüdke; André, 1986; Silveira, 2002; Gaskell; Bauer, 2002; Fraser; Gondim, 2004; Minayo; Costa, 2018).





Os questionários anônimos foram realizados com uma preparação prévia, com clareza dos objetivos, e principalmente, com a criação de um ambiente de confiança que favoreça a explanação dos entrevistados.

Por fim, a análise documental, segundo Ludke e André (1986), consiste na análise de documentos institucionais, registros, legislações, planos políticos pedagógicos dentre outros documentos que possam fornecer informações importantes para o estudo. Dessa forma, é possível comparar os registros institucionais com o discurso dos sujeitos.

Sobre a realização, como mencionado anteriormente, o estudo está sendo realizado em uma instituição da rede privada de ensino situada no Rio Grande do Sul, e terá como participantes docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental. A investigação propõe a constituição de uma comunidade de prática entre professores, com o objetivo de promover a “auto e heteroformação continuada” (Pineau, 1983), contribuindo para a ressignificação da práxis pedagógica.

Sobre os processos éticos, a seleção dos participantes está sendo feita por convite, respeitando os princípios da voluntariedade, do anonimato e do consentimento livre e esclarecido. Os instrumentos de coleta de dados incluem: a) encontros sistemáticos com professores/as dos anos finais do Ensino Fundamental; b) questionários anônimos com os professores/as participantes; c) observações das atividades docentes com elaboração de diário de campo; d) análise de materiais e documentos relacionados à organização e às atividades internas do colégio.

A metodologia de análise dos dados será mista, considerando elementos da análise de conteúdo (Bardin, 2016; Minayo, 2007) e da análise cultural (Hall, 2016). A partir desses autores, define-se a análise de conteúdo como um conjunto de procedimentos de tratamento das informações de forma sistemática e qualitativa, que permite a interpretação de discursos. Segundo Bardin (2016), há três etapas principais para realizar a interpretação: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Segundo a Minayo (2007), essa técnica possibilita a identificação e compreensão de significados encobertos nos relatos dos sujeitos.





Assim, a análise buscará compreender como os professores representam suas práticas, seus sentidos sobre a formação docente e a participação na comunidade de prática, revelando os significados atribuídos à práxis pedagógica no cotidiano escolar.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

326

Participaram do estudo-piloto 32 docentes (19 homens; 13 mulheres), com idades entre 25 e 62 anos e, em média, 5 a 35 anos de prática docente no Ensino Fundamental. No referido colégio, os professores têm uma média de 1 a 17 anos de trabalho.

Os docentes foram organizados por áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Por se tratar de um número expressivo de professores, foi necessário dividi-los em sete grupos. A divisão foi realizada dessa forma, porque o tema geral da discussão foram os resultados da avaliação da rede da instituição, ou seja, uma avaliação em larga escala aplicada por todas as escolas pertencentes à rede. Assim, separá-los conforme as disciplinas contempladas na avaliação e as disciplinas coadjuvantes foi essencial para motivá-los a produzir, coletiva e colaborativamente, uma reflexão crítica sobre os diversos desafios do cotidiano docente que dificultam a obtenção de resultados alinhados às expectativas da gestão.

Isso ocorre, porque o grupo de professores cujas disciplinas são contempladas pela avaliação sofre maior pressão para alcançar bons resultados, entretanto, aqueles cujas disciplinas não fazem parte da prova também podem contribuir significativamente para a melhoria dos resultados. Essa contribuição ficou clara nas propostas feitas pelos professores de Educação Física, Religião e Arte, apresentadas durante o estudo e transcritas neste artigo.

Após a divisão dos grupos, foram propostas sete temáticas:





Quadro 1 - Apresentação dos temas de trabalho durante o estudo-piloto.

• (Grupo 1) Potencialidades do aplicativo Árvore na melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações da Rede.
• (Grupo 2 - Inglês) Mapeamento de lacunas de aprendizagem e estratégias de intervenção pedagógica.
• (Grupo 3, 4 e 5 - Matemática, Ciências e História) Alinhamento entre o currículo escolar proposto no material didático e as competências cobradas na avaliação da rede.
• (Grupo 6) Engajamento dos estudantes frente à avaliação da rede.
• (Grupo 7) A interdisciplinaridade e o trabalho colaborativo como estratégia para melhorar o desempenho nas avaliações externas da Rede.

Após a divisão das temáticas, os professores receberam um documento com sua temática e a pergunta norteadora e tiveram trinta minutos de discussão para achar alternativas para o problema proposto.

Depois do tema discutido, os professores levaram ao grande grupo uma síntese do que foi discutido e registrado no documento oferecido pela pesquisadora.

Após a aplicação da primeira etapa da comunidade de prática, foi enviado um questionário anônimo de avaliação deste momento colaborativo aos professores participantes e algumas respostas foram selecionadas para serem apresentadas no presente artigo:

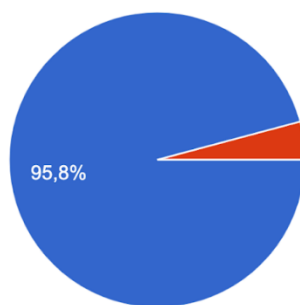




Imagem 1 - Gráfico sobre o formulário de avaliação

As discussões apresentaram propostas práticas para o cotidiano escolar?

24 respostas



● Sim
● Parcialmente
● Não

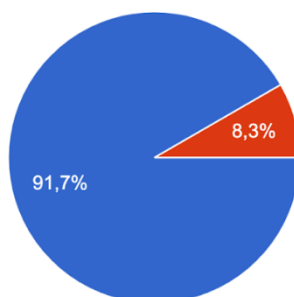
328

A partir do gráfico apresentado, é possível analisar que somente um professor optou pela opção “parcialmente”, a maioria concordou que as discussões foram pertinentes para o contexto escolar, o que confirma a eficiência de uma comunidade de prática no âmbito educacional.

Imagem 3 - Gráfico sobre o formulário de avaliação.

De modo geral, como você avalia esta reunião?

24 respostas



● Excelente
● Boa
● Regular
● Ruim





De modo geral, a reunião foi muito bem avaliada pelos professores: apenas dois escolheram a opção “boa” e 22 avaliaram como “excelente”. Isso mostra que o projeto-piloto comprovou a eficiência e a relevância da proposta realizada nesta pesquisa.

Quadro 2 - Resposta dissertativas do formulário de avaliação

329

- **Qual sua opinião sobre a proposta de criar um espaço coletivo para troca de ideias e discussões sobre temas importantes para o nosso dia a dia como educadores?**

- *“A proposta de criar um espaço coletivo para troca de ideias e discussões entre educadores é extremamente valiosa e necessária. Minha opinião é que iniciativas assim fortalecem tanto o desenvolvimento profissional quanto pessoal dos participantes.”*
- *“Acho importante e proposta que pode continuar pois não há educação sem troca de ideias e discussões e nem sempre temos espaço para isso.”*
- *“A educação é complexa, e nenhuma visão isolada dá conta dela por completo. Quando há espaço para diferentes opiniões e vivências, o grupo enriquece a compreensão dos fenômenos escolares e pode encontrar saídas mais criativas e eficazes para os problemas.”*
- *“Muito importante. Perceber o outro colega e poder dialogar sobre práticas docentes em diferentes áreas e aspectos é muito importante.”*
- *“Muito pertinente. É um movimento importante de escuta, troca e reelaboração de saberes e práticas pedagógicas. A troca entre nós, docentes, é fundamental e contribui para que nos sintamos melhores.”*

Os resultados apresentados evidenciam que os professores reconhecem a importância de uma comunidade de prática para trocas de experiências, práticas, escuta ativa por parte dos colegas e da equipe gestora, além de discussões sobre o cotidiano escolar. As respostas comprovam que os docentes percebem esse espaço como uma contribuição significativa para o fortalecimento do desenvolvimento profissional e pessoal, apontando-o como oportunidade de inclusão de práticas diversificadas, diálogo interdisciplinar e reelaboração de saberes pedagógicos.

É perceptível também que os professores compreenderam a ideia central da pesquisa: a educação efetiva se constrói de forma coletiva e colaborativa, com confronto de ideias, busca conjunta por soluções eficazes e fortalecimento do sentimento de pertencimento à comunidade educativa.





Portanto, o projeto-piloto comprovou que a comunidade de prática configura-se como um momento de partilha, valorização docente e da práxis pedagógica, favorecendo, sobretudo, o fortalecimento da comunidade escolar.

Quadro 3 - Resposta dissertativas do formulário de avaliação.

330

- **Compartilhe seus comentários e sugestões para aprimorarmos nossas próximas reuniões.**

- *“As reuniões são extremamente enriquecedoras, especialmente quando todos se sentem ouvidos 😊”*
- *“A reunião de maio foi muito importante para podermos trocar experiências com colegas. Sugiro que tenhamos mais momentos de diálogo entre colegas e fazer individual e coletivo sobre nossa rotina. Que possamos por a mão na massa.”*
- *“Sugiro que tenhamos mais momentos de reflexões e trocas pedagógicas.”*
- *“Gostei da proposta de trabalho em equipe e partilha no grande grupo.”*
- *“Foi uma reunião muito boa, numa proposta diferente de interação e discussão de assuntos pertinentes para o fazer docente.”*

As considerações finais dos professores acerca da aplicação do projeto-piloto demonstra que essa proposta configura-se como espaços enriquecedores de formação, sobretudo quando prevalece a valorização docente, a escuta ativa e o sentimento de pertença.

Os resultados apontam para a importância da comunidade de prática como espaço colaborativo e coletivo para troca de experiências, desenvolvimento da práxis pedagógica, alinhamento das práticas diárias e a busca por soluções para os desafios educacionais de forma conjunta.

Além disso, destaca-se o reconhecimento positivo da proposta diferenciada de interação e discussão, o que reforça a pertinência da comunidade de prática como espaço de inovação formativa e de ressignificação da prática docente.





5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do projeto-piloto apresentado, podemos evidenciar que a constituição de uma comunidade de prática possibilitou a criação de um espaço colaborativo, no qual os docentes puderam discutir soluções viáveis, trocar experiências e contar com a escuta ativa dos colegas e da gestão educativa. Além disso, a análise das respostas dos professores comprova a importante contribuição desse tipo de espaço no contexto escolar. Sendo assim, é perceptível que os docentes reconhecem a relevância do espaço coletivo para o fortalecimento da práxis pedagógica nos anos finais do ensino fundamental.

Além disso, os objetivos foram atingidos, ou seja, foi possível compreender os contributos destas comunidades de prática para o desenvolvimento da práxis pedagógica; foi propiciado espaços para a partilha relativas a estratégias metodológicas; e neste artigo foi descrito, com base nos depoimentos dos professores, os contributos da participação na comunidade de prática para ressignificação da práxis pedagógica dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Portanto, é indubitável que a comunidade de prática contribui significativamente para a formação continuada dos professores, possibilitando o fortalecimento da identidade de cada docente, da práxis pedagógica e do sentimento de pertencimento à comunidade escolar. Além disso, foi possível observar a receptividade positiva por parte dos professores, que se colocaram como protagonistas desse processo, tornando o momento de troca extremamente importante para a ressignificação de seu fazer pedagógico e de sua relevância dentro da comunidade escolar, participando ativamente da solução dos desafios advindos do ambiente escolar.

Como perspectiva futura, pretende-se aprofundar a investigação com entrevistas, observações e análise documental, ampliando a compreensão sobre os impactos dessa abordagem na consolidação da práxis pedagógica e no enfrentamento das demandas contemporâneas da educação.





REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Caderno de Pesquisa**, n. 113, p. 59, jul. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TwVDtwynCDrc5VHvGG9hzDw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 mar. 2025.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 2018.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. **Formação de professores: a importância da pesquisa para a formação do professor pesquisador**.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). **Coleção Mídias Contemporâneas: Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania – aproximações jovens**. v. II. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 8 mar. 2025.

INSTITUTO SEMESP. Pesquisa Perfil e Desafios dos Professores da Educação Básica no Brasil. In: MAPA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL, 14. ed., capítulo especial: licenciaturas. Instituto Semesp, 2024. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/pesquisas/pesquisa-perfil-e-desafios-dos-professores-da-educacao-basica-no-brasil/>. Acesso em: 18 ago. 2025.

PINEAU, G. A autobiografia no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: FINGER, M; NÓVOA, A. (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS, 1988, p.65-77. [Cadernos de Formação 1].

SOUZA, L. K. et al. A análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: do rigor metodológico à descoberta de sentidos. **Educar em Revista**, v. 41, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hhywJFvh7ysP5rGPn3QRFWf/>. Acesso em: 18 ago. 2025.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.





LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986 (p.25-38).

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139–152, maio/ago. 2004.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Tradução de Daniel Miranda e Wiliam Oliveira. Rio de Janeiro: Apicuri, 2016. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/HALL_Cultura_e_Representa%C3%A7%C3%A3o_-_2016.pdf . Acesso em: 18 ago. 2025.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

NÓVOA, Antônio. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022. E-book. Disponível em: <https://rosaurasoligo.wordpress.com/wp-content/uploads/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.





PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NO ENSINO MÉDIO: ENTRE REFERENCIAIS E LACUNAS

Julia Capalonga Franco¹

Jardelino Menegat²

Resumo

A Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) configura-se como um campo estratégico para a formação de competências socioambientais no Ensino Médio, preparando os estudantes para enfrentar os desafios contemporâneos da crise ambiental global. No cenário internacional, documentos da UNESCO, como o “ESD for 2030”, fornecem orientações pedagógicas e institucionais para a integração da sustentabilidade nos currículos escolares. No contexto brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Caderno Temático de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, oferece suporte normativo à inserção de temas socioambientais de forma transversal. Apesar desse respaldo, a literatura evidencia lacunas na efetiva implementação de práticas pedagógicas transformadoras e na formação docente necessária para assegurar a consolidação da EDS no cotidiano escolar. A presente pesquisa, de caráter qualitativo e bibliográfico, analisou documentos normativos, revisões sistemáticas e estudos empíricos que abordam a EDS no Ensino Médio, com o objetivo de identificar práticas aplicáveis, resultados reportados e desafios recorrentes. Os achados apontam que estratégias como a aprendizagem baseada em projetos, auditorias ambientais escolares e aprendizagem-serviço demonstram potencial para promover engajamento discente, desenvolvimento de competências investigativas e atitudes sustentáveis. Contudo, barreiras como a fragmentação curricular, a carência de formação continuada para professores e a escassez de recursos limitam o alcance das ações. Conclui-se que a integração efetiva da EDS no Ensino Médio requer não apenas o fortalecimento das práticas pedagógicas ativas, mas também uma abordagem institucional ampla, capaz de alinhar currículo, gestão escolar e participação comunitária em um projeto educativo coerente e transformador.

Palavras-chave: educação para o desenvolvimento sustentável; ensino médio; práticas pedagógicas; ensino-aprendizagem.

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: julia.franco0112@unilasalle.edu.br.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: jardelino.menegat@unilasalle.edu.br.





1 INTRODUÇÃO

O Ensino Médio desempenha papel decisivo na formação de jovens para a cidadania, tomada de decisão e atuação frente aos desafios socioambientais. A Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) busca articular o conhecimento, as competências e as habilidades que permitam compreender e atuar sobre problemas como crises climáticas, perda de biodiversidade e desigualdades socioambientais. No cenário global, a UNESCO orienta a expansão da EDS por meio do quadro “ESD for 2030”, que define os desafios urgentes que o planeta enfrenta e destaca a implementação de uma estrutura que visa aumentar o papel da educação na construção de um mundo mais justo e sustentável.

No contexto brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Caderno Temático de Ciências da Natureza e suas Tecnologias constituem referenciais normativos que orientam a integração de temáticas socioambientais no Ensino Médio. Todavia, persistem lacunas significativas quanto à implementação de práticas pedagógicas de caráter transformador, bem como na formação docente necessária para assegurar a efetiva inserção da EDS no cotidiano escolar.

Para isso, o problema de pesquisa segue a análise de: *Como a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) tem sido incorporada ao Ensino Médio público no Brasil em termos de práticas pedagógicas efetivas?*

Assim, o objetivo geral da pesquisa consiste em analisar a literatura sobre práticas pedagógicas de EDS aplicadas ao Ensino Médio, identificando as estratégias, resultados relatados e as barreiras de implementação, à luz das orientações da UNESCO (ESD for 2030) e do Caderno Temático de Meio Ambiente da Base Nacional Comum Curricular.

O recorte pelo Ensino Básico deve-se a que a pesquisa faz parte de um estudo maior, em nível de Mestrado, que se dedica à temática do Ensino Superior, desenvolvendo assim, novos ares à pesquisa. Sendo assim, os objetivos específicos se dividem em:





- a) Identificar documentos normativos e marcos que orientam EDS para o Ensino Médio.
- b) Avaliar as práticas pedagógicas relatadas na literatura para o Ensino Médio (ex. aprendizagem baseada em projetos, projetos interdisciplinares e transversais, jardinagem/hortas, auditorias ambientais escolares).
- c) Analisar os fatores facilitadores e dificultadores da implementação (formação docente, currículo, recursos, participação comunitária e avaliação).

Assim, a pesquisa segue a seguinte ordem: Introdução; Referencial Teórico; Metodologia, Resultados e discussão e Considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Educação para o Desenvolvimento Sustentável

A Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) tem sido consolidada, nas últimas décadas, como um campo de fundamental relevância para transformar modelos educacionais e preparar estudantes para lidar com problemas complexos como mudanças climáticas, desigualdades socioambientais, crises hídricas e degradação ecológica. A UNESCO (2015) define a EDS como um processo educativo capaz de promover competências cognitivas, socioemocionais e comportamentais que permitam agir de forma responsável em prol de sociedades sustentáveis. Dessa forma, a EDS transcende a simples transmissão de conteúdos ambientais, e assume caráter formativo, crítico e emancipatório.

O documento “Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives” da UNESCO (2017), estabelece diretrizes pedagógicas que relacionam os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) às práticas educativas. Ele propõe a incorporação de competências como pensamento sistêmico, resolução de problemas complexos, colaboração e antecipação de cenários futuros, todas essenciais para estudantes do Ensino Médio, que se encontram na fase final da educação básica e em transição para a vida adulta e cidadã.





Mais recentemente, o marco “ESD for 2030” (UNESCO, 2024), reforça que as escolas devem adotar modelos integradores, ampliando o conceito de EDS por meio de uma abordagem de instituição inteira (whole-school approach). Isso implica alinhar currículo, gestão escolar, práticas pedagógicas, projetos institucionais e parcerias comunitárias. Tal perspectiva compreende a escola como ecossistema educativo, onde valores, práticas e cultura organizacional dialogam com a sustentabilidade.

Ademais, autores brasileiros como Gadotti (1999) e Barbieri (2020) destacam que a EDS deve promover uma “educação planetária”, que articule ética, justiça social e cuidado ambiental. Gadotti (1999) argumenta que a educação ambiental e a EDS precisam superar o caráter conteudista e adotar posicionamentos políticos e éticos comprometidos com o futuro coletivo, aproximando-se de pedagogias críticas.

Morin (2011) complementa esse enfoque ao afirmar que a educação do futuro deve abordar a complexidade, superando a fragmentação disciplinar, e integrando saberes orientados à compreensão das interdependências ecológicas e sociais. Em diálogo com esses autores, a EDS se posiciona como um campo interdisciplinar, que rompe com modelos tradicionais para favorecer o pensamento crítico e a autonomia.

No contexto brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Caderno Temático de Meio Ambiente (2022) afirmam a necessidade de abordar temas socioambientais de forma transversal e contextualizada. A BNCC destaca competências gerais associadas à responsabilidade e cidadania, enquanto o Caderno Temático orienta a operacionalização de projetos, sequências didáticas e ações interdisciplinares, sobretudo nas áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Assim, evidencia-se que a EDS, enquanto campo teórico e normativo, oferece uma base robusta para repensar práticas educacionais, mas também exige mudanças estruturais e formativas para ser efetivamente implementada no Ensino Médio brasileiro.





2.2 Práticas Pedagógicas no Ensino Médio

As práticas pedagógicas que incorporam os princípios da EDS têm se apoiado, majoritariamente, em metodologias ativas, abordagens investigativas e projetos integradores. Bacich e Morán (2018) defendem que metodologias ativas permitem ao estudante assumir o protagonismo no processo de aprendizagem, favorecendo a construção de competências investigativas e de resolução de problemas, ambas como temas centrais na Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

Já os estudos contemporâneos (Griebeler, 2019; Gomes et al., 2023) demonstram que práticas como aprendizagem baseada em projetos (ABP), investigação sobre problemas locais, hortas escolares, auditorias ambientais e aprendizagem-serviço ampliam o engajamento dos estudantes e contribuem para a internalização de valores sustentáveis. Essas práticas promovem a articulação entre teoria e realidade, permitindo que o estudante compreenda a sustentabilidade como algo concreto em seu cotidiano e não apenas como um conceito abstrato.

Menegat e Franco (2024), argumentam em seu artigo, que tais práticas somente alcançam seu potencial transformador quando inseridas em ambientes escolares que favorecem a colaboração docente, o planejamento interdisciplinar e a flexibilização curricular. Isso porque a fragmentação curricular, ainda predominante em muitas escolas, dificulta a articulação necessária entre disciplinas para tratar temas complexos da sustentabilidade.

A literatura também destaca a importância da formação docente contínua. Barbieri (2020) e a UNESCO (2024) apontam que professores necessitam de oportunidades de formação que integrem conhecimentos teóricos de EDS, metodologias ativas, avaliação por competências e gestão de projetos. Sem essa formação, iniciativas isoladas tendem a não se sustentar ou perder coerência pedagógica.

Assim, o referencial teórico demonstra que a EDS demanda novas racionalidades pedagógicas, maior integração curricular, fortalecimento das competências docentes e uma cultura escolar que valorize inovação e autonomia.





Práticas efetivas resultam do diálogo entre políticas públicas, pesquisa acadêmica e ações institucionais coletivas, não de iniciativas pontuais e descontextualizadas.

3 METODOLOGIA

339

A construção deste estudo foi definido como sendo de cunho qualitativo, de natureza exploratória e descritiva, apoiado na revisão bibliográfica segundo os conceitos de Gil (2008), com a finalidade de compreender e propor estratégias educacionais que integrem as práticas pedagógicas e a inovação ao ensino-aprendizagem no contexto da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS).

Com busca em bases e repositórios (UNESCO, GCED Clearinghouse, Scielo, periódicos nacionais e repositórios governamentais) por documentos oficiais, revisões e artigos empíricos publicados nos últimos 10 anos, usando termos como “Education for Sustainable Development”, “Educação Ambiental”, “Ensino Médio”, “práticas pedagógicas”, “aprendizagem baseada em projetos”. Serão aplicados critérios de inclusão (documentos que abordem práticas aplicáveis ao Ensino Médio e análises empíricas ou revisões) e exclusão (textos meramente opinativos sem descrição de práticas). A análise seguirá a técnica de análise de conteúdo (Bardin) para agrupar achados em: diretrizes/marcos, práticas pedagógicas, resultados/impactos e barreiras/facilitadores.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise da literatura evidencia que a consolidação da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) no Ensino Médio depende diretamente de uma transformação nos papéis docentes e na organização escolar. Morán (2011) ressalta que o professor contemporâneo deve atuar como mediador e facilitador de aprendizagens, rompendo com modelos tradicionais centrados na transmissão de conteúdo e promovendo experiências pedagógicas inovadoras que integrem tecnologia, contexto local e sustentabilidade. Esse reposicionamento docente é





fundamental para a implementação de práticas que despertem o engajamento dos estudantes e favoreçam a construção de competências socioambientais significativas.

Complementando essa perspectiva, Gadotti (1999) já enfatizava a urgência de uma educação planetária, voltada para a cidadania global e para a construção de uma ética ambiental, que ultrapasse a mera reprodução de conteúdos escolares. Essa visão ética se revela imprescindível, uma vez que a EDS não se restringe à aquisição de conhecimentos, mas envolve o desenvolvimento de valores, atitudes e habilidades que permitam aos estudantes atuar de forma responsável e crítica diante dos desafios socioambientais.

Estudos recentes reforçam a necessidade de inovação metodológica e de articulação institucional. Menegat e Franco (2024) destacam que práticas transformadoras em educação ambiental e EDS no Ensino Médio dependem não apenas da adoção de metodologias ativas, mas também da criação de espaços de diálogo entre escola, comunidade e políticas públicas, garantindo coerência entre teoria e prática e ampliando o impacto das ações pedagógicas. Griebeler (2019) corrobora essa visão, apontando que estratégias interdisciplinares e investigativas promovem maior engajamento discente e favorecem a internalização de valores socioambientais.

Diante desse cenário, o referencial evidencia que a efetiva implementação da EDS requer a articulação entre diretrizes internacionais (UNESCO), políticas curriculares nacionais (BNCC), metodologias pedagógicas inovadoras e uma visão ética planetária da educação (Gadotti, 1999; Morán, 2011; Griebeler, 2019; Menegat & Franco, 2024). Além disso, práticas estruturadas e contextualizadas demonstram potencial para transformar o cotidiano escolar em ambientes de aprendizagem significativa, capazes de desenvolver competências socioambientais e fortalecer a cidadania ativa.

Entre as estratégias mais recomendadas, destacam-se:

1. Seleção de 1–2 ODS por ano letivo: organizar projetos interdisciplinares baseados em metas globais, como ODS 6 (água) e ODS 12 (consumo





- responsável), utilizando os Learning Objectives da UNESCO para construir metas de aprendizagem claras e mensuráveis (UNESCO, 2017)
2. Aprendizagem baseada em projetos (ABP) contextualizada: implementar auditorias de resíduos, diagnósticos de consumo de água e energia, e planos de ação monitorados por turma, promovendo integração entre teoria e prática e permitindo a avaliação contínua das ações (SciELO).
 3. Espaços vivenciais e práticos: criação de hortas pedagógicas, jardins ecológicos ou laboratórios de sustentabilidade, articulando os conteúdos de Biologia, Química e Geografia com experiências práticas e concretas, favorecendo o aprendizado ativo e interdisciplinar (SciELO).
 4. Formação docente contínua: realização de oficinas práticas e construção de equipes interdisciplinares para planejamento de projetos, aplicação de metodologias inovadoras e avaliação por competências, garantindo que os docentes estejam preparados para mediar processos de aprendizagem complexos (UNESCO, 2024).
 5. Monitoramento e avaliação das aprendizagens: construção de rubricas que contemplem conhecimento, habilidades investigativas e atitudes socioambientais, promovendo uma avaliação mais completa da aprendizagem e do engajamento dos estudantes, considerando a sustentabilidade como competência central (UNESCO, 2017; SciELO).
 6. Esses achados sugerem que, para que a EDS seja efetivamente incorporada ao Ensino Médio, é necessário alinhamento entre currículo, práticas pedagógicas, formação docente e gestão escolar, além do engajamento ativo da comunidade escolar. Somente dessa forma é possível transformar as escolas em ambientes de aprendizagem significativos, capazes de desenvolver competências socioambientais e promover uma educação verdadeiramente transformadora.





5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das produções teóricas, normativas e empíricas indica que a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) apresenta grande potencial para transformar o Ensino Médio brasileiro, promovendo competências essenciais para a cidadania socioambiental. Quando implementada por meio de práticas ativas, interdisciplinares e contextualizadas, a EDS contribui para formar jovens críticos, engajados e capazes de compreender a complexidade dos desafios globais.

Entretanto, os resultados da literatura mostram que a implementação da EDS ainda enfrenta barreiras significativas: fragmentação curricular, ausência de cultura escolar colaborativa, insuficiência de tempo para planejamento, limitação de recursos materiais e, principalmente, lacunas na formação docente. Embora a BNCC e o Caderno Temático de Meio Ambiente representem avanços normativos importantes, sua efetividade depende de condições estruturais e pedagógicas nem sempre presentes nas redes de ensino.

Para que a EDS se consolide no Ensino Médio, faz-se necessário um movimento sistêmico que envolva:

- formação docente continuada, com foco em metodologias ativas, avaliação por competências e gestão de projetos;
- práticas pedagógicas integradas, que promovam investigação, protagonismo juvenil e abordagens interdisciplinares;
- gestão escolar comprometida, que reconheça a sustentabilidade como eixo estratégico do projeto político-pedagógico;
- participação da comunidade, fortalecendo o diálogo entre escola e território;
- monitoramento e avaliação, garantindo acompanhamento do desenvolvimento de competências socioambientais.

Em síntese, a EDS não se limita a conteúdos ou atividades isoladas, mas constitui uma proposta formativa ampla, que integra currículo, cultura escolar e compromisso ético com o futuro. Ao articular diretrizes internacionais, políticas





educacionais brasileiras e práticas pedagógicas inovadoras, torna-se possível avançar rumo a uma educação mais justa, crítica e sustentável, alinhada aos desafios do século XXI.

REFERÊNCIAS

343

BRASIL. Ministério da Educação. Caderno Meio Ambiente: Educação ambiental: educação para o consumo. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2022.

BARBIERI, J. C. **Educação ambiental e sustentabilidade**: desafios e práticas pedagógicas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

FOSSATTI, Paulo; JUNG, Hildegard Susana. **Governança educacional na educação básica e superior Ibero-Americana**. Canoas: Editora Unilasalle, 2019.

GADOTTI, M. **Educação ambiental**: princípios e práticas. São Paulo: Cortez, 1999.

GRIEBELER, E. **Metodologias ativas e aprendizagem socioambiental no Ensino Médio**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2019.

GOMES, Y. L. et al. Abordagens pedagógicas em Educação Ambiental: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 104, p. e5221, 19 jul. 2023.

JUNG, Hildegard Susana. **Educação básica e autonomia do educando**: aproximações e distanciamentos entre Brasil e Chile. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2018.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2011.

PIAGET, J. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

UNESCO. **Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives**. Paris: UNESCO, 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>.





SAPIENS La Salle

Semana Acadêmica de **Pesquisa, Inovação e Extensão**



UNESCO. **Education for Sustainable Development: A Roadmap (ESD for 2030).**
Paris: UNESCO, 2024. Disponível em:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381366>.





PERCEPÇÃO DISCENTE SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO: EVIDÊNCIAS DE UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Filipi Vieira da Silva¹

Moana Meinhardt²

Resumo

O estudo analisa a percepção discente sobre a avaliação da aprendizagem no Ensino Médio, com foco nas contribuições, lacunas e tendências das produções acadêmicas recentes. A pesquisa fundamenta-se em abordagem qualitativa, de caráter descritivo, configurando-se como uma revisão sistemática de teses e dissertações publicadas entre 2021 e 2025 nas bases CAPES e BDTD. A partir dos princípios da análise de conteúdo (BARDIN, 2016), foram examinados oito trabalhos que discutem a avaliação sob a ótica dos estudantes. Os resultados indicam que ainda prevalece uma concepção classificatória e punitiva de avaliação, associada à mensuração de resultados e à reprodução de práticas tradicionais. Contudo, as produções analisadas revelam experiências emergentes que valorizam a escuta, o diálogo e a participação discente, aproximando a avaliação de um processo formativo e ético, conforme defendem Hoffmann (2017) e Luckesi (2008). Observa-se que, quando a avaliação é compreendida como mediação e reflexão, os estudantes passam a reconhecer seu papel ativo na construção do próprio aprendizado. Assim, este estudo reforça a importância de consolidar uma cultura avaliativa que privilegie o protagonismo discente, a autorregulação e a formação integral, em consonância com os princípios da BNCC. Conclui-se que a valorização do olhar do estudante é essencial para a efetividade da avaliação formativa e para a promoção de uma educação democrática, humanizadora e emancipadora.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem; ensino médio; percepção discente; práticas formativas; BNCC.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem, ao longo das últimas décadas, consolidou-se como um dos eixos centrais do debate educacional contemporâneo. Mais do que um instrumento técnico de mensuração de resultados, ela representa um processo dialógico e reflexivo que busca compreender o percurso formativo dos estudantes,

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: filipi.vieira05@gmail.com

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: moana.meinhardt@unilasalle.edu.br





promovendo aprendizagens significativas e emancipadoras. Sob essa perspectiva, Hoffmann (2017 p. 97) destaca a importância de compreender a avaliação não como um processo linear de início, meio e fim, uma vez que, em seu sentido dialético, ela se constitui em momentos articulados e progressivos de mobilização, experiência educativa e expressão do conhecimento pelos sujeitos que constroem a aprendizagem.

Nesse contexto, as transformações pedagógicas decorrentes do Novo Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) têm ampliado a necessidade de repensar os modos de avaliar, superando práticas classificatórias e punitivas ainda hegemônicas no cotidiano escolar. Em sua parte introdutória, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 17) orienta como ação comum à comunidade escolar a necessidade de

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 escola, dos professores e dos alunos. (Brasil, 2018, p. 17)

Apesar da vasta produção teórica acerca da avaliação formativa e de suas potencialidades pedagógicas, nota-se uma lacuna significativa nas pesquisas quando se trata da perspectiva discente. A maior parte dos estudos concentra-se no olhar docente ou institucional, deixando em segundo plano a voz dos estudantes — sujeitos centrais do processo educativo e cujas percepções são fundamentais para o aprimoramento das práticas avaliativas e, analisando a postura reflexiva do aluno, Hoffmann (2017 p. 127) irá considerar que “Todo estudante é capaz de analisar seu próprio percurso de aprendizagem. Ele cria expectativas sobre o seu progresso e reconhece expectativas criadas sobre ele.” Assim, compreender como os alunos do Ensino Médio percebem a avaliação é condição essencial para o fortalecimento de uma cultura escolar mais democrática, participativa e formativa.

Com base nesse cenário, o presente estudo tem como tema a percepção discente sobre a avaliação da aprendizagem no Ensino Médio, buscando evidenciar como a literatura acadêmica recente tem tratado essa dimensão. A partir de uma





revisão sistemática de teses e dissertações defendidas entre os anos de 2021 e 2025 nas bases CAPES e BDTD, pretende-se mapear e analisar as produções que abordam a avaliação sob o olhar dos estudantes, identificando tendências, lacunas e contribuições teórico-metodológicas para o campo educacional.

A relevância desta pesquisa justifica-se por dois aspectos complementares. O primeiro, de natureza científica, refere-se à necessidade de atualização e sistematização de estudos sobre avaliação no Ensino Médio, em um período marcado por reconfigurações curriculares e desafios pós-pandemia. Conforme aponta o relatório da Todos Pela Educação (2025), “[...] embora haja sinais de recuperação, a aprendizagem não voltou aos patamares de 2019.”

O segundo aspecto, de ordem social e pedagógica, decorre do compromisso ético e formativo de reconhecer o estudante como protagonista e coparticipante da avaliação, valorizando suas experiências, percepções e significados atribuídos ao ato de aprender e ser avaliado. Nessa perspectiva, avaliar não se limita a um procedimento técnico, mas se traduz em um gesto ético e humano: implica acolher o sujeito em sua singularidade, compreendendo suas trajetórias, limites e potencialidades.

É nesse sentido que Luckesi (2008, p. 171) afirma que “o ato amoroso é aquele que acolhe a situação, na sua verdade (como ela é)”. Assim, avaliar, para além de medir, é um ato amoroso — um encontro pedagógico entre o educador e o educando, orientado pela escuta e pelo compromisso de favorecer o crescimento humano e intelectual de quem aprende.

Dessa forma, este estudo propõe-se a contribuir para a ampliação do debate sobre a avaliação da aprendizagem a partir da voz discente, fomentando reflexões que possam subsidiar práticas mais sensíveis, humanas e coerentes com os princípios da educação integral. Ao reunir e analisar as evidências mais recentes sobre o tema, busca-se não apenas mapear o estado da arte, mas também fortalecer uma visão de avaliação que promova a autonomia, a autorregulação e a construção compartilhada do conhecimento — dimensões indispensáveis a uma escola que





pretende formar sujeitos críticos e participativos na sociedade contemporânea [inserir citação final sobre avaliação emancipadora ou formação humana].

2 REFERENCIAL TEÓRICO

348

O presente referencial teórico fundamenta-se em aportes contemporâneos que discutem a avaliação como prática ética, dialógica e formativa, superando a lógica classificatória e excludente ainda presente em muitos contextos escolares. A literatura especializada tem destacado que avaliar implica compreender o estudante como sujeito ativo de sua aprendizagem, capaz de refletir sobre o próprio percurso e participar da construção dos critérios e significados do ato avaliativo. Nesse sentido, autores como Hoffmann (2017) e Luckesi (2008) defendem que a avaliação, para além de medir desempenhos, deve promover a mediação, o diálogo e o desenvolvimento integral do educando, constituindo-se como um ato de compromisso ético e de escuta sensível. É a partir dessa concepção que se estruturam as análises aqui apresentadas, reunindo estudos (teses e dissertações) recentes que problematizam a avaliação no Ensino Médio sob a perspectiva discente e suas relações com a efetividade da aprendizagem.

A dissertação de Bonine (2021), desenvolvida na Universidade de Taubaté, investigou as representações sociais de alunos e professores do Ensino Médio sobre avaliação, com o objetivo de compreender como esses sujeitos significam o processo avaliativo em suas práticas. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou questionários, evocação de palavras e produções gráficas aplicados em escolas de Taubaté–SP, tendo como principal achado a constatação de que tanto estudantes quanto docentes reconhecem a centralidade da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, mas ainda a associam predominantemente a um caráter classificatório e gerador de sentimentos negativos. Conforme afirma a autora, é possível verificar o quanto as representações sobre avaliação ainda estão extremamente ancoradas aos conceitos de classificação, hierarquização, testes, checagem e medida, o que gera





momentos de tensão e ansiedade, tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores (Bonine, 2021, p. 118).

Além disso, o estudo também identificou indícios de valorização de práticas avaliativas mais dialógicas e formativas, quando entendidas como oportunidade de aprendizagem e reflexão crítica. Nota-se, assim, uma aproximação direta com a temática do presente projeto, que, diferentemente, busca enfatizar a compreensão discente acerca do caráter formativo da avaliação e sua contribuição para a efetividade desse processo no Ensino Médio.

A dissertação de Ferreira (2024), desenvolvida na Universidade Federal Rural de Pernambuco, teve como objetivo analisar as potencialidades dos portfólios digitais produzidos por alunos do Ensino Médio em Matemática, considerando-os como instrumento de avaliação da aprendizagem. A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza exploratória, estruturou-se como estudo de caso em uma escola do SESI, em Recife-PE, e foi realizada em três etapas: análise das orientações institucionais sobre o uso do portfólio, seleção e estudo dos portfólios digitais de alunos do 2º ano do Ensino Médio e aplicação de questionário aos estudantes. Os achados evidenciam que o portfólio digital contribuiu para processos de autoavaliação, autonomia e reflexão crítica dos discentes, permitindo identificar dificuldades, reconhecer superações e atribuir sentido ao próprio percurso de aprendizagem. Como sintetiza a autora, “Ao final de nossas análises foi possível identificar diversas contribuições na utilização do Portfólio como um instrumento de avaliação na Matemática, dentro do contexto do Ensino Médio,” (Ferreira, 2024, p. 109).

Souza (2021) tem como objetivo analisar a percepção de estudantes do 2º ano do Ensino Médio Técnico Integrado do IFAM, Campus Lábrea, acerca da avaliação da aprendizagem, privilegiando o olhar discente sobre o processo avaliativo. Metodologicamente, trata-se de estudo qualitativo, de cunho documental e de campo, com aplicação on-line de questionário (Google Forms). Os achados indicam predomínio de uma racionalidade avaliativa tradicional, legitimada pelas provas, pela forma de correção/feedback e por inconsistências entre o que se ensina e o que é exigido nos instrumentos avaliativos; registra-se, ainda, a inexistência de um Projeto





Político-Pedagógico Institucional específico para o campus, o que fragiliza a institucionalização de práticas mais construtivas e formativas no cotidiano escolar. Em síntese o autor ainda, concebe a ação avaliativa como uma mediação que encoraja a reorganização do saber e a reciprocidade intelectual entre professor e estudante, articulando feedbacks reguladores ao acompanhamento do progresso ao longo do tempo.

O estudo de Mendes (2021) tem por objetivo investigar a prática avaliativa no processo de ensino-avaliação-aprendizagem de Língua Espanhola no Ensino Médio, focalizando a reflexão crítica e a autonomia a partir das representações de estudantes (em relatos e diários) e da própria professora-pesquisadora (em diários). Trata-se de pesquisa qualitativa, delineada como estudo de caso etnográfico, realizada com uma turma do 2º ano de curso técnico integrado ao Ensino Médio do IFTM–Uberlândia, e cuja análise dos dados recorreu a categorias de conteúdo inspiradas em Bardin, articuladas às perguntas de pesquisa e às fontes de dados (relatos e diários). Ainda que indique a perspectiva correlacionada aos temas desse estudo, observa-se o foco investigativo no que refere ao processo de aprendizagem da língua espanhola especificamente.

O estudo de Souza (2022) por sua vez, teve como objetivo compreender como estudantes do ensino médio, oriundos de camadas populares, percebem a avaliação da aprendizagem e de que forma esta contribui para a construção do saber. Para isso, adotou-se uma metodologia qualitativa, configurada como estudo de caso, que incluiu aplicação de questionários a professores e realização de grupo focal com estudantes de uma escola pública estadual de Passo Fundo/RS. Os achados da pesquisa revelaram que, embora os discentes reconheçam a importância da avaliação no processo educativo, prevalece uma prática formalista, de caráter tradicional, pouco mobilizadora e centrada na padronização. Essa dinâmica tende a dificultar a aprendizagem e a reforçar desigualdades, condenando jovens das camadas populares ao insucesso escolar e ao desestímulo. Em síntese, a perspectiva discente evidencia que a avaliação, quando desvinculada da diversidade e singularidade dos





sujeitos, fragiliza sua função formativa e se distancia da possibilidade de contribuir efetivamente para a relação com o saber.

Nascimento (2023) teve como meta de estudo compreender de que forma a concepção de avaliação da aprendizagem centrada no desenvolvimento das competências prescritas pela BNCC se refletiria na formação dos estudantes do Novo Ensino Médio. O estudo foi conduzido por meio de uma investigação qualitativa, de natureza descritiva, configurada como estudo de caso em uma escola pública de ensino médio em Sobral-CE, utilizando levantamento bibliográfico, análise documental, entrevistas semiestruturadas e observação participante como procedimentos metodológicos. Os achados indicaram que, embora a avaliação nesse contexto precise assumir um caráter formativo integrado aos processos de ensino e aprendizagem, a prática evidenciada na escola tende a alinhar-se prioritariamente às expectativas das avaliações externas e às demandas do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação integral dos estudantes. Assim, a avaliação é percebida tanto como recurso pedagógico e formativo quanto como mecanismo gerencialista de controle, revelando tensões entre os discursos oficiais de integralidade formativa e as práticas efetivamente implementadas.

Paiva (2024) desenvolveu seu estudo a partir da análise de como a avaliação, situada como eixo central das práticas pedagógicas no Ensino Médio, produz modos de subjetivação nos estudantes, sobretudo em contextos marcados pela racionalidade neoliberal e pela lógica da mensuração. A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas da Rede Jesuíta de Educação, utilizando como metodologia grupos focais com estudantes da 2ª série do Ensino Médio e questionários complementares. A autora mobilizou os conceitos foucaultianos de discurso e subjetivação como ferramentas analíticas, problematizando como os jovens percebem e vivenciam as práticas avaliativas

Os resultados da pesquisa evidenciam que os estudantes associam a avaliação a experiências de pressão, ansiedade e sofrimento psíquico, relatando-a como um “buraco de prova” que esvazia o sentido do estudo, transformando o aprendizado em mero meio para a obtenção de notas. Nesse processo, a avaliação aparece como o





“outro do estudo”, regulando condutas e reforçando a lógica de competição e produtividade. Ao mesmo tempo, a investigação identificou espaços de resistência, nos quais os jovens constroem “escapes” que suspendem momentaneamente a centralidade da avaliação e possibilitam experiências mais próximas de uma formação integral. A autora conclui que, embora a avaliação esteja marcada por discursos classificatórios e performativos, há abertura para ressignificá-la a partir de práticas formativas vinculadas ao cuidado, ao estudo e à formação humana, em contraposição à lógica de mercado.

Em outra abordagem, Oliveira (2023) investigou a forma como estudantes do ensino médio compreendem e participam do processo avaliativo em suas escolas, partindo da indagação sobre o papel que assumem nesse contexto e em que medida se percebem como sujeitos ativos. Para tanto, o estudo se desenvolveu por meio de uma abordagem qualitativa, fundamentada em levantamento bibliográfico, análise documental de Projetos Político-Pedagógicos e Regimentos Internos de escolas públicas e particulares de Itaberaí/GO, além da aplicação de questionários subjetivos a 52 alunos de diferentes séries do ensino médio. A análise dos dados foi conduzida pela técnica de análise de conteúdo, permitindo organizar as respostas em categorias que contemplaram o significado da avaliação para os estudantes, os modos de realização das práticas avaliativas e a relação destas com a aprendizagem

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como uma revisão sistemática de teses e dissertações sobre a avaliação da aprendizagem no Ensino Médio sob a perspectiva discente. O levantamento foi realizado nas bases CAPES e BDTD, abrangendo o período de 2021 a 2025, a fim de identificar produções recentes e relevantes ao tema.

Foram adotados como descritores de busca os termos “avaliação” e “ensino médio”, limitando-se a trabalhos com esses termos no título e disponíveis em texto integral. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionadas





oito produções — seis dissertações e duas teses — que abordam o olhar do estudante sobre o processo avaliativo.

A análise das produções seguiu abordagem qualitativa e descritiva, com base nos princípios da análise de conteúdo. Procedimento esse que torna-se pertinente, uma vez que, segundo (Bardin, 2016, p. 15) a análise de conteúdo pode ser visto como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados [...]”.

A adoção dessa conduta metodológica busca identificar tendências, lacunas e contribuições quanto à compreensão discente da avaliação e sua relação com práticas formativas. As informações obtidas constituem o referencial teórico e empírico deste estudo, servindo de base para as discussões e considerações apresentadas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A investigação evidenciou que os estudantes percebem a avaliação de forma ambígua: embora predominem relatos que a associam a práticas punitivas e estressantes, também se reconhece seu potencial como espaço formativo, desde que pautado no diálogo e na participação. O estudo conclui que o envolvimento discente é essencial para ressignificar a prática avaliativa em direção a um caráter mais democrático e promotor de aprendizagens significativas.

Diante das perspectivas apresentadas pelas pesquisas, evidencia-se que os estudantes tendem a associar a avaliação escolar a práticas de caráter classificatório, vinculadas à lógica da mensuração e ao cumprimento de exigências formais. O modelo de avaliação centrado em provas e notas tem se mostrado gerador de sentimentos negativos, como ansiedade e desmotivação. Em contraponto, quando a avaliação se aproxima de um processo formativo e dialógico, ela passa a ser percebida como uma oportunidade de aprendizagem. Nesse contexto, emergem reflexões significativas sobre a compreensão do estudante a respeito de quando e





como está sendo avaliado, uma vez que, de modo recorrente, essa consciência se manifesta apenas nas situações formais de aplicação de instrumentos avaliativos.

Essas constatações reforçam a necessidade de ampliar o protagonismo discente no processo avaliativo, deslocando a avaliação do campo restrito da verificação de resultados para o espaço da reflexão e da construção compartilhada do conhecimento. A escuta do estudante, nesse contexto, torna-se elemento essencial para compreender as dimensões subjetivas e formativas da avaliação, permitindo à escola refletir sobre suas práticas e ajustá-las às reais necessidades de aprendizagem. É justamente nesse ponto que se insere a proposta deste estudo, ao buscar compreender de que maneira a percepção do estudante sobre o processo avaliativo pode contribuir para a efetividade da avaliação formativa, promovendo uma cultura avaliativa mais dialógica, participativa e significativa no Ensino Médio.

Nesse sentido, a presente pesquisa diferencia-se ao propor uma análise centrada na compreensão discente sobre o caráter formativo da avaliação, buscando não apenas identificar percepções, mas também refletir sobre como essas compreensões podem contribuir para a efetividade de práticas avaliativas formativas no Ensino Médio. Ao destacar o olhar do estudante como elemento central, este estudo pretende avançar no debate acadêmico, ampliando as discussões sobre a avaliação enquanto prática pedagógica democrática e promotora de aprendizagens significativas, em contraposição ao modelo meramente classificatório que ainda predomina no cenário educacional brasileiro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo reafirmam que a avaliação da aprendizagem permanece como um dos grandes desafios da educação contemporânea, sobretudo quando se busca superar modelos classificatórios e punitivos em direção a práticas formativas e participativas. A revisão sistemática realizada revelou que, embora persistam discursos e ações centrados na mensuração de resultados, emergem experiências que ressignificam o ato de avaliar a partir da mediação e do diálogo,





reconhecendo o estudante como sujeito de sua própria trajetória formativa e, além disso, com um papel. Nesse sentido, a pesquisa contribui para o fortalecimento de uma cultura avaliativa comprometida com a escuta e com o desenvolvimento integral, apontando caminhos para políticas e práticas pedagógicas que valorizem a dimensão ética e humana do processo avaliativo.

Ao articular o campo científico e a prática docente, esta investigação reforça a importância de pensar a avaliação como um dispositivo de reflexão e de emancipação. A análise das produções recentes não apenas oferece um panorama atualizado sobre a temática, mas também inspira o repensar das ações pedagógicas cotidianas. Enquanto educador e pesquisador, reconheço que a intencionalidade deste estudo vai além do mapeamento teórico: ela se inscreve no compromisso de transformar a avaliação em uma prática crítica, dialógica e inclusiva. Como perspectiva futura, espera-se que novas pesquisas ampliem o debate sobre o protagonismo discente e consolidem práticas avaliativas que contribuam efetivamente para uma educação integral e democrática, coerente com os princípios formativos da BNCC e com uma visão humanizadora do ato educativo.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 nov. 2025.

BONINE, Adriana Raquel Baldessini. **Representações sociais de alunos e professores do Ensino Médio sobre avaliação**. 2021. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2021.

FERREIRA, Edmara Patrícia Américo. **A utilização do portfólio digital na avaliação da aprendizagem em Matemática no Ensino Médio**. 2024. 114 f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2024.





HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 13. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MENDES, Liana Castro. **A reflexão crítica e a autonomia no processo de ensino-avaliação-aprendizagem nas aulas de língua espanhola no Ensino Médio**. 2021. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

NASCIMENTO, Francisco Cartegiano de Araújo. **Avaliação da aprendizagem centrada no desenvolvimento das competências prescritas na BNCC: o caso de uma escola pública de ensino médio em Sobral – CE**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

PAIVA, Josiane de Souza. **“A gente tem uma temporada de matéria e um buraco de prova”**: avaliação e modos de subjetivação dos estudantes no Ensino Médio. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2024.

SOUZA, Elias Bezerra de. **Avaliação da aprendizagem: o que dizem os estudantes do Ensino Médio Técnico Integrado do IFAM, Campus Lábrea – Amazonas**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) – Universidade Federal do Amazonas, Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), Humaitá, 2021.

SOUZA, Wylana Cristina Alves de. **A contribuição da avaliação da aprendizagem para a construção da relação com o saber dos jovens dos meios populares: um estudo sob a ótica de estudantes do ensino médio de uma escola pública**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Aprendizagem na Educação Básica: situação brasileira no pós-pandemia**. São Paulo: Todos Pela Educação, 2025. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2025/04/estudo-aprendizagem-na-educacao-basica-no-brasil-pos-pandemia-todos-pela-educacao.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2025.





EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM DEBATE: ESCLARECIMENTOS PARA A COMUNIDADE ESCOLAR

Danielle Cardoso de Oliveira¹

Resumo

A educação bilíngue está em evidência na sociedade e nos ambientes escolares, o que nos leva a questionar muitas definições e conceitos quanto à educação bilíngue no Brasil. Definições estas que afetam diretamente as práticas pedagógicas desenvolvidas e a formação inicial e continuada dos educadores destes programas. Neste cenário, este artigo tem como objetivo a análise dos conceitos de educação, cultura e sociedade e suas possíveis correlações com a educação bilíngue. A pesquisa caracteriza-se por ser um estudo bibliográfico, no campo da educação. A nação bibliográfica revelou que os estudos sobre bilinguismo apresentam grande variedade conceitual, especialmente quanto às distinções entre bilinguismo, educação bilíngue e escolarização bilíngue. Identificou-se também que as definições adotadas pelas instituições influenciam diretamente a estrutura curricular e as práticas pedagógicas dos programas analisados. Outro achado importante é a presença de interpretações divergentes entre autores, o que pode gerar confusão entre famílias e professores a respeito do que caracteriza de fato uma proposta bilíngue. Por fim, observou-se que a literatura converge ao afirmar que a compreensão desses conceitos é fundamental para orientar decisões pedagógicas e a implementação adequada de programas de língua adicional no contexto brasileiro.

Palavras-chave: educação; bilinguismo; educação bilíngue; ensino de língua inglesa; escolarização bilíngue.

1 INTRODUÇÃO

A educação, entendida como processo social e cultural de formação humana, tem sido impactada pelas transformações contemporâneas que ampliam o contato entre diferentes línguas e repertórios. Nesse cenário, o bilinguismo, a educação bilíngue e o ensino de língua adicional tornam-se temas centrais de debate acadêmico e social, especialmente no Brasil, onde a oferta de programas bilíngues cresce rapidamente. Esses conceitos apresentam múltiplas definições na literatura, o que gera interpretações diversas e muitas vezes contraditórias.

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: danielle.202510750@unilasalle.edu.br.





Essa diversidade terminológica produz dúvidas tanto para as famílias que buscam uma proposta bilíngue quanto para professores que necessitam compreender melhor tais fundamentos. Por essa razão, torna-se essencial reunir e discutir as principais concepções presentes nos estudos sobre bilinguismo e educação bilíngue, possibilitando uma compreensão mais clara fundamentada do que cada termo representa.

O texto tem como objetivo analisar, a partir de revisão bibliográfica, as principais definições e concepções de educação, bilinguismo, educação bilíngue e ensino de língua adicional, a fim de esclarecer esses termos e oferecer um panorama teórico que auxilie pais e professores na compreensão das propostas bilíngues atualmente presentes no contexto educacional brasileiro.

Espera-se que a partir desta análise teórica e busca acadêmica se possa abrir a discussão para elucidar ainda mais esta abordagem de educação bilíngue que é tão recorrente atualmente e mostrar como esta investigação poderá fornecer suporte e apoio para os professores e para a qualidade do programa bilíngue WALs.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para contextualizarmos o presente estudo, faz-se necessário iniciar o referencial teórico abordando aspectos relacionados à educação, cultura e sociedade e como elas ocorrem dentro do contexto bilíngue. Além disso, será necessária uma análise sobre os diferentes conceitos sobre bilinguismo, educação bilíngue e as distintas escolarizações bilíngues oferecidas no Brasil.

Para além desses apontamentos iniciais, torna-se relevante destacar que a compreensão sobre educação, bilinguismo e escolarização bilíngue está diretamente atravessada pelos contextos históricos, sociais e políticos nos quais tais práticas se desenvolvem. Diferentes concepções de língua, sujeito e aprendizagem influenciam a forma como programas bilíngues são estruturados e implementados, impactando tanto o currículo quanto o papel atribuído às línguas envolvidas.





Assim, discutir essas noções não significa apenas defini-las mas analisar como são mobilizadas nos discursos acadêmicos e institucionais e de que maneira orientam decisões pedagógicas no cotidiano escola. Isso permite compreender que os conceitos não são estáticos, e sim construções em permanente negociação, influenciadas por demandas sociais, políticas educacionais e pelos objetivos formativos de cada instituição.

2.1 O que é educação?

Apesar de ser uma pergunta profunda e de que provavelmente não haja uma resposta correta, Brandão (2007, p. 13) começa relatando que para haver educação não é somente necessário formalizar e centrar o conhecimento em uma instituição de ensino. A educação pode ser vivenciada nas atividades cotidianas e informais da vida. O autor ainda menciona que podem haver “redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra.” Além disso, é de grande valia o que o autor menciona sobre o processo complexo de organização da sociedade e de sua cultura. São muitos fatores emergentes que fazem com que os indivíduos possam pensar como “problema as formas e os processos de transmissão de saber”. Como por exemplo quando ele cita o momento em que o povo começa a enfrentar a divisão social do trabalho e do poder:

É a partir de então que a questão da educação emerge à consciência e o trabalho de educar acrescenta à sociedade, passo a passo, os espaços, sistemas, tempos, regras de prática, tipos de profissionais e categoria de educandos envolvidos nos exercícios de maneira cada vez menos corriqueiras e menos comunitárias do ato, afinal tão simples, de ensinar-e-aprender. (Brandão 2007, p.16)

Charlot (2006) amplia essa discussão ao considerar a educação como um processo que articula simultaneamente três dimensões: humanização, socialização e acesso à cultura. Educar, portanto, significa inserir o sujeito no mundo, garantir sua participação na vida social e oferecer elementos culturais que ampliem sua forma de





compreender a realidade. Por essa razão, o autor destaca que a educação é sempre relacional e resulta do encontro entre o indivíduo, o outro e o saber.

Com base nessas perspectivas, entende-se que a educação não pode ser reduzida à instrução técnica ou à simples transmissão de conteúdos. Ela se constitui como um campo interdisciplinar, com fronteiras flexíveis e influenciado por múltiplas áreas do conhecimento, o que reforça sua complexidade conceitual.

2.2 Bilinguismo: conceitos e interpretações

O bilinguismo é um fenômeno multifacetado que recebe diferentes interpretações na literatura. Quando se mencionam os sujeitos bilíngues, Megale (2019) explica que o bilinguismo deve ser entendido como um fenômeno amplo e multifacetado, conforme demonstram Hamers e Blanc (2004), ao proporem a análise de diferentes dimensões que revelam múltiplos perfis de sujeitos bilíngues. Do ponto de vista da competência linguística, é possível distinguir indivíduos que mantêm equilíbrio entre as línguas e aqueles que apresentam maior domínio de uma delas. No âmbito cognitivo, há bilíngues que organizam os significados de ambas as línguas em uma única representação e outros que constroem sistemas independentes. A idade de aquisição também gera distinções relevantes, abrangendo desde crianças expostas simultaneamente às duas línguas até aquelas que aprendem uma segunda língua após consolidarem sua língua materna.

Segundo Brentano em Jaeger (2023, p. 62), a Educação bilíngue “diz respeito a um espaço de aprendizagem, onde existem objetivos educacionais que permeiam o contexto no qual as línguas são usadas e aprendidas.” Por outro lado, o bilinguismo é a condição da pessoa, do sujeito, e pode acontecer a partir de diferentes situações sociais. Por exemplo, um sujeito pode se tornar bilíngue em contato e interagindo com um falante nativo de uma outra língua, ou até mesmo em escolas bilíngues e de idiomas. Portanto, dependendo da circunstância em que o estudante se expõe a uma segunda língua, ele pode ser considerado um sujeito bilíngue.





Magale (2019) também destaca que fatores sociocomunitários influenciam profundamente essa constituição bilíngue. Em contextos nos quais ambas as línguas circulam socialmente, o bilinguismo tende a ser endógeno, que significa que quando duas línguas já fazem parte da vida social da comunidade, circulam naturalmente e são usadas pela população, como por exemplo, nas regiões de fronteiras, comunidades indígenas bilíngues, países oficialmente bilíngues (como Canadá, Bélgica), cidades onde duas línguas convivem há gerações. Entretanto, em ambientes monolíngues a língua adicional assume caráter exógeno, isto é, a língua adicional não circula socialmente e é trazida de fora, por meio de ensino formal ou exposição midiática. Por exemplo, no Brasil, aprender inglês, francês ou alemão caracteriza bilinguismo exógeno, porque essas línguas não fazem parte do ambiente social majoritário.

Essas interpretações evidenciam que o bilinguismo não possui definição única e envolve um campo diverso de pesquisas que analisam desde o uso social das línguas até dimensões identitárias e culturais.

2.3 Educação bilíngue

A educação bilíngue é entendida como uma proposta que integra o uso de duas línguas nos processos de escolarização. Contudo, não há consenso absoluto sobre sua definição, uma vez que diferentes modelos e abordagens coexistem no cenário nacional e internacional. Baker e Wright (2017) indicam que programas bilíngues variam quanto aos objetivos, à distribuição das línguas, ao perfil dos estudantes e às políticas institucionais que orientam sua implementação.

Megale (2023) aponta que a identidade cultural do sujeito bilíngue pode assumir formas diversas, variando entre pertencimento a dois grupos culturais, identificação com apenas um deles ou até processos de perda ou não afiliação identitária:

Assim, é importante compreender que a Educação Bi/Multilíngue tem como propósitos o desenvolvimento linguístico de ambas as línguas de instrução, a aprendizagem e articulação de conteúdos diversos, o desenvolvimento de





habilidades e competências que ampliam a atuação do estudante no mundo e o desenvolvimento de competências interculturais. (Megale, 2023, p.41)

Por isso, ao procurar por escolas que possuam educação intercultural precisa-se verificar se estas escolas trabalham a língua adicional articulada com cultura, identidade e entendimento do outro, tratam a língua como parte de uma formação cidadã ampla, incentivam comparação entre culturas, reflexão crítica e diálogo e entendem que o bilinguismo envolve dimensões sociais, cognitivas e afetivas. Provavelmente nos documentos destas escolas encontram-se termos tais como formação intercultural, competência comunicativa ampliada, educação global, cidadania multilíngue e diversidade cultural.

No Brasil, a expansão recente da educação bilíngue tem gerado debates sobre sua identidade e sua finalidade. Megale (2019) destaca que muitas propostas utilizam o termo bilíngue sem necessariamente atender aos critérios teóricos e metodológicos que caracterizam essa modalidade, o que produz interpretações divergentes entre famílias, escolas e profissionais. Nesse sentido, torna-se fundamental discutir o que significa integrar uma língua adicional ao currículo e como isso se diferencia do ensino tradicional de idiomas.

Concluimos este tópico observando claramente que a cultura, a diversidade cultural e a sociedade está intimamente relacionada à aprendizagem de um língua conforme destacou-se anteriormente no qual Charlot desenvolve este questionamento sobre identidade cultural de forma ampla e significativa:

A educação é um triplo processo de humanização, socialização e entrada numa cultura, singularização-subjetivação. Educa-se um ser humano, o membro de uma sociedade e de uma cultura, um sujeito singular. Podemos prestar mais atenção a uma dimensão do que a outra, mas, na realidade do processo educacional, as três permanecem indissociáveis. Se queremos educar um ser humano, não podemos deixar de educar, ao mesmo tempo, um membro de uma sociedade e de uma cultura e um sujeito singular. (Charlot, 2006, p. 15)

Por isso, o processo de educar envolve o ser humano, o membro de uma sociedade e de uma cultura como um só ser.





2.4 Ensino de língua adicional

O ensino de língua adicional diferencia-se de abordagens estruturais de ensino de idiomas, pois considera que aprender outra língua envolve práticas comunicativas, construção de sentidos e interação com novos repertórios culturais. Esse conceito supera a lógica de língua como sistema fechado e a compreende como prática social.

É necessário diferenciar a língua estrangeira da língua adicional. A língua estrangeira é aquela ensinada nos cursos de idiomas, pois é considerada uma língua de outra nacionalidade, uma língua que pertence a outro. Porém, a língua adicional é ensinada na escola bilíngue, pois ela é adicionada ao repertório linguístico do estudante. Portanto, segundo Brentano e Jaeger (2023) “num contexto de escolarização bilíngue a instrução acadêmica precisa acontecer nas duas línguas, ou seja, as línguas devem ser utilizadas como meio de instrução para ensinar os conteúdos escolares e promover saberes e reflexões.”

Essa compreensão aproxima o ensino de língua adicional das discussões sobre bilinguismo e educação bilíngue, uma vez que todas partem do entendimento de que o uso de mais de uma língua é sempre situado, culturalmente orientado e socialmente construído.

Com base nessas discussões, observa-se que educação, bilinguismo, educação bilíngue e ensino de língua adicional são conceitos interligados, porém distintos, cujo entendimento exige análise teórica consistente. O esclarecimento dessas definições contribui para que famílias e professores compreendam com maior precisão o que significa optar por uma proposta bilíngue e como as línguas se articulam nos processos educativos, objetivo central deste artigo.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza teórica e bibliográfica, seguindo as etapas propostas por Gil (2023), que incluem levantamento preliminar, identificação das fontes, leitura, tomada de apontamento e fichamento. O estudo iniciou-se com o





levantamento bibliográfico preliminar, etapa que, segundo o autor (Gil, 2023 p. 52), permite “identificar as informações relevantes para a pesquisa, analisar a consistência dos resultados apresentados por seus autores e relacioná-los com o problema da pesquisa”.

Em seguida, foram identificadas e localizadas obras fundamentais - livros, teses e dissertações - e realizou-se a leitura seletiva que, conforme o Gil (2023, p. 53) menciona, tem o “propósito de verificar o quanto o artigo é relevante para a pesquisa.” Essa leitura teve a análise de títulos, resumos, introduções e conclusões para verificar a pertinência e relação com o tema.

Os trabalhos selecionados foram submetidos à leitura analítica, com foco nas definições e abordagens sobre bilinguismo, educação bilíngue e ensino de língua adicional. Durante o processo, foram feitos apontamentos e fichamentos, práticas que Gil (2023) considera essenciais para organizar ideias, registrar conteúdos relevantes e então realizar a redação do artigo.

A partir dessa sistematização, construiu-se a síntese que fundamenta o referencial teórico neste artigo. Além disso, procedeu-se a interpretação e o trabalho conceitual, resultando em alguns dos achados, que compartilhamos na sequência.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Assim, conforme citado pelos autores acima, concluiu-se que é muito importante compreender o propósito da educação Bi/Multilíngue. Será para promover o desenvolvimento linguístico, a aprendizagem de diferentes conteúdos, será para desenvolver habilidades e competências que possam ampliar a visão de mundo do aluno e suas competências culturais. Isso precisa estar claro para as famílias ao procurarem uma escolarização bilíngue.

A análise bibliográfica realizada permitiu identificar que os conceitos de educação, bilinguismo, educação bilíngue e ensino de língua adicional apresentam definições diversas e, muitas vezes, sobrepostas, o que contribui para a confusão conceitual observada entre famílias e professores. Os autores consultados





evidenciam que a **educação**, antes de ser um processo limitado à instituição escolar, constitui-se como prática social, cultural e relacional (Brandão, 2007; Charlot, 2006). Essa compreensão amplia a noção tradicional de ensino e reforça que aprender envolve humanização, participação social e inserção cultural.

No campo do **bilinguismo**, verificou-se que não há um único perfil de sujeito bilíngue. A literatura aponta múltiplas dimensões (linguística, cognitiva, sociocomunitária) e diferentes formas de aquisição, que variam conforme o contexto social e as experiências do indivíduo (Hamers; Blanc, 2004; Megale, 2019). De modo especial, destacou-se a diferença entre bilinguismo endógeno — quando duas línguas circulam naturalmente na comunidade — e bilinguismo exógeno — quando a língua adicional é trazida de fora, por ensino formal ou exposição midiática. Essa distinção é relevante para o cenário brasileiro, onde a maioria das propostas bilíngues se desenvolve em contexto monolíngue e, portanto, exógeno.

A **educação bilíngue**, por sua vez, emergiu como um conceito ainda mais complexo. Os estudos mostram que programas bilíngues variam amplamente quanto aos objetivos, às metodologias e à forma de articulação entre as línguas (Baker; Wright, 2017; Megale, 2023). Um ponto de consenso é que essa modalidade ultrapassa o ensino de idiomas e integra cultura, identidade, pensamento intercultural e desenvolvimento de repertórios comunicativos ampliados. Essa perspectiva contrasta com práticas escolares que, embora se autodeclarem bilíngues, utilizam a língua adicional apenas como elemento decorativo ou instrucional periférico, desconectado do currículo escolar.

Em relação ao **ensino de língua adicional**, os achados revelam que essa prática se diferencia do ensino de língua estrangeira tradicional, pois considera a língua como prática social e cultural, não apenas como um sistema gramatical. O ensino de língua adicional busca integrar o conhecimento disciplinar ao uso da língua, criando oportunidades de aprendizagem por meio de vivências, conteúdos e interações significativas (Brentano; Jaeger, 2023).

De forma geral, os resultados convergem para a necessidade de clareza conceitual no debate sobre propostas bilíngues. A literatura mostra que a falta de





definições consistentes leva a interpretações equivocadas, práticas desalinhadas e expectativas pouco realistas por parte das famílias. A análise também evidencia que os professores carecem de formação sólida para compreender essas diferenças e aplicá-las em suas práticas pedagógicas.

Assim, os achados deste estudo respondem ao objetivo do artigo ao sistematizar e esclarecer as definições essenciais para diferenciar educação, bilinguismo, educação bilíngue e ensino de língua adicional, oferecendo um panorama teórico que contribui para interpretações mais adequadas do que caracteriza uma proposta bilíngue.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise realizada, conclui-se que a compreensão dos conceitos de educação, bilinguismo, educação bilíngue e ensino de língua adicional é fundamental para o cenário educacional contemporâneo, especialmente diante da expansão de programas bilíngues no Brasil. Os autores estudados mostram que esses conceitos são complexos, diversos e profundamente interligados, exigindo leitura crítica e sólida formação teórica para que possam orientar práticas escolares coerentes.

Os resultados indicam que muitas das dúvidas observadas em famílias e professores decorrem da multiplicidade de definições existentes e da falta de consenso terminológico. Por essa razão, torna-se imprescindível ampliar discussões que aprofundem o entendimento desses temas e fortaleçam a formação docente, sobretudo no que diz respeito à articulação entre língua, cultura, identidade e processos educativos.

Também se destacou que a educação bilíngue, quando fundamentada teoricamente, não se limita à presença de uma língua adicional, mas envolve objetivos pedagógicos claros, uso intencional das línguas, integração curricular e compromisso com o desenvolvimento intercultural. Esses elementos diferenciam propostas realmente bilíngues de práticas que apenas utilizam o rótulo de forma superficial.





Considera-se, portanto, que esta pesquisa contribui ao oferecer um panorama teórico que esclarece definições e evidencia distinções importantes para a construção de propostas bilíngues de qualidade. Recomenda-se, para estudos futuros, aprofundar as análises sobre formação inicial e continuada de professores, políticas públicas para educação bilíngue e práticas escolares que integrem efetivamente as duas línguas ao currículo.

REFERÊNCIAS

BAKER, Colin; WRIGHT, Wayne E. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. 6th ed. Bristol: Multilingual Matters, 2017. (Bilingual Education & Bilingualism; 106). ISBN 978-1-78309-721-0.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 49. reimpr. da 1. ed. de 1981. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos, 20).

BRENTANO, Luciana; JAEGER, Aline. Educação bilíngue: o que a diferencia do ensino tradicional de línguas na escola? In: SOUZA NETO, Maurício J. (org.). **Educação bilíngue no contexto brasileiro: perguntas e respostas**. Volume 1 – Línguas de prestígio. Campinas: Pontes Editores, 2023. p. 57-59.

BRANTANO, Luciana de Souza. Bilinguismo e escolarização bilíngue de línguas de prestígio no Brasil. In: KUPSKE, Felipe Flores; PEROZZO, Reiner; FONTES, Ana Beatriz Arêas da Luz (org.). **Bilinguismo: um manual introdutório**. Campinas, SP: Editora da Abralín, 2025. p. 61-77

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 7-19, jan./abr. 2006.

CHARLOT, Bernard. A questão antropológica na educação quando o tempo da barbárie está de volta. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 73, p. 161-180, jan./fev. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. 2. reimp. Barueri: Atlas, 2023.

HAMERS, Josiane F.; BLANC, Michel H. A. **Bilinguality and bilingualism**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.





MEGALE, Antonieta. Bilinguismo e educação bilíngue. In: MEGALE, Antonieta (org.). **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

MEGALE, Antonieta. O que entendemos por Educação Bi/Multilíngue? In: MEGALE, Antonieta; KADRI, Michele El (org.). **Escola bilíngue: (trans)formando saberes na educação de professores**. São Paulo: Fundação Santillana, 2023. p. 35–48.

MELLO, Heloísa A. B. Educação bilíngue: uma breve discussão. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 1, p. 118-140, 2010.

MIZUKAMI, Adriana Carvalho. **Que bilinguismo é esse?** Concepções presentes no projeto político-pedagógico de escolas que se autodenominam bilíngues. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.59.2020.tde-06012021-093350>. Acesso em: 03 Julho. 2025.





A IMPLEMENTAÇÃO DA AGENDA EDUCAÇÃO 2030 NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS À GESTÃO PEDAGÓGICA

Patrícia de Andrade de Oliveira Vicente¹

Dirléia Fanfa Sarmento²

Resumo

O texto, decorrente de uma Pesquisa Documental, tem por objetivo apresentar as ideias centrais contidas no documento "Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4", evidenciando desafios à gestão pedagógica para a sua implementação no Ensino Fundamental. A análise aponta desafios à gestão pedagógica, como a garantia do direito à educação inclusiva e de qualidade, a promoção de ambientes seguros e acolhedores, práticas pedagógicas centradas no estudante, equidade e diversidade, fortalecimento da formação docente, monitoramento das aprendizagens, gestão democrática e promoção da aprendizagem ao longo da vida.

Palavras-chave: direito à educação; Declaração de Incheon; gestão pedagógica; ensino fundamental.

1 INTRODUÇÃO

A Organização das Nações Unidas (ONU), lançou em 2015, o documento Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. (ONU, 2015). No preâmbulo do referido documento é salientado que:

Esta Agenda é um plano de ação para as pessoas, o planeta e a prosperidade. Também busca fortalecer a paz universal com mais liberdade. Reconhecemos que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema, é o maior desafio global e um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável. Todos os países e todos os grupos interessados, atuando em parceria colaborativa, implementarão este plano. Estamos decididos a libertar a raça humana da tirania da pobreza e da privação e a sanar e proteger o nosso planeta. Estamos determinados a tomar medidas ousadas e transformadoras que se necessitam urgentemente para pôr o mundo em um caminho sustentável e resiliente. Ao embarcarmos nessa jornada coletiva, comprometemo-nos a não deixar ninguém para trás. (ONU, 2015, p. 1).

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: patricia.202031894@unilasalle.edu.br.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: dirleia.sarmiento@unilasalle.edu.br.





A Agenda 2030 estabelece 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, os quais “Buscam assegurar os direitos humanos de todos e alcançar a igualdade de gênero e o empoderamento de mulheres e meninas” (ONU, 2015, p. 1). Tais Objetivos “São integrados e indivisíveis, e mesclam, de forma equilibrada, as três dimensões do desenvolvimento sustentável: a econômica, a social e a ambiental” (ONU, 2015, p. 1), contemplando as seguintes áreas: pessoas, planeta, prosperidade, paz e parceria.

Assim, a Agenda 2030 é um compromisso que entende a educação como uma forma, uma ferramenta que corrobora para a emancipação e a construção de um futuro mais equitativo e sustentável. Serve como um guia e plano de ação para que os países que assumiram esse compromisso, busquem contribuir para um direcionamento do mundo em um caminho mais sustentável e resiliente, tendo a educação como o pilar fundamental para que se alcance esse desenvolvimento.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), enquanto uma agência especializada ONU para a Educação, é responsável pela difusão e a mobilização dos países signatários para a implementação do proposto no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Educação de Qualidade (ONU, 2015).

A UNESCO teve participação ativa na elaboração do documento intitulado “Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4” (UNESCO, 2016), adotado por 184 Estados-membros da UNESCO. Além dessa liderança, a UNESCO acompanha, de forma mais ampla, os avanços da educação no mundo por meio de pesquisas e da promoção de debates internacionais.

Feitas tais considerações, neste texto temos como objetivo apresentar as ideias centrais contidas no documento supracitado, oriundas da análise documental preliminar realizada, evidenciando desafios à gestão pedagógica para a sua implementação no Ensino Fundamental.





2 METODOLOGIA

As reflexões ora apresentadas são um recorte de uma Pesquisa Documental (Cellard, 2014) em andamento, cujo objetivo é compreender os desafios da implementação da Agenda Educação 2030 para a gestão pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A referida pesquisa está articulada as pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa Direito à Educação e Políticas Públicas Educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação.

Ao se referir à análise documental, Cellard (2014, p. 306) explica que: “É preciso, portanto, manter o espírito crítico, todavia aberto, pois nunca se sabe quais surpresas nos reservam os exames minuciosos dos documentos”. Nessa direção, é necessário considerar a importância ritualística de análise preliminar do documento, conforme Cellard (2014) orienta, a qual deve considerar as seguintes dimensões:

- a) Contexto: valer-se do contexto histórico ao qual foi elaborado o documento é fundamental, pois possibilita ao pesquisador compreender as circunstâncias socioeconômica-cultural assim como o contexto político que resultou a formulação de determinado documento.
- b) Autores: o pesquisador deve estar atento a quem elaborou o documento em análise, pois isso pode contribuir para a identificação de motivações, possíveis interesses e tendências nos conteúdos do documento.
- c) Natureza: cada documento possui uma tipologia, sendo necessário identificá-la (por exemplo, é uma lei, uma portaria, etc) e a quem ele se dirige ou destina.
- d) Autenticidade e a confiabilidade do texto: o pesquisador deve verificar a procedência do documento a fim de identificar se ele pode ser considerado uma fonte confiável e fidedigna.
- e) Conceitos-chave e a estrutura lógica do texto: o pesquisador precisa estar atento aos conceitos principais presentes nos documentos, analisando sua importância de estar no documento assim como o sentido ao qual está empregado.





Observadas as dimensões indicadas por Cellard (2014), na próxima seção dedicamo-nos à apresentação das reflexões realizadas sobre o documento Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de aprendizagem ao longo da vida para todos (UNESCO, 2016).

Com base na Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), foram categorizados os conteúdos do documento nos eixos temáticos apresentados na próxima seção.

3 EDUCAÇÃO 2030: DECLARAÇÃO DE INCHEON E MARCO DE AÇÃO

O documento Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de aprendizagem ao longo da vida para todos (UNESCO, 2016) é decorrente o Fórum Mundial de Educação 2015, realizado em Incheon, na Coreia do Sul, entre 19 e 22 de maio de 2015, promovido pela UNESCO, junto com o UNICEF, o Banco Mundial, o UNFPA, o PNUD, a ONU Mulheres e o ACNUR. O referido documento estabelece metas a serem atingidos pelos países signatários, dentre eles o Brasil, até o ano de 2030. A Declaração é inspirada

[...] por uma visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas. (UNESCO, 2016, p. 7).

Conforme exposto na seção anterior, os conteúdos do documento foram categorizados em eixos temáticos, os quais são apresentados na sequência.

a) Eixo temático 1: Educação para todos

A Declaração (UNESCO, 2016) reafirma o direito à educação e o compromisso de garantir que todos tenham acesso a oportunidades de aprendizagem ao longo da





vida, independentemente da idade, gênero, raça, etnia ou condição social. Nesse contexto,

[...] a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos. Ela é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável. Reconhecemos a educação como elemento-chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza. (UNESCO, 2016, p.7).

373

Conforme salienta o referido documento, a educação empodera as pessoas, permitindo sua participação ativa na sociedade e inserção no mercado de trabalho que impacta na redução da pobreza. (UNESCO, 2016)

b) Eixo temático 2: Educação inclusiva e equitativa de qualidade

A Declaração (UNESCO, 2016, p. 7) preconiza a “Inclusão e equidade na e por meio da educação”, compreendendo tais dimensões como o “alicerce de uma agenda de educação transformadora”. Portanto, há o comprometimento com o enfrentamento de “todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem”, especialmente dos mais “desfavorecidos e com deficiências”. (UNESCO, 2016, p. 7).

Ressalta ainda que “Uma parte integrante do direito à educação é garantir que a educação tenha qualidade suficiente para gerar resultados de aprendizagem relevantes, equitativos e eficientes em todos os níveis e contextos”. (UNESCO, 2016, p. 30).

Assim, a educação de qualidade requer o fortalecimento de insumos, processos e mecanismos de avaliação para a melhoria contínua da aprendizagem, bem como a valorização e o empoderamento dos professores por meio de formação adequada, apoio institucional e gestão eficiente. (UNESCO, 2016). Além disso, preconiza que os ambientes de aprendizagem devem ser saudáveis, acolhedores e seguros, livres de violência.





c) Eixo temático 3: aprendizagem (educação) ao longo da vida para todos

Conforme explica a Declaração (UNESCO, 2016, p. 30), “ O direito à educação começa no nascimento e continua ao longo da vida; portanto, o conceito de aprendizagem ao longo da vida guia a Educação 2030.”

Assim, o compromisso com a educação ao longo da vida pressupõe a ampliação equitativa do acesso à educação e à formação de qualidade em todos os níveis e contextos, com garantia de padrões adequados, percursos formativos flexíveis e reconhecimento de saberes adquiridos em contextos formais e informais.

Inclui, ainda, a promoção da proficiência em alfabetização e matemática, especialmente entre jovens e adultos, bem como o fortalecimento da ciência, da tecnologia e da inovação, com uso estratégico das tecnologias da informação e comunicação para qualificar os sistemas educacionais, a aprendizagem e a oferta de serviços educacionais.

d) Eixo temático 4: dignidade da pessoa, direitos humanos e justiça social

Os direitos humanos são a base que perpassa as diferentes ações presentes nas ações propostas da Educação 2030 (UNESCO, 2016), tendo em vista a dignidade da pessoa humana, a justiça social e a formação cidadã, capacitando os indivíduos para que exerçam e tenham consciência de seus deveres e direitos.

e) Eixo temático 5: diversidade cultural, linguística e étnica

A Declaração (UNESCO, 2026) preconiza a valorização das diferentes identidades culturais, apontando a valorização da cultura como elemento de contribuição para o desenvolvimento sustentável. A agenda prevê ainda o reconhecimento e a valorização das diversas identidades culturais presentes no ambiente educacional.

f) Eixo temático 6: Cuidado e desenvolvimento de qualidade na primeira infância

A Declaração (UNESCO, 2016) considera o cuidado e o desenvolvimento de qualidade na primeira infância são fundamentais para assegurar o pleno desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social das crianças, constituindo base essencial para a aprendizagem ao longo da vida e para a redução das desigualdades.





g) Eixo temático 7: Igualdade de gênero

A igualdade de gênero está intrinsecamente vinculada ao direito à educação, exigindo uma abordagem baseada em direitos que garanta acesso e a conclusão de ciclos educacionais para todos, além de promover o empoderamento igualitário de meninas, meninos, mulheres e homens na e pela educação. (UNESCO, 2016).

Segundo a Declaração (UNESCO, 2016), a promoção da igualdade de gênero nos sistemas educacionais exige ações explícitas para eliminar preconceitos, discriminações e violências de gênero, por meio de políticas e ambientes educacionais sensíveis a gênero, da incorporação transversal da temática na formação docente e no currículo, e da adoção de medidas que assegurem a segurança de meninas e mulheres. Tais iniciativas visam garantir impactos educacionais equitativos, desconstruir estereótipos e avançar na efetivação da igualdade de gênero.

h) Eixo temático 8: Educação para o Desenvolvimento Sustentável

Conforme a Declaração (UNESCO, 2016, p. 24), “A educação está no centro da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e é essencial para o sucesso de todos os ODS”, especialmente aqueles relativos a saúde, ao crescimento, ao emprego, à produção, ao consumo sustentável e à mudança climática. A Educação para o Desenvolvimento (EDS) promove o conhecimento e o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a adoção de estilos de vida sustentáveis.

i) Eixo temático 9: Educação para a Cidadania Global

De acordo com a Declaração (UNESCO, 2016, p. 49), “Em um mundo globalizado com desafios sociais, políticos, econômicos e ambientais mal resolvidos, é essencial uma educação que ajude a construir sociedades pacíficas e sustentáveis”, formando cidadãos conscientes e engajados que sejam capazes de construir um futuro mais sustentável e uma Cultura de Paz, tanto no contexto local quanto no global.

j) Eixo temático 10: Educação e formação em Direitos Humanos

A promoção dos direitos humanos é um dos pilares presentes no documento com vistas a garantir o acesso equitativo à educação, assegurando que a educação





venha a formar cidadãos críticos construindo uma cultura de respeito e de não violência.

k) Eixo temático 11: Fortalecimento da ciência, da tecnologia e da inovação

O fortalecimento da ciência, da tecnologia e da inovação exige investimentos contínuos em pesquisa científica e na formação de recursos humanos qualificados, promovendo a geração de conhecimentos e ampliando a capacidade do país de enfrentar desafios econômicos, sociais e ambientais complexos. Ademais, contribui para o aprimoramento dos sistemas educacionais, a disseminação do conhecimento e a ampliação do acesso à informação. (UNESCO, 2016).

376

Tendo presente o exposto, é possível constatar que o documento Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de aprendizagem ao longo da vida para todos (UNESCO, 2016) tem uma amplitude global.

As metas, estratégias e ações propostas pressupõem a corresponsabilidade entre os Estados-parte e no contexto de cada país. No que se refere ao contexto nacional, é necessário a tradução do proposto em Políticas Públicas que, por sua vez, traduzam-se em práticas de operacionalização pelos e nos sistemas de ensino, tendo em vista a sua efetivação nos contextos educacionais. Mediante o exposto, fica evidente a complexidade de efetivar metas globais nos âmbitos locais, ou seja, no caso do nosso estudo, na gestão pedagógica na escola.

De modo geral, podemos destacar alguns pontos identificados nesta análise preliminar do documento, relativos aos desafios à gestão pedagógica, a saber: a reafirmação do direito à educação inclusiva, equitativa e de qualidade; a organização e promoção de ambientes de aprendizagem saudáveis, acolhedores e seguros, livres de violência; o planejamento de práticas pedagógicas centradas no estudante; a promoção da equidade e o respeito à diversidade; o fortalecimento da formação docente; a adoção de processos de monitoramento e avaliação das aprendizagens; a gestão democrática e a articulação de políticas educacionais orientadas para a aprendizagem ao longo da vida, entre outros.





4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto tivemos como objetivo apresentar as ideias centrais contidas no documento "Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4", evidenciando desafios à gestão pedagógica para a sua implementação no Ensino Fundamental.

O referido documento, resultante do Fórum Mundial de Educação de 2015, estabelece metas globais para a garantia de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, com oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos até 2030.

Fundamentado em uma visão humanista baseada nos direitos humanos, na dignidade, na justiça social e na diversidade, o documento organiza suas diretrizes em eixos temáticos que abrangem, entre outros aspectos, a educação para todos, a inclusão e a equidade, a aprendizagem ao longo da vida, a igualdade de gênero, o cuidado na primeira infância, a valorização da diversidade cultural, a educação para o desenvolvimento sustentável, a cidadania global, os direitos humanos e o fortalecimento da ciência, da tecnologia e da inovação.

As metas propostas pressupõem a corresponsabilidade dos Estados-parte e a adaptação às realidades nacionais, exigindo sua tradução em políticas públicas e práticas efetivas nos sistemas de ensino. No âmbito da gestão pedagógica, o documento evidencia desafios como a garantia do direito à educação de qualidade, a promoção de ambientes escolares seguros e acolhedores, o fortalecimento da formação docente, o planejamento de práticas pedagógicas centradas no estudante, a promoção da equidade e da diversidade, bem como o monitoramento das aprendizagens e a gestão democrática orientada para a aprendizagem ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.





CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 295-316.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando nosso mundo**: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Resolução aprovada pela Assembleia Geral em 25 de setembro de 2015. A/RES/70/1. ONU, 2015. Disponível em:
https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/Brasil_Amigo_Pesso_Idosa/Agenda2030.pdf Acesso em: 20 nov. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação 2030**: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de aprendizagem ao longo da vida para todos. Brasília, UNESCO, 2016. Disponível em:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por Acesso em: 21 mai. de 2023.





GESTÃO ESCOLAR PARA O SÉCULO XXI: O EQUILÍBRIO ENTRE A HUMANIZAÇÃO E A PROFISSIONALIZAÇÃO EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Lenon de Souza Galves¹

Elizete Helena Lima Mendes²

Roberto Carlos Ramos³

Resumo

A pesquisa de cunho bibliográfico tem como objetivo refletir sobre a gestão escolar humanizada e profissionalizada. O *corpus* investigativo está alicerçado em autores como Lück, Libâneo, também, nos dispositivos legais da educação de qualidade em âmbito Internacional intitulados e na Declaração de Incheon da Unesco e no Pacto Educativo Global, estabelecendo um diálogo com outros autores que discutem as temáticas relativas a profissionalização da gestão escolar e a a humanização dos processos de gestão escolar, caminhos para democratização da gestão escolar. A análise dos dados se dá por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin. Os principais resultados são: a) A gestão escolar como espaço de transformação, em meio a um mundo de incertezas, a cooperação se mostra como caminho viável de uma educação para a vida, por meio da gestão democrática, humanizada e profissional. b) A transformação desafia os gestores que inspiram, por meio das suas práticas, a humanização na condução dos processos educacionais. c) A aproximação da verdade e o avanço no conhecimento se dão pela colaboração de diversos saberes, dentre eles o saber ser e conviver. d) A importância da profissionalização da gestão escolar, tendo a consciência que se precisa para desenvolver habilidades de um futuro que ainda não chegou

Palavras-chave: gestão escolar; humanização; profissionalização; educação básica.

1 INTRODUÇÃO

O exercício de pensar a gestão escolar como espaço de transformação remete o envolvimento dos sujeitos na prática educativa que inclui toda a escola. Essa tem a função de integrar os setores escolares e está na comunidade como um todo,

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: lenon.202420667@unilasalle.edu.br.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: elizete.mendes@lasalle.org.br.

³ Universidade La Salle - Unilasalle e da Universidade Católica de Moçambique. E-mail: roberto.amos@unilasalle.edu.br





orientando aquilo que é próprio de sua finalidade: promover o ensino e a aprendizagem, viabilizando a educação de qualidade como um direito de todos, concretizado por meio da gestão escolar democrática, humanizada e profissionalizada.

A gestão escolar democrática é um pilar essencial na prática transformadora, que valoriza o trabalho coletivo em âmbito escolar, considerando-o como um dos princípios fundamentais na oferta de uma efetiva aprendizagem aos estudantes, assim como, do cuidado dos processos formativos, do projeto político pedagógico, da proposta educativa, do papel do gestor e de sua equipe na condução da instituição escolar. (Lück, 1998, 2009).

A gestão escolar humanizada está alicerçada no ser humano, que tem capacidade de “aprender ao longo de sua vida”, desde que seja oportunizada por meio da educação de qualidade, que promova condições necessárias para aprendizagem, inclusão, justiça social e que eduquem cidadãos responsáveis e conscientes de seu papel na sociedade. (UNESCO, 2015; Pacto Educativo Global, 2020).

A gestão escolar profissionalizada, faz-se necessária no contexto social, econômico e político que está inserida, pois está conectada com a educação e com o processo formativo do ser humano, efetivando-a por meio do planejamento estratégico, da formação continuada dos gestores, da socialização das informações e conhecimentos e da inovação pedagógica. (Carbonell, 2002).

Feitas tais considerações, a pesquisa de cunho bibliográfico (Gil, 2019), tem como objetivo refletir sobre a gestão escolar como espaço de transformação, a partir das perspectivas da Gestão democrática, humanizada e profissionaliza, indicando decorrências para a reflexão e qualificação da gestão escolar.

A fundamentação teórica deste trabalho se baseia em três eixos principais: a gestão democrática, abordada por Libâneo (2007) e Lück (1998, 2009); a gestão humanizada, discutida por Delors (1996), Papa Francisco (2015) e em um documento da UNESCO (2015); e a gestão profissionalizada, examinada por Arguin (2000) e Carbonell (2002). Para a análise, os dados serão tratados pela Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin.





O artigo está organizado em cinco partes: a primeira a que se lê, a segunda apresenta a fundamentação teórica sobre a gestão democrática, humanizada e profissionalizada, a terceira a abordagem metodológica, a quarta a análise e interpretação de dados e, por fim, a quinta remete-se às considerações finais, que retoma os principais achados deste estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A gestão escolar contemporânea exige abordagens que integrem participação democrática, humanização dos processos e profissionalização da liderança educacional. A articulação entre esses eixos fortalece a construção de uma cultura educativa comprometida com a equidade, a inovação e a cidadania.

2.1 Caminhos para a Democratização da Gestão Escolar

A democratização da gestão escolar, segundo Libâneo (2007), está vinculada à função formativa da escola, que visa desenvolver as potencialidades dos alunos e promover sua participação ativa nos processos decisórios. Essa abordagem consolida a escola como espaço de formação cidadã e construção coletiva.

De acordo com Lück (2009), a gestão democrática fundamenta-se no projeto político-pedagógico e na proposta educativa institucional. Trata-se de uma prática profissional que abrange planejamento, organização, liderança, mediação, coordenação, monitoramento e avaliação, com foco na aprendizagem e na formação integral dos estudantes.

Para sua efetivação, é necessário adotar modelos organizacionais flexíveis que favoreçam práticas participativas e coletivas de tomada de decisão. A corresponsabilidade dos diversos atores tais como os professores, funcionários, gestores, estudantes e famílias, é essencial para consolidar uma cultura de participação e compromisso com a ação educativa.





A qualificação dos gestores escolares é condição indispensável para garantir a eficácia da gestão democrática. Conforme Lück (2009), a melhoria contínua da educação exige padrões de desempenho e competências específicas, orientando o desenvolvimento profissional e institucional. Esse desafio é central nas discussões sobre qualidade educacional.

Ambientes escolares marcados por diversidade e contradições demandam espaços de diálogo, respeito às diferenças, valorização do trabalho coletivo e troca de experiências. A gestão democrática deve promover o engajamento de todos como sujeitos ativos na construção da história escolar.

Segundo Lück (1998), a eficácia da gestão democrática está ancorada em princípios que promovem a participação, a transparência e a responsabilidade. Entre esses princípios, destacam-se o comprometimento e a responsabilidade de todos os envolvidos, o reconhecimento dos esforços e iniciativas da equipe, o estabelecimento de parcerias estratégicas com professores e funcionários, e a manutenção da transparência nas metas e na liderança.

Também são fundamentais a aderência à legislação vigente, a promoção de uma cultura participativa que estimule a expressão da comunidade escolar, o acompanhamento e suporte às ações pedagógicas, a constância na busca por resultados e a intervenção assertiva em situações que comprometam a rotina ou os relacionamentos escolares.

Dessa forma, cabe à gestão escolar conduzir o trabalho pedagógico de maneira transformadora, articulando-o às práticas sociais, pautando-se na ética e nos valores, e promovendo a participação e a equidade de oportunidades para todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

2.2 A humanização dos processos de gestão escolar

O conceito de “educação ao longo da vida”, proposto pela UNESCO (2015) como modelo central para o século XXI, fundamenta-se na capacidade humana de aprender continuamente, desde que sejam garantidas condições adequadas por meio de uma





educação de qualidade e de uma gestão escolar eficaz. Tais condições são essenciais para promover a aprendizagem, a inclusão, a equidade e a justiça social, formando cidadãos conscientes e responsáveis.

Essa educação humanizada está ancorada nos quatro pilares da educação definidos pela UNESCO (Delors, 1996): aprender a ser, aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a conviver. Além disso, contribui para o alcance dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, voltados à concretização dos direitos humanos universais (ONU, 2015).

O Pacto Educativo Global (2020, p. 14) propõe uma educação voltada ao acolhimento, especialmente dos mais vulneráveis, e desafia as instituições a superarem a cultura do descarte por meio de projetos inclusivos. Recomenda-se, nesse sentido, que os gestores promovam programas de sensibilização intercultural e inter-religiosa, além de iniciativas de cooperação internacional voltadas à construção de uma sociedade mais fraterna.

A renovação da gestão escolar deve estar alinhada aos princípios da inclusão, do desenvolvimento sustentável e do compromisso com o bem comum. Isso implica incentivar investigações sobre economia, política e progresso, com propostas educativas integradoras e voltadas aos valores de participação, democracia, paz, justiça, fraternidade e igualdade (Pacto Educativo Global, 2020).

A gestão humanizada, conforme o Pacto Educativo Global (2020, p. 15), fundamenta-se no diálogo, no respeito à diversidade cultural e religiosa, e na formação qualificada de educadores. Educar, nesse sentido, é um ato exigente, que requer competência técnica e sensibilidade humana, capaz de promover o crescimento integral dos jovens.

Na perspectiva de uma gestão transformadora, o Papa Francisco (2020) convoca os gestores a superarem modelos educativos burocráticos e utilitaristas, propondo uma cultura integral, participativa e plural. É necessário reconhecer as fragmentações presentes no ensino e recriar o tecido das relações humanas com base na fraternidade.





O valor das práticas educativas, segundo Francisco (2020), não se mede apenas por resultados padronizados, mas pela capacidade de incidir na transformação cultural e social. A educação deve ser capaz de construir um mundo mais justo, envolvendo toda a humanidade em processos formativos que integrem conteúdo, hábitos e valores (Papa Francisco, 2014, p. 48).

A gestão humanizada, nesse sentido, articula três dimensões fundamentais: a mente, o coração e as mãos (Papa Francisco, 2015). As práticas educativas devem estimular a inquietude criativa, a proximidade com o outro e a interação com a natureza, nossa casa comum (Contreras, Paula; Chesini, 2021, p. 81). Essa abordagem implica assumir a responsabilidade pela vida do outro, protegendo a dignidade humana e os direitos dos mais vulneráveis (Papa Francisco, 2015), e assegurando uma educação inclusiva e equitativa (UNESCO, 2015).

Em síntese, a gestão escolar humanizada e transformadora está vinculada à formação integral e à prática social, sendo esta última o principal vetor do processo de humanização. Tal processo se concretiza nas relações interpessoais, iniciadas no ambiente familiar e ampliadas para os espaços sociais, especialmente a escola.

2.3 A profissionalização da gestão escolar

Em um cenário marcado por transformações e incertezas, a educação assume papel estratégico no desenvolvimento das sociedades contemporâneas, especialmente em contextos globalizados e baseados no conhecimento. Nesse sentido, a gestão escolar deve ser profissionalizada, abrangendo as dimensões administrativa, financeira, pedagógica, de pessoas, processos e do cotidiano, todas articuladas ao processo formativo do ser humano.

A profissionalização da gestão exige planejamento estratégico, formação continuada, comunicação eficaz e inovação pedagógica. O planejamento estratégico, segundo Arguin (2000), é um processo que orienta decisões institucionais futuras com base na missão, objetivos, metas e estratégias da escola. Ele permite aos gestores





enfrentar ameaças e aproveitar oportunidades, promovendo uma gestão transformadora.

A qualificação dos gestores é um dos principais desafios. Pazeto (2000, p. 163) critica os modelos tradicionais, centrados em decisões superiores e normas rígidas, que não atendem às demandas atuais. A gestão escolar deve promover o desenvolvimento institucional, social e humano. Lück (2000) reforça a necessidade de formação continuada, destacando que a gestão exige múltiplas competências e adaptação constante às mudanças, incluindo a gestão do conhecimento, tempo, pessoas e resultados.

O perfil do gestor escolar deve contemplar responsabilidade, liderança, diálogo, ética, equilíbrio, flexibilidade e domínio técnico, pedagógico e administrativo. A formação permanente é essencial para lidar com os desafios do cenário educacional em constante transformação.

A comunicação e a socialização da informação são fundamentais diante do avanço das tecnologias digitais. Segundo Pereira e Herchmann (2002), a informação, o conhecimento e a comunicação são elementos estratégicos para a inovação e o sucesso das organizações. A convergência tecnológica acelera processos e impacta diretamente a gestão escolar e a efetividade da aprendizagem.

A inovação educativa, conforme Carbonell (2002, p. 21), é frequentemente vista com apreensão pelos gestores, mas é essencial para a renovação pedagógica. A modernização, por si só, não garante inovação. É necessário que gestores e professores estejam abertos à mudança e à ressignificação das práticas educativas. Para Carbonell (2002, p. 25), a inovação requer tempo, reflexão e foco nos processos, mais do que nos produtos ou resultados imediatos.

Portanto, a profissionalização da gestão escolar demanda planejamento estratégico, formação contínua, comunicação eficaz e abertura à inovação, com foco na formação integral dos sujeitos e na melhoria da qualidade educacional.





3 METODOLOGIA

O texto é decorrente de uma pesquisa bibliográfica (Gil, 2019) desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa Gestão Escolar e Inovação Pedagógica na Educação Básica, cujo objetivo da investigação é refletir sobre a gestão escolar humanizada e profissionalizada.

Para isso, foi realizado um recorte analítico, partilhando reflexões atinentes ao objetivo da pesquisa, a partir do diálogo com autores selecionados, como Lück (1998, 2000, 2006, 2009, 2013), Libâneo (2003, 2007), e com os dispositivos legais da educação como a Declaração de Incheon (UNESCO, 2015), Pacto Educativo Global (2020) e Papa Francisco (2014, 2015, 2020) que discutem as temáticas relativas à gestão escolar democrática, humanizada e profissionalizada.

Para a análise das temáticas extraídas do material selecionado, utilizaremos a Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011), que apresenta a análise de conteúdo na perspectiva de pesquisa científica, concreta e operacional.

A partir da Técnica de Análise de Conteúdo, categorizamos os conteúdos dos referenciais teóricos, referente à gestão escolar democrática em tempos complexos, num conjunto de quatro eixos temáticos: 1. Gestão escolar para a construção de uma cultura de participação; 2. Gestão escolar com humanidade, sentido e acolhimento; 3. Gestão escolar com competência, inovação e liderança transformadora que definimos *a priori* tendo por base o objetivo do estudo em análise.

A seguir, apresentaremos análise e interpretação dos dados relacionadas a pesquisa em questão.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentamos a seguir os resultados e as discussões sobre os três eixos da gestão escolar contemporânea, que foram objeto de nossa análise: a gestão democrática, orientada para a participação; a gestão humanizada, focada no





acolhimento e na dignidade; e a gestão profissionalizada, pautada em competência, inovação e liderança.

O texto a seguir sintetiza as principais descobertas, dialogando com o referencial teórico que sustentou nossa pesquisa e oferecendo um panorama integrado de como a gestão escolar pode se tornar um instrumento de transformação social e educacional.

4.1 Gestão escolar para a construção de uma cultura de participação

A gestão escolar contemporânea, diante dos desafios sociais e educacionais, tem se reposicionado como um espaço estratégico de formação cidadã. Segundo Libâneo (2007), a escola deve assumir um papel ativo na promoção das potencialidades dos alunos, estimulando sua participação nos processos decisórios e consolidando-se como ambiente de construção coletiva. Essa perspectiva amplia o entendimento da gestão escolar para além da administração técnica, incorporando dimensões éticas, políticas e sociais.

A fundamentação da gestão democrática está diretamente vinculada ao projeto político-pedagógico da instituição, conforme Lück (2009). Este documento orientador não apenas define os objetivos educacionais, mas também estrutura os princípios que sustentam a ação gestora: planejamento, liderança, mediação, coordenação e avaliação. A gestão escolar, nesse sentido, torna-se um campo de atuação profissional que exige intencionalidade, visão estratégica e compromisso com a formação integral dos estudantes.

Os dados analisados indicam que a eficácia da gestão democrática depende da articulação entre princípios éticos e práticas colaborativas. Lück (1998) destaca que a participação, a transparência e a corresponsabilidade são pilares fundamentais para a construção de uma cultura de engajamento. A inclusão de todos os atores escolares como professores, funcionários, estudantes, gestores e famílias, na tomada de decisão fortalece os vínculos institucionais e promove uma gestão compartilhada, capaz de responder às demandas da comunidade escolar.





A análise revela que a cultura de participação não se estabelece apenas por meio de estruturas formais, mas exige a criação de ambientes dialógicos, flexíveis e abertos à escuta. A corresponsabilidade, nesse contexto, não é apenas um princípio, mas uma prática cotidiana que envolve o reconhecimento do papel de cada sujeito na construção da escola como espaço público e democrático.

Portanto, a gestão escolar voltada à cultura de participação requer uma abordagem transformadora, que articule o projeto político-pedagógico às práticas sociais, promova a equidade e valorize a diversidade. A construção dessa cultura depende da capacidade dos gestores de mobilizar a comunidade escolar, fomentar o diálogo e garantir que todos os sujeitos se reconheçam como protagonistas do processo educativo.

4.2 Gestão escolar com humanidade, sentido e acolhimento

A gestão escolar humanizada emerge como uma resposta ética e pedagógica às exigências de um mundo em constante transformação. Fundamentada na concepção de educação como direito humano universal (UNESCO, 2015), essa abordagem reconhece que o processo educativo deve acompanhar o ser humano ao longo de toda a vida, promovendo não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também emocional, social e espiritual.

Os dados analisados revelam que essa perspectiva está ancorada nos quatro pilares da educação propostos por Delors (1996): aprender a ser, aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a conviver. Esses pilares orientam a ação gestora para além da burocracia, convocando os profissionais da educação a construir ambientes escolares que favoreçam o crescimento integral dos sujeitos.

A dimensão simbólica da gestão humanizada é aprofundada por Papa Francisco (2015), ao propor que o educador fale as três línguas: da mente, do coração e das mãos. Essa metáfora traduz a necessidade de integrar razão, afeto e ação na condução dos processos educativos. O gestor escolar, portanto, não é apenas um





técnico, mas um agente formador que atua com empatia, ética e presença significativa.

A análise dos dados aponta que a humanização da gestão escolar implica a criação de espaços educativos que promovam o diálogo intercultural, a convivência pacífica e o cuidado com o outro. Trata-se de uma gestão que reconhece a escola como território de vida, onde se constroem relações, valores e sentidos. Essa abordagem exige políticas institucionais que favoreçam a formação continuada dos gestores, o fortalecimento da cultura organizacional e a implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

Em síntese, a gestão escolar com humanidade, sentido e acolhimento não se limita à administração eficiente de recursos, mas se configura como uma prática formativa e transformadora. Ao integrar os pilares da educação, os princípios do acolhimento e as dimensões humanas da ação educativa, essa gestão contribui para a construção de uma escola comprometida com a dignidade, a justiça e a formação integral de todos os seus sujeitos.

4.3 Gestão escolar com competência, inovação e liderança transformadora

A profissionalização da gestão escolar tem se consolidado como um imperativo diante das exigências de um cenário educacional em constante transformação. Em contextos marcados pela complexidade social, avanço tecnológico e demanda por qualidade educacional, o gestor escolar é convocado a exercer uma liderança ética, estratégica e inovadora. Esse perfil profissional exige não apenas domínio técnico, mas também sensibilidade para conduzir processos formativos com visão transformadora.

O planejamento estratégico, conforme Arguin (2000), é uma ferramenta essencial nesse processo. Ele permite que a gestão escolar defina com clareza sua missão, objetivos e metas, orientando decisões institucionais de forma integrada e propositiva. A análise dos dados revela que o uso eficaz do planejamento estratégico contribui para a construção de uma cultura organizacional orientada por propósitos,





favorecendo a tomada de decisões fundamentadas e a articulação entre os diferentes setores da escola.

A formação continuada dos gestores é outro elemento central para a profissionalização da gestão. Lück (2000) e Pazeto (2000) destacam que a atuação gestora exige múltiplas competências, administrativas, pedagógicas, comunicacionais e humanas, que devem ser desenvolvidas de forma permanente. A análise aponta que a qualificação dos gestores não pode se restringir a modelos tradicionais, centrados em normas e hierarquias, mas deve promover o desenvolvimento de habilidades adaptativas, colaborativas e reflexivas, alinhadas às demandas contemporâneas.

A comunicação institucional e a gestão da informação, segundo Pereira e Herchmann (2002), são dimensões estratégicas da gestão escolar. Em um contexto de convergência tecnológica, a circulação ágil e transparente de informações fortalece a cultura organizacional, potencializa a inovação e amplia o engajamento da comunidade escolar. Os dados indicam que a valorização da informação como recurso pedagógico e administrativo é fundamental para a efetividade das ações educativas.

A inovação, conforme Carbonell (2002), é compreendida como um processo de ressignificação das práticas pedagógicas. Ela não se limita à introdução de tecnologias ou à modernização estrutural, mas implica uma mudança de paradigma, centrada na reflexão, na criatividade e na abertura ao novo. A análise mostra que a gestão escolar inovadora requer tempo, escuta e disposição para transformar rotinas, promovendo práticas que respondam às necessidades reais dos sujeitos escolares.

Em síntese, a gestão escolar com competência, inovação e liderança transformadora é aquela que articula planejamento estratégico, formação continuada, comunicação eficaz e práticas pedagógicas inovadoras. Trata-se de uma gestão comprometida com a qualidade educacional, capaz de enfrentar os desafios contemporâneos com visão crítica, ética e propositiva, promovendo uma escola que aprende, se reinventa e transforma realidades.





5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada neste estudo evidencia que a gestão escolar contemporânea exige uma abordagem integrada, capaz de articular os princípios da democracia, da humanização e da profissionalização. A construção de uma cultura de participação, conforme Libâneo (2007) e Lück (1998, 2009), é essencial para consolidar práticas coletivas, transparentes e corresponsáveis, envolvendo todos os sujeitos da comunidade escolar na tomada de decisões e na construção do projeto educativo.

Simultaneamente, a gestão humanizada, fundamentada nos pilares da educação propostos pela UNESCO (Delors, 1996; UNESCO, 2015) e nas diretrizes do Pacto Educativo Global (2020), reforça a necessidade de ambientes escolares acolhedores, inclusivos e éticos. O gestor é convocado a atuar com sensibilidade e responsabilidade, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes e protegendo a dignidade humana, especialmente dos mais vulneráveis.

A profissionalização da gestão escolar, conforme Arguin (2000), Lück (2000), Pazeto (2000) e Carbonell (2002), demanda competências múltiplas, formação continuada, domínio de ferramentas estratégicas e abertura à inovação. A liderança transformadora mobiliza saberes técnicos e humanos para enfrentar os desafios educacionais com criatividade, compromisso e visão sistêmica.

Os principais resultados revelam que a gestão escolar é um espaço de transformação, onde a cooperação entre os diversos atores se configura como caminho viável para uma educação voltada à vida; A transformação educacional desafia os gestores a inspirarem, por meio de suas práticas, a humanização dos processos escolares; O avanço no conhecimento ocorre pela colaboração entre diferentes saberes, especialmente o saber ser e o saber conviver.; A profissionalização da gestão escolar é essencial, exigindo preparo para desenvolver habilidades voltadas a um futuro em constante construção.

Em síntese, a gestão escolar democrática, humanizada e profissionalizada não se limita à administração de estruturas, mas mobiliza sentidos, valores e práticas que qualificam a experiência educativa. Trata-se de uma gestão que aprende com a





diversidade, transforma com a colaboração e projeta com responsabilidade os caminhos de uma educação mais justa, inclusiva e significativa.

REFERÊNCIA

392

ARGUIN, G. **O planejamento estratégico no meio universitário**. Brasília: Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 1988.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CONTRERAS, H. S. H.; PAULA, J. L.; CHESINI, C. (org.). **Dicionário do Pacto Educativo Global**. Curitiba: ANEC, 2021.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Rio Tinto: Asa-UNESCO, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LIBÂNEO, J. C. Concepções e práticas de organização e gestão da escola: considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil. **Revista Española de Educación Comparada**, Madrid, n. 13, p. 155-191, 2007. Disponível em: http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:reec-2007-13-8089A7E0-2046F0A8-D2F2-17C7F5071FD5/concepciones_practicas.pdf. Acesso em: 05 fev. 2022.

LÜCK, H. A dimensão participativa da gestão escolar. **Curso de Gestão Escolar**, n. 9, Brasília, 1998, p. 1-6.

LÜCK, H. O desenvolvimento de redes escolares. **Revista Gestão em Redes**, [S.l.], n. 23, p. 18-22, set. 2000.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Objetivos do Desenvolvimento Sustentável**. ONU, 25-27 set. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2022.





ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaração de Incheon:** Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em: 16 nov. 2022.

PACTO EDUCATIVO GLOBAL. **Vademecum.** Congregatio de Institutione Catholica. Vaticano, 2020. Recuperado de: <https://www.educationglobalcompact.org/resource/Risorse/vademecum-portuges.pdf>. Acesso em 02 nov. 2022.

PAPA FRANCISCO. **Laudato Si:** sobre o cuidado da casa comum. São Paulo: Paulinas, 2015.

PAPA FRANCISCO. **Discurso do Santo Padre ao Conselho da Europa em 25 de novembro de 2014.** Visita ao Parlamento Europeu e ao Conselho da Europa. Disponível em: http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2014/november/documents/papafrancesco_20141125_strasburgo-consiglio-europa.html. Acesso em: 05 nov. 2021.

PAZETO, A. E. Participação: exigências para a qualificação do gestor e processo permanente de atualização. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 163-166, fev./jun. 2000.

PEREIRA, C. A. M.; HERSCHMANN, M. Comunicação e novas estratégias organizacionais na era da informação e do conhecimento. **Comunicação & Sociedade**, São Bernardo do Campo: PósCom-Umesp, ano 24, n. 38, p. 27-42, 2. sem. 2022.





GESTÃO PEDAGÓGICA DO PLANEJAMENTO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Natália Brun¹

Resumo

A gestão escolar, na concepção da gestão democrática, está composta por profissionais que atuam nas seguintes funções: direção, vice direção, supervisão escolar, orientação educacional e secretaria. Cada uma dessas funções contempla atribuições específicas cuja articulação e execução se direciona a principal finalidade da escola: a aprendizagem e o êxito do estudante no decorrer do seu itinerário formativo. Com base em uma pesquisa bibliográfica (Gil, 2017) em andamento, fazemos um recorte com o objetivo de apresentar o papel da gestão pedagógica, exercida pelo supervisor escolar ou coordenador pedagógico, no que se refere ao planejamento docente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O planejamento é um elemento fundamental para a oferta de uma educação de qualidade social (Brasil, A revisão preliminar de literatura, contemplando as obras de Libâneo (2013) e Lück (2007, 2009), indicam que compete a gestão pedagógica: a) mobilizar os docentes à reflexão sobre a relevância do planejamento da ação cotidiana, concebendo-o como algo dinâmico e flexível; b) enfatizar a necessidade de articulação entre o planejamento e o previsto nos Planos de Estudos, em termos de competências, habilidades, objetos de conhecimento, atitudes e valores a serem desenvolvidos no itinerário formativo dos estudantes; c) assegurar que, no planejamento dos docentes, sejam consideradas as realidades do contexto educacional e dos estudantes, tendo-as como ponto de partida para a proposição das situações de aprendizagem; d) promover encontros com os docentes para feedback e partilha de experiências, identificando demandas formativas para a proposição de formações continuada em serviço e ou em outros espaços.

Palavras-chave: gestão pedagógica; planejamento; ensino fundamental; qualidade social da educação.

1 INTRODUÇÃO

A gestão escolar, especialmente na perspectiva democrática, envolve um conjunto de profissionais, direção, vice direção, supervisão escolar, orientação educacional e secretaria, que articulam suas ações com foco na aprendizagem e no êxito dos estudantes. Nesse contexto, a gestão pedagógica, exercida pelo supervisor

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: natalia.202510644@unilasalle.edu.br





escolar ou coordenador pedagógico, desempenha papel essencial no acompanhamento, apoio e qualificação do trabalho docente.

O planejamento, elemento central da prática educativa e da qualidade social da educação, é concebido como instrumento orientador do processo pedagógico e da construção das situações de aprendizagem.

A esse respeito, Libâneo destaca que:

O planejamento é uma atividade consciente, sistemática e de previsão, que organiza o trabalho docente e orienta as ações pedagógicas, definindo objetivos, conteúdos, métodos e formas de avaliação. (Libâneo, 2013, p. 152).

Nesse sentido, a atuação da gestão pedagógica torna-se estratégica para assegurar que o planejamento docente seja contínuo, flexível e situado, dialogando com o currículo, com os Planos de Estudos e, sobretudo, com as necessidades reais dos estudantes. A partir de uma pesquisa bibliográfica em andamento (Gil, 2017), este trabalho busca analisar o papel da gestão pedagógica no planejamento docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando sua função mediadora entre as demandas institucionais e a prática cotidiana do professor.

Com base nas contribuições de Libâneo (2013) e Lück (2007, 2009), examinam-se aspectos como: a mobilização dos professores para refletirem sobre a importância do planejamento; a articulação entre o planejamento cotidiano e o previsto nos documentos orientadores; a consideração das realidades socioculturais dos estudantes como ponto de partida para a organização das propostas pedagógicas; e a promoção de encontros de estudo, diálogo e formação continuada que qualifiquem o trabalho coletivo.

Além disso, reconhece-se que o contexto contemporâneo da escola, marcado por constantes mudanças, exigências curriculares e diversidade de perfis estudantis, exige uma gestão pedagógica sensível, colaborativa e comprometida com processos formativos permanentes. Assim, este trabalho apresenta uma discussão sobre o papel do gestor pedagógico no fortalecimento de uma cultura de planejamento dinâmico,





reflexivo e contextualizado, que responda às demandas reais dos anos iniciais do Ensino Fundamental e contribua para a melhoria da qualidade social da educação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

396

2.1 Gestão pedagógica e processos de coordenação do trabalho docente

A literatura educacional reforça que a gestão pedagógica é o núcleo articulador das ações escolares, especialmente no que se refere à mediação entre a proposta curricular e a prática pedagógica. Para Libâneo (2013), cabe ao supervisor/coordenador orientar, acompanhar e estimular o professor, promovendo condições para que o planejamento seja uma prática constante, reflexiva e coletiva.

Nessa perspectiva, o planejamento ultrapassa a simples organização de atividades: ele constitui um processo crítico de tomada de decisões que visa garantir coerência entre finalidades educativas, competências e habilidades previstas e as metodologias adotadas. A gestão pedagógica, portanto, atua como mediadora da construção desse processo, incentivando que os docentes compreendam o planejamento como algo dinâmico, flexível e conectado à realidade escolar.

2.3 Planejamento docente nos anos iniciais e sua relação com a qualidade social da educação

O planejamento docente, segundo Lück (2007, 2009), deve considerar as especificidades dos estudantes, suas trajetórias e repertórios socioculturais. Essa compreensão é especialmente relevante nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa na qual se estruturam as bases cognitivas, afetivas e sociais para o itinerário formativo.

A articulação entre o planejamento cotidiano e os Planos de Estudos também é indicada pela autora como dimensão essencial para garantir intencionalidade pedagógica. Além disso, a gestão pedagógica deve favorecer momentos sistemáticos





de diálogo entre os professores, permitindo feedback, partilha de experiências e identificação de necessidades formativas.

A qualidade social da educação, nesse sentido, está diretamente vinculada a um planejamento que contempla as realidades do contexto educacional, valoriza a diversidade e assegura coerência entre currículo, práticas e avaliações.

397

3 METODOLOGIA

Este trabalho resulta de uma pesquisa bibliográfica em andamento, fundamentada nos procedimentos metodológicos descritos por Gil (2017), que compreendem as etapas de levantamento, seleção, fichamento, leitura analítica e interpretação crítica de obras relevantes para o tema. Segundo o autor, a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador conhecer o estado da arte sobre determinado assunto, identificar lacunas teóricas e construir referenciais que sustentem análises posteriores.

A revisão preliminar realizada contempla autores clássicos e contemporâneos da área de gestão escolar, coordenação pedagógica e planejamento docente, com destaque para Libâneo (2013) e Lück (2007, 2009), além de documentos normativos e produções acadêmicas que discutem a qualidade social da educação e o papel da gestão no acompanhamento do trabalho pedagógico. As obras foram selecionadas a partir de sua relevância teórica, circulação acadêmica e pertinência ao problema investigado.

A abordagem deste estudo é qualitativa, uma vez que busca compreender significados, interpretações e concepções presentes na literatura sobre a gestão pedagógica. Do ponto de vista dos objetivos, caracteriza-se como pesquisa exploratória e descritiva: exploratória por possibilitar aproximações iniciais e aprofundamento gradativo da temática; descritiva por buscar identificar, sistematizar e organizar os principais elementos que constituem o papel da gestão pedagógica no planejamento docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.





O processo de análise adotou procedimentos de categorização temática, permitindo agrupar ideias convergentes, princípios orientadores e dimensões de atuação do gestor pedagógico presentes nos textos consultados. As categorias emergentes, planejamento como processo dinâmico, articulação curricular, leitura do contexto educativo e formação continuada, tornaram-se base para a discussão apresentada nos resultados.

Por se tratar de uma pesquisa em desenvolvimento, novas obras poderão ser incorporadas à revisão à medida que o estudo avançar, ampliando o escopo teórico e fortalecendo as análises propostas. Ainda assim, a metodologia adotada oferece sustentação sólida para compreender como a literatura caracteriza o papel da gestão pedagógica e quais contribuições teóricas orientam a prática do coordenador pedagógico no contexto dos anos iniciais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise bibliográfica permitiu identificar quatro grandes eixos de atuação da gestão pedagógica no que se refere ao fortalecimento do planejamento docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses eixos evidenciam que o papel do coordenador pedagógico ultrapassa o acompanhamento técnico do planejamento e envolve dimensões formativas, colaborativas e organizacionais que impactam diretamente a qualidade das práticas de ensino.

4.1 Mobilização para a reflexão sobre o planejamento como processo dinâmico

Os autores consultados são unânimes em afirmar que o planejamento deve ser compreendido como uma prática contínua, revisável e articulada às necessidades reais dos estudantes. Assim, não pode ser visto como um documento estático ou como uma exigência meramente burocrática, mas como um instrumento vivo, que orienta e reorganiza as intencionalidades do professor ao longo do percurso formativo.





Nesse sentido, a gestão pedagógica é responsável por fomentar uma cultura reflexiva entre os docentes, incentivando que questionem, revisem e aprimorem suas escolhas metodológicas e avaliativas. A partir de reuniões pedagógicas, devolutivas individuais e análises coletivas de práticas, o coordenador pedagógico contribui para que o professor desenvolva autonomia crítica e capacidade de interpretar os desafios do cotidiano escolar. Assim, o planejamento torna-se uma prática de estudo, tomada de decisão e reinvenção constante.

4.2 Articulação entre o planejamento cotidiano e os Planos de Estudos

A literatura analisada destaca que uma das funções centrais da gestão pedagógica é assegurar a coerência entre o planejamento dos professores e o currículo institucional. Isso significa garantir que as propostas de ensino estejam alinhadas às competências, habilidades, objetos de conhecimento, atitudes e valores previstos nos Planos de Estudos e nas orientações pedagógicas da instituição.

A articulação curricular mediada pela gestão pedagógica favorece a unidade do trabalho escolar, evitando fragmentações entre turmas e garantindo que todos os estudantes tenham acesso aos mesmos direitos de aprendizagem. Além disso, orienta o professor na organização de sequências didáticas mais intencionais, coerentes e integradas, fortalecendo o papel formativo do currículo e reduzindo improvisações que podem comprometer o percurso formativo dos estudantes.

4.3 Consideração das realidades e contextos dos estudantes

Outro resultado evidenciado pela revisão bibliográfica é a importância de que o planejamento seja sensível às singularidades dos estudantes. O coordenador pedagógico, ao orientar e acompanhar o planejamento docente, precisa garantir que as propostas contemplem as trajetórias, ritmos, características socioculturais e demandas específicas das crianças dos anos iniciais.





Para isso, a literatura recomenda o uso de diagnósticos, registros pedagógicos, devolutivas avaliativas e observações sistemáticas como instrumentos que subsidiam decisões mais contextualizadas. O trabalho da gestão pedagógica, nesse eixo, envolve apoiar o professor a interpretar essas informações e transformá-las em estratégias pedagógicas significativas, garantindo equidade e inclusão no processo de ensino.

4.5 Promoção de espaços de formação, diálogo e feedback

Segundo Lück (2009), a formação continuada em serviço é essencial para qualificar o trabalho docente, especialmente porque permite que os professores construam saberes a partir de suas próprias práticas. Nesse sentido, os resultados apontam que a gestão pedagógica tem papel fundamental na criação e manutenção de espaços colaborativos de aprendizagem profissional.

Esses espaços incluem reuniões pedagógicas, grupos de estudo, trocas de experiências, práticas de observação entre pares e momentos de feedback formativo. A gestão pedagógica atua como articuladora desses processos, identificando necessidades formativas emergentes, estimulando o trabalho coletivo e promovendo a construção de soluções compartilhadas para os desafios pedagógicos identificados no cotidiano escolar.

4.6 Síntese dos resultados

De modo geral, os resultados da análise teórica indicam que o papel da gestão pedagógica é estratégico para consolidar uma cultura de planejamento consistente, crítica e alinhada às necessidades dos estudantes dos anos iniciais. Ao articular currículo, formação, reflexão e leitura de contexto, o coordenador pedagógico fortalece o planejamento como instrumento de intencionalidade pedagógica e de qualificação da aprendizagem, reafirmando sua função essencial na gestão democrática da escola.





5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na revisão preliminar de literatura, conclui-se que a gestão pedagógica desempenha papel central no fortalecimento do planejamento docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os autores analisados reforçam que o planejamento não é apenas um documento ou uma formalidade da prática escolar, mas um processo contínuo de reflexão, tomada de decisões e reorganização das ações educativas. Nesse sentido, a gestão pedagógica, ao orientar e acompanhar esse processo, contribui para que o planejamento seja compreendido como um elemento estruturante da ação docente.

Além disso, autores da área reforçam que a gestão pedagógica exerce papel fundamental na qualificação do trabalho escolar. De acordo com Lück (2009), a atuação do coordenador pedagógico deve garantir condições para que o planejamento docente se desenvolva de maneira colaborativa, articulada ao currículo e sensível às necessidades reais dos estudantes. Essa perspectiva evidencia que a gestão pedagógica não se limita a acompanhar documentos, mas atua como mediadora entre o que é previsto institucionalmente e o que acontece no cotidiano da sala de aula. Nessa mesma direção, Libâneo (2013) destaca que o planejamento é um processo intencional que organiza o trabalho pedagógico, orientando as ações, métodos e escolhas didáticas, o que reafirma a importância da mediação formativa exercida pela coordenação pedagógica.

A reflexão sobre o papel do gestor pedagógico também evidencia a relevância de promover espaços contínuos de formação, colaboração e diálogo entre os docentes. Encontros de estudo, feedback e socialização de práticas fortalecem uma cultura de planejamento que se apoia na reflexão crítica e na construção coletiva, contribuindo para uma ação pedagógica contextualizada, coerente e voltada à melhoria da qualidade social da educação.

Embora a pesquisa esteja em andamento, os referenciais teóricos já analisados permitem afirmar que o planejamento docente é um instrumento estratégico para garantir intencionalidade pedagógica e aprendizagem significativa. Assim, torna-se





fundamental que a gestão pedagógica compreenda seu papel articulador e formativo, atuando com sensibilidade, diálogo e intencionalidade frente às demandas contemporâneas da escola.

Para estudos futuros, recomenda-se o aprofundamento de práticas de gestão pedagógica que tenham produzido resultados positivos em escolas públicas e privadas, bem como a realização de investigações empíricas que permitam compreender como os coordenadores pedagógicos desenvolvem suas ações no cotidiano, enfrentam desafios e constroem estratégias que qualifiquem o planejamento docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2007.

LÜCK, Heloísa. **A coordenação pedagógica e o desenvolvimento da escola**. Petrópolis: Vozes, 2009.





A GESTÃO PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA SUPERVISÃO ESCOLAR

Rosane Martins de Almeida¹

Dirléia Fanfa Sarmento²

Resumo

A escola é uma organização social constituída e feita por pessoas, e, na sua complexidade, dinâmica e abrangente, requer a gestão pedagógica, que fará a articulação entre os indivíduos, concepções, estratégias, métodos, saberes, recursos e ações com foco nos objetivos a que se propõe. O trabalho, decorrente de uma pesquisa Bibliográfica (Gil, 2010) em andamento, tem por objetivo apresentar reflexões sobre os desafios da gestão pedagógica na Educação Básica na perspectiva da Supervisão Escolar. Dialoga com os pressupostos e conceitos teóricos de Alarcão (1996, 2001, 2003) sobre o papel do supervisor escolar na formação do profissional reflexivo e os de Lück (2007, 2009, 2012), sobre as competências da gestão pedagógica. A incursão analítica preliminar nas obras das referidas autoras por meio da abordagem hermenêutica de Gadamer (2006) indica o papel do supervisor escolar: na promoção do diálogo e da participação dos integrantes da comunidade educativa, em um ambiente escolar seguro e inclusivo; na elaboração, operacionalização e revisão do Projeto Político-Pedagógico; na melhoria constante dos processos de planejamento, ensino, aprendizagem e avaliação, visando a oferta de uma educação de qualidade; como agente articulador e potencializador da formação e da aprendizagem continuada dos docentes; na análise reflexiva da práxis cotidiana, propiciando aos docentes a revisão e o aprimoramento contínuo do trabalho pedagógico por meio do acompanhamento sistemático dos mesmos.

Palavras-chave: gestão pedagógica; supervisão escolar; educação básica.

1 INTRODUÇÃO

A escola é uma organização social constituída e feita por pessoas, e, na sua complexidade, dinâmica e abrangente, requer a gestão pedagógica, que fará a articulação entre os indivíduos, concepções, estratégias, métodos, saberes, recursos e ações com foco nos objetivos a que se propõe.

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: rosane.202410942@unilasalle.edu.br.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: dirleia.sarmiento@unilasalle.edu.br.





A Constituição Federal do Brasil de 1988 (Brasil, 1988) e, em consonância com este dispositivo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Brasil), estabelecem a gestão democrática como um dos princípios a serem observados no ensino nas escolas públicas. Dessa forma, a gestão pedagógica é um dos pilares da gestão escolar. Segundo Lück (2012), a gestão democrática ocorre na medida em que as práticas escolares sejam orientadas por filosofia, valores, princípios e ideias consistentes, presentes na mente e no coração das pessoas, determinando seu modo de ser e de fazer.

Para Lück (2012, p.23), ao considerarmos as perspectivas da gestão educacional é preciso ter em conta que

No contexto da educação brasileira, tem-se dedicado muita atenção sobre a gestão do ensino que, como um conceito novo, supera o enfoque limitado de administração, a partir do entendimento de que os problemas educacionais são complexos, em vista do que demandam visão global e abrangente, assim como ação articulada, dinâmica e participativa. Assenta-se, portanto, sobre a mobilização dinâmica e em equipe do elemento humano, coletivamente organizado, enfocando-se em especial sua energia e competência como condições básicas e fundamentais da qualidade da educação e das ações realizadas nos sistemas de ensino, assim como, em última instância, da transformação do próprio significado da educação brasileira, dos sistemas de ensino e de suas escolas.

A legislação aborda a supervisão escolar como uma prática colaborativa e participativa essencial para a qualidade do ensino e o bom funcionamento da escola.

O papel do supervisor, que pode também ser chamado de coordenador ou especialista em educação, é justamente o de articular e monitorar as ações pedagógicas, administrativas e o cumprimento das normativas.

A gestão pedagógica, exercida pela supervisão escolar, ocorre para nortear o trabalho pedagógico de modo claro e competente, observando os princípios democráticos de participação, as referências teóricas e metodológicas da instituição, buscando o alinhamento das ações coletivas e a adoção de estratégias que visem a qualidade do ensino e seus consequentes resultados eficazes em aprendizagem, levando em conta o exposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, segundo a





qual, a educação constitui-se nos processos formais e organizados, realizados nas escolas, com a finalidade de promover “o desenvolvimento pleno do educando, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 2º. Lei 9.394/1996).

2 METODOLOGIA

O trabalho é decorrente de uma Pesquisa Bibliográfica (Gil, 2010) em andamento que tem como temática investigativa a gestão pedagógica no contexto da Educação Básica. A referida pesquisa está articulada às pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa Direito à Educação e Políticas Públicas Educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação.

O estudo se caracteriza por ser uma Pesquisa Bibliográfica, que, segundo Gil (2010), é desenvolvida exclusivamente com base em materiais já elaborados, constituídos principalmente de material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações, anais de eventos científicos, e, considerando a disseminação de novos formatos de informação, também inclui outros tipos de fontes como o material disponibilizado pela internet.

A pesquisa bibliográfica, como as demais, se desenvolve a partir de várias etapas, que vão depender de fatores como, a natureza do problema, o nível de conhecimento do pesquisador sobre o assunto, contudo, segundo Gil (2010) maioria das pesquisas designadas como bibliográficas segue minimamente as seguintes etapas: escolha do tema; levantamento bibliográfico preliminar; formulação do problema; elaboração do plano provisório de assunto; busca das fontes; leitura do material; fichamento; organização lógica do assunto; e a redação do texto.

Segundo Gil (2010), ao desenvolver a pesquisa bibliográfica, o pesquisador necessita fazer um levantamento bibliográfico da área, entrando em contato com as pesquisas já realizadas, verificando quais os problemas que não foram pesquisados, quais os que não o foram adequadamente e quais os que vêm recebendo respostas contraditórias. Este levantamento bibliográfico é muitas vezes demorado e pode





constituir mesmo uma pesquisa de cunho exploratório, cujo produto será a recolocação do problema sob um novo prisma.

Para Gil (2010), a principal vantagem da Pesquisa Bibliográfica é o fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Em contrapartida, pode ser que os dados disponibilizados em fontes escritas tenham sido coletados ou processados de forma inadequada, o que exige do pesquisador assegurar-se das condições em que os dados foram obtidos, analisando em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, evitando comprometer a qualidade da pesquisa.

Fazemos um recorte nos pressupostos e conceitos teóricos de Alarcão (1996, 2001, 2003) sobre o papel do supervisor escolar na formação do profissional reflexivo e os de Lück (2007, 2009, 2012) sobre as competências da gestão pedagógica.

3 A AÇÃO SUPERVISORA NA GESTÃO PEDAGÓGICA

Considera-se gestão no sentido de organizar, coordenar, liderar e avaliar todos os processos que concorrem para a aprendizagem no ambiente escolar, impactando na formação docente e na formação dos estudantes e garantindo a promoção da aprendizagem. Entende-se por pedagógica, termo oriundo da pedagogia, que se pode definir como a ciência de influenciar sistemática e organizadamente os processos de aprendizagem das pessoas, mediante método compatível com os resultados pretendidos.

Segundo Lück (2009, p. 93), “A boa escola é aquela em que os alunos aprendem, alargam seus horizontes e desenvolvem competências para a vida”. A aprendizagem e o sucesso da formação dos estudantes deve ser o foco de todo o trabalho na escola. Para tal, faz-se necessário um processo de articulação, que caracteriza a gestão pedagógica. Lück (2009) considera que compete à gestão pedagógica liderar, coordenar, orientar, planejar, acompanhar e avaliar o trabalho pedagógico exercido pelos professores e praticado no ambiente da sala de aula. Da mesma forma, garantir





a atualidade dos processos pedagógicos, a contextualização dos saberes conceituais em relação à realidade, o desenvolvimento de métodos eficazes e sua efetividade para a construção da aprendizagem, o uso de tecnologias dinâmicas e sua integração com o currículo, são algumas das responsabilidades da gestão pedagógica, para que a escola alcance seus propósitos.

A gestão pedagógica está diretamente envolvida com a promoção da aprendizagem, foco e objetivo central do ensino e para a qual todas as demais dimensões da gestão na escola irão convergir. Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico da escola é uma das principais referências para a atuação da supervisão escolar no processo de gestão pedagógica.

Segundo Lück (2009), o Projeto Político Pedagógico é o instrumento balizador para o fazer educacional e, por consequência, expressa a prática pedagógica da escola, dando direção à gestão e às atividades educacionais, pela explicitação de seu marco-referencial, da educação que se deseja promover, do tipo de cidadão que se pretende formar. O Projeto Político Pedagógico é um instrumento teórico metodológico que organiza toda a ação educacional do cotidiano escolar de uma forma refletida, orgânica e sistematizada. O Projeto Político Pedagógico deve ser elaborado de forma participativa e colaborativa, e, todos os estabelecimentos de ensino têm a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica, segundo determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Art. 12º da Lei 9.394/96).

Importante destacar que a elaboração e a revisão sistemática deste documento é uma das atribuições da supervisão escolar.

O ideário educativo proposto no Projeto Político-Pedagógico precisa se materializar nas práticas educativas cotidianas no contexto da sala de aula. Assim, a sala de aula é o espaço e o ambiente onde devem ocorrer as experiências organizadas e dinamizadas intencionalmente para garantir a aprendizagem, mediante o envolvimento dos estudantes e o exercício de processos mentais estimulados para que se efetive a aprendizagem. Para melhorar esse processo, é necessário que se melhore o trabalho desenvolvido nesse ambiente, daí a importância da observação e compreensão do que se passa no interior da sala de aula, no cotidiano das instituições





escolares. É nesse espaço pedagógico, na reação dos estudantes e seus desdobramentos ao que é desenvolvido em aula, que se efetiva o ensino, envolvendo aspectos múltiplos pautados na relação professor aluno, dentre outros.

Por isso a relevância da ação do gestor pedagógico, no papel do supervisor escolar, ingressar nesse ambiente e observar regularmente esse processo, pois somente assim poderá contribuir com a sua evolução e adequação aos objetivos de aprendizagem da instituição.

De acordo com Lück (2009), a observação pedagógica é um processo inerente ao trabalho do gestor pedagógico, de modo a garantir o aprimoramento contínuo do ensino, contribuindo com a reflexão de cada educador a respeito da eficácia de seu trabalho, impactando na formação continuada e no alcance do objetivo maior da escola que é a aprendizagem dos alunos.

A observação das aulas, está centrada na sala de aula e nos processos de ensino-aprendizagem que nela ocorrem, é um processo que ocorre num micro contexto, mas que muitas vezes pode ser explicado pelo que ocorre além da sala de aula.

Alarcão (1996) refere três tipos de observação enquadrando técnicas utilizadas e papéis assumidos pelo supervisor durante o processo de observação que se tornam significativos quando se pretende refletir sobre o papel da supervisão no ingresso na sala de aula:

A observação ocasional, focalizada num determinado aspecto da ação do professor;

- A observação naturalista em que o observador procura registrar tudo o que ocorre em sala de aula;
- A observação sistemática, em que ocorre o uso de sistemas de categorias a observar, constituídos por inventários de comportamentos que se assinalam à medida que vão ocorrendo.
- A observação em sala de aula, pode se tornar um problema quando o supervisor assume uma perspectiva de avaliação do professor, mas pode





constituir solução se se afastar dessa perspectiva de avaliação externa e aproximar-se do papel de agente de mudança junto aos professores, favorecendo e conduzindo-os à reflexão.

Ao abordar um modelo reflexivo de formação, Alarcão (1996) faz referência à Donald Schön (2000) que apresenta as seguintes noções a partir da prática reflexiva: conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

Essas dimensões de reflexão permitem ao professor fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos mesmos e tentar novamente de modo diferente. A prática na sala de aula, nesse sentido, surge como espaço privilegiado de integração de competências.

Nesse modelo de formação reflexiva, o papel do supervisor é o de facilitar a aprendizagem, encorajando, valorizando as tentativas e erros do professor, incentivando a reflexão sobre sua ação.

Considerando esse contexto de acompanhamento do supervisor, o objeto de reflexão é tudo o que está relacionado com a atuação do professor durante o ato educativo, os conteúdos, os contextos, os métodos, os objetivos do ensino, os saberes e capacidades que os estudantes estão desenvolvendo, os fatores que inibem a aprendizagem, o envolvimento no processo de avaliação, a razão de ser e atuar do professor e os papéis que assume.

As ações da supervisão escolar, têm por objetivo provocar mudanças crescentes na formação do professor e, para tal, as questões que são propostas na ocasião dos feedbacks desempenham um papel fundamental a contribuir com esse processo. Tais questões podem assumir diferentes níveis de reflexão, a saber:

- a) Nível da descrição, no qual o professor pode ser questionado sobre o que faz, o que pensa, descrevendo a prática de ensino e respondendo a essas perguntas, situando-se num nível técnico de sua formação.
- b) Nível de interpretação, podemos questionar o que significa a ação empreendida, qual o objetivo dessa prática e assim poder teorizar a respeito das suas ações, identificando os porquês do ensino.





- c) Nível de confronto, questionamos sobre como o professor se tornou assim, uma oportunidade para refletir sobre o que legitima sua ação e escolhas, seus valores e concepções construídas.
- d) Nível de reconstrução, como poderá o professor se modificar, tornando-se mais consciente e capaz de decidir o que é melhor para sua prática, um professor gerador de teorias, aproximando teoria da prática, pensamento de ação e assumindo o papel de professor investigador.

Por fim, a gestão pedagógica, não atua isoladamente nas instituições escolares, há um número significativo de atores, recursos e contextos que interferem na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Com base nos estudos de Alarcão (1996) e Lück (2009), é possível constatar a possibilidade de se alcançar melhores resultados em aprendizagem, tanto na formação continuada dos educadores, como nas práticas de sala de aula, se efetivamente a gestão pedagógica oportunizar com regularidade as observações da prática docente, voltadas à análise do ensino desenvolvido no espaço da sala de aula e não a um processo meramente avaliativo do professor.

Da mesma forma, as contribuições das referidas autoras indicam que a promoção de feedbacks, cujos questionamentos sejam intencionalmente direcionados pelo supervisor escolar para que possibilitem a evolução na reflexão, na autoformação e na conscientização do impacto das práticas de ensino desenvolvidas pelo professor diariamente, irão garantir o alcance da aprendizagem dos estudantes e consequentemente a efetividade do direito à educação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A incursão analítica preliminar nas obras das referidas autoras, por meio da abordagem hermenêutica de Gadamer (2006), indica que o supervisor escolar, na gestão pedagógica, tem como principais atribuições: promoção do diálogo e da participação dos integrantes da comunidade educativa, em um ambiente escolar seguro e inclusivo; elaboração, operacionalização e revisão do Projeto Político-





Pedagógico; a melhoria constante dos processos de planejamento, ensino, aprendizagem e avaliação, visando a oferta de uma educação de qualidade; ser agente articulador e potencializador da formação e da aprendizagem continuada dos docentes, da análise reflexiva da práxis cotidiana, propiciando aos professores a revisão e o aprimoramento contínuo do trabalho pedagógico por meio do acompanhamento sistemático dos mesmos.

Os estudos apontam que a gestão pedagógica está diretamente ligada com o foco da escola, que é a aprendizagem e a formação integral dos sujeitos. Deste modo, justifica-se a relevância e o impacto da presença e atuação do supervisor escolar com o objetivo de articular de modo cooperativo e reflexivo o processo de ensino e de aprendizagem, objetivando a inovação da prática educativa, efetivada no cotidiano da sala de aula na escola, de modo crítico e participativo, a fim de garantir o ingresso, a permanência e o sucesso dos estudantes no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e supervisão**: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Porto, 2001.

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica**: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Almedina, 2003.

ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto: Porto, 1996.

GADAMER, Hans-Georg. **O problema da consciência histórica**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LÜCK, Heloisa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2007.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Editora Positivo: Curitiba, 2009.





SAPIENS La Salle

Semana Acadêmica de Pesquisa, Inovação e Extensão



SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

412





A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: CAMINHOS PARA A INOVAÇÃO E A SUPERAÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA – UMA ANÁLISE TEÓRICA

Sabrina de Lourdes Faitanini Jacob¹

Roberto Carlos Ramos²

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar o papel da gestão escolar democrática em corroborar para a efetivação de práticas pedagógicas inovadoras e a mediação na superação de conflitos e debates na escola. Trata-se de uma revisão de literatura, conforme a abordagem bibliográfica proposta por Gil (2002; 2021) e fundamentada nas contribuições teóricas de Carbonell (2002) e Lück (2009). A escolha desses teóricos ocorreu devido a grande importância desses autores acerca dessa temática, pois discutem a transformação por meio da gestão escolar democrática, inovadora, colaborativa e autônoma. A interpretação dos dados foi realizada à luz da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), o que permitiu identificar categorias que evidenciam a importância da atuação articulada da gestão escolar democrática na mediação de conflitos aliada a práticas pedagógicas inovadoras, favorecendo às mudanças e contribuindo para a melhoria da aprendizagem.

Palavras-chaves: gestão escolar democrática; inovação; conflitos.

1 INTRODUÇÃO

A gestão escolar pública no Brasil tem atravessado profundas transformações ao longo dos anos. Isso ocorre como resultado de reformas nas políticas públicas no âmbito da educação que visam tornar a escola um espaço democrático, participativo e inclusivo.

O papel do gestor escolar foi modificado ao longo desse processo, por isso exige habilidades diversas, como a mediação de conflitos, planejamento, articulação com a comunidade escolar, conhecimento atualizado para implementação de políticas públicas, dentre outras. Sobre essa atuação, Lück (2009, p. 15) enfatiza: “A ação do diretor será tão limitada quanto limitada for sua concepção sobre educação.” Ou seja,

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: sabrina.202420690@unilasalle.edu.br.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: roberto.ramos@unilasalle.edu.br.





essa citação nos mostra que o alcance da atuação do diretor escolar depende diretamente da sua concepção de educação: quanto mais ampla e crítica for essa visão, maiores serão as possibilidades de promover mudanças significativas na escola.

Como nos lembra os autores Jatobá; Novaes (2018, p. 64):

414

A escola pública municipal tem passado por mudanças significativas no seu formato de gestão. Tais mudanças trouxeram novas demandas que refletiram no cotidiano da escola e impactaram na ação do diretor. As mudanças que afetam as ações do diretor dizem respeito principalmente ao envolvimento da comunidade interna e externa nas decisões da escola. Isso imprime um olhar diferenciado no tocante à forma de gerir a unidade escolar. Essas mudanças decorrem das políticas públicas que formam um amplo arcabouço legal.

Isso indica que o exercício da direção escolar é uma função política, pedagógica e administrativa, que exige formação adequada, postura ética e sensibilidade para lidar com as diferentes demandas que surgem. Devido a isso, ao assumir esta responsabilidade, o diretor deve ter competências e habilidades que permitam que essa liderança ocorra de forma consciente, comprometida e participativa. Cujo intuito seja cumprir a função social da escola em formar indivíduos críticos, autônomos.

Sobre isso, os autores Jatobá; Novaes, (2018, p. 64) ainda complementam que “algumas atividades, até a década de 1980, não eram de responsabilidade do diretor, a exemplo de gerir recursos financeiros, preocupação direta com a parte pedagógica e inserir a comunidade escolar nas decisões da escola.” Sobre as mudanças nas atribuições dessa função, continuam explicando que “essas mudanças resultaram numa nova forma de agir do diretor, por exigir conhecimento dos processos de gestão da escola, das legislações educacionais, capacidade de negociação de conflitos e garantia da participação do poder público, do coletivo escolar e da comunidade local visando à melhoria do processo educativo.”

De fato, o exercício do cargo de diretor requer profundo conhecimento acerca das bases legais e práticas da gestão, desse modo “ao exercer um cargo de direção cabe ao diretor conhecer melhor as bases do exercício efetivo de suas tarefas, visando





desenvolver competências e habilidades para liderar de forma consciente as atribuições nas dimensões da gestão escolar” (Jatobá, Novaes, 2018, p. 64).

Em sua atuação, o diretor escolar deve prezar por uma liderança democrática, pois essa liderança permite “um clima adequado para a comunicação e participação democrática; a elaboração, revisão e aplicação do projeto educativo; o desenvolvimento das inovações educativas; e a relação e colaboração com mães e pais e com a comunidade” (Carbonell, 2002, p. 98).

Além disso, o autor Carbonell (2002, p. 31) explica um fator básico para promover a inovação. Ele reforça que “a inovação, de maneira geral, enraíza-se onde existe uma equipe docente forte e estável com uma atitude aberta à mudança e com a vontade de compartilhar objetivos para a melhoria ou a transformação da escola.”

Para agregar o conceito de gestão escolar democrática e inovação, faremos um recorte de algumas produções científicas. Essas contribuições serão úteis no âmbito da construção do projeto da dissertação de mestrado ao qual estou vinculada. Para tanto, esse artigo apresenta diversas pontuações relevantes acerca dessa temática.

Mediante a seleção dos artigos que contribuirão para essa escrita, compreenderemos as mudanças no formato da gestão contemporânea e os impactos dessas transformações no cotidiano escolar, bem como os benefícios, retrocessos e avanços.

Neste contexto, a figura do gestor escolar assume um papel central na articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas inovadoras e participação da comunidade escolar, sendo o agente principal e essencial na construção de uma escola democrática, inclusiva, comprometida com a qualidade e aprendizagem dos alunos.

Após a introdução da temática investigativa desse estudo apresentaremos a seguir a abordagem metodologia e na sequência a interpretação e análise de dados.





2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

As reflexões acima apresentadas são decorrentes de uma pesquisa cuja temática é a gestão escolar democrática. Este artigo é decorrente de uma revisão de literatura de cunho bibliográfica. Os artigos utilizados foram sugeridos para leitura na disciplina Gestão no PPG da Universidade. Essa coletânea sucinta por parte dos professores desta disciplina permitiu um repertório rico para a escrita e desenvolvimento desse artigo.

Para este artigo, utilizou-se como procedimento técnico a pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores que discutem a gestão escolar democrática. O estudo concentrou-se na análise de produções acadêmicas de autores brasileiros recentes sobre a temática, ou seja, a “revisão da literatura associada à área em que se insere o problema” conforme Gil (2019, p. 56).

Segundo Gil (2002, p. 44) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” Isso significa, que ao optarmos por esse tipo de pesquisa, bibliográfica, estamos nos baseando na análise de publicações existentes. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica possibilita a fundamentação teórica e o aprofundamento do estudo, pois utiliza fontes reconhecidas e validadas academicamente.

Existe um rigor a adotar, “a pesquisa bibliográfica, como qualquer outra modalidade de pesquisa, desenvolve-se ao longo de uma série de etapas [...] sucessivas como um roteiro” (Gil, 2019, p.59).

A pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser entendida como um processo que envolve as etapas: a) escolha do tema; b) levantamento bibliográfico preliminar; c) formulação do problema; d) elaboração do plano provisório de assunto; e) busca das fontes; f) leitura do material; g-) Fichamento; h-) organização lógica do assunto; e i-) redação do texto (Gil, 2019, p. 59-60).

Os dados coletados foram analisados por meio da análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2011). Essa técnica permite identificar categorias temáticas relevantes à compreensão da atuação do gestor escolar. “Esta etapa envolve



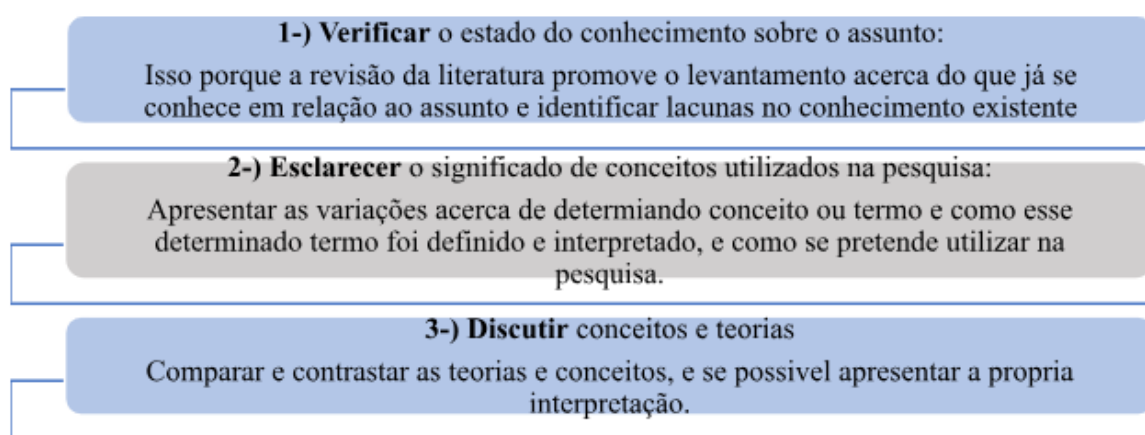


procedimentos diversos: estabelecimento de categorias analíticas, [...]e discussão dos resultados” explica Gil (2019, p. 62).

Sobre as finalidades da revisão de literatura, Gil (2019, p. 73,74) explica que são múltiplas as suas finalidades, conforme ilustrado abaixo:

417

Figura 1 – Revisão de literatura



Fonte: Elaborado pelos autores conforme Gil (2019).

Gil (2019, p. 74, 75) explica que “a revisão de literatura é feita mediante consulta a múltiplas fontes. Entre estas estão livros, periódicos científicos, anais de encontros científicos, teses e dissertações.” Optamos pela utilização de artigos científicos como fonte principal de informação. Ainda, segundo o autor, “os periódicos constituem a principal fonte bibliográfica utilizadas nas revisões de literatura” e complementa que “são editados principalmente por universidades e institutos de pesquisa.”

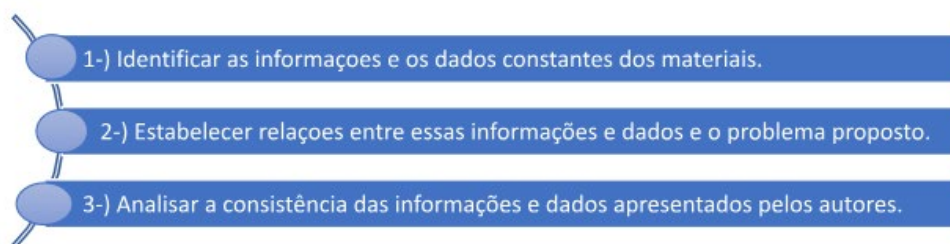
“Em virtude da ampla disseminação de materiais bibliográficos em formato eletrônico, vem assumindo maior importância para a revisão da literatura a pesquisa feita em bibliotecas digitais.” Nesse caso em questão, utilizamos a versão digital dos documentos. Essa opção está em consonância com Gil (2019, p. 76) que ressalta que “muitos periódicos científicos são apresentados atualmente apenas na versão digital.”





Após a identificação e localização do material, realizamos, inicialmente, a leitura. O que se busca com a leitura e curadoria desses textos, é descrito abaixo:

Figura 2 – Identificação x localização



418

Fonte: Elaborado pelos autores conforme Gil (2019, p.80).

Desse modo, procedemos à leitura, “uma leitura exploratória de todo o material elaborado.” O objetivo ao realizar esse tipo de leitura é compreender e decidir o que será utilizado ou descartado, “boa parte do material selecionado será provavelmente descartado” (Gil, 2019, p. 80)

Para tanto, realizamos a leitura do resumo e posteriormente a leitura completa do texto. Isso está em conformidade com o que sugere o autor ao nos explicar e sugerir essa atividade, ele explica: “Para decidir acerca da importância de um artigo para a pesquisa, basta geralmente a leitura de seu resumo. Já para decidir acerca de um livro, procede-se à leitura de seu sumário e de algumas passagens esparsas do texto” Gil (2019, p. 80).

E continua: “O procedimento seguinte na leitura analítica, que tem por finalidade ordenar e resumir as informações contidas nas fontes [...] Nesta leitura – que se restringe os textos selecionados – procede-se à identificação das ideias-chaves e do relacionamento entre elas” (Gil, 2019, p.80). Realizamos na íntegra o procedimento sugerido, procedemos à leitura que possibilitou organização das ideias de forma estruturada e a produção de um resumo claro e fundamentado.

Por fim, “procede-se à leitura interpretativa, que visa estabelecer relação entre o conteúdo das fontes e conteúdos obtidos em outras fontes” (Gil, 2019, p. 80). Essa abordagem destaca a importância de uma análise que vá além da simples descrição,





mas integrar e comparar dados para uma compreensão mais aprofundada do objeto de estudo.

Figura 3 – Leitura do material – Recomendações



419

Fonte: elaborado pelos autores conforme Gil (2019, p.80)

É importante destacar que a seleção dos artigos utilizados para a escrita desse artigo, não foi realizada diretamente pelos autores, mas sim fornecida pelos professores responsáveis da disciplina. Dessa forma, não foi possível detalhar os critérios ou procedimentos utilizados na busca ou escolha desses periódicos, pois foram disponibilizados e definidos pelos docentes.

A etapa de levantamento do material bibliográfico ficou inicialmente a cargo dos professores, cabendo aos autores do artigo a análise e discussão dos textos científicos recebido

3 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A direção escolar exerce forte influência na instituição. Além de toda a burocracia, necessita alinhar aspectos administrativos e pedagógicos de maneira integrada. Segundo Jatobá; Novaes, (2018, p. 64), “o cargo de direção tem uma posição fundamental e exerce fortes influências sobre todos os setores da escola, considerando o seu papel de liderança na condução dos aspectos administrativos e pedagógicos.”

Por isso, assumir essa posição significa compreender como cada decisão impacta diretamente na efetivação ou não do processo educativo, sobre essa atuação, os autores Jatobá; Novaes (2018, p. 65) esclarecem que “as atribuições técnico-administrativas realizadas pelo diretor na escola pública dizem respeito ao





conhecimento das normas para funcionamento da escola” podemos citar algumas, como “planejamento, organização e controle dos recursos financeiros, materiais, infraestrutura, supervisão e orientação de todas as pessoas a quem delega responsabilidades na escola, mediar conflitos, tomar decisão.”

Um ponto importante da atuação do diretor é “o conhecimento das legislações que regem a escola.” Isso porque o conhecimento das legislações “é essencial para não haver dúvidas quanto às suas decisões, principalmente em relação ao planejamento e avaliação das ações.” Tal conhecimento permite ao diretor garantir que a gestão escolar esteja em conformidade com as normas educacionais, que assegure os direitos dos alunos, professores e comunidade escolar e embasa decisões pedagógicas e administrativas de forma ética e legal. “O regimento escolar é um documento que aponta as atribuições inerentes a todos os servidores da escola e, portanto, é importante o diretor conhecer o que determina esse documento porque envolve o funcionamento da escola como um todo” (Jatobá; Novaes, 2018, p. 66).

O funcionamento da escola e efetiva qualidade da aprendizagem dos alunos, depende de um bom planejamento, boa direção e de formas democráticas e eficazes de gestão do trabalho escolar. É importante estabelecer um ambiente acolhedor e propício para o desenvolvimento dos alunos, da equipe e comunidade escolar. Ou seja, o êxito depende da atitude e postura do diretor em administrar com eficiência seus recursos materiais e financeiros bem como o trabalho de seu pessoal, propiciando as condições favoráveis às atividades de ensino e aprendizagem (Libâneo, 2003).

3.1 A mediação de conflitos e a gestão escolar democrática

Uma valiosa atribuição do diretor escolar compete a mediação conflito. “Faz parte de seus atributos a capacidade de dialogar, de administrar conflitos e de promover valores humanos. Na gestão escolar, como em todas as atividades que envolvem relacionamento humano, é inevitável o surgimento de conflitos.” Essa habilidade será fundamental para resolver tensões de forma construtiva e fortalecer a





convivência harmoniosa, em vista que os conflitos “não é necessariamente ruim, dependendo de como lidamos com ele” (Garcia, 2006, p. 34).

“Na verdade, o conflito não explicitado - que não vem à tona e, portanto, não pode ser resolvido - costuma ser muito mais problemático do que o explícito. Permitir que os conflitos apareçam faz parte de uma boa estratégia de gestão (Garcia, 2006, p. 34). De fato, o conflito não explicitado é mais problemático no sentido que permanece oculto, dificultando sua identificação e resolução. O ressentimento não expresso pode gerar incômodos e desgastes nas relações, comprometendo o ambiente escolar de forma silenciosa. Além disso, o conflito não dito se acumula e tende a explodir de forma mais intensa e descontrolada.

Diante do conflito explícito, o gestor escolar tem a oportunidade de enfrenta-lo e media-lo. Permitir que os conflitos apareçam é uma boa estratégia de gestão porque torna possível identificar problemas reais e trata-los de forma direta e transparente. Essa postura diante de conflitos traz benefícios, pois fortalece a comunicação e o vínculo entre os membros, além disso promove um ambiente de confiança.

“Diversas razões podem dar origem a conflitos, como as diferenças de interesses, de ideias, de personalidades... Muitas delas deixam de existir quando se aprende a valorizar a diversidade” explica Garcia (2006, p.35). Diante do conflito, a ação imediata por parte do gestor na mediação, possibilitará a de construção de soluções coletivas e o desenvolvimento de uma cultura de diálogo e respeito. A autora ainda complementa: “Aquilo que é aparentemente divergente, com frequência, é apenas complementar. Pontos de vista diferentes podem ser somados, em lugar de contrapostos, para permitir uma melhor visão do objeto analisado.”

Segundo Garcia (2006, p. 35) “O melhor caminho para se descobrir se há um conflito real, e para administrá-lo, caso exista, é sempre o diálogo. Dialogar em busca de uma solução significa procurar primeiro os pontos de convergência, que sempre existem.” Permitir que conflitos sejam expostos à tona, promove o diálogo e a escuta ativa entre as partes envolvidas. Conforme explica Carbonell (2002 p. 96) “o debate às vezes produz aproximações nos pontos de vista inicialmente divergentes; outras





vezes ajuda a questionar ou revisar propostas; e em outros ajuda a reformular melhor as idéias com argumentações mais complexas e elaboradas.”

“O bom gestor e líder sabe dialogar com a comunidade e fazer com que aconteça o diálogo entre os seus vários componentes” (Garcia, 2006, p.35). A transparência diante de conflitos, estimula a corresponsabilidade na busca por soluções e contribui para o desenvolvimento de relações saudáveis e colaborativas no ambiente. “A gestão dialogada promove os valores humanos, pois se apóia na dignidade de cada membro da comunidade, e, paralelamente, a promove. A reflexão sobre valores compartilhados e a busca de objetivos comuns tecem o pano de fundo para a resolução de conflitos.”

Sendo assim, “o debate, em qualquer caso, deve fazer apêrte do cotidiano escolar e não converter-se em um recurso excepcional que se utiliza quando há tensões e divergências. Além disso, é um excelente instrumento democrático [...]” (Carbonell, 2002, p. 96).

O diretor, com olhar sensível, ao lidar com recursos humanos terá o grande desafio de “desenvolver o potencial de cada pessoa para se obter maior comprometimento com resultados desejados, criando condições favoráveis no ambiente escolar” (Campos; Godoy, 2013, p. 2.371). É importante haver um clima de bom relacionamento entre as pessoas, nesse caso o gestor tem um papel muito importante, considerando que suas ações poderão demandar sucesso ou fracasso nas relações interpessoais, uma vez que é um articulador do processo educativo e incentivador do trabalho coletivo (Campos; Godoy, 2013).

De fato, o gestor escolar ao lidar abertamente com os conflitos e atuar imediatamente na resolução desses, demonstra comprometimento com a justiça, o respeito a diferença e o bem-estar coletivo.

3.2 A gestão escolar democrática e a inovação

Na gestão democrática, o professor deixa de ser apenas um transmissor de conteúdo e passa a ser um agente ativo da mudança. Isso inclui a responsabilidade





de criar experiências que contemple a uma aprendizagem significativa, crítica e conectada à realidade.

Segundo Franco (2006, p. 121) os "professores precisam se reciclar" foi o jargão mais comum da última década. Apontou-se a mão do professor como a maior responsável por essa mudança." Para tanto, surgiram "políticas públicas [...] elaboradas nessa direção e inúmeras foram as ações que envolveram o professor como centro da transformação."

De fato, a constante transformação da sociedade, impulsionada pelas tecnologias exige que o professor esteja em continua atualização. "Os gestores devem criar condições e estratégias que supram os recursos adequados à consecução da eficácia, sem descartar, no trajeto, a perspectiva humanista e política que distingue a organização escolar das demais, explica Iannone (2006, p.40). Cabe ao gestor criar condições para que essa formação (reciclagem) aconteça. "Trata-se, porém, de trazer, para a gestão e aos gestores, uma perspectiva capaz de acompanhar a velocidade, a simultaneidade dos eventos e os avanços atuais, contemplando, ainda, as contradições e rupturas próprias de cenários em mudança" complementa a autora.

Uma gestão escolar comprometida com a inovação entende que investir no desenvolvimento profissional, oferecendo formações continuadas, promovendo espaços de trocas entre docentes e ofertando a experimentação de novas metodologias, é investir na qualidade da educação.

Em todas as sociedades, produtividade é sinônimo de prosperidade [...]. Uma administração bem feita significava produtividade e lucro, embora nem sempre esta prosperidade e lucros fossem distribuídos e partilhados por todos os que geram a produtividade.

Com a educação não foi diferente. Nesse período, entre a metade do século XVIII e a metade do século XX, a escola se compara a uma indústria. Seu produto: o aprendizado de seus alunos. Seu funcionamento privilegiava o ensinar, o foco é a quantidade do conteúdo, o aprender mais em menos tempo, receber mais alunos num menor espaço. Nesse contexto, ao professor cabe a função de otimizar o aprendizado do aluno que, por sua vez, deve cumprir as exigências e atingir as metas. O papel do gestor equivale ao de um administrador dessa engrenagem, para que ela funcione com perfeição. Além disso, as tarefas no interior da escola são divididas, segmentadas, especializadas, como na produção fabril. (Franco, 2006, p. 120).





No passado, “os equipamentos tecnológicos: videocassetes, projetores, filmadoras e computadores [...] foram exibidos como sinônimo de vanguarda e inovação” (Franco, 2006, p. 121). Esses dispositivos representavam o avanço da tecnologia e despertaram admiração por sua capacidade de transformar a maneira como as pessoas se comunicavam, aprendiam e passavam o tempo. Naquele contexto, esses equipamentos eram associados ao progresso e ao futuro.

No campo da docência, a atualização e a introdução de ferramentas tecnológicas, por si só, não são suficientemente capazes de responder às exigências contemporâneas da Educação. Sobre isso, a autora Franco (2006, p. 121) fez a seguinte reflexão:

A "reciclagem" do professor e a aquisição de tecnologias de ponta pareciam ser suficientes para que a escola fosse capaz de atender às novas demandas e entrar para a nova era. No entanto, tanto investimento não promove os resultados esperados. As mudanças são lentas. O professor sozinho "não faz verão". Não basta que ele conheça os novos paradigmas ou que desenvolva habilidades para explorar os recursos tecnológicos a favor da educação. Apesar de "reciclado", não consegue enfrentar os obstáculos impostos por uma engrenagem pesada, desatualizada e obsoleta.

Apoiando a ideia acima, o autor Carbonell (2002, p.114) explica o termo Formação Docente: Deve ser “adaptada às demandas e necessidades formativas do ciclo de vida profissional de cada docente [...] Este deve converter-se no principal foco de atenção como lugar no qual pode se articular a teoria com a prática para provocar a mudança. ” E enfatiza que “essa formação é um direito e, portanto, devem estabelecer-se tempos e oportunidades para desenvolvê-la em tempo letivo e não-letivo; destinar-lhe uma manhã ou tarde inteira, deixando a classe na mão de substitutos, é uma boa fórmula.”

O que ocorre é que mesmo com capacitação e investimento em infraestrutura, os resultados não se concretizam como o esperado. A transformação no ambiente escolar ocorre gradualmente e além disso enfrenta resistências estruturais.

O professor, ainda que busque constante aprimoramento na busca para desenvolver competências e na apropriação de linguagens digitais, enfrenta um





sistema inflexível, marcado por práticas tradicionais, que limitam sua autonomia e a efetividade do uso dos recursos disponíveis.

A superação dessas limitações requer mudanças mais amplas e organizacionais, conforme vislumbra a autora Franco (2006, p. 121): “Nesse momento em que os olhos se voltam para os demais setores da escola, nota-se a importância do papel do gestor como peça fundamental para a concretização da mudança no interior da organização educacional.” Sim, o gestor escolar desempenha um papel estratégico e indispensável na articulação das transformações na Escola.

Como nos lembra Franco (2006, p. 121), “é hora de alterar o movimento da engrenagem e algumas políticas são pensadas, projetadas e executadas com os gestores escolares para provocar a mudança esperada.” Essa liderança é fundamental para criar condições favoráveis à inovação. “É hora de recontextualizar os seus papéis e reafirmá-los como líderes no redirecionamento do leme, para uma melhoria da educação pública.”

Refletir sobre a prática pedagógica é um dos principais caminhos para o desenvolvimento profissional do educador. A simples vivência em sala de aula, embora relevante, não garante, por si só, uma formação consistente e transformadora. É necessário que o professor se coloque em constante processo de análise e questionamento de suas ações, buscando compreender os desafios, aprimorar estratégias e ressignificar seu fazer pedagógico. Nesse sentido, Carbonell (2002, p. 112-113) reforça que:

A experiência não é suficiente. Não basta gastar muito tempo em sala de aula para gerar conhecimento formativo; a experiência deve submeter o indivíduo à autocrítica, à análise, ao questionamento, ao olhar do outro; isto é, à reflexão que proporciona uma compreensão mais profunda de nossa prática pedagógica. A reflexão ativa a memória e ajuda a comparar nossa experiência presente com a passada; a contrastá-la com a de outros professores e professoras; e a revisar a mudar nossas práticas - porque a reflexão é também experiência. A formação permanente mais sólida e frutífera é a que se aprende a partir da reflexão sobre as práticas inovadoras; aquela que obriga a modificar as propostas originárias sobre as concepções de ensino e aprendizagem, em que a vivência produz reflexão e esta se apóia na vivência; e que, por fim, comporta uma mudança pessoal, ideológica e profissional (Carbonell, 2002, p. 112-113)





É o gestor quem atua como articulador entre as demandas pedagógicas, os recursos disponíveis e a comunidade escolar. Ele é o agente mediador e promove uma cultura de colaboração entre os profissionais da escola. Mobiliza a equipe e incentiva a formação contínua dos docentes com foco na atuação prática.

Sem uma liderança comprometida e sistêmica, as mudanças necessárias tendem a estagnar, pois a superação dos desafios estruturais exige ações integradas e gestão proativa.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Feita tais considerações, concluímos que a aprendizagem significativa exige tempo, envolvimento e experiências diversificadas. “O conhecimento requer tempo e diversas atividades atrativas para sua sólida aprendizagem. Por isso, o armazenamento incontrolável de conteúdo é um dos piores inimigos da inovação” (Carbonell, 2002, p. 54). Quando o processo educativo é baseado na transmissão excessiva de conteúdos o desenvolvimento de competências mais amplas é comprometido.

A gestão escolar precisa certificar-se que as práticas pedagógicas sejam inovadoras e interessantes ao aluno. O modelo engessado, centrado na memorização, é um obstáculo à inovação. Esse modelo sufoca a criatividade, impede a autonomia e a capacidade crítica dos estudantes.

Gestores escolares, pressionados por normas, prazos e exigências legais, infelizmente, acabam priorizando a manutenção da ordem e o cumprimento de protocolos em vez de fomentar um ambiente de inovação e criatividade pedagógica, “[...] o medo da administração de adaptar [...] inovações demasiado autônomas e alternativas que não podem controlar; pois está provado que a principal preocupação da administração no exercício de seu poder é manter a ordem e a paz escolar e evitar o conflito a qualquer preço (Carbonell, 2002, p. 87).

Essa postura conservadora sufoca iniciativas transformadoras. Em vez de atuar como facilitador da mudança, o gestor, neste contexto, assume o papel de fiscalizador,





pois inibe e limita a equipe. “A rigidez da vida escolar - na qual tudo é regulado e super-regulamentado - é um dos grandes obstáculos para a autonomia inovadora” (Carbonell, 2002, p. 87).

Desse modo, em vez de promover uma educação dinâmica e voltada ao desenvolvimento integral dos alunos, o sistema tende a preservar o status quo, revelando mais medo do conflito do que com o compromisso com a transformação. Segundo Carbonell, “a diversidade e a diferença são fonte de contraste, enriquecimento, divergência e conflito” (2002, p. 85). Ou seja, conflitos de ordem estrutural ou pessoal existirão. Para que a escola avance, conforme contextualizamos, cabe a expertise do gestor escolar em ser flexível e aberto ao diálogo.

A gestão escolar também precisa compreender as necessidades reais da comunidade escolar. Resumidamente, a citação abaixo, esclarece algumas das atribuições que compete ao gestor escolar em sua atuação prática:

é importante conhecer as atribuições de cada servidor que está sob sua coordenação, conferir as tarefas que lhes são determinados, bem como resolver problemas de licenças, substituição de professor ou servidor, as faltas, afastamento, encaminhamento de medidas disciplinares quando necessário, ou seja, por lidar com servidores, cabe ao mesmo conhecer a legislação relativa à gestão de pessoal e particularmente à que trata dos servidores de educação pública. No entanto, nem sempre o diretor dispõe desses conhecimentos, além disso, trabalha com um número mínimo de colaboradores, sendo necessário que o gestor realize trabalhos que poderiam ser exercidos por outras pessoas e otimizar seu tempo em ações de maior visibilidade para a escola (Jatoba; Novaes, 2018, p. 67-68).

Diante de um sistema educacional marcado por estruturas centralizadoras, “conclui-se que “a principal força impulsora da mudança são os professores e professoras que trabalham de forma coordenada e cooperativa nas escolas e que se comprometem a fortalecer a democracia escolar” (Carbonell, 2002, p. 30). É verdade que quando os professores trabalham em conjunto, compartilhando saberes, experiências e responsabilidades, essas trocas ricas, constroem um ambiente que atende às necessidades dos estudantes. Essa atuação coletiva, consciente e responsável fortalece os princípios da democracia escolar.





Por fim, em termos de síntese, a gestão escolar democrática tem um papel essencial como mediadora de conflitos e apoiadora da inovação. Essa postura contribui para que a escola se torne um espaço dinâmico, inclusivo, cujos projetos constituem autônomos, práticas pedagógicas inovadoras com novas formas de aprender são efetivadas. Essa sinergia entre professores engajados e uma gestão democrática que é possível a verdadeira renovação educacional.

Por fim, é fundamental compreender que a formação dos professores não se constrói apenas pela acumulação de experiências em sala de aula. É necessário que essa vivência seja acompanhada de processos de autocrítica, análise, questionamento e reflexão. Somente a partir dessa reflexão constante sobre a própria atuação é possível repensar concepções de ensino e aprendizagem, aperfeiçoar metodologias e promover mudanças pessoais, ideológicas e profissionais que qualificam verdadeiramente a prática pedagógica. Nesse sentido, como analisamos, Carbonell (2002) ressalta a importância da reflexão como elemento essencial para transformar a vivência em conhecimento significativo e formativo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CAMPOS, Carmen R de; GODOY, Miriam A. B. Relações interpessoais: um desafio para o gestor escolar. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO E SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 2., 2013. **Anais** [...]. Curitiba: PUCPR, 2013.

CARBONELL, J. **A Aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FRANCO, Monica Gardelli. Novos tempos, novas formas de aprender, ensinar e fazer gestão. In: ALMEIDA, Fernando José de ALMEIDA, Maria Elizabeth B.B.de (coord.). **Liderança, gestão e tecnologias para a melhoria da Educação no Brasil**. S. Paulo: Parceria PUC-SP Microsoft, 2006. p. 119-163. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-40683/lideranca-gestao-e-tecnologias--para-a-melhoria-da-educacao-no-brasil> Acesso em: 24 maio 2025.





GARCIA, Lenise Aparecida Martins. Para ser um bom gestor e líder. *In*: ALMEIDA, Fernando José de ALMEIDA, Maria Elizabeth B.B.de (coord.). **Liderança, gestão e tecnologias para a melhoria da Educação no Brasil**. S. Paulo: Parceria PUC-SP Microsoft, 2006. p. 32-35. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-40683/lideranca-gestao-e-tecnologias---para-a-melhoria-da-educacao-no-brasil> Acesso em: 24 maio. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

Gil, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

IANNONE, Leila R. Organização escolar e gestão educacional. *In*: ALMEIDA, Fernando José de ALMEIDA, Maria Elizabeth B.B.de (coord.). **Liderança, gestão e tecnologias para a melhoria da Educação no Brasil**. S. Paulo: Parceria PUC-SP Microsoft, 2006. p. 37-41. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-40683/lideranca-gestao-e-tecnologias---para-a-melhoria-da-educacao-no-brasil> Acesso em: 24 maio. 2025.

JATOBÁ, Ione Oliveira; NOVAES, Ivan Luiz. O diretor de escola pública municipal frente às atribuições da gestão administrativa. **Regae - Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 7, n. 14, 2018, Janeiro-, pp. 63-77. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4718/471857004005/471857004005.pdf> Acesso em: 17 maio. 2025.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod_resource/content/1/dimensoes_livro.pdf. Acesso em: 17 maio. 2025.





GESTÃO PEDAGÓGICA E SUAS DECORRÊNCIAS NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS EM UMA ESCOLA DA REDE PRIVADA DE ENSINO DA SERRA GAÚCHA

Adriana Steinmetz¹

Wanderson Frigotto Fernandes²

Bianca Carpes de Oliveira Parizotto³

Roberto Carlos Ramos⁴

Resumo

A gestão pedagógica é o núcleo da gestão escolar, focada na qualidade do ensino e aprendizagem, diferentemente da administração de recursos e burocracia. Ela visa garantir que os projetos pedagógicos sejam eficazes, promovendo o desenvolvimento de habilidades úteis para a vida dos estudantes. A pesquisa tipo estudo de caso, objetiva refletir sobre o papel da gestão pedagógica e suas decorrências nos projetos pedagógicos em uma escola da rede privada de ensino da serra gaúcha. O corpus investigativo está alicerçado em autores como Libâneo e Lück acerca da gestão pedagógica e projetos pedagógicos. A análise dos dados dar-se-á por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin. Os principais resultados da pesquisa são: a) fortalecimento da qualidade da educação ofertada pela escola; b) participação dos educadores nos processos pedagógicos e o uso de metodologias ativas; c) os estudantes passaram a ser os protagonistas no processo de aprendizagem; e d) a buscar pela excelência neste modelo de gestão pedagógica.

Palavras-chave: gestão pedagógica; projetos pedagógicos; educação básica.

1 INTRODUÇÃO

A gestão pedagógica é um eixo central da organização escolar, responsável por promover, articular e acompanhar os processos de ensino e aprendizagem, bem como o desenvolvimento das competências docentes.

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: adriana.steinmetz@lasalle.org.br.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: wandersonfrigottofernandes@gmail.com.

³ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: bianca.202510625@unilasalle.edu.br.

⁴ Universidade La Salle – Unilasalle e da Universidade Católica de Moçambique. E-mail: roberto.ramos@unilasalle.edu.br





A gestão escolar tem como missão promover o desenvolvimento integral dos alunos, potencializando suas habilidades e incentivando a participação ativa nos processos de tomada de decisões dentro da escola. Isso envolve criar um ambiente propício ao aprendizado, onde cada estudante possa se desenvolver integralmente no espaço escolar.

De acordo com Lück (2009), essa dimensão da gestão visa assegurar a intencionalidade educativa da escola, coordenando os meios pedagógicos, os recursos humanos e as ações coletivas em torno de objetivos educacionais comuns.

Ao abordarmos a gestão pedagógica e os projetos pedagógicos, Libâneo (2007), afirma que as escolas existem para promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, possibilitando-lhes sua participação nos processos de gestão escolar.

Para efetivar a gestão pedagógica e seus desdobramentos em projetos pedagógicos, é crucial adotar novos processos de organização e gestão que promovam o trabalho coletivo e participativo na tomada de decisões. Nesse contexto, todos os envolvidos na educação devem se sentir corresponsáveis pelo ambiente escolar, abrangendo todas as esferas de atuação.

A gestão pedagógica, como área central da escola, necessita de um enfoque que vá além da mera execução de tarefas administrativas, buscando integrar todos os membros da comunidade escolar em um esforço colaborativo.

A pesquisa, tipo Estudo de Caso (Yin, 2005), objetiva refletir sobre o papel da gestão pedagógica e suas decorrências nos projetos pedagógica em uma escola da rede privada de ensino da serra gaúcha.

O *corpus* investigativo está alicerçado em autores como Libâneo (2004, 2007) e Lück (2009), acerca da gestão pedagógica e projetos pedagógicos e no Plano de Ação Pedagógico do Colégio La Salle Carmo (2025), que aborda os projetos pedagógicos da instituição em pesquisa. A análise dos dados dar-se-á por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

Nas próximas seções, apresentam-se o referencial teórico, os procedimentos metodológicos, as observações da reflexão analítica, realizada a partir da incursão nas ideias explicitadas nos projetos pedagógicos, e, por fim, os achados da pesquisa.





2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Gestão pedagógica e os projetos pedagógicos

A gestão pedagógica ocupa um lugar de destaque na gestão escolar, e os projetos pedagógicos estão diretamente ligados à promoção das aprendizagens e à formação dos estudantes. “Trata-se da organização, coordenação, liderança e avaliação de todos os processos e ações diretamente voltados para a promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação”. (Lück, 2009, p. 96).

Para que a gestão pedagógica seja de fato efetivada é necessário o uso de novos processos de organização e gestão baseados em uma forma de trabalho que favoreça os processos coletivos e participativos de decisão. Nesse sentido, todos os envolvidos com a educação devem se sentir responsáveis pela escola, em todas as esferas de trabalho, principalmente ao tratarmos de projetos pedagógicos.

Porém, para que isso aconteça é imprescindível que os responsáveis pela direção escolar tenham a formação adequada e o olhar voltado à qualificação profissional e ao desenvolvimento de novas competências.

A busca permanente pela qualidade e melhoria contínua da educação passa, pois, pela definição de padrões de desempenho e competências de diretores escolares, dentre outros, de modo a nortear e orientar o seu desenvolvimento. Este é um desafio que os sistemas, redes de ensino, escolas e profissionais enfrentam e passam a se constituir na ordem do dia das discussões sobre melhoria da qualidade do ensino (Lück, 2009, p.12).

Dessa forma, o gestor pedagógico é desafiado a atuar priorizando e otimizando o processo educativo, dado que essas ações aumentam a qualidade do currículo. (Lück, 2009).

Em sentido comum, destaca-se que todas as ações têm um caráter pedagógico, isso é, a capacidade de levar as pessoas a aprenderem, a desenvolverem compreensões, hábitos e atitudes. E isso ocorre em qualquer espaço e circunstância, mesmo tendo um caráter de espontaneidade. (Lück, 2009, p. 97).





Os projetos pedagógicos, “constituem-se como válido e significativo” ao promover oportunidades para que os alunos “aprendam a conhecer, aprendam a fazer, aprendam a conviver e aprendam a ser, de forma integrada”. (Lück, 2009, p. 100).

Além de estarem expressos no projeto político pedagógico, os projetos pedagógicos, devem ser vivenciados em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo de aprendizagem e nas práticas pedagógicas da comunidade escolar. (Veiga, 1995).

Os projetos pedagógicos podem ser comparados, de forma análoga, a uma árvore. Ou seja, plantamos uma semente que brota, cria e fortalece suas raízes, produz sombra, flores e frutos que dão origem a outras árvores, frutos. Mas para mantê-la viva, não basta regá-la, adubá-la e podá-la apenas uma vez. (Libâneo, 2004, p. 152).

Pela sua importância, sugere-se que sejam elaborados coletivamente, coordenados pelos gestores pedagógicos, no qual todos os envolvidos com a escola devem pensar as ações pedagógicas, tendo como base o diagnóstico da realidade.

Cabe aos gestores pedagógicos, por meios dos projetos pedagógicos o fortalecimento do currículo, como elemento integrador das experiências educacionais, constituindo-se como um referencial teórico que possibilita uma visão globalizada do ensino, orientado por uma concepção sistêmica, que se torna mais significativa na formação do aluno. (Lück, 2009).

A sala de aula é um espaço privilegiado de atuação do gestor pedagógico e da execução dos projetos pedagógicos, que, por meio de observações regulares, orientação e reflexão sobre a prática e a intencionalidade pedagógica, contribui com a qualidade da educação e o desenvolvimento profissional dos professores, por meio de *feedbacks*, formações pedagógicas e ações promotoras do desenvolvimento das competências, da atualização dos conhecimentos e do trabalho colaborativo.

A gestão pedagógica implica compreender os desafios cotidianos da escola e transformá-los em oportunidades de construção coletiva, reflexão crítica e qualificação do fazer pedagógico. Por isso a importância da escuta, do diálogo e da





corresponsabilidade como elementos estruturantes dessa dimensão da gestão. (Olzan e Millani, 2012).

Portanto, a atuação do gestor pedagógico, transcende o papel meramente burocrático e se apresenta como ação formadora, capaz de induzir mudanças nas práticas educacionais conduzindo a qualidade da educação e a aprendizagem dos estudantes, entre elas a garantia da execução de projetos pedagógicos relevantes no contexto escolar.

3 METODOLOGIA

A pesquisa, tipo Estudo de Caso (Yin, 2005), e tem como objetivo refletir sobre o papel da gestão pedagógica e suas decorrências nos projetos pedagógicos em uma escola da rede privada de ensino da serra gaúcha.

Para a análise das temáticas extraídas do material selecionado, optamos por utilizar o tema como unidade de registro, sendo essa unidade a mais adequada para pesquisas qualitativas.

Categorizamos os conteúdos referente as decorrências dos projetos na escola em questão em um conjunto de três pressupostos centrais: 1. Gestão pedagógica; 2. Qualidade da Educação e 3. Aprendizagem. Os dados serão analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, proposto por Bardin (2011).

3.1 Contexto e projetos pedagógicos do Colégio La Salle Carmo.

O Colégio La Salle Carmo está situado na cidade de Caxias do Sul/RS, serra gaúcha, educando gerações de estudantes há 117 anos. Oferece todas as etapas da Educação Básica, atendendo estudantes oriundos de famílias pertencentes às classes média e alta. É uma das instituições educativas da Rede La Salle, iniciada por São João Batista de La Salle, em 1680, na França. (Colégio La Salle Carmo, 2025).

Essa instituição de ensino privada vem investindo em uma crescente reformulação da dimensão político-pedagógica e no processo de gestão estratégica





institucional. Atualmente, conta com 246 professores e funcionários, com o desafio de oferecer educação de qualidade 1740 estudantes em todos os níveis da Educação Básica (Colégio La Salle Carmo, 2025).

O Colégio La Salle Carmo está inserido no Programa Escolas Associadas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (PEA/UNESCO, 1997) e, para a consolidação da educação de qualidade, baseia-se, essencialmente, nos quatro pilares de educação da UNESCO, a saber: aprender a ser, aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a conviver. (Dellors, 1996).

Os projetos pedagógicos, gerenciados pela equipe pedagógica e previstos no Plano Pedagógico (Colégio La Salle Carmo, 2025), agregam valor ao conhecimento dentro das diferentes áreas dos saberes com vistas a consolidar os conhecimentos e de acordo com as temáticas dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) proposto da UNESCO (2015) e complementam a formação integral do educando.

Destacam-se, nesse contexto, os projetos que promovem a autonomia dos estudantes, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a aplicação prática do conhecimento.

Na Educação infantil são desenvolvidos os projetos: a) Sensações: vivências, percepções, campos de experiência; b) Mostra de artes: construção de obras com temáticas variadas com um olhar crítico e sensível; c) Mundinho: Construção da identidade, interações com o meio social; d) Identidade: Linha do tempo de vida do educando. (Colégio La Salle Carmo, 2025).

Nos anos iniciais do ensino fundamental são: a) Noite da alfabetização: junto às famílias são apresentadas a caminhada no processo de alfabetização; b) Aqui brilha uma estrela: experiências que possibilitem o desenvolvimento de competências e habilidades nas diferentes áreas do conhecimento c) Trilhando valores: fomenta à aprendizagem para a vivência dos valores humanos e direitos humanos; d) Filó italiano: vivência da cultura, religiosidade, etnias, formação do povo da serra gaúcha; e f) Rio Grande em cena: formação do povo gaúcho. (Colégio La Salle Carmo, 2025).

Nos anos finais do ensino fundamental se destacam: a) Cultura de inovação: maker com caráter exploratório, criativo, colaborativo, protagonista de sua





aprendizagem; b) Expressões e patrimônio cultural: impactos locais, nacionais e globais, propondo soluções e cuidado dos efeitos econômicos, políticos, socioambientais e ambientais; c) Criação: fortalecendo a pesquisa científica, sobre as capacidades tecnológicas de setores industriais no Brasil; e d) Conectando saberes: oportunizar momentos de diálogo, reflexão, participação e conhecimento da trajetória de preparação para o ensino médio. (Colégio La Salle Carmo, 2025).

Já no ensino médio os seguintes projetos: a) Humanidade e pertencimento na contemporaneidade: atividades e momentos de reflexão, debates em torno de temas contemporâneos e sociais; b) Projetando o futuro: espaços e tempos de diálogo e reflexão para melhor discernir as opções e anseios; e c) Almanaque de atualidades: diversidade, formas, características onde o homem estabelece seus lugares de (sobre)vivência. (Colégio La Salle Carmo, 2025).

Em âmbito de escola se destacam a semana literária, da arte científica: exercitando a vivência da cultura e arte, literatura e a iniciação científica. (Colégio La Salle Carmo, 2025).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base dos objetivos dos projetos pedagógicos a partir da gestão pedagógica, buscamos estabelecer algumas reflexões com os referenciais teóricos. A seguir, pontuamos alguns pressupostos centrais.

4.1 Gestão Pedagógica

A gestão pedagógica nas escolas tem a finalidade para promover o desenvolvimento das potencialidades da equipe de professores e dos estudantes, possibilitando-lhes sua participação e construção coletiva nos processos de gestão escolar. (Libâneo, 2007).

Para que a gestão pedagógica numa perspectiva democrática seja de fato efetivada, no entender de Libâneo (2000) é necessário o uso de novos processos de





organização e gestão baseados em uma forma de trabalho que favoreça os processos coletivos e participativos de decisão.

Nesta perceptiva, o papel da gestão pedagógica na execução dos projetos pedagógicos, “foram construídos com a equipe pedagógicas com os educadores nas jornadas formação e em reuniões pedagógicas no início do ano letivo, e são efetivados no decorrer das aulas de forma integradora entre as disciplinas.” (Colégio La Salle Carmo, 2025, p. 18).

Estas ações vão ao encontro do pensamento de Libâneo (2007), no qual afirma que todos os envolvidos com a educação devem se sentir responsáveis pela escola, em todas as esferas do trabalho, envolvendo o compartilhamento de ações e de decisões no âmbito escolar

Lück (2009), considera o planejamento uma dimensão essencial da gestão pedagógica, por estar presente em todas as outras dimensões e por ser indispensável à articulação de seus desdobramentos. Afirma, ainda, que apesar da sua relevância, há indícios de que a ação educativa necessite de um planejamento adequado, voltado para a qualidade do ensino e ações necessárias para a sua efetivação.

No Colégio La Salle Carmo (2025), o processo de gestão pedagógica dos projetos se destaca a organicidade, sequencialidade e articulação, por meio da progressividade e complexidade das aprendizagens e do contexto social, bem como a construção de uma gestão pedagógica eficiente e eficaz, a qual passa por um processo de validação por todos os integrantes da comunidade escolar. (Colégio La Salle Carmo, 2025).

O sistema de gestão pedagógica, por meio da organização e sistematização de projetos pedagógicos, visa alcançar os objetivos educacionais da instituição, utilizando decisões e ações planejadas. A gestão pedagógica, com sua organização e sistematização, estabelece o caminho para a realização desses objetivos, focando na tomada de decisões e ações planejadas dentro do contexto educacional.

Os projetos pedagógicos tem exigido da gestão pedagógica junto aos professores e estudantes uma postura crítica, autônoma, criativa e incubação e aceleração da comunidade escolar frente aos desafios pedagógicos emergidos no





pós pandemia; a busca de soluções pedagógicas inovadoras diante das circunstâncias educacionais; mudança progressiva de um modelo de gestão escolar piramidal para horizontal; busca de soluções pedagógicas inovadoras diante das circunstâncias educacionais; desenvolvimento de novas competências e promoção de um ambiente escolar inovador frente ao contexto social e educacional, formação docente e resultados acadêmicos nas avaliações internas e externas. (Colégio La Salle Carmo, 2025).

Libâneo (2004), afirma que os instrumentos de ação ou elementos constitutivos mobilizados para atingir os objetivos propostos são o planejamento, a organização, a direção/coordenação, a formação continuada e a avaliação. Segundo o autor, através do planejamento, delimitam-se os objetivos e as ações que devem ser realizadas, a fim de atingir esses objetivos, que serão viabilizados através da organização e coordenação da gestão pedagógica.

O gestor pedagógico enfrenta o desafio de inovar na liderança de projetos educacionais, mantendo a qualidade do ensino e agregando valores essenciais que impactam positivamente tanto o indivíduo quanto a comunidade. Isso significa adaptar-se a novas realidades e garantir que a aprendizagem continue relevante e eficaz, apesar dos obstáculos.

4.2 Qualidade da Educação

O Colégio La Salle Carmo, como escola associada a Unesco, requer uma atuação intensa da equipe pedagógica e de todos os professores, a busca da disseminação dos os objetivos do milênio (UNESCO, 2015), entre eles o objetivo 4 relativos à educação de qualidade que define objetivos que buscam assegurar uma educação inclusiva, equitativa, de qualidade e que promova oportunidade de aprendizagem para todos. Fica evidente que os projetos pedagógicos realizados têm impactos a partir do momento que os estudantes e familiares aderem e transformam em ações na comunidade educativa.





Ações de conscientização, quando implementadas através de projetos pedagógicos, criam um ambiente colaborativo de aprendizagem mútua, impactando positivamente e envolvendo a comunidade local. Essa abordagem permite que as iniciativas de conscientização se concretizem de forma mais eficaz, promovendo um aprendizado significativo e uma maior participação da comunidade.

A Declaração de Tessalônica (UNESCO, 1997), recomenda que os planos de ação para a educação, o meio ambiente e a sustentabilidade sejam elaborados em nível local e regional e que a educação faça parte integral das agendas e projetos pedagógicos escolares e que sejam estimuladas e apoiadas no sentido de adequarem seus currículos para atender às necessidades de futuro sustentável.

Nos projetos pedagógicos a busca em atingir as metas da UNESCO (2015), proporcionando experiências a partir da observação, do diálogo e da criatividade, com forte componente participativo e colaborativo, apelo à uma sociedade mais justa, equitativa, inclusiva, colaborativa, sustentável e preocupados com o bem da sociedade local e global.

4.3 Ensino-Aprendizagem

O contexto do Colégio La Salle Carmo, na qual os estudantes estão inseridos, necessita uma preparação desde o ambiente escolar para esse mundo atual, para que sejam capazes de discernir melhor as opções de vida no futuro, resolver problemas complexos, adaptar-se as mudanças rápidas e saber viver e conviver com os outros. (UNESCO, 2015).

Nesta perspectiva, o processo de ensino aprendizagem, os projetos têm a intensão de preparar os estudantes para a vida, no qual o saber ler e escrever, atividades e momentos de reflexão, debates em torno de temas contemporâneos e sociais e a resolução de problemas nas relações interpessoais e sociais, vivência da cultura, religiosidade, etnias, formação dos povos no qual estão inseridos (Colégio La Salle Carmo, 2025), tem fomentado a continuar “a aprender ao longo da vida.” (UNESCO, 2015, p. 4).





O desenvolvimento das competências e habilidades consideradas relevantes para essa fase da vida das crianças e adolescentes, tem um caráter que ultrapassa os limites da escola, se entendendo as famílias e comunidade local. Neste sentido, todos os momentos de vida, dentro e fora da escola, são constituídos por oportunidades de aprendizagem efetiva, através da prática docente diária. (Brasil, 2007).

Portanto, os projetos pedagógicos (Colégio La Salle Carmo, 2025), têm como foco principal a aprendizagem dos estudantes por meio do desenvolvimento de habilidades e competências (Brasil, 2017), embasados no contexto educacional, social, cultural e tecnológico, fomentando novas experiências e a evolução acadêmica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa, tipo estudo de caso (Yin, 2005), objetivou refletir sobre o papel da gestão pedagógica e suas decorrências nos projetos pedagógicos em uma escola da rede privada de ensino da serra gaúcha.

A gestão pedagógica é o núcleo central da gestão escolar, focada na qualidade do ensino e aprendizagem. Ela visa garantir que o projeto educacional seja eficaz, promovendo o desenvolvimento de habilidades úteis para a vida dos alunos.

No Colégio La Salle Carmo, os projetos pedagógicos buscam soluções concretas para problemas mundiais e locais, fomentando o desenvolvimento sustentável.

Uma gestão pedagógica qualificada, incluindo o gestor pedagógico, é crucial para o sucesso desses projetos, influenciando positivamente a percepção, sensibilidade, flexibilidade, capacidade de reflexão e interpretação da realidade social dos alunos, além de autoestima, capacidade de escolha, respeito mútuo e habilidades de convivência.

A gestão pedagógica no Colégio La Salle Carmo, a partir da análise dos projetos pedagógicos, tem gerado resultados positivos como o fortalecimento da qualidade da





educação, maior participação dos educadores e alunos nos processos de ensino-aprendizagem, e uma busca pela excelência, com os estudantes se tornando protagonistas.

A gestão pedagógica, ao envolver toda a comunidade escolar, tem fortalecido a qualidade da educação ao garantir o alinhamento entre os objetivos da escola e as práticas pedagógicas, resultando em um ensino mais consistente e eficaz que atende às necessidades de todos os alunos.

Participação dos educadores e uso de metodologias ativas, por meio de uma gestão pedagógica eficaz tem incentivado a participação dos educadores em decisões pedagógicas, valorizando suas experiências e conhecimentos. Além disso, promovido o uso de metodologias ativas, que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, incentivando a autonomia, a colaboração e a resolução de problemas.

Protagonismo estudantil, se faz presente ao adotar metodologias ativas, a gestão pedagógica possibilitando que os alunos assumam um papel ativo no processo de aprendizagem, tornando-se responsáveis pela construção do próprio conhecimento, promovendo um aprendizado significativo e engajador.

Busca pela excelência na gestão pedagógica, com seu foco na aprendizagem e avaliação contínua e na busca por aprimoramento dos projetos pedagógicos, tem impulsionado a escola a buscar a excelência em sua prática educativa. Isso envolve a avaliação da aprendizagem dos alunos, a análise do clima e cultura institucional, e a implementação de ações corretivas e preventivas.

A gestão pedagógica, quando ao implementar eficazmente os projetos pedagógicos, tem gerado melhorias significativas na qualidade da educação oferecida, a promoção da participação ativa dos educadores e estudantes, e impulsionar a busca pela qualidade da educação e a excelência no ambiente escolar. Isso tem ocorrido na escola pesquisada, através de um foco na participação dos educadores em processos pedagógicos, na adoção de metodologias ativas que tornam os estudantes protagonistas do aprendizado, e na busca contínua por aprimoramento da prática pedagógica.





REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edições 70, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2017

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

COLÉGIO LA SALLE CARMO. **Projeto Pedagógico**. Caxias do Sul, 2025.

DELLORS, J. (ed.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Rio Tinto/Portugal: Asa-UNESCO, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Concepções e práticas de organização e gestão da escola: considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil. **Revista Española de Educación Comparada**, 13, 155-191. 2007. Madrid, Espanha. Disponível em: http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:reec-2007-13-8089A7E0-2046F0A8-D2F2-17C7F5071FD5/concepciones_practicas.pdf. Acesso em: 25 fev. 2021.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

OLZAN, D. P. V.; MILLANI, S. M. de F. Docência e formação: reflexões sobre a gestão pedagógica na escola. **Políticas Educativas – PolEd**, [S. l.], v. 4, n. 2, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/27012>. Acesso em: 12 ago. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Incheon – Educação 2030**: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação para um futuro sustentável: uma visão transdisciplinar para uma ação concertada**. Brasília: Unesco, EPD 97/CONF.401/CLD.1. 1997.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **PEA – Programa de Escolas Associada a UNESCO**.





1997. Disponível em: <https://peaunesco.wixsite.com/website>. Acesso em: 13 ago. 2025.

REDE LA SALLE. **Matriz Curricular para as Competências (MCC)**. Porto Alegre, 2018.

VEIGA, I. P. O. **Projeto Político Pedagógico da escola**: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995. p. 11- 36.

YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.





GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS ORGANIZACIONAIS

Adriano Wolfman dos Santos Silva¹

Tiago Augusto Knapp²

Paulo Fossatti³

Resumo

Este estudo tem como tema a gestão democrática em escolas confessionais privadas, analisando as competências organizacionais necessárias à sua implementação. Embora a legislação brasileira restrinja a obrigatoriedade da gestão democrática ao ensino público, observa-se crescente interesse em adaptar esse modelo às escolas privadas, inclusive confessionais, como meio de fortalecer a participação da comunidade escolar e qualificar os processos administrativos e pedagógicos. O objetivo da pesquisa é identificar e analisar as competências organizacionais essenciais para a adoção da gestão democrática em uma escola da rede privada confessional, propondo diretrizes práticas adequadas à sua identidade institucional. A metodologia adotada foi qualitativa, de natureza exploratória, fundamentada em análise documental. Foram examinados documentos normativos (Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases, Plano Nacional de Educação), instrumentos institucionais (regimentos, projetos pedagógicos, relatórios de desempenho) e literatura especializada. A pesquisa revelou os seguintes resultados parciais: apesar das barreiras culturais e da centralização tradicional das decisões, a gestão democrática é viável nesse contexto. Constatou-se que ela favorece maior inclusão e engajamento da comunidade escolar, que a comunicação eficaz é um elemento facilitador de práticas participativas e indicou recomendações específicas, como a criação de conselhos participativos e o uso de tecnologias digitais para ampliar a transparência e fortalecer os vínculos entre os diferentes segmentos da comunidade escolar.

Palavras-chave: gestão democrática; escolas confessionais; competências organizacionais; participação escolar.

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: adriano.wolfman@lasalle.org.br.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: tiago.knapp@lasalle.org.br.

³ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: paulo.fossatti@unilasalle.com.br.





1 INTRODUÇÃO

A gestão democrática (ou participativa/horizontal) envolve a comunidade escolar nos processos de decisão e na criação de projetos. No Brasil, seus fundamentos se fortalecem a partir dos anos 1980, com a Constituição Federal de 1988 (art. 206) e a LDB nº 9.394/96, que reafirma a gestão democrática como princípio do ensino público (art. 3º) e delega aos sistemas de ensino a normatização (art. 14), destacando a participação de profissionais da educação no projeto pedagógico e o envolvimento da comunidade em conselhos escolares. O tema também aparece no Plano Nacional de Educação, cuja Meta 19 prevê ações e prazo para consolidar a participação da comunidade na efetivação da gestão democrática nas escolas públicas.

Como Constituição e LDB restringem a obrigatoriedade ao setor público, há menos estudos sobre gestão democrática no ensino privado. Nesse cenário, situam-se as escolas privadas confessionais, amparadas juridicamente por dispositivos constitucionais e legais que garantem liberdade de ensino e religiosa, além de autonomia para alinhar práticas educativas a princípios da fé que as orienta. Ao mesmo tempo, enfrentam limites comuns às escolas privadas (autorização e avaliação do Poder Público e obediência às normas gerais), e desafios específicos: equilibrar a identidade religiosa com a proteção de direitos individuais dos estudantes, especialmente a liberdade religiosa. A pesquisa apresentada, então, busca identificar e sistematizar, por análise documental, as competências organizacionais necessárias para implementar a gestão democrática em uma escola confessional privada, examinando conceitos, legislação aplicável, desafios e adaptações, e propondo diretrizes práticas coerentes com suas especificidades institucionais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Gestão democrática é um modelo de gestão que envolve todos os membros de uma equipe ou comunidade em processos de decisão e criação de projetos. É também conhecida como gestão participativa ou horizontal (Dourado, 2015). No Brasil, a partir





da década de 1980 e com a Constituição Federal de 1988, foram estabelecidos princípios para democratizar a educação pública, como obrigatoriedade, gratuidade, liberdade, equidade e gestão democrática, conforme o artigo 206. Em linha com isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (Brasil, 1996) regulamenta as diretrizes gerais para a educação e seus sistemas de ensino.

Entre os diversos aspectos contemplados pela LDB nº 9.394/96, destaca-se o artigo 3º, que sublinha um de seus treze princípios: o ensino deve ser ministrado sob um regime de gestão democrática no âmbito do ensino público. A normatização desse regime foi delegada aos próprios sistemas de ensino, conforme previsto no artigo 14, que estabelece a definição das normas da gestão democrática com base nas particularidades de cada sistema, além de enfatizar a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico e o envolvimento das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou instâncias equivalentes (Brasil, 1996).

O tema é tão relevante que é tratado no Plano Nacional de Educação, elaborado pelo Ministério da Educação. A Meta 19 desse Plano define um prazo para implementar ações que garantam o envolvimento da comunidade escolar na efetivação da gestão democrática nas escolas públicas (Brasil, 2001).

Tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a LDB nº 9.394/96 restringiram o princípio da gestão democrática ao ensino público, excluindo o setor privado dessa obrigação. Conforme discutido por Minto (2010) e reafirmado por Arelaro et al. (2016), embora houvesse uma defesa por parte de determinados setores da sociedade civil para que esse princípio fosse aplicado tanto ao ensino público quanto ao privado, abrangendo a educação básica e superior, essa proposta não foi aceita, principalmente devido à intervenção de representantes das instituições privadas de ensino. Dessa forma, a versão final do artigo 206, inciso VI, da Constituição de 1988 consagrou a gestão democrática exclusivamente para o ensino público (Brasil, 1988).

Diante da obrigatoriedade imposta exclusivamente ao setor público no que concerne aos princípios da gestão democrática, observa-se uma escassez de investigações voltadas à presença desse modelo nas instituições de ensino privado. A escola privada, ou particular, é toda instituição mantida por pessoa física ou jurídica





de direito privado. Essas escolas gozam do direito à liberdade de ensino, desde que observem as diretrizes gerais do sistema educacional brasileiro, bem como as disposições constitucionais e legais em vigor (Lemos; Fernandes, 2022).

A escola confessional tem sua base jurídica garantida pela Constituição Federal (art. 213 da CRFB/88), pelo art. 19, §1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e pelos direitos fundamentais à liberdade religiosa, de crença, expressão intelectual, educação e vida privada, assegurados pela Constituição e por tratados internacionais que o Brasil assinou. Como pessoa jurídica de direito privado, a escola possui autonomia para alinhar suas atividades a princípios religiosos, desenvolvendo uma atividade lícita, com ou sem fins lucrativos, conforme sua confessionalidade (Brasil, 1988).

A proposta pedagógica das escolas confessionais visa integrar os postulados centrais da crença abraçada pela instituição à formação dos alunos, por meio de conteúdos curriculares e práticas educativas que se fundamentam na visão de mundo da respectiva religião ou ideologia. No entanto, essas instituições enfrentam certas limitações em sua atuação, sendo algumas comuns a todas as escolas privadas. Entre essas restrições estão o fato de que a educação é um direito social fundamental, de interesse público, o que demanda autorização, avaliação de qualidade pelo Poder Público e a obediência às normas gerais da educação nacional (Moura; Delgado, 2022).

As escolas confessionais privadas enfrentam uma limitação inerente à sua identidade religiosa, o que reforça a necessidade de proteger os direitos individuais dos alunos, especialmente a liberdade religiosa. Essas instituições devem equilibrar sua proposta educacional sem que o interesse social pela educação comprometa seus princípios, evitando a violação de direitos fundamentais (Vilanova, 2022). O estudo questiona quais competências organizacionais são essenciais para implementar a gestão democrática nessas escolas e como podem ser identificadas e avaliadas através de análise documental. Nesse contexto, a gestão democrática precisa equilibrar práticas participativas com os valores religiosos que guiam essas instituições (Moura; Delgado, 2022).





O objetivo principal desta pesquisa é analisar as competências organizacionais necessárias para a implantação da gestão democrática em uma escola de rede privada confessional, com base em uma revisão documental, propondo diretrizes práticas que respeitem suas especificidades institucionais.

Para alcançar o objetivo proposto, tem-se como objetivos específicos: i) identificar os principais conceitos de gestão democrática e as competências organizacionais associadas, conforme a literatura; ii) analisar a legislação e os documentos oficiais que regem a gestão escolar democrática e sua aplicabilidade em escolas confessionais; iii) verificar os desafios e as possíveis adaptações que escolas confessionais privadas podem enfrentar ao implementar a gestão democrática; iv) sistematizar as competências organizacionais necessárias para essa implementação a partir da análise documental.

3 METODOLOGIA

Este estudo caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória, desenvolvida por meio de pesquisa documental. A pesquisa documental é um método de investigação científica que consiste na análise de documentos já publicados para responder a um problema de pesquisa. Ela é uma abordagem essencial na pesquisa acadêmica e científica, especialmente nas áreas de Ciências Sociais e Humanas (Fonseca, 2002; Gil, 2007).

Além disso, a seleção foi favorecida pela facilidade de acesso do pesquisador aos documentos necessários, uma vez que este faz parte do corpo de colaboradores da escola. Essa condição não apenas possibilita o levantamento de informações essenciais, como o projeto pedagógico, regimentos internos e atas de reuniões, mas também garante maior familiaridade com a cultura organizacional e os processos internos. A proximidade com a realidade institucional permite uma análise mais profunda e contextualizada, agregando qualidade ao estudo.

A estratégia de coleta de dados foi estruturada em três níveis de análise documental complementares. O primeiro nível contemplou a análise de documentos





normativos e legais; o segundo nível focou nos documentos institucionais, e o terceiro nível de análise concentrou-se nos documentos de avaliação e desempenho. Os documentos selecionados para a pesquisa documental são apresentados a seguir: a) Levantamento das normas e legislação educacional; b) Consulta a documentos internos da escola confessional; c) Análise de relatórios e avaliações de desempenho

O processo de análise dos dados foi realizado de forma sistemática, dividido em quatro etapas principais. A primeira etapa, pré-análise, consistiu na organização do material, leitura dos documentos e formulação de indicadores. Na segunda etapa, exploração do material, foram codificados os documentos, identificadas unidades de registro e categorizadas as informações coletadas.

Os documentos foram analisados por meio de uma matriz que relacionou os objetivos da pesquisa com as fontes documentais e categorias estabelecidas, assegurando a coerência e sistematização dos dados. A pesquisa seguiu um fluxo sistemático, do planejamento à coleta e análise, culminando na proposição de diretrizes, com registros detalhados em cada etapa para garantir transparência e replicabilidade.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

No presente estudo, dedicou-se uma análise de documentos basilares que regem a educação nacional, com o intuito de compreender o marco jurídico que sustenta a gestão democrática, especialmente no contexto de instituições confessionais. O escopo abrangeu a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei n. 9.394/96), o Plano Nacional de Educação (PNE - Lei n. 13.005/2014), bem como as diretrizes emanadas pelos Conselhos de Educação. Esses instrumentos normativos e legais foram essenciais para elucidar as diretrizes que orientam as práticas de gestão e a avaliação de competências organizacionais em ambientes educacionais com caráter confessional. Esses princípios são aplicáveis também a escolas confessionais, que devem criar canais de diálogo e colaboração entre a comunidade escolar, respeitando, contudo, suas





diretrizes internas e valores fundacionais. A gestão democrática não se restringe à tomada de decisões, mas envolve a construção de um ambiente educativo inclusivo, onde a pluralidade de ideias e a participação são encorajadas, sem desrespeitar os valores religiosos da instituição.

Ademais, o PNE enfatiza a importância da formação para o trabalho e para a cidadania, promovendo valores morais e éticos que são a base da convivência social. Por último, destaca-se a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública, que busca garantir a participação da comunidade na tomada de decisões relacionadas ao sistema educacional, fortalecendo assim a transparência e a responsabilidade nas instituições de ensino (Brasil, 2014, s.p).

Uma forma de implementar a gestão democrática em uma escola confessional, como o Colégio La Salle Brasília, é por meio da criação de espaços de participação que envolvam a comunidade, mas que sejam compatíveis com os valores confessionais. Esses espaços podem incluir conselhos escolares e comissões de pais, professores e alunos, onde as decisões administrativas e pedagógicas possam ser discutidas de maneira colaborativa, respeitando a visão cristã da educação integral (LaSalle, 2024).

Os Conselhos de Educação, tanto em âmbito nacional quanto estadual e municipal, são responsáveis pela regulamentação e supervisão das práticas educacionais, e emitem resoluções que complementam as normativas estabelecidas pela LDB e pelo PNE. As diretrizes desses Conselhos para a gestão democrática incluem a valorização da participação da comunidade escolar nos processos decisórios, a transparência nos procedimentos administrativos e a responsabilidade compartilhada na condução das atividades pedagógicas.

Neste contexto, a gestão democrática da educação básica na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal está regulamentada pela Lei n.º 4.751, de 7 de fevereiro de 2012. Este dispositivo legal estabelece o processo eleitoral para a escolha de Conselheiros Escolares, Diretores e Vice-Diretores das instituições de ensino públicas, visando garantir a participação efetiva da comunidade escolar nas





deliberações, incentivando, assim, a transparência e a condução responsável da educação pública.

O Capítulo IV da referida Lei estabelece os mecanismos de Gestão Democrática, incluindo a criação de órgãos colegiados, como conselhos escolares e conferências de educação, para assegurar a participação ativa da comunidade na tomada de decisões educacionais.

Além destes órgãos colegiados, a referida Lei aborda outras questões acerca da gestão democrática nas escolas públicas. Nessa seara, nas instituições confessionais, as diretrizes dos Conselhos de Educação desempenham um papel fundamental ao assegurar que essas organizações, embora dotadas de autonomia, alinhem suas práticas de gestão aos valores democráticos presentes no marco legal brasileiro. As orientações dos Conselhos de Educação, portanto, oferecem subsídios para que essas instituições promovam uma cultura de participação e diálogo, sem abrir mão de seus valores religiosos.

A análise da legislação educacional revela que, embora a gestão democrática seja explicitamente direcionada ao ensino público, ela constitui um valor fundamental para a organização de qualquer instituição educacional, incluindo as confessionais. A Constituição Federal, a LDB, o PNE e as diretrizes dos Conselhos de Educação compõem um arcabouço normativo que orienta essas instituições na busca por uma gestão participativa, transparente e responsável. Esse marco legal não apenas promove a eficiência e a eficácia na gestão escolar, como também assegura que as instituições confessionais contribuam para o desenvolvimento integral de seus alunos, respeitando a pluralidade de ideias e o compromisso com a formação cidadã.

Manuais e guias especializados, como os produzidos pelo Instituto Brasileiro de Governança Corporativa (IBGC, 2023), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2017) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2008), destacam a importância de uma gestão colegiada e participativa. Eles ressaltam que a implementação de práticas de governança democrática nas escolas é essencial para assegurar que as instituições sejam conduzidas de forma ética, transparente e responsiva às demandas





de seus diversos stakeholders. Além disso, a adoção desses princípios favorece a sustentabilidade institucional, ao promover um ambiente de confiança e coesão entre os membros da comunidade escolar.

Para Carvalho (2018), entre as práticas recomendadas de governança democrática, destacam-se a participação coletiva nas decisões, a transparência e prestação de contas, a inclusão e equidade, além da valorização da autonomia e responsabilidade compartilhada. A promoção de processos decisórios que envolvam todos os segmentos da comunidade escolar, por meio de conselhos e assembleias, assegura uma pluralidade de perspectivas (Lück, 2010). Da mesma forma, a transparência exige que a escola disponibilize informações claras e acessíveis, enquanto a inclusão garante que vozes tradicionalmente marginalizadas sejam ouvidas. A descentralização da tomada de decisões, por sua vez, reforça a responsabilidade compartilhada e a coesão institucional (Paro, 2012).

Por fim, os desafios da gestão em escolas católicas, como sustentabilidade financeira e diálogo com a igreja local, foram apresentados, juntamente com a necessidade de desenvolver competências criativas, técnicas, relacionais e espirituais para uma gestão assertiva e humanizada. No contexto de gestão educacional, o gestor deve integrar esses valores à liderança servidora, priorizando o serviço à comunidade escolar e a promoção do desenvolvimento humano e espiritual. Elementos da identidade confessional, como histórico, pedagógico, pastoral e administrativo, foram discutidos, ressaltando a importância de um currículo evangelizador, transparência administrativa e responsabilidade social (ANEC, 2024).

Conclui-se, portanto, que a integração de práticas democráticas à governança de instituições confessionais é viável e desejável. Esse processo, ainda que gradual, permitirá o fortalecimento da participação comunitária, a promoção de maior transparência e a construção de um ambiente educacional mais inclusivo, equitativo e eficaz, alinhado tanto com os princípios da governança democrática quanto com os valores específicos da escola confessional.

De acordo com Dourado (2015), a gestão democrática em ambientes educacionais requer um processo de participação coletiva, que inclui o envolvimento





de toda a comunidade escolar em decisões pedagógicas e administrativas. No entanto, em escolas confessionais, esse processo pode se deparar com barreiras relacionadas à preservação de tradições religiosas que, muitas vezes, orientam a estrutura de poder de forma verticalizada. O autor destaca que o desafio está em equilibrar a preservação dos valores institucionais com a abertura para a participação de alunos, pais, professores e funcionários, respeitando a pluralidade de opiniões e as necessidades educacionais contemporâneas.

Estudos recentes indicam que a adoção de práticas de gestão democrática em escolas confessionais pode gerar impactos positivos tanto no ambiente organizacional quanto no desempenho acadêmico dos alunos. Fernandes e Furlanetto (2024), em sua pesquisa, argumentam que a implementação de processos decisórios participativos promove maior coesão e engajamento de todos os atores da comunidade escolar. Segundo os autores, essa participação ativa resulta em maior transparência, menor resistência a mudanças e uma cultura institucional mais colaborativa, fatores que contribuem para a elevação da qualidade educacional.

Uma tendência observada, conforme destaca a pesquisa do Centro de Estudos em Gestão Educacional (CEGE), é a crescente adoção de tecnologias digitais que favorecem a transparência e a comunicação nas escolas confessionais. Plataformas online estão sendo utilizadas para facilitar o acesso às informações institucionais, ampliando a participação dos pais e da comunidade nas decisões escolares. Além disso, sistemas digitais de avaliação e planejamento estão sendo integrados para permitir que gestores acompanhem de forma mais eficaz o desempenho organizacional, ao mesmo tempo em que promovem maior accountability (Viana et al., 2024).

Libâneo (2003 apud Souza 2019), argumenta que a gestão democrática requer uma transformação contínua e coletiva, na qual se promovem o diálogo e a equidade. Ou seja, além da criação de mecanismos formais de participação, as escolas precisam cultivar uma cultura de inclusão, onde todos os membros se sintam parte integrante do processo de tomada de decisões.





Outrossim, a literatura sugere que as escolas confessionais têm uma oportunidade de implementar tecnologias digitais para melhorar a comunicação e a transparência, bem como integrar práticas democráticas que envolvam mais a comunidade escolar nas decisões. Também há menção ao desenvolvimento de programas de formação continuada para gestores, permitindo a adoção de práticas mais inclusivas.

Por fim, a literatura aponta que a centralização hierárquica e a resistência à mudança nas escolas confessionais podem representar ameaças ao sucesso da gestão democrática. Além disso, a falta de participação plena de todos os membros da comunidade escolar (alunos, pais, professores) é um obstáculo significativo. Outra ameaça mencionada é a mercantilização do setor educacional, que pode desviar o foco das escolas dos princípios de alteridade e humanismo solidário.

Em face dos incentivos claros dos órgãos reguladores para a implementação da gestão democrática, é necessário considerar as barreiras que se apresentam, como resistências culturais e estruturais, as quais podem conflitar com a ideia de uma gestão mais horizontal e participativa. Contudo, ao superar essas barreiras, a gestão democrática nas escolas confessionais pode fortalecer ainda mais o compromisso dessas instituições com a formação integral dos alunos. Dessa forma, a implementação de práticas democráticas de gestão, cuidadosamente adaptadas às especificidades dessas escolas, tem o potencial de enriquecer a missão educativa das instituições confessionais, promovendo um ambiente mais inclusivo, participativo e em consonância com as demandas contemporâneas da educação (Pereira et al., 2020).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo de analisar as competências organizacionais necessárias para a implantação da gestão democrática em uma escola de rede privada confessional, com base em uma revisão documental, foi alcançado neste estudo. Através da análise das estatísticas, estudos acadêmicos e práticas documentadas, foi possível identificar os desafios específicos enfrentados pelas escolas confessionais, como barreiras





culturais e estruturais, ao mesmo tempo que se destacaram as oportunidades para a adoção de uma liderança compartilhada e a participação ativa da comunidade escolar.

O estudo propôs diretrizes práticas para a implementação da gestão democrática, enfatizando a necessidade de formação contínua de gestores e a incorporação de tecnologias que promovam maior transparência e diálogo. Estas propostas respeitam os valores religiosos que moldam a identidade das instituições confessionais, buscando um equilíbrio entre tradição e inovação.

Ao refletir sobre a complexidade e as particularidades inerentes à gestão democrática nas instituições confessionais, torna-se evidente que a implementação dessas práticas enfrenta desafios significativos, mas também apresenta oportunidades promissoras. A análise revela que, embora exista uma tendência crescente de alinhamento entre os princípios de governança democrática e as demandas contemporâneas do ambiente educacional, as barreiras culturais, religiosas e estruturais ainda persistem.

A integração entre a liderança compartilhada e a valorização da participação ativa de toda a comunidade escolar são aspectos fundamentais para uma gestão mais inclusiva e eficiente. No entanto, para que essas mudanças ocorram de maneira efetiva, é essencial que haja um investimento contínuo na formação de gestores e na adoção de tecnologias que facilitem a transparência e o diálogo, sem desconsiderar os valores religiosos que fundamentam a identidade dessas instituições.

Em última análise, o sucesso da gestão democrática em escolas confessionais dependerá da capacidade dessas organizações de equilibrar tradição e inovação, promovendo uma cultura institucional que favoreça a participação colaborativa e o desenvolvimento educacional pleno. Este estudo contribui para o entendimento desse processo complexo e oferece insights valiosos para instituições que buscam implementar práticas de gestão mais democráticas enquanto preservam sua identidade confessional.





REFERÊNCIAS

ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; CARNEIRO, S. R. G. 2016. Limitações da participação e gestão 'democrática' na rede estadual paulista. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas 37, 137: 1143-1158.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CATÓLICA DO BRASIL (ANEC). 2024. **Identidade Confessional: ANEC promove curso para diretores de Escolas Católicas.**

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Diário Oficial da União, Brasília, 05 out. 1988.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996.

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

BRASIL. **Lei nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012.** Dispõe sobre o sistema de ensino e a gestão democrática da educação básica na rede pública de ensino do Distrito Federal e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 07 fev. 2012.

DOURADO, L.F. 2015. **Gestão Democrática e a Educação Pública no Brasil: Interfaces com a Escola Confessional.** Cortez Editora, São Paulo.

FERNANDES, G.T.; FURLANETTO, E. C. 2024. Redes confessionais de ensino e a gestão escolar: uma nova área de pesquisa. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói 16, 43: s.p.

FONSECA, J. J. S. 2002. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, Apostila.

GIL, A. C. 2007. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. Atlas, São Paulo.

GIL, A.C. 2008. **Método e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. Atlas, São Paulo.





INSTITUTO BRASILEIRO DE GOVERNANÇA CORPORATIVA (IBGC). **Código das Melhores Práticas de Governança Corporativa**. 6. ed. IBGC, São Paulo, 2023.

INSTITUTO UNIBANCO. **Pesquisa Nacional sobre Gestão Escolar**: Governança, Participação e Transparência. Instituto Unibanco, São Paulo, 2021.

LA SALLE. **Regimento Escolar**: Educação Básica. La Salle, Brasília, 2022.

LA SALLE. **Análise Setor de RH 2023**. La Salle, Brasília, 2023.

LA SALLE. **Guia do Educador 2024**. La Salle, Brasília, 2024.

LEMO, É.F.U.; FERNANDES, J. da S.G. Escolas pública e particular: representações sociais de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27: p. e270110, 2022.

LÜCK, H. **A Gestão Participativa na Escola**. Vozes, Petrópolis, 2010.

MINTO, L. W. A administração escolar no contexto da Nova república e do neoliberalismo. In: ANDREOTTI, A.L.; LOMBARDI, J.C.; MINTO, L.W. (org). **História da administração escolar no Brasil**: do diretor ao gestor. Alínea, Campinas, 2010.

MOURA, G.R; Delgado, J.L.M. 2020. **Escola confessional**: fundamento jurídico, natureza e limitações. 77 f. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Governança Escolar Democrática**: Diretrizes para a Promoção da Participação e Transparência na Gestão Escolar. UNESCO, Paris, 2017.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. 17. ed. Cortez, São Paulo, 2012.

PEREIRA, J.C.; ABREU, G.S.A. DE; VERAS, L.A.C.S. Diversidade pedagógica de formação humana no ideário democrático em escolas confessionais. **History of Education in Latin America - HistELA**, 3: e20525, 2020.

SOUZA, E.H; DAVID, A. Gestão democrática no ensino privado: a experiência de uma instituição no interior paulista. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 13, n. 3, p. 230-25, 2020.

VILANOVA, H. de S. **Gestão de escola confessional lassalista [manuscrito]**: um estudo de caso. Universidade La Salle, Canoas, 2022.





CONTRIBUTOS DA AUTOAVALIAÇÃO PARA A QUALIDADE ACADÊMICA NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Jardelino Menegat¹

Carla Janaína Teixeira²

Resumo

A avaliação da pós-graduação no Brasil tem transitado de um foco predominantemente quantitativo para abordagens formativas e participativas. A institucionalização da Auto avaliação pela Portaria CAPES nº 148/2018, situa como componente obrigatório e estratégico dos PPGs, capaz de promover reflexão crítica, planejamento e melhoria contínua. Diante do exposto a pesquisa documental (Cellard, 20124), objetiva compreender de que modo a Política de Auto avaliação, articulada às diretrizes da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Universidade La Salle, contribuem para o monitoramento, a gestão e a promoção da qualidade acadêmica no Programa de Pós-Graduação em Educação desta Universidade, no quadriênio de 2025-2028. Os objetivos específicos são: contextualizar o Sistema de Avaliação da Pós-graduação *stricto sensu* desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, descrever os critérios de avaliação periódica dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu*, na área da Educação, enfatizando a finalidade da auto avaliação nesse processo; e analisar o modus operandi da Política de Auto Avaliação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle, no espaço temporal entre os anos de 2025 a 2028. O corpus investigativo está composto pela Política de Auto Avaliação e pelo Projeto do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. O referencial teórico apoia-se em Morosini (2009) papel científico de avaliação; Dias Sobrinho (2003) o processo formativo; Afonso (2012) o potencial emancipatório; Leite (2018) sua dimensão participativa; Severino (2007) a reflexão crítica; Saviani (2003) seu papel na formação de pesquisadores, entre outros. Os resultados preliminares da análise documental apontam que a auto avaliação proposta pela CAPES, pode ser uma ferramenta de autoconhecimento da IES para a busca de melhorias. O fortalecimento da institucionalização da auto avaliação pode contribuir para a consolidação de uma cultura avaliativa capaz de promover a melhoria contínua e a qualidade acadêmica.

Palavras-chave: autoavaliação; qualidade acadêmica; pós-graduação; CAPES.

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. Email: jardelino.menegat@lasalle.org.br.

² Universidade La Salle - Unilasalle. Email: carla.201211598@unilasalle.edu.br.





1 INTRODUÇÃO

A avaliação da pós-graduação brasileira tem assumido papel estratégico no fortalecimento da formação científica, na consolidação de culturas institucionais de qualidade e na indução de políticas que orientam o desenvolvimento acadêmico.

Nas últimas décadas, esse processo passou por profundas transformações, impulsionado pela complexificação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), pelo avanço das diretrizes da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pela crescente valorização de mecanismos de monitoramento contínuo.

Nesse cenário, emerge com força o reconhecimento de que a avaliação não pode restringir-se à verificação de resultados, constituindo-se, antes, como prática articulada à gestão, ao planejamento e à identidade institucional.

A centralidade da auto avaliação nesse movimento decorre de seu potencial para promover processos reflexivos, fortalecer a autonomia dos programas e ampliar sua capacidade de compreender desafios, definir prioridades e projetar ações de melhoria.

Em instituições comprometidas com a qualidade acadêmica, a auto avaliação transcende a função burocrática e assume caráter formativo, contribuindo para o desenvolvimento de uma cultura crítica e autorregulada.

Diante do exposto, esta pesquisa tem como temática investigativa: De que modo a efetividade da Política de Auto Avaliação, articulada às diretrizes da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Universidade La Salle, contribui para o monitoramento, a gestão e a promoção da qualidade acadêmica no Programa de Pós-Graduação em Educação desta Universidade, no quadriênio de 2025-2028?

A pesquisa objetiva compreender de que modo a Política de Auto avaliação, articulada às diretrizes da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Universidade La





Salle, contribui para o monitoramento, a gestão e a promoção da qualidade acadêmica no Programa de Pós-Graduação em Educação, no quadriênio de 2025-2028.

Entendemos que os documentos que selecionamos para constituir o corpus investigativo se configuram em dispositivos que regulam o modus operandi do processo de auto avaliação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle, sendo que a Política de Auto Avaliação explicita os fundamentos estruturantes das diretrizes e, o Projeto de Auto Avaliação as formas de efetivação destas diretrizes.

Diante do exposto, o próximo capítulo apresentará os fundamentos do processo avaliativo, contextualizando o Sistema de Avaliação da Pós-Graduação da CAPES.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Sistema de Avaliação da Pós-Graduação da CAPES e os critérios de avaliação

A avaliação da pós-graduação no Brasil é resultado de um processo histórico em que legislação específica, políticas científicas e fundamentos epistemológicos orientaram a consolidação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG).

Desde o Parecer CFE nº 977/1965, documento fundador do modelo brasileiro, estabeleceu-se que os cursos de mestrado e doutorado deveriam possuir caráter eminentemente científico, o que implicava organização baseada na pesquisa e formação avançada (BRASIL, 1965). Essa orientação inicial tornou necessária a criação de mecanismos permanentes de avaliação, que se integraram às políticas públicas educacionais ao longo das décadas seguintes.

A institucionalização da avaliação sistemática começou a ganhar corpo nos anos 1970, quando a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) assumiu formalmente o acompanhamento dos programas. Morosini (2009) observa que, nesse período, a avaliação evolui de um instrumento administrativo para





uma prática de regulação e indução de políticas científicas, indicando sua crescente centralidade para o desenvolvimento da pesquisa no país.

Nos anos seguintes, sucessivos ajustes normativos consolidaram a avaliação como política de Estado. A Lei nº 9.131/1995 conferiu à CAPES responsabilidades de coordenação e regulação, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) determinou, em seu artigo 46, que a avaliação dos cursos de pós-graduação seria realizada pela CAPES (BRASIL, 1996). A partir desse marco, a avaliação passou a orientar a expansão e a qualidade do sistema.

O desenvolvimento do SNPG está diretamente ligado ao processo de institucionalização da pós-graduação, iniciado com a criação CAPES, em 1951, concebida por Anísio Teixeira com a finalidade de promover o aprimoramento das pessoas com nível superior de ensino.

A Reforma Universitária de 1968 fortaleceu essa estrutura ao definir bases organizacionais e conceituais que sustentaram a expansão da pós-graduação e a articulação entre pesquisa, formação e políticas científicas.

A consolidação do sistema se intensificou nos anos 1970 e 1980, com a implementação dos primeiros Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), responsáveis pela definição de metas de formação avançada, expansão da pesquisa e financiamento.

Um marco decisivo ocorreu em 1998, quando a CAPES substituiu o antigo sistema de conceitos (A a E) pelo modelo de notas de 1 a 7 e passou a avaliar programas, e não apenas cursos. Essa mudança reforçou a compreensão institucional da avaliação e estimulou a construção de culturas internas de auto avaliação e monitoramento.

A partir dos anos 2000, a expansão da pós-graduação esteve associada à interiorização das universidades, ao aumento do financiamento e ao fortalecimento das políticas de indução. Ferramentas como o Currículo Lattes e, posteriormente, o ORCID tornaram-se essenciais para a visibilidade da produção científica, configurando-se, segundo documentos técnicos da CAPES, como mecanismos fundamentais de registro e organização da trajetória acadêmica.





No cenário contemporâneo, o SNPG possui elevada complexidade institucional, articulando universidades, CAPES, CNPq, Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa e políticas de internacionalização. A CAPES ocupa posição central ao ser responsável pela avaliação do sistema, autorização de funcionamento ou fechamento e financiamento dos programas.

Essa centralidade é analisada por autores como Dias Sobrinho, que afirma que “avaliar é compreender processos e atribuir sentido ao fazer institucional” (Dias Sobrinho, 2003, p. 105), destacando o caráter formativo da avaliação. Afonso (2012) reforça que a avaliação institucional pode assumir dimensão emancipatória quando promove reflexão e autonomia.

A partir de 2019, a auto avaliação passa a ser enfatizada como dimensão estrutural da avaliação. O Relatório de Auto avaliação da CAPES afirma que a auto avaliação “deve ser compreendida como processo contínuo que integra gestão, planejamento e reflexão crítica” (Brasil, 2019, p. 12), e que deve envolver docentes, discentes, técnicos e egressos (Brasil, 2019, p. 19). Essa perspectiva converge com Leite (2018), para quem a auto avaliação constitui exercício de participação, diálogo e corresponsabilidade institucional. Severino acrescenta que processos avaliativos devem “promover reflexão crítica sobre o fazer científico” (Severino, 2007, p. 52), reforçando a importância da articulação entre produção de conhecimento e gestão acadêmica.

O PNPG 2024–2028 afirma que “a avaliação é um dos pilares para a indução da qualidade e para o enfrentamento das assimetrias regionais” (Brasil, 2023, p. 21) e estabelece que programas sólidos apresentam “capacidade de auto avaliação contínua” (Brasil, 2023, p. 30).

Essa diretriz é reforçada pela Portaria CAPES nº 109/2025, que regulamenta a Avaliação de Permanência e determina que a manutenção dos programas no SNPG dependerá da existência de processos sistemáticos de auto avaliação, evidenciando participação e ações de melhoria (Brasil, 2025). A mesma portaria afirma que a avaliação deve considerar o conjunto das ações realizadas em alinhamento ao





planejamento e aos resultados da auto avaliação, integrando definitivamente gestão, planejamento e avaliação.

No campo da Educação, o Documento de Área 2025–2028 destaca as singularidades epistemológicas e metodológicas da área, valorizando produção bibliográfica em livros, relevância social, diversidade de abordagens de pesquisa e impacto das ações formativas.

O documento afirma que a auto avaliação deve expressar a singularidade do programa e orientar sua trajetória formativa (Brasil, 2024, p. 12), sendo valorizados processos que demonstrem aprendizagem institucional e participação ampliada (Brasil, 2024, p. 14).

A Ficha de Avaliação da área inclui indicadores sobre coerência do projeto formativo, perfil do corpo docente, adequação da produção intelectual e impacto das pesquisas na educação básica e na formulação de políticas educacionais.

Essa convergência entre referenciais teóricos e normativos evidencia que o modelo 2024–2028 rompe com perspectivas classificatórias e consolida uma avaliação orientada ao desenvolvimento institucional. Cunha (2011) argumenta que uma avaliação de qualidade deve ampliar a capacidade dos programas de compreender-se, reorganizar-se e projetar-se no futuro. Saviani (2003) destaca a função estratégica da pós-graduação para a formação de pesquisadores, o que exige avaliação que contemple processos, resultados e impacto. Morosini (2009) e Polidori (2015) reforçam a necessidade de integrar relevância científica, pertinência social e consistência institucional como dimensões constitutivas da qualidade.

O Sistema de Avaliação da CAPES organiza-se atualmente em três níveis integrados, acompanhamento anual, avaliação de permanência e avaliação quadrienal, que utilizam instrumentos como o Documento de Área, a Ficha de Avaliação, relatórios anuais, Plataforma Sucupira e Relatórios de Auto avaliação.

A lógica da avaliação enfatiza o caráter formativo da avaliação, a transparência e a capacidade analítica dos programas, compreendendo que a avaliação deve orientar escolhas estratégicas e assegurar a qualidade da formação *stricto sensu*.





Nesse contexto, a avaliação contemporânea da pós-graduação brasileira não se limita a métricas classificatórias. Ela se configura como prática complexa, reflexiva e orientada ao fortalecimento institucional, articulando história, fundamentos teóricos, políticas científicas e normativas.

Ao incorporar a auto avaliação como dimensão obrigatória, o modelo atual reafirma a centralidade da reflexão institucional e da melhoria contínua.

Essa trajetória histórica demonstra que a avaliação da pós-graduação é simultaneamente instrumento de regulação, política de indução e prática de desenvolvimento institucional, contribuindo para a formação de qualidade, a relevância social da ciência e o fortalecimento do papel estratégico da pós-graduação no país.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa ancora-se na epistemologia hermenêutica, com referência em Gadamer (2006), por compreender que os documentos institucionais são expressões de tradições, valores e racionalidades que não podem ser analisadas por meio de um modelo exclusivamente técnico ou objetivista.

A hermenêutica possibilita reconhecer a historicidade que atravessa tais documentos e interpretar os sentidos, tensões e pressupostos neles inscritos. Ao mesmo tempo, oferece um horizonte metodológico que permite acessar as múltiplas “vozes” que se manifestam nos textos, relatórios, normativas e pareceres que estruturam e orientam a Política de Auto avaliação institucional.

Metodologicamente, esta investigação adota a pesquisa documental, conforme fundamentação de Cellard (2014), por se tratar de uma abordagem adequada para documentos oficiais, políticas institucionais, projetos, relatórios e demais materiais produzidos pelo PPGE e pela CAPES. A pesquisa documental permite compreender não apenas o conteúdo explícito dos documentos, mas também as intenções, os contextos e os efeitos de sentido presentes neles.





A pesquisa documental, conforme aponta Cellard (2014), requer uma postura analítica e crítica diante da produção e do uso dos documentos. Isso significa considerar o contexto histórico e institucional em que foram elaborados, a natureza do material, o público a que se destinam, as intenções e perspectivas de seus autores, bem como verificar sua autenticidade, credibilidade, conceitos centrais e coerência interna. Não por acaso, como afirma Cellard “definir o documento representa em si um desafio” (Cellard, 2014, p. 208),

Dessa forma, ao desenvolver uma análise documental, torna-se importante examinar atentamente todos esses elementos, de modo a possibilitar interpretações consistentes sobre o passado, uma compreensão aprofundada do presente e a identificação de potenciais mudanças futuras.

Para Cellard (2014), esse tipo de pesquisa constitui um recurso metodológico significativo, pois permite revisitar acontecimentos, interpretar realidades atuais e até antecipar possíveis tendências.

No entanto, para que essa abordagem seja plenamente proveitosa, é essencial manter uma atitude crítica durante toda a análise, sobretudo no que diz respeito à construção e ao uso dos documentos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Portaria CAPES nº 148/2018 e o Relatório do GT de Auto avaliação (2019) instituíram a auto avaliação como componente obrigatório e formativo nos programas de pós-graduação. O Documento do Ciclo Avaliativo 2025–2028 reforça esse caráter ao estabelecer a auto avaliação como prática sistemática, participativa e integrada ao planejamento institucional, afirmando a transição de um modelo predominantemente quantitativo para abordagens qualitativas, formativas e socialmente orientadas.

A análise documental evidencia que a auto avaliação no PPG em Educação se configura como instrumento estratégico de gestão e melhoria contínua, articulando a regulação externa da CAPES com a identidade e os objetivos internos do programa.





Essas práticas estão alinhadas aos fundamentos do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e às normativas recentes, que enfatizam a centralidade da auto avaliação, sua dimensão formativa e sua articulação ao planejamento.

A Política de Auto avaliação do PPGE reconhece a importância da avaliação para apoiar decisões, identificar fragilidades e fortalecer a identidade institucional, princípios reforçados pela Portaria nº 109/2025.

Os documentos analisados demonstram ainda que o PPGE incorpora os critérios centrais da avaliação da área de Educação: coerência do projeto pedagógico, produção intelectual qualificada, impacto social, internacionalização, formação discente e capacidade de reflexão institucional.

A auto avaliação é entendida como mecanismo que possibilita acompanhar essas dimensões por meio do monitoramento contínuo das ações pedagógicas, das produções acadêmicas e do percurso de docentes, discentes e egressos.

Quanto à operacionalização, a auto avaliação será conduzida pela Comissão de Auto avaliação, articulada à CPA, responsável pela elaboração de instrumentos, coleta e sistematização de dados e devolutivas à comunidade.

Os documentos indicam que esse processo tem potencial para contribuir diretamente para o monitoramento institucional e para atender ao modelo de avaliação orientado à permanência adotado pela CAPES, no qual as evidências produzidas pela auto avaliação são fundamentais para o reconhecimento e manutenção dos programas no SNPG.

Do ponto de vista da gestão, a auto avaliação fornecerá diagnósticos que subsidiam o planejamento, a alocação de recursos e a reconfiguração de práticas pedagógicas, perspectiva coerente com autores como Leite (2018) e Dias Sobrinho (2003).

Por fim, observa-se que a Política e o Projeto de Auto avaliação preveem práticas de reflexão contínua, escuta qualificada da comunidade e acompanhamento do impacto das pesquisas, favorecendo ciclos permanentes de aprendizagem institucional.





Dessa forma, a Política de Auto avaliação do PPGE apresenta uma estrutura sólida e coerente para funcionar como instrumento estratégico de gestão e promoção da qualidade acadêmica no quadriênio 2025–2028, ainda que seus efeitos não possam ser analisados empiricamente antes do início do período avaliativo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os documentos normativos da CAPES apontam para a necessidade de consolidar a auto avaliação como componente obrigatório e estratégico dos Programas de Pós-Graduação, situando-a como prática formativa e participativa.

Nesse contexto, a pesquisa em andamento, que investiga de que modo a efetividade da Política de Auto Avaliação, articulada às diretrizes da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Universidade La Salle, contribui para o monitoramento, a gestão e a promoção da qualidade acadêmica no Programa de Pós-Graduação em Educação desta Universidade, no quadriênio de 2025-2028, evidencia o papel desse processo no fortalecimento do planejamento e na promoção da melhoria contínua.

Os resultados preliminares indicam que a auto avaliação fornece subsídios relevantes para a consolidação de uma cultura institucional de qualidade, ao articular reflexão crítica, participação da comunidade acadêmica e integração dos resultados ao planejamento estratégico.

Dessa forma, consolida-se como elemento importante para o desenvolvimento científico, pedagógico e social do Programa de Pós-Graduação.

O fortalecimento de sua institucionalização pode, portanto, contribuir para a criação de uma cultura avaliativa capaz de sustentar a melhoria contínua e assegurar a qualidade acadêmica.

A análise documental realizada permitiu compreender que a Política e o Projeto de Auto avaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle estão alinhados às diretrizes contemporâneas da CAPES e às orientações da





Comissão Própria de Avaliação (CPA), configurando um processo estruturado de monitoramento e gestão institucional para o quadriênio 2025–2028.

Embora o ciclo avaliativo ainda não tenha sido iniciado, os documentos analisados revelam uma organização consistente, capaz de sustentar práticas de avaliação formativa e de promover a qualidade acadêmica.

Os resultados discutidos demonstram que o PPGE incorpora os fundamentos do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e os princípios que orientam o novo modelo avaliativo da CAPES, destacando a centralidade da auto avaliação, a integração entre planejamento e evidências e o caráter formativo da avaliação. A convergência entre o marco regulatório nacional e as diretrizes internas do Programa indica que este se encontra preparado para atuar no escopo do ciclo 2024–2028.

A Política de Auto avaliação apresenta um conjunto de mecanismos que, embora ainda não tenham produzido evidências empíricas, mostram potencial significativo para apoiar o acompanhamento das atividades acadêmicas, a qualificação da formação discente, a gestão do corpo docente e a análise do impacto social das pesquisas.

A estrutura descrita, conduzida pela Comissão de Auto avaliação em articulação com a CPA, aponta para um processo participativo, contínuo e orientado à tomada de decisões, reforçando o caráter formativo defendido por autores como Leite (2018) e Dias Sobrinho (2003).

Em síntese, os documentos demonstram que o PPGE dispõe de uma estrutura robusta e coerente para a implementação da auto avaliação no ciclo 2025–2028, articulando diretrizes normativas, princípios formativos e práticas de gestão.

A continuidade desse tipo de investigação é importante, para consolidar a eficácia desse instrumento avaliativo e para fomentar a inovação e a excelência no ensino.





REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. **Parecer CFE nº 977/1965**. Fixa normas para a organização da pós-graduação no Brasil. Brasília, 1965. Disponível em : Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. Acesso em: 15 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em : L9394. Acesso em: 15 nov. 2025.

BRASIL. **Relatório do Grupo de Trabalho de Autoavaliação da CAPES**. Brasília: CAPES, 2019. Disponível em : Relatórios de Grupos de Trabalho temáticos — CAPES. Acesso em: 15 nov. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área – Educação (2025–2028)**. Brasília: CAPES, 2024. Disponível em : Sobre a CAPES — CAPES. Acesso em: 15 nov. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2024–2028**. Brasília: CAPES, 2023. Disponível em : Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG — CAPES. Acesso em: 15 nov. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria CAPES nº 109, de 2025**. Regulamenta a Avaliação de Permanência dos Programas de Pós-Graduação. Brasília, 2025. Disponível em : Sobre a CAPES — CAPES. Acesso em: 15 nov. 2025.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 209-236.

CUNHA, Maria Isabel da. **Avaliação institucional: qualidade e construção do futuro**. Petrópolis: Vozes, 2011.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2003.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.





LEITE, Denise. **Autoavaliação da educação superior:** políticas e práticas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

MOROSINI, Marília Costa. **Qualidade da educação superior:** a avaliação como política pública. São Paulo: Cortez, 2009.

POLIDORI, Marília. A avaliação da pós-graduação no Brasil: desafios e possibilidades. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 132, p. 795–812, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **A função da pós-graduação na formação do pesquisador.** São Paulo: Autores Associados, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.





O PAPEL DA GESTÃO NA INOVAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Charlene Bitencourt Soster Luz¹

Paulo Fossatti²

Resumo

Introdução: As universidades precisam inovar visto que não podem se isolar do contexto ao qual estão inseridas. Nesse sentido, a gestão possui impacto direto na inovação universitária que repercute na sociedade. Assim, o problema deste estudo é: Como medir a inovação em uma instituição de ensino superior que se propõe ser inovadora a partir de sua gestão universitária? **Objetivo:** Descrever as evidências que caracterizem uma universidade inovadora com foco na mensuração da inovação em sua gestão. **Metodologia:** Realizou-se uma revisão de literatura qualitativa e um estudo de caso. A coleta de dados incluiu análise documental de pesquisas com a comunidade: "Pesquisa Perfil Graduandos", "Reputação da Instituição Em Estudo" e "Octógono da Inovação". **Resultados:** Os resultados apontam a relevância de mensurar a inovação institucional, principalmente via "Octógono da Inovação". Este framework aborda Estratégia, Estrutura, Cultura, Pessoas, Liderança, Funding, Processos e Relacionamento. Evidências demonstraram que, mesmo em cenários incertos, a percepção de inovação aumentou, consolidando este elemento na instituição pesquisada.

Palavras-chave: octógono da inovação; gestão universitária; inovação.

1 INTRODUÇÃO

As Instituições de Ensino Superior (IES) estão imersas no cenário de transformações sociais, tecnológicas e econômicas. Neste contexto, a capacidade de inovação tornou-se um imperativo estratégico para que as universidades cumpram sua missão de produzir e disseminar conhecimento, formando cidadãos e profissionais aptos a enfrentar os complexos desafios do século XXI. A inovação, portanto, não se restringe mais às esferas da pesquisa e do desenvolvimento tecnológico, e estende-se à gestão universitária, configurando-se como elemento para a sustentabilidade e a relevância social destas instituições.

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: charlenebs@gmail.com.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: Paulo.fossatti@unilasalle.edu.br.





Considerando que as universidades não podem se isolar do ecossistema no qual estão inseridas, este estudo parte do seguinte problema de pesquisa: Como medir a inovação em uma instituição de ensino superior que se propõe ser inovadora a partir de sua gestão universitária? Diante desta questão, o objetivo geral consiste em descrever as evidências que caracterizem uma universidade inovadora com foco na mensuração da inovação em sua gestão. A investigação justifica-se pela necessidade de desenvolver e aplicar ferramentas que permitam às IES avaliar e aprimorar suas práticas administrativas e estratégicas. O embasamento teórico-metodológico do estudo apoia-se numa revisão de literatura sobre inovação e gestão universitária e estudo de caso. A coleta de dados incluiu a análise documental de na Universidade La Salle-Canoas, destacando-se a aplicação do instrumento "Octógono da Inovação", que estrutura a análise em oito dimensões: Estratégia, Estrutura, Cultura, Pessoas, Liderança, *Funding*, Processos e Relacionamento.

O presente artigo está organizado após esta introdução, com a seção de referencial teórico discutindo os conceitos centrais que embasam a pesquisa. Em seguida, a metodologia detalha os procedimentos adotados para a coleta e análise dos dados. Os resultados e discussões apresentam e interpretam as evidências encontradas, confrontando-as com a literatura. Por fim, as considerações finais sintetizam as principais contribuições do estudo, suas limitações e sugestões para pesquisas futuras, seguidas das referências utilizadas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A relação entre Universidade e Inovação

As universidades podem transcender as suas missões tradicionais de ensino e pesquisa, assumindo um papel ativo no desenvolvimento econômico, social e cultural por meio da inovação (Thomas *et al.*, 2021). O conceito de inovação é compreendido como um processo transformador que promove rupturas paradigmáticas com impacto





positivo na qualidade de vida (Pacheco, 2019), podendo ser radical ou gradual e envolvendo a criação de uma cultura inovadora (Trías bes; Kloter, 2011).

Diferentes autores convergem ao definir inovação como a implementação bem-sucedida de algo novo ou significativamente melhorado (Brenner *et al.*, 2011; Fossatti, 2021), destacando-se pela aplicação prática e geração de valor (Audy, 2017). Esta é fundamental para o desenvolvimento sustentável, tanto em produtos quanto em processos e na formação profissional (Canto; Bastos; Rengel, 2020).

473

Figura 1 - Conceito de inovação



Fonte: Audy (2017, p. 76).

No contexto universitário, as IES contribuem diretamente para a inovação através de pesquisa aplicada e indiretamente pela geração de conhecimento e formação de recursos qualificados (Hasenclever *et al.*, 2020; Maes; Debackere; Van Dun, 2011). A inovação tornou-se estratégica para a vantagem competitiva institucional (De Carvalho *et al.*, 2015) e para o fortalecimento da sustentabilidade e reputação acadêmica (Dal-Soto; De Souza; Benner, 2021).

Para medir essa capacidade inovadora, o *Octógono da Inovação* surge como ferramenta relevante, abrangendo oito dimensões: Estratégia, Estrutura, Cultura, Pessoas, Liderança, Funding, Processos e Relacionamentos (Mello *et al.*, 2013;





Scherer; Carlomagno, 2009). Esta ferramenta permite diagnóstico e planejamento, identificando oportunidades e facilitando ações institucionais proativas (Celion *et al.*, 2021; Silva; Elias, 2022).

2.2 A Gestão Acadêmica como promotora da Inovação

474

A gestão acadêmica é crucial para processos de mudança institucional, indo além de funções administrativas para garantir a manutenção dos processos de ensino e aprendizagem (Dewes; Bolzan, 2018). Envolve a otimização de recursos humanos, físicos e financeiros para alcançar os objetivos institucionais (Bastos; Silva, 2017; Matos; Souza; Beck, 2020), mediante planejamento, organização, liderança e controle (Da Cunha *et al.*, 2017).

O empreendedorismo é apontado como elemento-chave para o desenvolvimento institucional e qualidade educacional (Giones, 2019; Klofsten *et al.*, 2020), promovendo crescimento econômico e formação de lideranças. A educação empreendedora facilita a criação de conhecimento e a identificação de novas oportunidades (Zhu; Zhang; Ogbodo, 2017), sendo a inovação e o empreendedorismo considerados motores do desenvolvimento econômico (Medeiros *et al.*, 2020).

Persistem, contudo, desafios como a necessidade de maior articulação entre IES e setor produtivo (Volpe; Esposito, 2020) e a importância de reforçar a colaboração entre universidades, setor privado e sociedade (Shwvwindina, 2020; Orduña-Malea, 2021).

3 METODOLOGIA

Este estudo configura-se como uma pesquisa quantitativa, baseada em um estudo de caso único de uma universidade do Sul do Brasil, conceituado como uma investigação aprofundada que permite o conhecimento amplo e detalhado do objeto (Leão, 2016). Destaca-se que a abordagem metodológica integrou uma revisão de literatura e uma análise documental.





A revisão de literatura contextualizou o tema a partir de artigos e livros publicados predominantemente nos últimos cinco anos, com exceção de autores seminais. A busca foi realizada nas plataformas Scielo, Capes Periódicos e Google Acadêmico, utilizando os descritores: “gestão”, “inovação”, “instituição de ensino superior”, “management”, “innovation” e “higher education institution”.

A análise documental, compreendida como a compilação de materiais que ainda não receberam tratamento analítico (Da Fonseca, 2002; Gerhardt; Silveira, 2009). O foco desta pesquisa esteve em três elementos institucionais internas, detalhadas a seguir:

a) Octógono da Inovação: Pesquisa aplicada aos colaboradores (técnicos, docentes e gestores) em 2018, 2019 e 2020, com amostras de 169, 196 e 180 respondentes, respectivamente. O instrumento consistiu em um questionário online com 24 questões do tipo Likert (escala de 1 a 7), distribuídas em oito construtos: Estratégia, Estrutura, Cultura, Pessoas, Liderança, Funding, Processos e Relacionamentos. O percentual de favorabilidade (somatório das respostas 5 a 7) e o Índice de Potencial de Melhoria foram calculados para cada dimensão, seguindo a lógica de Lezana (2010).

b) Perfil dos Graduandos: Pesquisa quantitativa com 410 acadêmicos (nível de confiança de 95%) e qualitativa com dois grupos focais (3 e 5 participantes). O objetivo foi avaliar a percepção sobre a instituição em 11 atributos, incluindo “Inovadora”.

c) Reputação da Instituição: Pesquisa quantitativa direcionada a 500 moradores da cidade da IES, com renda superior a R\$ 2.500,00 e idade entre 15 e 70 anos. A coleta de dados ocorreu em outubro de 2018 através de entrevista pessoal, abrangendo quatro eixos: lembrança e preferência; conhecimento, avaliação e imagem; atributos e diferenciais; e perfil socioeconômico.

A análise e interpretação dos dados pautou-se na análise de conteúdo (Bardin, 2011) e na perspectiva hermenêutica (Hermann, 2002), buscando a compreensão do objeto a partir da relação entre as partes e o todo, considerando o contexto e as concepções prévias dos pesquisadores.

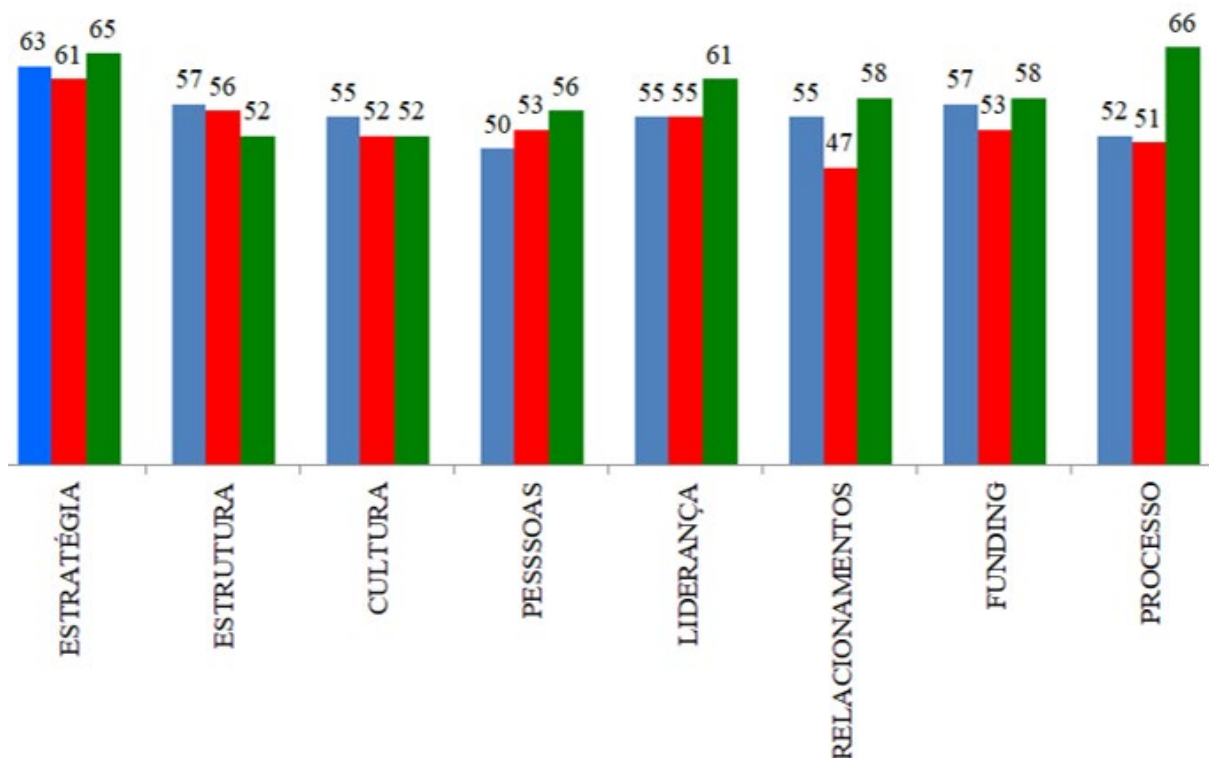




4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise integrada dos dados à luz do referencial teórico permitiu observar a dinâmica das cinco hélices universidade, empresas, governo, sociedade e ambiente na promoção do intercâmbio de ideias e projetos inovadores (Mineiro *et al.*, 2019). Os resultados da **Pesquisa Perfil Graduandos** (2013-2019) revelaram uma transição significativa na percepção discente: o atributo "Inovadora" apresentou crescimento expressivo (de 10% para 60%), enquanto "Tradicional" declinou, evidenciando uma reconfiguração da identidade institucional. Este movimento corrobora a tendência das IES em se tornarem agentes significativos de inovação (De Carvalho *et al.*, 2015; Hasenclever *et al.*, 2020) e materializa o conceito de inovação como ruptura paradigmática (Pacheco, 2019; Fossatti, 2021).

Gráfico 1 - Octógono da Inovação 2018, 2019 e 2020 da Universidade em Estudo



Fonte: Dados fornecidos pela Instituição pesquisada (2021)





A satisfação com os serviços, que saltou de 18% (2018) para 43% (2019), está diretamente associada a soluções práticas como Fab Labs, projetos de incubação, hackathons e eventos científicos. Tais iniciativas concretizam a inovação ao agregar valor tangível (Carlomagno, 2012; Audy, 2017) e reforçam a competitividade institucional (Dal-Soto; De Souza; Benner, 2021). A oportunidade de prática profissional, com índices de 100% de satisfação em nove cursos, demonstra a superação do modelo tradicional de ensino pela integração com o setor produtivo (Shwvwindina, 2020; Orduña-Malea, 2021), formando profissionais alinhados às demandas sociais (Hasenclever *et al.*, 2020).

Os dados da **Pesquisa de Reputação** confirmam este posicionamento: 99.2% de reconhecimento local, 84.6% de imagem positiva e destaque nos atributos de inovação e preparo para o mercado. Contudo, 85% dos entrevistados desconhecem serviços comunitários oferecidos, indicando oportunidade para fortalecer a comunicação externa e potencializar o impacto social.

O **Octógono da Inovação** (2018-2020) demonstra evolução consistente nos construtos de Processos, Pessoas, Liderança e Estratégia, refletindo o alinhamento entre gestão e inovação (Brenner *et al.*, 2011; Canto; Bastos; Rengel, 2020). Entretanto, os construtos Estrutura e Cultura apresentaram redução, possivelmente pelo caráter arraigado destas dimensões em instituições com tradição (Trías Bes; Kloter, 2011). É significativo que, mesmo durante a pandemia de COVID-19 em 2020, seis dos oito construtos atingiram seus maiores patamares, demonstrando resiliência no compromisso com a inovação.

A triangulação dos dados confirma que a gestão universitária da IES pesquisada utiliza sistematicamente instrumentos de mensuração (Kowang *et al.*, 2015) para fomentar uma cultura inovadora (Scherer; Carlomagno, 2009), essencial para sua sustentabilidade em um mercado competitivo (Thomas *et al.*, 2021; Maes; Debackere; Van Dun, 2011).





5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo alcançou seu objetivo descrever as evidências que caracterizam uma universidade inovadora com foco na mensuração da inovação em sua gestão. A análise dos resultados demonstrou o crescimento consistente na percepção da inovação pela comunidade acadêmica na Universidade La Salle-Canoas. Salienta-se que, mesmo durante os desafios impostos pela pandemia de COVID-19 em 2020, a maioria dos construtos do Octógono como Estratégia, Pessoas e Liderança mantiveram uma trajetória ascendente, evidenciando a resiliência do compromisso institucional com a inovação. Esta trajetória pode ser compreendida pelo modelo da quádrupla hélice, no qual a universidade se reposiciona, equilibrando sua tradição histórica com uma identidade crescentemente inovadora e integrada ao seu ecossistema.

Contudo, os resultados também salientam desafios gerenciais, particularmente a redução nos índices dos construtos Estrutura e Cultura. Estes elementos demandam atenção para não se tornem entraves ao avanço da inovação. A sugestão para pesquisas futuras reside na ampliação do escopo para estudos de caso múltiplos, incluindo instituições de diferentes naturezas e regiões, permitindo uma análise comparativa mais abrangente. Adicionalmente, aprofundar a investigação sobre a percepção específica dos estudantes e explorar a aplicação do Octógono da Inovação no contexto pós-pandêmico representam caminhos frutíferos.

Face à catástrofe climática que assolou o Rio Grande do Sul, emerge como desdobramento urgente e socialmente relevante a proposta de estudos que utilizem o Octógono da Inovação para estruturar e orientar a atuação das IES no período de reconstrução pós-enchente. Pesquisas poderiam focar em como a gestão universitária pode planejar e coordenar ações de médio e longo prazo, mapear e otimizar os fluxos de apoio à comunidade, mensurar e fomentar o engajamento de toda a comunidade acadêmica e analisar a eficácia das parcerias para captação de recursos e execução de ações conjuntas. Dessa forma, a mensuração da inovação revela-se como





instrumento para orientar a resposta das universidades aos desafios sociais, reafirmando seu compromisso com o desenvolvimento regional e o bem-comum.

REFERÊNCIAS

479

ASIEDU, Mercy Asaa *et al.* Factors influencing innovation performance in higher education institutions. **The Learning Organization**, 2020.

AUDY, Jorge. A inovação, o desenvolvimento e o papel da Universidade. **Estudos avançados**, v. 31, n. 90, p. 75-87, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/rtKFhmw4MF6TPm7wH9HSpFK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 maio 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASTOS, Isabela Deschamps; SILVA, Renata. Autoavaliação institucional como ferramenta de gestão estratégica universitária: estudo de uma instituição de ensino superior pública municipal do sul do Brasil. *In: XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária*, Mar del Plata, Argentina, 2017. **Anais [...]**. Mar del Plata, Argentina: XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária, 2017.

BRENNER, Thomas *et al.* Regional innovation systems, clusters, and knowledge networking. **Papers in regional science**, v. 90 n. 2, p. 243-249, 2011.

CANTO, Cleunisse Aparecida Rauen De Luca; BASTOS, Rogério Cid; RENGEL, Denise Maria. Inovação na Educação. **P2P e Inovação**, v. 7, n. 1, p. 23-37, 2020. Disponível em: <http://revista.ibict.br/p2p/article/view/5426/5028>. Acesso em: 25 maio 2021.

CARLOMAGNO, Maximiliano Selistre. Como transformar uma empresa estabelecida em 'inovador serial'. **Clic RBS**. 2016. Disponível em: <http://wp.clicrbs.com.br/mundodosnegocios/2016/05/29/como-transformar-uma-empresa-estabelecida-em-inovador-serial/?topo=52%2C1%2C1%2C%2C171%2Ce171&status=encerrado> Acesso em: 22 ago. 2021.

CARLOMAGNO, Maximiliano Selistre. **Os desafios para a inovação no Brasil**. Congresso da Associação Brasileira das Instituições de Pesquisa Tecnológica e Inovação – ABIPTI – 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/2538340-Os-desafios-para-a-inovacao-no-brasil-maximiliano-selistre-carlomagno.html> Acesso em: 22 ago. 2021.





CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DA CUNHA, Kamylla Santos et al. Gestão universitária: contribuições para enfermeiros docentes gestores. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 70, n. 5, p. 1125-1131, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/scd7gJr8TVjkGBtmSTXRhnL/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 31 maio 2021.

DA FONSECA, Regina Célia Veiga. **Metodologia do trabalho científico**. Curitiba: IESDE BRASIL AS, 2016.

DA SILVA, Sabrina Letícia Couto; VIEIRA, Letícia Canal; DA SILVA, Everson Pinto. Strategy, performance evaluation and process management in higher education institutions. **Independent Journal of Management & Production**, v. 8, n. 2, p. 362-377, 2017.

DAL-SOTO, Fábio; DE SOUZA, Yeda Swirski; BENNER, Mats. A Orientação Empreendedora na Transformação de Universidades. **Brazilian Business Review**, v. 18, n. 3, p. 255-277, 2021. Disponível em: <https://search.proquest.com/openview/48caef1b539d8f8eeab0d1ed6aadc0e9/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2032630>. Acesso em: 16 jul. 2021.

DE CARVALHO, Gustavo Dambiski Gomes et al. Radar da inovação como ferramenta para o alcance de vantagem competitiva para micro e pequenas empresas. **RAI Revista de Administração e Inovação**, v. 12, n. 4, p. 162-186, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/973/97343228009.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2021.

DEWES, Andiara; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Gestão universitária a partir da narrativa de professores gestores de departamentos didáticos. **Rev Gest Aval Educ**, v. 7, n. 15, p. 39-53, 2018. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/231149447.pdf>. Acesso em: 31 maio 2021.

DRUCKER, Peter. **O melhor de Peter Druker**. Trad. Maria Leite Rosa, Arlete Simile Marques e Edite Sciuli. SP: Nobel, 2002.

FOSSATTI, Paulo. Unilasalle: Empreendedorismo no plano de desenvolvimento institucional (PDI). In: MONTICELLI, Jefferson Marlon; DA SILVA, Louise de Quadros; HIDALGO, Gisele. **Empreendedorismo e inovação na Universidade La Salle**. Canoas: Editora Unilasalle, 2021. Disponível em: <http://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/812/537>. Acesso em: 02 junho 2021.





GASPARY, Eliana; MOURA, Gilnei Luiz De; WEGNER, Douglas. How does the organisational structure influence a work environment for innovation?. **International Journal of Entrepreneurship and Innovation Management**, v. 24, n. 2-3, p. 132-153, 2020.

Gerhardt, Tatiana Engel; Silveira, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIONES, Ferran. University–industry collaborations: an industry perspective. **Management Decision**, v. 57, n. 12, p. 3258-3279, 2019. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/MD-11-2018-1182/full/pdf?title=universityindustry-collaborations-an-industry-perspective>. Acesso em: 02 junho 2021.

HASENCLEVER, Lia et al. A relação universidade-empresa e a inovação no Brasil: diferenças e semelhanças em três regiões e setores industriais distintos. **Pymes, Innovación y Desarrollo**, v. 8, n. 2, p. 31-51, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7775491>. Acesso em: 25 maio 2021.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KER, Daniel; GALINDO-RUEDA, Fernando. **Frascati manual R&D and the system of national accounts**. Paris: OECD Publishing, 2017.

KLOFSTEN, Magnus et al. The entrepreneurial university as driver for economic growth and social change-Key strategic challenges. **Technological Forecasting and Social Change**, v. 141, p. 149-158, 2019. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0040162518319176>. Acesso em: 10 junho 2021.

KOWANG, Tan Owee; LONG, Choi Sang; RASLI, Amran. Innovation Management and Performance Framework for Research University in Malaysia. **International Education Studies**, v. 8, n. 6, p. 32-45, 2015.

LEÃO, Lourdes Meireles. **Metodologia do estudo e pesquisa**: Facilitando a vida dos estudantes, professores e pesquisadores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
Lezana, R. **Pesquisa de clima organizacional**. Relatório de resultados estatísticos da Pesquisa de Clima Organizacional aplicada na empresa. 2010.

MATOS, Roberta Souza; SOUZA, Irineu Manoel; DE LIMA BECK, Gabriela Guichard. Desdepartamentalização das instituições de ensino superior. **Revista de Ciências da Educação**, p. 109-132, 2020. Disponível em:





<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7775491>. Acesso em: 25 maio 2021.

MAES, Katrien; DEBACKERE, Koenraad; VAN DUN, Paul. Universities, research and the "innovation Union". **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, n. 13, p. 101-116. 2011.

MEDEIROS, Vitor et al. Innovation and entrepreneurship as drivers of economic development. **Competitiveness Review: An International Business Journal**, v. 30, n. 5, p. 681-704, 2020. Disponível em: https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/CR-08-2019-0076/full/pdf?casa_token=O4eLswxOG_kAAAAA:GDlch0U06uLQVoVAC_jh3lhv1qXs2d8SgVQhLZi5rup-S-vylhkQTRMYRxZtHOKYla_3fINxY8fmXUh7H_VY47bjmZtD8Yh5MMOmeOlSrEbZGIb6Atm. Acesso em: 14 jun. 2021.

MELLO, Josiane et al. Gestão da inovação em organizações: um estudo de caso em uma empresa de pequeno porte no segmento metalúrgico na cidade de Curitiba-PR. **HOLOS**, v. 3, p. 38-50, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4815/481548605005.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2021.

MINEIRO, C. Andréa *et al.* Da Hélice tríplice a quintupla: uma revisão sistemática. **Revista Economia & Gestão**, v. 18, n. 51, p. 77-93, 2018.

MORAES, Gustavo Hermínio Salati Marcondes de et al. University ecosystems and the commitment of faculty members to support entrepreneurial activity. **BAR-Brazilian Administration Review**, v. 17, n. 2, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1807-76922020000200303&script=sci_arttext. Acesso em: 12 junho 2021.

ORDUÑA MALEA, Enrique. Do Latin American universities engage industry in the scientific publication?: a bibliometrics approach through "Scopus". **Palabra Clave**, v. 10, n. 1, p. 1-17, 2020. Disponível em: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/107717>. Acesso em: 12 junho 2021.

PACHECO, José. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

PEDRINHO, Gustavo Canaver et al. Universidade e o ecossistema de inovação: revisão estruturada de literatura. **Navus: Revista de Gestão e Tecnologia**, v. 10, n. 1, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7774806>. Acesso em: 25 maio 2021.





SANTOS, Carolina da Costa; PEREIRA, Fátima; LOPES, Amélia. Experiências da gestão acadêmica da docência universitária. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 3, p. 989-1008, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/cQ3ZyFSk84Yph4XnDw66Y6h/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 maio 2021.

SCHERER, Felipe Ost; CARLOMAGNO, Maximiliano Selistre. **Gestão da inovação na prática**: como aplicar conceitos e ferramentas para alavancar a inovação. Editora Atlas SA, 2009.

SHWVINDINA, Hanna. Coopetition modelo f interaactions for institutions in a sheere of education. *In*: TETYANA, Vasilyeva. **Socio-economic challenges**: proceedings of the international scientific and practical conference. Sumy: Sumy State University, 2020.

SILVA, G. O.; ELIAS, F. T. S. Parcerias para o Desenvolvimento Produtivo: uma proposta de monitoramento estratégico. **Saúde em Debate** [online], v. 43, p. 217-233, 2019.

THOMAS, Elisa; FACCIN, Kadigia; ASHEIM, Bjørn Terje. Universities as orchestrators of the development of regional innovation ecosystems in emerging economies. **Growth and Change**, v. 52, n. 2, p. 770-789, 2021.

TRÍAS BES, Fernando; KOTLER, Philip. **A Bíblia da Inovação**. São Paulo: Leya, 2011.

VASCONCELOS, G. A. Caracterização de funções para a transferência de inovação tecnológica entre o meio acadêmico e o setor produtivo: uma abordagem pelo octógono da inovação (Bachelor's thesis, Universidade Tecnológica Federal do Paraná), 2017.

VOLPE, Maddalena Della; ESPOSITO, Francesca. How universities fill the talent gap: The data scientist in the Italian case. **African Journal of Business Management**, v. 14, n. 2, p. 53-64, 2020. Disponível em: <https://academicjournals.org/journal/AJBM/article-abstract/03FC69A62893>. Acesso em: 02 jun. 2021.

ZHU, Hai-Bo; ZHANG, Kun; OGBODO, U. S. Review on innovation and entrepreneurship education in Chinese universities during 2010-2015. **Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education**, v. 13, n. 8, p. 5939-5948, 2017. Disponível em: <https://www.ejmste.com/download/review-on-innovation-and-entrepreneurship-education-in-chinese-universities-during-2010-2015-5000.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2021.





A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NA ERA DA GOVERNANÇA GLOBAL

Marcos Fagner de Almeida Marques¹

Roberto Carlos Ramos²

Dirléia Fanfa Sarmento³

Resumo

O direito à educação insere-se num cenário de governança global marcado pela atuação de agências multilaterais, tecnologias regulatórias e indicadores de desempenho. Nesse contexto, os discursos de organismos internacionais orientam as políticas nacionais, tensionando a universalidade do direito ao vinculá-lo a parâmetros quantificáveis. Essa dinâmica desafia sua dimensão emancipatória, evidenciando a prioridade dada à eficiência em detrimento da equidade. Este artigo analisa como as agendas de organismos multilaterais impactam a efetivação do direito à educação. Com abordagem qualitativa e Análise Documental de Cellard, investiga tensões em documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Convenção contra a Discriminação no Ensino e a Constituição Federal de 1988. Os achados apontam o hiato entre a educação como direito universal e seu uso instrumental na economia do conhecimento. A pesquisa demonstra que as tecnologias regulatórias e as métricas priorizam a mensuração de resultados em detrimento da diversidade cultural e da autonomia docente. Ao homogeneizar práticas formativas, reduz-se a capacidade de implementar currículos contextualizados e críticos. Conclui-se que, apesar de um arcabouço normativo robusto, a efetivação do direito à educação depende da articulação entre normas internacionais e práticas pedagógicas que valorizem a pluralidade e a participação ativa dos sujeitos educativos.

Palavras-chave: educação; direitos humanos; direito à educação; economia do conhecimento; governança global.

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: fagnercodajas@gmail.com

² Universidade La Salle – Unilasalle e da Universidade Católica de Moçambique, Moçambique. E-mail: roberto.ramos@unilasalle.edu.br

³ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: dirleia.sarmiento@unilasalle.edu.br





1 INTRODUÇÃO

O direito à educação se concretiza em um contexto de governança global marcado pela atuação de agências multilaterais, tecnologias regulatórias e indicadores de desempenho. Nesse cenário, normas internacionais e práticas de mensuração influenciam as políticas nacionais, tensionando a universalidade desse direito e sua implementação efetiva.

Para Koenig (2007), Educação em Direitos Humanos consiste em práticas pedagógicas e curriculares orientadas para o desenvolvimento de uma cultura de respeito à dignidade humana e à diversidade. Além de transmitir conhecimentos normativos, busca formar sujeitos críticos capazes de protagonizar processos de transformação social e promover uma convivência plural e justa.

A educação tem sido historicamente reconhecida como um direito humano fundamental, pilar do desenvolvimento integral e do exercício da cidadania, conforme consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948 (ONU, 1948).

Contudo, no século XXI, a efetivação desse direito se depara com um cenário complexo, caracterizado pela crescente influência de uma governança global que, embora inspirada em princípios humanistas, vem sendo progressivamente moldada pela racionalidade neoliberal.

Ao abordarmos a governança global refere-se a um conjunto de mecanismos formais e informais de coordenação entre atores supranacionais, nacionais e não-estatais para definir agendas, normas e práticas que transcendam fronteiras. No campo educacional, envolve organizações multilaterais, redes de especialistas e instrumentos de cooperação que orientam políticas públicas em escala global. (Vergel, 2019).

Organismos multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), emergiram como atores centrais na formulação de políticas educacionais, difundindo discursos alinhados à





“economia do conhecimento” e impondo tecnologias regulatórias que padronizam e mensurem o ensino.

Este estudo propõe analisar como os discursos e as agendas desses organismos multilaterais impactam a efetivação do direito à educação. Busca-se compreender a evolução do conceito de direito à educação em documentos internacionais, discutir as tensões entre sua concepção como direito social e sua instrumentalização para o mercado, e explorar como a Educação em Direitos Humanos se afirma como espaço de resistência e mediação frente a essas pressões.

A efetivação do direito à educação não se limita à existência de marcos legais, reside, sobretudo, na capacidade de valorizar a autonomia docente e as especificidades locais.

Para tanto, adota-se a Análise Documental de Cellard (2008), uma abordagem qualitativa baseada na análise rigorosa de textos normativos, que permite identificar dispositivos as estratégias e tensões entre universalidade e mercantilização.

O corpus investigativo compreende documentos, tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948); a Convenção contra a Discriminação no Campo do Ensino (UNESCO, 1960); relatórios quadrienais da UNESCO sobre Educação Superior e Educação 2030; e publicações recentes de atualização normativa (Souza, 2024; Cordeiro et al., 2023).

O artigo está estruturado em cinco seções: a primeira, correspondente a esta introdução; a segunda, dedicada ao referencial teórico sobre direitos humanos, educação em direitos humanos e governança global; a terceira, que detalha a abordagem metodológica com foco na Análise Documental; a quarta, que apresenta a análise e a discussão dos resultados; e a quinta, que reúne as considerações finais e as referências bibliográficas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico articula três campos conceituais principais essenciais à compreensão da efetivação do direito à educação na atualidade: o direito à educação





como direito humano fundamental, com suas transformações e desafios; a Educação em Direitos Humanos como campo de resistência e mediação crítica; a ascensão da governança global e suas agendas, marcada pela crescente influência de organismos multilaterais.

Neste capítulo, aprofunda-se a discussão desses temas, partindo dos marcos normativos internacionais e nacionais e avançando até a influência das lógicas de mercado no contexto educacional.

2.1 Declaração Universal dos Direitos Humanos

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, constitui um marco normativo para a consolidação dos direitos humanos, entre os quais se inclui o direito à educação.

No artigo 26, a DUDH estabelece que “toda pessoa tem direito à educação”, sublinhando seu papel no “pleno desenvolvimento da personalidade humana” e na promoção do respeito aos direitos e liberdades fundamentais (ONU, 1948).

Para Schütz e Fuchs (2017), a educação configura-se como condição *sine qua non* para o exercício da liberdade civil, na medida em que os direitos civis pressupõem sujeitos dotados de capacidade crítica e discernimento ético.

Piovesan (2005) argumenta que a educação é simultaneamente um direito humano autônomo e um instrumento para a efetivação de outros direitos, funcionando como mecanismo de emancipação para populações economicamente e socialmente vulneráveis.

Ainda segundo Piovesan (2005), a realização plena dos direitos humanos demanda políticas simultaneamente universais e específicas, voltadas para grupos historicamente excluídos. A articulação entre universalidade e indivisibilidade dos direitos deve conviver com o reconhecimento da diversidade, de modo que a superação das desigualdades não se faça pela supressão das diferenças.

A Educação em Direitos Humanos (EDH) emerge como estratégia formativa indispensável à construção de uma sociedade plural e justa. Silva (1995) ressalta que





a EDH deve levar em conta a realidade multicultural do mundo contemporâneo, promovendo o reconhecimento do outro em sua dignidade e em seus direitos.

2.2 Direito à Educação

488

A educação, reconhecida como direito humano fundamental, tem recebido atenção crescente no século XXI, sendo amplamente debatida em conferências internacionais e documentos normativos.

Schütz e Fuchs (2017) enfatizam que os direitos humanos se entrelaçam a dimensões cotidianas, como trabalho, diversidade, ética e cidadania, reforçando a educação como instrumento de transformação social.

Sob essa perspectiva, Souza (2024, p. 2) ressalta que “a governança global da educação e a construção de novos consensos sobre o direito à educação [...] constituem o tema central” das agendas internacionais contemporâneas.

Desde os anos 1990, organismos multilaterais como o Banco Mundial, a UNESCO e a OCDE ampliaram sua influência sobre as políticas educacionais nacionais, difundindo narrativas alinhadas à lógica da economia do conhecimento e à racionalidade neoliberal.

No Brasil, a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), conhecida como Constituição Cidadã, representou um marco na reafirmação dos direitos fundamentais.

Candau (2012) observa que, a partir desse momento, o Estado brasileiro incorporou demandas de movimentos sociais, promovendo a inclusão progressiva de novos direitos e reconhecendo que o desenvolvimento econômico não pode se dissociar do avanço social e político.

Nesse cenário, a Educação em Direitos Humanos (EDH) consolida-se como estratégia essencial para a formação cidadã. Silva (1995, p. 97) defende que “a educação em Direitos Humanos deve afirmar que pessoas com diferentes raízes podem coexistir [...] e levar o educando a pensar numa sociedade hibridizada”.





Desse modo, a EDH transcende a mera transmissão de conteúdos, atuando na transformação de mentalidades, valores e práticas sociais (Cordeiro; Friede; Miranda, 2023).

Por fim, Souza (2024, p. 3) reforça que, embora o discurso sobre o direito à educação tenha se consolidado no pós-guerra, as últimas décadas registram uma intensificação da governança global, marcada pelo desenvolvimento de tecnologias regulatórias sofisticadas.

A OCDE, em particular, destaca-se como protagonista na formulação de políticas educacionais que atribuem ao professor papel estratégico na melhoria do desempenho escolar (Souza, 2024, p. 15).

2.3 Direitos humanos, a agenda e os discursos da governança global

O direito à educação é reconhecido como direito humano fundamental desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e reforçado pela Convenção contra a Discriminação no Campo do Ensino de 1960, que, em seu artigo 26, consagra a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior com base no mérito.

A Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI, adotada pela UNESCO em 1998, ampliou esse horizonte ao vedar barreiras de raça, gênero, religião, idioma e condição socioeconômica, valorizando também atributos como empenho, persistência e capacidade de resolução de problemas (ONU, 1948; UNESCO, 1960, 1998; Piovesan, 2005).

Na década de 1990, o Banco Mundial, a UNESCO e a OCDE passaram a difundir a narrativa da economia do conhecimento e a promover métricas padronizadas para avaliar sistemas educacionais. Essas práticas operam como tecnologias de poder que hierarquizam saberes, impõem critérios uniformes de avaliação e deslocam o foco do simples acesso ao reconhecimento da qualidade mensurável, configurando regimes de responsabilização que vinculam financiamento, credenciamento institucional e formação docente ao cumprimento de metas quantificáveis (Souza, 2024).





Essa lógica global de mensuração esbarra na tensão entre universalidade normativa e contextualização regional. A Constituição Federal de 1988 consolidou o direito à educação como dever do Estado e conquista de movimentos sociais pela inclusão (Brasil, 1988; Candau, 2012).

Entretanto, enquanto diretrizes internacionais exigem igualdade de condições de acesso, as disparidades socioeconômicas entre regiões do Sul Global perpetuam desigualdades estruturais (Rezende, 2014).

Piovesan (2005) afirma que é preciso articular políticas universais e específicas que assegurem a homogeneidade de direitos sem comprometer a diversidade cultural.

Em contraponto às pressões métricas, a Educação em Direitos Humanos emerge como espaço crítico de resistência e mediação.

Ao promover reflexão ética e convivência multicultural, essa abordagem atribui ao professor o papel de tradutor das normas internacionais em práticas pedagógicas contextualizadas, fortalecendo a autonomia curricular e o protagonismo docente frente aos indicadores externos (Silva, 1995).

O expressivo aumento da demanda por educação superior no último quartil do século XX levou a recomendações da UNESCO para articular os níveis secundário e superior e fomentar a diferenciação institucional e a diversificação das fontes de financiamento (Catani; Oliveira, 2000; Sguissardi, 2000).

Nas universidades públicas periféricas, crises de hegemonia, legitimidade e institucionais estimularam a busca por recursos alternativos, contribuindo para rotular o ensino superior como “capitalismo acadêmico” e acentuar sua mercantilização (Santos, 2005; Serafim, 2011).

Desde os anos 1970, o neoliberalismo modela esse cenário ao criticar o Estado de bem-estar social e pressionar instituições a adotarem lógicas de mercado. A erosão de garantias como emprego remunerado transformou o financiamento acadêmico num imperativo, alinhando atividades de ensino, pesquisa e extensão às demandas de eficiência econômica (Leal, 1990).





Diante desse panorama, torna-se imperativo conciliar o rigor da mensuração de resultados com a promoção da diversidade cultural e o fortalecimento da autonomia docente.

3 METODOLOGIA

491

A investigação adota abordagem qualitativa e documental, centrada na análise aprofundada dos discursos e agendas de organismos multilaterais e no seu impacto sobre a efetivação do direito à educação. A análise documental é realizada com base nos pressupostos de Cellard (2008).

O corpus investigativo está estruturado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), que estabelece o fundamento universal do direito à educação; Convenção contra a Discriminação no Campo do Ensino (UNESCO, 1960), que aborda a equidade no acesso; Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que demarca o direito à educação no contexto nacional; relatórios quadrienais da UNESCO sobre Educação Superior e Educação 2030; publicações institucionais recentes sobre tecnologias regulatórias (Souza, 2024; Cordeiro; Friede; Miranda, 2023).

A seleção destes documentos visa construir panorama amplo para analisar a evolução conceitual do direito à educação e identificar as forças que o moldam.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo articula os achados com a metodologia de Cellard (2008), focalizando a lógica discursiva, as tensões e as contradições presentes nos textos sobre o direito à educação. Busca-se compreender como as diferentes instâncias normativas e teóricas se articulam para legitimar ou contestar práticas educativas no campo dos direitos humanos.





4.1 Educação como Direito Fundamental

A legitimidade da educação como direito humano fundamental se ancora em dois vetores: o universalismo normativo (DUDH, 1948) e a reconfiguração social pós-Constituição de 1988.

Esta dupla fundamentação forma um dispositivo discursivo que demonstra uma convergência entre valor universal e afirmação nacional, porém tende a ocultar os conflitos práticos na implementação efetiva. A tensão entre declaração de princípios e realidades regionais emerge como principal contradição, exigindo políticas de mediação que articulem o universal e o local.

Entretanto, os relatos de Rezende (2014) e Souza (2024) apontam que, na prática, a universalização convive com desigualdades regionais e socioeconômicas, sobretudo no sul global.

Piovesan (2005) chama a atenção para o fato de que, para tornar efetivo o direito universal, devem conviver políticas universais e específicas, capazes de reconhecer a diversidade sem suprimir as diferenças. Essa tensão entre igualdade formal e reconhecimento cultural permanece como um desafio central.

4.2 Governança Global

A atuação de organismos internacionais na formulação de políticas educacionais e a influência de uma matriz ideológica de mercado nesse processo são evidentes. O texto identifica a UNESCO, o Banco Mundial (BM) e a OCDE como os principais agentes de uma “governança global da educação” (Souza, 2024), que se intensificou a partir da década de 1990. A análise dos dados revela que essas organizações não apenas promovem consensos, mas também desenvolvem “tecnologias regulatórias sofisticadas” (Souza, 2024, p. 3) para moldar as políticas nacionais.

Souza (2024) e Cordeiro et al. (2023) revelam uma governança global fundada em métricas e tecnologias regulatórias. Isso permite perceber como esses





instrumentos discursivos operam como tecnologia de poder, definem agendas, hierarquizam saberes e estandardizam procedimentos avaliativos.

Essa tendência neoliberal desloca o foco do direito à educação para a gestão de resultados, criando um regime de responsabilização que conflita com a concepção emancipatória de Piovesan (2005).

O discurso sobre a educação para o desenvolvimento humano convive com uma crescente instrumentalização da educação para atender às demandas da “economia do conhecimento”.

O texto aponta a emergência do binômio “diferenciação institucional e diversificação das fontes de financiamento” (Catani; Oliveira, 2000; Sguissardi, 2000), que levou à rotulagem da educação superior como “capitalismo acadêmico” e à sua “mercantilização” (Serafim, 2011).

Isso demonstra como a busca por financiamento alternativo, impulsionada pelo neoliberalismo (Santos, 2005), tem reconfigurado a finalidade da educação, transformando-a em mercadoria e o estudante em consumidor (Apple, 2003).

4.3 A Educação como Direito Humano e a Governança Global

Existe uma ambiguidade no papel da educação nos documentos analisados. A tensão reside entre a visão da educação como um direito social universal e sua redefinição como uma ferramenta de ajuste individual ao mercado.

Por um lado, a educação é um direito fundamental, autônomo e emancipador, como estabelecido no Artigo 26 dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e defendido por Piovesan (2005). Essa perspectiva vê a educação como um meio de combate à pobreza, promoção da cidadania e fortalecimento da democracia.

Por outro lado, uma análise crítica revela uma mudança de ênfase, especialmente com a crescente presença de organizações multilaterais como a UNESCO, o Banco Mundial e a OCDE, que aparecem como eixo estruturante das políticas educacionais contemporâneas.





Souza (2024, p. 2) descreve como essas instituições mobilizam narrativas da “economia do conhecimento” e impõem tecnologias regulatórias que uniformizam expectativas de desempenho.

Ball (2012) e Dale (2000) criticam o predomínio de uma racionalidade gerencial, em que métricas e rankings substituem debates sobre equidade e propósito educacional. No Brasil, as demandas sociais têm expandido o escopo do direito à educação. No entanto, a norma constitucional age também como “texto regulatório” que precisa ser decodificado em legislações infraconstitucionais e práticas de sala de aula.

Segundo Candau (2012), a abertura democrática proposta pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) permitiu resistências a esse modelo, mas as pressões por indicadores de produtividade e por parcerias público-privadas (Apple, 2003) persistem.

Robertson (2012) destaca que a estratégia de expansão do setor privado e de validação transnacional de qualificações reforça a mercantilização do ensino como vetor econômico, o que pode colidir com o ideal de educação como direito social.

As convenções da ONU (1948) e UNESCO (1960) representam marcos de universalização de direitos. Elas se complementam, formando um tecido normativo que legitima a igualdade de acesso.

No entanto, chama a atenção o caráter performativo dessas declarações, pois, ao se tornarem textos de referência, tendem a cristalizar significados e reduzir o espaço para adaptações contextuais, minimizando o reconhecimento das especificidades locais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa documental teve como objetivo compreender de que forma os discursos e as agendas de organismos multilaterais impactam a efetivação do direito à educação, estabelecendo diálogo com documentos internacionais, tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a Convenção contra a





Discriminação no Campo do Ensino (UNESCO, 1960) e a Constituição Federal (Brasil, 1988).

Identificou-se a emergência de um regime de governança educacional pautado em métricas, indicadores e tecnologias regulatórias que privilegiam a mensuração de resultados em detrimento da diversidade cultural e da agência docente. Essa tendência reforça um modelo de responsabilização individual que, em diversos contextos, contrasta com a concepção emancipatória da Educação em Direitos Humanos.

A articulação dessas categorias revela um cenário ambíguo: de um lado, há um arcabouço normativo robusto que consagra a educação como direito universal; de outro, o regime de governança global e as diretrizes neoliberais impõem métricas que tensionam as orientações emancipatórias da Educação em Direitos Humanos. Simultaneamente, esta última afirma-se como espaço de mediação crítica, reforçando a coexistência multicultural e articulando saberes locais e globais.

Em síntese, a efetivação do direito à educação exige mais do que a simples existência de marcos legais; depende da articulação dinâmica entre normas, dispositivos de governança e práticas formativas que promovam pluralidade e autonomia docente, condição essencial para converter a universalidade do direito em realidade equitativa.

A compreensão dessas inter-relações é fundamental para avançar em políticas e metodologias educacionais que tornem o direito à educação uma experiência concreta e pluralizada.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BALL, Stephen J. **Global education inc.: new policy networks and the neoliberal imaginary**. London: Routledge, 2012.

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





CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Revista da Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 11-25, 2012.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A mercantilização do ensino superior no Brasil: o capital privado e o setor público. **Revista da Sociedade Brasileira de Estudos de Mercado de Capitais**, v. 3, n. 1, p. 7-23, 2000.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CORDEIRO, Ana; FRIEDE, Boris; MIRANDA, Cláudia. Tecnologias regulatórias e indicadores de desempenho educacional. **Revista de Educação**, v. 58, n. 2, p. 123-140, 2023.

DALE, Roger. Globalization and education: a critical perspective. **Educational Theory**, v. 50, n. 1, p. 43-61, 2000.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KOENIG, Shulamith. **Educação em Direitos Humanos: princípios, práticas e perspectivas**. Paris: UNESCO, 2007.

LEAL, Luis Cláudio. **O neoliberalismo e a educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. São Paulo: Saraiva, 2005.

REZENDE, Camila. Desigualdades socioeconômicas e educação no Sul Global. **Educação em Revista**, v. 30, n. 3, p. 101-118, 2014.

ROBERTSON, Susan L. **Globalisation, education and development**. Cambridge: Polity Press, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória**. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHÜTZ, Gilberto; FUCHS, Regina. **Direitos humanos e dimensões cotidianas: trabalho, diversidade, ética e cidadania**. São Paulo: Cortez, 2017.





SERAFIM, Milena. A mercantilização da educação superior no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 912-930, 2011.

SGUISSARDI, Valdemar. **Educação Superior no Brasil**: a nova legislação e o desafio de sua implantação. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1995.

SOUZA, João F. de. **A governança global da educação**: tecnologias e agendas regulatórias. São Paulo: Editora USP, 2024.

UNESCO. **Convenção contra a Discriminação no Campo do Ensino**. Paris, 1960.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI**. Paris, 1998.

VERGER, Antoni. **A política educacional global**: conceitos e marcos teóricos chave. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, jan.–abr. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092019000100009. Acesso em: 26 ago. 2025.





GESTÃO E EDUCAÇÃO SUSTENTÁVEL: PRINCÍPIOS DO PACTO EDUCATIVO GLOBAL

Gabriel Pôrto César¹

Paulo Fossatti²

Resumo

É natural que a Educação viva mudanças no decorrer do tempo, mas identificar elementos chaves que podem perpassar o tempo, se torna um diferencial. A pesquisa tem por tema a Educação Sustentável. Nosso objetivo é apresentar princípios de uma Educação viável para o futuro, com base em apontamentos do Pacto Educativo Global. Através de uma breve retomada de documentos da Igreja e da leitura de artigos de educação, é possível evidenciar aspectos que apontam para uma educação que, parafraseado do Papa Francisco conta sua “história com gratidão, vive o presente com paixão e olha o futuro com esperança”, expressão essa que pode conceituar Educação Sustentável. Esse estudo surgiu a partir da reflexão sobre a questão: Que compromissos do Pacto Educativo Global inspiram para o futuro da Educação e como pode acontecer? Para buscar respostas utilizou-se como metodologia a pesquisa básica de abordagem qualitativa do tipo descritiva, com referência de uma pesquisa bibliográfica. A partir dos achados dessa pesquisa, é possível fazer o paralelo das ênfases sociais da educação e do desenvolvimento humano no cenário complexo da primeira metade do Século XXI. Autores como Tedesco, Silva, Fossatti (2024), Mota e Santos (2024) iluminam a pesquisa com achados para aplicação do Pacto Global no ambiente escolar, podendo assim, vislumbrar caminhos pautados na educação integral, no fomento para o humanismo, no foco na pessoa, mas também entender as demandas de formação por toda a vida que a Educação do presente coloca às Instituições de Educação.

Palavras-chave: Pacto Educativo Global; gestão educacional; educação sustentável.

1 INTRODUÇÃO

O início do século XXI é marcado por mudanças climáticas, sociais e muitos choques dessas mudanças, e é possível identificar as causas, mas também reflexões e ações que iluminam caminhos possíveis, a tomada de decisões para gestores de Instituições de Ensino é uma chave de leitura. Identificar princípios é um meio

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: gabriel.201311345@unilasalle.edu.br.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: paulo.fossatti@unilasalle.edu.br.





estratégico para bem orientar modelos de gestão de quem procura inovar e construir uma educação sustentável. Com o objetivo de apresentar princípios de uma Educação viável para o futuro, com base em apontamentos do Pacto Educativo Global surgiu esse trabalho.

A presente pesquisa, para alcançar seu objetivo, se propõe a descrever a retomada que o Papa Francisco fez no Pacto Educativo Global para inspirar a Educação do futuro; identificar princípios da Gestão que norteiam o Pacto Educativo em seu compromisso com a Educação; evidenciar modelos ou ideias que irão pautar uma educação humana, mas que atende essa nova geração que vive a Educação básica e logo mais viverá o processo de busca por formação a vida toda.

Esse artigo é de natureza básica, que segundo Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 26) é o tipo de pesquisa que “[...] objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência [...]. Envolve verdades e interesses universais”. Como metodologia de análise o trabalho se detém a fazer a revisão bibliográfica de periódicos sobre Gestão Escolar com foco em identificar princípios da gestão. Sendo possível fazer o paralelo com o documento central do estudo que é o Pacto Global da Educação, artigos e documentos universais que abordam a educação para os próximos anos.

2 O PACTO EDUCATIVO GLOBAL COMO LUZ PARA EDUCAÇÃO

As mudanças climáticas, sociais e muitos dos choques que derivam dessas mudanças ocorrem na vida das pessoas. Analisando este cenário, é importante o estudo sobre caminhos que a Educação pode assumir para auxiliar na construção de um mundo melhor. Há um documento que pode auxiliar a pensar a Educação, é um documento que surgiu com esse intuito de compromisso com o presente e esperança no futuro. Diante do mundo que clama, o Papa Francisco (1936 - 2025), em 12 de setembro de 2019, lançou um convite a repensar a economia global e como fruto teve o **Pacto Educativo Global** (Francisco, 2020).





Entretanto, o apelo do santo padre por uma educação comprometida com o ser humano e a capacidade de colocar os dons para bem comum reverbera um clamor advindo da Igreja. A necessidade da mudança, em especial com foco nos impactos socioambientais, está explícita em outros documentos pontífices:

O Santo Papa João XXIII escreveu uma encíclica na qual não se limitava a rejeitar a guerra, mas quis transmitir uma proposta de paz. Dirigiu a sua mensagem *Pacem in terris* a todo o mundo católico, [...] agora, à vista da deterioração global do ambiente, quero dirigir-me a cada pessoa que habita neste planeta (FRANCISCO, 2015, p. 4).

Outra reflexão a se salientar foi escrita por São João Paulo II que desde o início de seu pontificado demonstrava preocupação com a temática do ambiente, e em seu escrito nos convidou a exercer um olhar atento em relação ao uso dos recursos naturais:

A destruição do ambiente humano é um facto muito grave, porque, por um lado, Deus confiou o mundo ao ser humano e, por outro, a própria vida humana é um dom que deve ser protegido de várias formas de degradação. Toda a pretensão de cuidar e melhorar o mundo requer mudanças profundas «nos estilos de vida, nos modelos de produção e de consumo, nas estruturas consolidadas de poder, que hoje regem as sociedades. (Francisco, 2015, p.5)

E após o forte apontamento da Carta Encíclica *Laudato Si'*, o Pacto Educativo Global surge com um documento de muita força. Além de instrumentalizar o apelo por uma ética sustentável e ecológica, ele é objetivo a propor sete compromissos, sendo esses: Colocar a pessoa no centro; Ouvir as gerações mais novas; Promover a mulher; Responsabilizar a família; Se abrir à acolhida; Renovar a economia e a política; e como último compromisso Cuidar da Casa Comum.

A cada um desses compromissos apontados no documento, podemos analisar um princípio para uma educação sustentável. E ao falar de sustentabilidade, quero mais que falar de ecológico ou com um pensamento limitado à Casa Comum, quero enfatizar uma Educação que se mantenha, que não gere dívida com o passado e faça





as pessoas olharem para o futuro com esperança na gama de dimensões que a vida tem.

Ricardo Mariz (2017), em seu escrito sobre a força do local, abarca em sua reflexão sobre fatores que nos ajudam a pensar os aspectos de valorização dos conhecimentos locais, a ética de uma postura que é exigida da educação no século XXI e isso perpassa entender e valorizar o contexto cultural. Viver a educação atualmente é entrar na onda do Global, mas é possível repensar e fazer diferente a partir do local.

Um caminho possível que promove mudança de mentalidade é o da educação, que nos habilita para uma leitura crítica e intelectual para a construção de uma relação mais humanitária. Francisco nos convida ao Pacto de potencializar as novas gerações sobre o seu papel de comprometimento com uma sociedade mais fraterna, humana, solidária e responsável (MOTA; SANTOS, 2024, p. 131).

E a essa leitura de cenário já se junta no novo Papa Leão XIV, que no dia 30 de outubro de 2025 fez audiência com os jovens e retomou o compromisso com o Pacto Educativo Global e acrescentou três desafios aos jovens, que perpassam a Educação para o sentido de vida, a Educação vinculada com as tecnologias que gere autonomia para viver e a Educação comprometida com a Paz.

3 GESTÃO ESCOLAR PARA SUSTENTABILIDADE

O mundo das relações fluidas desafia a gestão, mas também revela estruturas e inovações que dão luz e vida à rotina. Zygmunt Bauman, foi entrevista sobre educação e sociologia pela professora Alba Porcheddu e a publicação dessa entrevista teve sua primeira edição em 2005, mas tive acesso por tradução de 2009. E uma das frases que já marca é “Os desafios do nosso tempo infligem um duro golpe à verdadeira essência da ideia de pedagogia[...]convicções nunca criticadas são agora consideradas culpadas de ter seguido o seu curso” (Porcheddu, 2009, p. 2).

Abordar os princípios da gestão com base no Pacto Educativo perpassa se dar conta do tempo em que vivemos e dos desafios que emergem desse tempo. E os





compromissos citados anteriormente se vinculam de forma muito clara às perspectivas da Unesco e de relatórios de coletivos de Instituições de Ensino Brasileiras.

O Pacto Educativo Global é um documento pedagógico com bases metodológicas que indica como podemos propor um compromisso educativo com as novas gerações. Partindo desse pressuposto, são apresentados 7 caminhos que contribuem na construção dessa humanização enraizada nas prioridades pastorais que marcaram o pontificado de Francisco.

Seguindo o objetivo deste artigo, a complexidade que o termo *Sustentabilidade* e *Casa Comum* são carregados de significado em diversos âmbitos da vida, Siqueira (2020) apresenta algumas fundamentações. O desejo da construção de uma ética pautada pelo cuidado do ser humano e da preservação dos recursos finitos que estão em escassez. Outro aspecto é exemplo de alerta para educação, são os altos índices de desperdício dos insumos, a desigualdade social e econômica, as mudanças climáticas e a destruição dos biomas e ecossistemas e podemos dizer que a desigualdade é fruto desse movimento, bem como a falta de sentido de vida.

Papa Francisco (2015, p.17) faz uma abordagem direta, remetendo a uma leitura crítica que realmente faça confronto à atual situação, partindo da observância ao estilo de vida intenso que geram dinâmicas destrutivas. Com a problemática inspirada pela pergunta “o que está acontecendo com a nossa casa?”, o sumo pontífice, a partir de 7 tópicos, nos desafia para uma transformação ousada e prática.

1) Poluição e mudanças climáticas, 2) A questão da água, 3) Perda de biodiversidade, 4) Deterioração da qualidade de vida humana e degradação social, 5) Desigualdade planetária, 6) A fraqueza das relações, 7) Diversidade de opiniões. Por fim, Francisco, ao concluir seu apelo, nos convoca a uma profunda autocrítica sobre as consequências de nossos atos, nos responsabilizando sobre como a casa comum se encontra, mas é marcante ao ter contato com esses tópicos o compromisso que podemos assumir com uma Educação transformadora.

A humanidade “herdou” o planeta, mas também ajudou em sua construção. Entretanto, acabamos por esquecer dos impactos negativos gerados na natureza e





na dinâmica social, onde poucos usufruem e muitos nada têm. As relações sociais estão enfraquecendo o espírito coletivo e de responsabilidade do espaço que é de todos e para todos. A partir deste apelo, Francisco convoca que a humanidade se sinta responsável, não somente por aquilo que aconteceu, mas pela mudança que deve acontecer, inspirada pelo espírito de comunhão, de compromisso e de cooperação (Kuzma et al., 2020, p. 11).

O Documento Fratelli Tutti voltamos a rever o convite de fraternidade além das fronteiras, e desse convite é possível a resposta por meio da Educação que aproxima as pessoas, que valoriza o que elas têm, onde estão e fomenta a construção de relações com sentido.

Para isso, é importante que a catequese e a pregação incluam, de forma mais direta e clara, o sentido social da existência, a dimensão fraterna da espiritualidade, a convicção sobre a dignidade inalienável de cada pessoa e as motivações para amar e acolher a todos (Francisco, 2020, p. 32).

É da compreensão de sermos todos Irmãos que emerge uma nova postura de trato e de educação. A missão de gestar às Instituições aos meus Irmãos faz com que o desejo de ofertar o que há de melhor e mais moderno seja imperativo. As motivações para ofertar cursos e aprofundamentos são animadas por uma relação de esperança em um futuro melhor que se pauta na dignidade almejada para o coletivo. O princípio da escuta das novas gerações se efetiva para que possamos ter engajamento, bem como força para construirmos juntos um novo modelo de economia e de sociedade que atenda às demandas da vida atual, e que preencha o vazio existencial que as novas gerações apresentam com ânsia.

4 DEMANDAS EDUCACIONAIS DO INÍCIO DO SÉCULO XXI

Em 2022 a Unesco publicou o Relatório político: a contribuição das instituições de ensino superior para a aprendizagem ao longo da vida (UNESCO, 2022). Nesse escrito é possível evidenciar como o ensino superior poderá apoiar a aprendizagem





contínua da população, se alinhando à meta de desenvolvimento sustentável da ONU. Mas também como se pensa que as gerações atuais se comportam frente à Educação formal, não formal e informal. Este documento apresenta ações que as instituições de Ensino Superior (IES) podem assumir para se constituírem em centros de aprendizagem ao longo e por toda a vida, promovendo assim um futuro sustentável.

É um marco para as Instituições de Educação Superior (IES) a necessidade de se tornarem espaços de formação para todos, por vezes as IES se focam em sobreviver com a oferta dos cursos que sempre ofereceram, e vivem a angústia de atender as demandas legais que lhe são impostas. Mas cabe aqui um espaço para entender os apontamentos da UNESCO e inovar, e se arriscando construir novos modelos de Universidades.

Outra forma de entender o cenário é olhar indicadores do presente. O Ensino Superior Brasileiro foi mapeado pelo Instituto SEMASP, ali vemos os cursos e profissões que ganham projeção para os próximos anos, bem como o comportamento geracional e sua formação. (SEMASP, 2025). Há um aspecto forte de formação noturna, que nos traz a percepção de ser um público que trabalha e estuda, mas também a idade da população que ingressa no Ensino Superior em busca de formação para qualificação profissional, mas há também aqueles que buscam se recolocar ou mudar de profissão. O aspecto de educação superior para pessoas mais velhas é uma realidade até por termos que levar em conta a pirâmide etária do Brasil.

Uma pergunta pertinente é o que sabemos sobre o modelo de educação. Fossatti et al. (2023), faz apontamentos sobre o que precisamos saber também. E é marcante a reflexão sobre empreendedorismo e empregabilidade, os jovens buscam as Instituições de Ensino motivados por diversos fatores, sendo o conceito da Instituição, as pessoas com que irá estudar, a proximidade, os descontos ofertados, os professores e atendimento, até mesmo a inserção social do curso. Mas a trabalhabilidade e a empregabilidade se destacam, e normalmente são esses indicadores pouco tratados pelas Instituições.

Entre os compromissos assumidos no Pacto Educativo Global, todos influenciam um novo olhar sobre o mundo. O princípio da *escuta* é elemento significativo para





gestão das pessoas que passam a assumir papel ativo no processo de formação social.

Um compromisso marcante é relacionado com o *Renovar a Economia e a Política*. Nessa proposição é possível verificar o princípio de mudança, mudança que pode ser traduzida em inovação e sustentabilidade. Esses dois últimos são conceitos que se repetem nas instituições e em modelos de gestão no século XXI. E esses podem ser vistos como premissas para o fazer pedagógico. E mesmo assim esse são pendentes de um direcionamento e o Pacto Educativo pode ajudar nessa leitura ou direcionamento.

Dentre os periódicos lidos os artigos dos autores Tedesco, Silva e Fossatti (2024) apresenta três achados que dão luz ao ato da Gestão com perspectiva ecológica, são esses achados: que o Pacto Educativo Global é um documento que fomenta um novo humanismo, já o segundo é que o Pacto Educativo Global ambiciona promover a globalização de uma educação para a ecologia integral, e um terceiro achado foi que a educação sistêmica é chamada a operar com o pensamento complexo. Este pensamento lida com a construção do conhecimento imerso na crise civilizacional, podendo ser uma chave para qualidade e avanço pedagógico nas Instituições de Ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contextualização que temos sobre os primeiros 25 anos do século XXI é de um tempo acelerado, com avanços tecnológicos, mudanças geracionais constantes, fluidez das relações e dos compromissos, e tantos outros traços que vão elucidando a geração Z, Y, e o mundo VUCA, se acresce a essa contextualização a complexidade da vida social como um todo. E é nesse cenário que a Educação se apresenta como eixo de formação, transformação e construção do nosso tempo.

Acreditar na Educação como meio de transformação e construção, é um ressignificar necessário. O Papa Francisco viu na Educação essa força, e por esse motivo surgem sete compromissos vinculados à Educação. O Papa Leão em seu





pouco tempo de pontificado já fez diversos movimentos apontando a Educação, e menciono agora o primeiro grupo de Religiosos que ele recebeu foi de uma Congregação que vive o Carisma da Educação, que são os Irmãos Lassalistas. E nesse diálogo ocorrido no dia 15 de maio de 2025 o Papa exalta a missão de Educar e fala sobre o perfil do jovem moderno como vulcão de vida.

No dia 30 de outubro houve outra conferência do atual pontífice com jovens e ele assume o Pacto Educativo e acrescenta 3 desafios. Há diferentes formas de inovar, e que podem ser pautadas em princípios virtuosos e sustentáveis. Nesse texto vimos que a Unesco fala sobre Educação ao Longo da Vida, as Instituições de Educação devem se atentar a essa demanda.

Outro achado interessante é o fomento da escuta do jovem, há uma pluralidade de juventudes, conseguir trabalhar com as riquezas locais que cada uma carrega consigo, pode ser meio de potencializar impacto social. A valorização do local é uma demanda de sensibilidade das pessoas. Instituições como a Igreja Católica ao se pronunciarem com documentos como Laudato Si e Pacto Educativo lançam esse chamado potente ao mundo. Que as Instituições sejam promotoras da Cultura do Encontro e da Inovação local.

Um último achado dessa leitura é o posicionamento institucional frente a temas de crise global. As pessoas buscam nas Instituições de Ensino uma chave de mudança para suas vidas, seja a nível pessoal, profissional, social, e de sentido. Assumir uma identidade arrojada que se vincule a todas essas demandas é uma riqueza, e por vezes essa vai passar muito mais pela abertura ao diálogo do que pela afirmação e fechamento em si dos currículos, cursos e ações de extensão.

REFERÊNCIAS

CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA. **VADEMECUM Pacto Educativo Global**. 2019. Disponível em: <https://www.educationglobalcompact.org/resources/Risorse/vademecum-portuges.pdf>. Acesso em: 11 set. 2025.





FRANCISCO, Papa. **Carta Encíclica Fratelli Tutti**: sobre a fraternidade e a amizade social. São Paulo: Paulus, 2020.

FRANCISCO, Papa. **Carta Encíclica Laudato Si'**: sobre o cuidado da casa comum. Brasília: Edições CNBB, 2015.

FOSSATTI, Paulo et al. What do (should) we know to leverage students' employability and entrepreneurship? A systematic guide to researchers and managers. **The International Journal of Management Education**, v. 21, n. 2, p. 100788, 2023.

INSTITUTO SEMESP. Mapa do Ensino Superior. 15. ed. São Paulo: Instituto SEMESP, 2025. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2025/02/mapa-do-ensino-superior-no-brasil-2025.pdf>_Acesso em: 11 set. 2025.

KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa: um guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KUZMA, C.; TISI, L. C. P. Responsabilidade e cuidado com a casa comum: apontamentos teológicos a partir da encíclica Laudato si'. **Caminhos de Diálogo**, v. 8, n. 13, p. 308–319, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/cd.a8n13p308-319>_Acesso em: 27 jul. 2025.

MARIZ, Ricardo Spindola; DE CARVALHO MARIZ, Fabiana Nunes. A força do local na educação da liquidez: a experiência do Projeto Rondon. **Revista Dialogos**, v. 21, n. 2, p. 50-54, 2017.

MOTA, Guadalupe Corrêa; SANTOS, Carolina Mureb. **Pacto Educativo Global**: uma síntese das prioridades pastorais do Papa Francisco: Uma reflexão ético-pedagógica sobre os 7 compromissos do Pacto Educativo Global. São Paulo: PUC–SP - Revista de Cultura Teológica, 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. UNESCO. **Policy brief: the contribution of higher education institutions to lifelong learning**. 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381924>. Acesso em: 27 jul. 2025.

PORCHEDDU, Alba. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. **Cadernos de pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 661-684, 2009.





SAPIENS La Salle

Semana Acadêmica de **Pesquisa, Inovação e Extensão**



SIQUEIRA, Josafá Carlos. Casa Comum: um conceito interdisciplinar e pluriverso. **Ecologia Integral: abordagens (im)pertinentes**. São Leopoldo: Casa Leira, 2020. v.1.

TEDESCO, Anderson Luiz; SILVA, Sidinei Pithan da; FOSSATTI, Paulo. Pacto Educativo Global: diálogos entre papa Francisco, Zygmunt Bauman e Edgar Morin. **Revista De Filosofia Aurora**, v. 36, p. 1-13, 2024.

508





ABORDAGEM EDUCACIONAL *MAKER*: CONSUMO, INOVAÇÃO E SUSTENTABILIDADE

Natália Droescher dos Santos Mota¹

Resumo

O presente artigo discute a relação entre duas vertentes da abordagem educacional *maker*: a de caráter mercadológico, marcada pelo consumo e pelo modismo da inovação, e a inspirada pelo *Maker Movement Manifesto* (HATCH, 2014), orientada pela sustentabilidade e pelo aprender fazendo com sentido social. Essa dualidade evidencia a polifonia de significados da abordagem *maker*, ora esvaziada pela lógica de mercado, ora potencializada em práticas pedagógicas críticas e colaborativas. Partindo das contribuições de Papert (1980), Resnick (2020), Lévy (1999) e Freire (1996), bem como das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015), analisa-se como a escola pública pode constituir um pensar junto com as tecnologias para além do mercado, valorizando o reuso, a coletividade e a consciência ambiental. Trata-se de um estudo de natureza bibliográfica e qualitativa, fundamentado na análise de conteúdo (BARDIN, 2011), cujos achados revelam tanto a potência transformadora quanto às barreiras políticas e institucionais que desafiam a consolidação da abordagem *maker* no ensino fundamental.

Palavras – chave: abordagem educacional *maker*; sustentabilidade; pensar junto com as tecnologias; manifesto *maker*.

1 INTRODUÇÃO

O movimento *maker* consolidou-se nas últimas décadas como uma das expressões mais significativas das metodologias ativas de aprendizagem, inspirado pela filosofia do faça você mesmo (*do it yourself – DIY*) e pelo *Maker Movement Manifesto* (Hatch, 2014). Ao valorizar a criação, a experimentação e a colaboração, o movimento passou a ocupar espaço também no campo educacional, configurando-se como proposta pedagógica potencialmente inovadora. Na educação brasileira, a implementação da abordagem educacional *maker* ocorre em um contexto marcado

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: nataliadsmota@gmail.com.





pela crescente presença das tecnologias digitais, pela busca por práticas alinhadas às competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

Entretanto, essa implementação não se dá de forma homogênea ou isenta de tensões. As pesquisas recentes evidenciam a polifonia de significados atribuídos ao termo “*maker*” no ambiente escolar: enquanto algumas experiências priorizam sua dimensão crítica, criativa e colaborativa, outras reduzem sua aplicabilidade ao consumo de kits tecnológicos ou à lógica do modismo da inovação, reforçando a mercantilização da prática pedagógica. Segundo Blikstein e Worsley (2016):

O Movimento Maker é uma das inovações educacionais mais empolgantes das últimas décadas, mas se for para transformar as escolas, precisamos ampliar e solidificar rapidamente seu impacto e evitar convertê-lo em mais um item na longa lista de inovações educacionais fracassadas dos últimos 50 anos (Tradução nossa, a partir de Blikstein e Worsley, 2016, p. 64).

Nesse cenário, evidencia-se uma tensão entre duas vertentes: a de caráter mercadológico, esvaziada de intencionalidade pedagógica, e a que dialoga com os princípios do *manifesto maker*, orientada pela sustentabilidade, pelo aprender fazendo e pelo sentido social do conhecimento.

A relevância deste estudo reside em sua contribuição para o debate sobre a abordagem educacional *maker* no ensino fundamental, com ênfase na escola pública. Do ponto de vista acadêmico, busca-se ampliar a fundamentação teórica sobre o tema, articulando-a ao currículo formal e à BNCC (2018).

Uma das competências da BNCC, a cultura digital, é proporcionar oportunidades para o trabalho com tecnologia no sentido de estimular a curiosidade dos alunos, bem como o 'pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais' (Brasil, 2018, p. 58).

Em termos pedagógicos, a pesquisa destaca o potencial da prática *maker* em promover autoria e aprendizagem colaborativa. Já no campo social, evidencia-se o





alinhamento da abordagem com valores de coletividade e sustentabilidade, em diálogo com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015).

Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar a relação entre consumo, inovação e sustentabilidade na abordagem educacional *maker*, destacando seus limites e potencialidades para a consolidação de práticas pedagógicas transformadoras no ensino fundamental, com especial atenção ao contexto das escolas públicas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O debate sobre a abordagem educacional *maker* propõe uma análise que vá além do seu apelo tecnológico ou de sua aparência inovadora. Para compreender seus múltiplos significados e impactos no campo educacional, é relevante situá-la em uma teia de referências históricas, epistemológicas, críticas e normativas. O referencial teórico que fundamenta este estudo busca, portanto, refletir sobre esse panorama, articulando autores e marcos que buscam compreender tanto o potencial transformador quanto os riscos de esvaziamento pedagógico que envolvem o fazer *maker* na escola pública.

A seguir, apresentam-se quatro eixos interligados: (1) a origem do movimento e sua presença como cultura educacional; (2) os fundamentos epistemológicos construtivistas e construcionistas que sustentam sua prática; (3) o diálogo com a pedagogia crítica, que permite pensar o *maker* como prática emancipadora; e (4) o alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

2.1 O movimento e a cultura *maker*

O movimento *maker* não surgiu na educação, mas em ambientes sociotécnicos marcados por práticas de reaproveitamento, experimentação e produção artesanal, influenciadas pela cultura do *faça você mesmo* (*do it yourself – DIY*). Sua origem





remonta à década de 1960, com práticas de contracultura e engenhocas eletrônicas feitas em garagens e clubes de computação, como o Homebrew Computer Club. A consolidação do termo "*maker*", no entanto, ocorre nos anos 2000 com a publicação da revista *Make Magazine*, idealizada por Dale Dougherty, e, posteriormente, com o *Maker Movement Manifesto* de Hatch (2014), que estabeleceu princípios como compartilhar, sustentar e colaborar. A proposta rapidamente ganhou visibilidade internacional com a criação dos Fab Labs no MIT, sob a coordenação de Neil Gershenfeld (2005), popularizando o uso de impressoras 3D, cortadoras a laser e placas microcontroladoras em comunidades, centros de inovação e, mais tarde, escolas.

Contudo, a chegada do movimento *maker* ao campo educacional demandou uma ressignificação de seus fundamentos. Ao ser transposto para o espaço escolar, o "fazer" *maker* passou a ser concebido como estratégia de aprendizagem ativa, em diálogo com o construcionismo de Papert (1980), com foco em autoria, criatividade e resolução de problemas. Entretanto, essa transposição nem sempre foi acompanhada da devida elaboração conceitual. Em pesquisas analisadas, observa-se a tendência de confundir "cultura *maker*" com a simples instalação de espaços com kits tecnológicos, desconsiderando os aspectos simbólicos, sociais e pedagógicos que constituem uma cultura no sentido amplo. Essa redução técnica revela um erro conceitual recorrente, que esvazia o potencial crítico da abordagem e contribui para seu aprisionamento em lógicas instrumentais e mercadológicas.

A cultura *maker*, diferentemente do que indicam discursos tecnicistas, não se resume à presença de equipamentos. É um conjunto de práticas, valores e significados que atravessam o cotidiano escolar, envolvendo processos de autoria, colaboração, reaproveitamento e engajamento com questões sociais e ambientais. Como aponta sua própria origem, o movimento carrega em si uma dimensão de resistência à lógica industrial e ao consumo descartável.

Ainda que experiências como a Rede Fab Lab Livre SP tenham buscado ampliar o acesso a tecnologias de fabricação digital, muitas escolas enfrentam limitações estruturais, formação docente precária e políticas públicas descontinuadas. Soma-se





a isso a apropriação superficial do termo “*maker*” como sinônimo de inovação, sem vínculo com o currículo e com os contextos socioculturais dos estudantes. Por isso, torna-se relevante recuperar o sentido crítico da cultura *maker* como prática educativa contra-hegemônica, capaz de promover habilidades técnicas, mas também consciência social, ambiental e política.

2.2 Fundamentos epistemológicos

A abordagem educacional *maker* articula-se com o construtivismo e o construcionismo. O Construtivismo, compreende que o conhecimento é construído na resultante da interação entre sujeito e objeto, em um processo de equilíbrio contínua que envolve assimilação, acomodação e adaptação. Nessa direção, a abordagem educacional *maker* aproxima-se de uma concepção em que o estudante é constantemente “perturbado” por situações-problema e, ao buscar novas respostas, reorganiza suas estruturas cognitivas.

O Construcionismo defende que o conhecimento se torna mais significativo quando os estudantes criam artefatos tangíveis, desenvolvendo autoria e senso de pertencimento. Ao propor os chamados “objetos para pensar”, e experiências com a linguagem LOGO, Papert (2008) argumenta que programar, construir e materializar ideias em projetos concretos coloca o estudante em uma espiral de perturbações e reequilibrações, aproximando o fazer da reflexão sobre o próprio aprender. Quando as ideias construcionistas são transpostas para os espaços *maker*, protótipos, jogos, experimentos e demais artefatos passam a operar como suportes materiais para que crianças e jovens testem hipóteses, errem, refaçam e compartilhem processos de aprendizagem.

Mitchel Resnick (2020), ao propor a ideia de “aprendizagem criativa”, dialoga com o construcionismo ao explicitar os “4 Ps” da aprendizagem criativa: projects, passion, peers e play (projetos, paixão, pares e brincar), aproximando a aprendizagem do experimentar e do lúdico. Segundo Resnick (2019, p. 10) “ À medida que as pessoas trabalham em projetos, elas se envolvem em uma ‘espiral de Aprendizagem





Criativa”, desta forma ambientes de aprendizagem, como os espaços *maker*, favorecem essa espiral de aprendizagem criativa, em ciclos iterativos de criação em que os estudantes se engajam em projetos significativos, colaboram com os pares, mobilizam seus interesses e revisitam suas produções em um movimento contínuo de aperfeiçoamento.

Já Pierre Lévy (1999) traz a ideia da inteligência coletiva na cibercultura, evidenciando como as tecnologias digitais potencializam processos colaborativos e redes de criação de conhecimento. Ao conceber as tecnologias digitais como tecnologias intelectuais que reconfiguram a “ecologia cognitiva”, o autor indica que o saber passa a ser produzido de forma distribuída, interativa e descentralizada (Lévy, 1993). Essa perspectiva permite compreender os espaços *maker* como ecossistemas informacionais em rede, nos quais aprender implica conectar-se, circular informações e coautorizar soluções em processos coletivos.

2.3 Perspectiva crítica

Além das bases construtivistas e construcionistas, a abordagem educacional *maker* também dialoga com a pedagogia crítica de Freire (1996). O aprender fazendo nos espaços *maker* aproxima-se da educação dialógica, na medida em que desloca o estudante da posição de receptor de conteúdos e o reconhece como sujeito histórico, autor de práticas e saberes situados. Em contraste com a “educação bancária”, que deposita conteúdos prontos nos educandos, a perspectiva freiriana enfatiza que o conhecimento emerge da problematização do mundo vivido, em processos de leitura crítica da realidade e de ação-reflexão-ação (Freire, 1996).

Nessa direção, o fazer *maker* pode ser compreendido como um campo de disputas. De um lado, há experiências em que o vocabulário *maker* é apropriado por lógicas de mercado, reduzido a modismo tecnológico, kits padronizados e serviços educacionais orientados ao consumo e ao empreendedorismo acrítico (Blikstein; Worsley, 2016; Schwab, 2016). Nesse movimento, a potência formativa da abordagem tende a ser esvaziada, uma vez que o foco recai sobre a aquisição de dispositivos e





plataformas, e não sobre os processos de leitura de mundo, autoria e intervenção social que poderiam ser mobilizados nesses contextos.

De outro lado, quando vinculada a projetos que partem das experiências dos estudantes, de problemas concretos das comunidades e de valores como colaboração, justiça social e sustentabilidade, a abordagem *maker* pode configurar-se como prática emancipadora. Ao articular criação de artefatos, investigação e diálogo, os espaços *maker* tornam-se ambientes em que a autoria coletiva, a escuta e a argumentação crítica são constitutivas do processo formativo. Nesses casos, o aprender fazendo não se limita ao domínio técnico, mas envolve questionar por que, para quem e com quais impactos se produz, aproximando-se de lutas por direitos, por inclusão e por outras formas de viver e consumir.

Essa tensão entre mercantilização e emancipação ajuda a compreender a polifonia de significados atribuídos à abordagem educacional *maker*. Longe de ser um campo homogêneo, o *maker* na educação é atravessado por projetos que oscilam entre a lógica de inovação como produto e a inovação como processo coletivo de transformação social. Assumir uma perspectiva crítica implica, portanto, explicitar esses tensionamentos e defender que a abordagem educacional *maker* seja intencionalmente orientada por princípios pedagógicos críticos, de modo que as tecnologias e os artefatos construídos estejam a serviço da formação de sujeitos capazes de ler o mundo, intervir nele e projetar futuros mais justos, sustentáveis e solidários.

2.4 BNCC e ODS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui um dos principais marcos normativos para pensar a implementação da abordagem educacional *maker* na escola pública brasileira. Entre as competências gerais, destaca-se a de número cinco, cultura digital, que prevê a necessidade de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, para comunicar-se, acessar e disseminar informações,





produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

Assim, a BNCC convoca as escolas a integrarem projetos, metodologias ativas e tecnologias de maneira articulada ao currículo formal, superando a visão instrumental que reduz o trabalho com tecnologia à reprodução de exercícios em plataformas pré-formatadas.

Nesse sentido, a abordagem educacional *maker* contribui para concretizar a cultura digital na educação básica quando cria condições para que crianças e jovens planejem, experimentem, testem hipóteses e compartilhem seus projetos com colegas e comunidades, deslocando o foco do consumo de recursos tecnológicos para a autoria e a participação social.

Em âmbito internacional, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), definidos pela Agenda 2030 da ONU (2015), também oferecem um referencial importante para pensar o lugar do *maker* na escola. O ODS 4 propõe uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, capaz de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos; nessa direção, as práticas *maker* fortalecem metodologias ativas, aprendizagem colaborativa e protagonismo estudantil, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, criativos e autônomos (UNESCO, 2017).

Experiências analisadas em pesquisas recentes mostram que oficinas e projetos *maker* têm sido utilizados para discutir questões como escassez de água, gestão de resíduos e consumo sustentável, aproximando desafios globais de sustentabilidade das realidades locais vividas por estudantes e professores.

Essas iniciativas evidenciam a potência da abordagem educacional *maker* para promover uma educação ambiental crítica, que articula inovação tecnológica, cuidado com o meio ambiente e responsabilidade coletiva. No entanto, também revelam limites e contradições: em muitos contextos, o discurso de alinhamento aos ODS convive com práticas que, na materialidade dos projetos, seguem utilizando materiais descartáveis em excesso ou reproduzindo uma lógica de inovação performática,





pouco coerente com a ética da sustentabilidade e com os próprios objetivos declarados.

Isso significa planejar experiências em que a presença de tecnologias e a construção de artefatos estejam conectados à leitura crítica do território, às necessidades das comunidades e aos compromissos éticos com o cuidado de si, do outro e do planeta. Nessa perspectiva, a abordagem educacional *maker* é uma possibilidade de concretizar, no cotidiano das escolas públicas, uma educação que pensa junto com as tecnologias de forma crítica e sustentável.

3 METODOLOGIA

Este artigo é uma investigação de natureza qualitativa e bibliográfica, cujo objetivo é analisar a relação entre consumo, inovação e sustentabilidade no contexto da abordagem educacional *maker*. A pesquisa se configura como um desdobramento transversal da dissertação de mestrado da autora, concentrando-se na análise de dissertações, teses e artigos científicos que abordam a implementação do fazer *maker* em escolas públicas de ensino fundamental.

A metodologia adotada baseia-se na análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), permitindo identificar categorias emergentes e organizar os dados a partir de eixos teóricos previamente definidos. As fontes foram interpretadas à luz das contribuições de Papert (1980), Resnick (2020), Lévy (1999) e Freire (1996), assim como dos marcos normativos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015).

Esse percurso metodológico visa promover uma leitura crítica e articulada sobre o campo investigado, buscando compreender os sentidos atribuídos à abordagem educacional *maker*, bem como suas tensões, potencialidades e limites no processo educativo, especialmente no contexto da escola pública.





4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A literatura revisada aponta que a abordagem educacional *maker* tem sido, em parte de sua aplicação escolar, assimilada por discursos que enfatizam o consumo de tecnologias e a performatividade da inovação. Essa apropriação tende a reduzir a prática pedagógica à reprodução de modelos tecnicistas, pautados por kits prontos e protocolos de replicação. Em vez de favorecer a autoria estudantil e a construção coletiva do conhecimento, esse tipo de prática reforça uma lógica de mercado, descolada de sentidos formativos. Essa crítica encontra consonância em Blikstein e Worsley (2016), que alertam para o risco de o movimento *maker* ser absorvido como mais um produto da indústria educacional, perdendo sua potência transformadora.

Por outro lado, também se identificam experiências relatadas na literatura em que a cultura *maker* é ressignificada como prática pedagógica alinhada à emancipação, à sustentabilidade e à produção colaborativa, presente assim como uma abordagem educacional *maker*. Essas iniciativas priorizam o reuso de materiais, o trabalho em equipe e a resolução de problemas vinculados ao território. Nesses contextos, os princípios do aprender fazendo estão articulados à autoria e ao pensamento criativo, conforme defendem Papert (1980), Resnick (2020) e Freire (1996). O diálogo com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015) também aparece como horizonte ético e político dessas propostas, que buscam formar sujeitos implicados com seu tempo e com o cuidado comum.

Ainda assim, a implementação da abordagem *maker* no cotidiano da escola pública não ocorre sem tensões. A ausência de políticas públicas continuadas, aliada à fragmentação das formações docentes, compromete a continuidade de projetos sustentáveis. Quando o desenvolvimento de práticas *maker* depende da iniciativa pontual de gestores ou professores fica evidente a fragilidade de sua institucionalização.

Observa-se também experiências significativas, ainda que presentes, invisibilizadas pelas estruturas escolares e pelas políticas centralizadas do modismo da inovação. A retórica da inovação, por vezes, coexiste com práticas que pouco





dialogam com os contextos reais dos estudantes. Diante disso, reafirma-se a importância de reconhecer o fazer *maker* como possibilidade de uma prática educativa que combine autoria, criticidade e compromisso coletivo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

519

Com base nas reflexões propostas, conclui-se que a abordagem educacional *maker* carrega em si uma ambivalência que demanda atenção crítica: por um lado, é apropriada por discursos mercadológicos que a esvaziam de sentido pedagógico e reduzem seu potencial ao consumo de tecnologias; por outro, revela-se como prática potente de autoria, colaboração e sustentabilidade, quando orientada por princípios emancipatórios e alinhada às demandas reais das comunidades escolares. No contexto da escola pública, sua continuidade esbarra em desafios estruturais e institucionais, mas também aponta possibilidades transformadoras ao dialogar com marcos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015). Assim a abordagem educacional *maker* pode ser compreendida como prática educativa com intencionalidade crítica e compromisso com a formação de sujeitos capazes de intervir no mundo com criatividade, responsabilidade social e consciência ambiental.

REFERÊNCIAS

BLIKSTEIN, Paulo. Digital fabrication and 'making' in education: the democratization of invention. In: WALTER-HERRMANN, Julia; BÜCHING, Corinne (org.). **FabLab: of machines, makers and inventors**. Bielefeld: Transcript Verlag, 2013. p. 203–222.

BLIKSTEIN, Paulo; WORSLEY, Marcelo. Programming and making: a comparative case study with young children in Brazil and the United States. In: **Annual Conference on Creativity and Fabrication in Education**, 6., 2016, New York. Proceedings. New York: ACM, 2016. p. 1–4.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 28 ago. 2025.





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

DOUGHERTY, Dale. The maker mindset. In: MARTINEZ, Sylvia Libow; STAGER, Gary. **Meaningful making:** projects and inspirations for fab labs and makerspaces. California: Constructing Modern Knowledge Press, 2016. p. 7–11.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERSHENFELD, Neil. **FAB:** The coming revolution on your desktop—from personal computers to personal fabrication. New York: Basic Books, 2005.

HATCH, Mark. **The maker movement manifesto:** rules for innovation in the new world of crafters, hackers, and tinkerers. New York: McGraw-Hill, 2014.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

ONU. **Transformando nosso mundo:** a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Organização das Nações Unidas, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 28 ago. 2025.

PAPERT, Seymour. **Mindstorms:** children, computers, and powerful ideas. New York: Basic Books, 1980.

RESNICK, Mitchel. Entrevista Mitchel Resnick. **Revista de Aprendizagem Criativa Faber-Castell**, São Paulo, ed. ago. 2019, p. 8-11.

RESNICK, Mitchel. **Jardim de infância para a vida toda:** por uma aprendizagem criativa, mão na massa e significativa. Porto Alegre: Penso, 2020.





A FORMAÇÃO DE CIDADANIA ECOLÓGICA NA LAUDATO SI' PELO OLHAR DA TEORIA DAS CAPACITAÇÕES

Henrique Daniel de Souza¹

Resumo

A formação de cidadania ecológica emerge como imperativo educacional diante da crise climática contemporânea. A encíclica Laudato si' (2015) propõe pedagogia transformadora que transcende a transmissão de informações ambientais, articulando formação ética, espiritual e política através da ecologia integral. Esta perspectiva converge com a teoria das capacidades de Amartya Sen, oferecendo framework analítico para compreender como educação ecológica desenvolve capabilities específicas para agência socioambiental. O objetivo geral é analisar como princípios educativos da Laudato si' orientam formação de cidadania ecológica através do desenvolvimento de capabilities transformadoras. Os objetivos específicos incluem: examinar conceito de cidadania ecológica na encíclica; investigar como educação ecológica desenvolve liberdades substantivas relacionadas à consciência crítica socioambiental; e identificar capabilities específicas para agência transformadora. A pesquisa adota abordagem qualitativa exploratório-descritiva, utilizando análise documental. O corpus investigativo compreende a encíclica Laudato si', especialmente Capítulo VI sobre educação ecológica, documentos do Vaticano e literatura sobre teoria das capacidades. A análise emprega análise de conteúdo de Bardin (2016), focalizando conceitos-chave como cidadania ecológica, Casa Comum e liberdades substantivas. Resultados preliminares indicam que cidadania ecológica proposta na Laudato si' articula três capabilities fundamentais: capacidade de análise crítica dos problemas socioambientais, habilidade para participação política efetiva em questões ecológicas, e competência para implementar práticas sustentáveis cotidianas. A educação ecológica proposta por Francisco vai além de outras propostas neste campo, desenvolvendo liberdades substantivas que capacitam jovens a questionar estruturas hegemônicas e construir alternativas

Palavras-chave: Laudato si'; cidadania ecológica; teoria das capacidades; educação ambiental.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, compreensões sobre educação transformadora têm evoluído significativamente nas discussões de políticas públicas internacionais. A

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. Email: henrique.202010553@unilasalle.edu.br.





Organização das Nações Unidas reconheceu a educação como dimensão estratégica para enfrentamento de desafios globais, identificando-a não apenas como direito fundamental, mas como ferramenta essencial para construção de sociedades sustentáveis (ONU, 2015). Simultaneamente, o aprofundamento da crise climática revelou lacunas críticas em sistemas educacionais convencionais, que frequentemente perpetuam lógicas de apropriação e exploração dos recursos naturais sem questionar suas bases filosóficas.

Neste contexto, a encíclica *Laudato si'* (2015) emerge como documento que oferece aportes significativos ao campo educacional, ainda que originário da tradição eclesial. Diferente de propostas que reduzem educação ambiental a conteúdos científicos ou comportamentos individuais, Francisco propõe integração entre saberes científicos, reflexão ética profunda e engajamento político, configurando o que denomina "educação ecológica" como processo que demanda transformação de consciência e de hábitos culturalmente consolidados.

Pesquisas recentes em educação para mudança climática evidenciam que abordagens meramente informativas ou comportamentalistas revelam-se insuficientes para gerar engajamento duradouro e ação coletiva (Leite, 2024; Gkargkavouzi et al., 2025). Metodologias participativas que promovem questionamento crítico de estruturas hegemônicas, experiências de agência real e desenvolvimento de competências para ação política apresentam resultados qualitativamente distintos. Estas constatações apontam para a importância de marcos teóricos que permitam compreender educação ecológica para além de transmissão de conhecimentos, reconhecendo-a como processo de expansão de capacidades humanas fundamentais.

A teoria das capacitações, desenvolvida por Amartya Sen a partir dos anos 1980 e sistematizada por Martha Nussbaum subsequentemente, oferece ferramental teórico preciso para tal compreensão. Esta abordagem concebe desenvolvimento não como acumulação de recursos, mas como expansão de liberdades substantivas — oportunidades reais que indivíduos possuem para viver segundo suas concepções de vida digna (SEN, 2000). Educação, nesta perspectiva, constitui elemento central não





apenas por ser capacidade em si, mas por ser condição para desenvolvimento de demais capacidades.

A convergência entre pedagogia da *Laudato si'* e teoria das capacitações permanece ainda pouco explorada na literatura acadêmica, representando lacuna que este artigo se propõe a investigar. O objetivo geral é analisar como princípios educativos da encíclica franciscana orientam formação de cidadania ecológica mediante desenvolvimento de capacidades transformadoras. Os objetivos específicos incluem: (a) examinar conceituação de cidadania ecológica conforme apresentada no Capítulo VI da encíclica; (b) investigar como educação ecológica desenvolve liberdades substantivas relacionadas à agência socioambiental; e (c) identificar capacidades necessárias para ação transformadora em contextos de crise climática e desigualdade estrutural.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A Pedagogia Ecológica Integral da *Laudato si'*: Fundamentos, Crítica e Proposta Educacional

O Capítulo VI da encíclica *Laudato si'*, intitulado "Educação e Espiritualidade Ecológica" (parágrafos 202-245), que encerra um dos principais documentos escritos pelo Papa Francisco, configura-se como um posicionamento para o campo educativo do magistério católico. Antes de apresentar técnicas pedagógicas ou conteúdos curriculares específicos, Francisco oferece crítica estruturada aos modelos educacionais convencionais, diagnosticando suas insuficiências para enfrentamento de crises socioambientais contemporâneas.

A reflexão papal inicia-se com reconhecimento de que a educação na fé inclui uma dimensão ecológica, proposição que não reduz educação ecológica a catequese religiosa, mas afirma que transformação de consciência exige integração de dimensões que sistemas educacionais seculares frequentemente compartimentalizam. Francisco distingue explicitamente entre educação ambiental





informativa e educação transformadora. Enquanto a primeira transmite dados sobre fenômenos ambientais, a segunda opera uma proposta de mudança profunda de valores, consciência e práticas cotidianas enraizadas culturalmente.

Particularmente relevante é o parágrafo 210, onde o termo "cidadania ecológica" aparece pela primeira e única vez ao longo da encíclica

524

Às vezes, porém, esta educação, chamada a criar uma «cidadania ecológica», limita-se a informar e não consegue fazer maturar hábitos. A existência de leis e normas não é suficiente, a longo prazo, para limitar os maus comportamentos, mesmo que haja um válido controle. Para a norma jurídica produzir efeitos importantes e duradouros, é preciso que a maior parte dos membros da sociedade a tenha acolhido, com base em motivações adequadas, e reaja com uma transformação pessoal (Francisco, 2015, p. 163).

Esta passagem oferece críticas ao reducionismo educacional contemporâneo. Educação ambiental que se limita à transmissão de informações — ainda que embasada em legislação robusta — não consegue gerar transformação de hábitos, falha crucial porque os hábitos constituem corpo onde valores se cristalizam em práticas cotidianas. O conceito de cidadania ecológica apresentado por Francisco emerge, portanto, não como resultado de conteúdos curriculares formais ou conformidade normativa, mas como fruto de processo educativo que alcança dimensões afetivas, sensoriais e espirituais da pessoa humana. Esta conceituação ressoa com compreensões educacionais que enfatizam transformação de mentalidades como condição para mudança comportamental duradoura.

Francisco articula explicitamente que educação ecológica integral deve cumprir múltiplas funções simultâneas: fornecer conhecimento científico rigoroso sobre dinâmicas ecossistêmicas e impactos da crise climática; cultivar capacidade estética de admiração pela criação; desenvolver reflexão ética sobre responsabilidades humanas; promover engajamento político para transformação de políticas e instituições; e nutrir espiritualidade que alimenta motivações profundas para ação comprometida. Ausência de qualquer dessas dimensões compromete qualidade





transformadora de educação, reduzindo-a a treinamento comportamental ou transmissão de informações.

O contexto mais amplo em que Francisco insere suas reflexões é determinante para compreensão. Nos parágrafos 203-209, o Papa aborda a necessidade de transformação de estilos de vida, superação de consumismo, e formação de hábitos sólidos de responsabilidade ambiental. Este bem-estar integral exige educação na responsabilidade ambiental, conforme descrito no parágrafo 211, que articule conhecimento racional com transformação ética e conversão espiritual, processo que demanda tempo, paciência pedagógica plurianual, engajamento comunitário genuíno e articulação intencional entre múltiplos atores educacionais.

2.2 Teoria das capacitações: fundamentos conceituais para compreensão de agência socioambiental

A abordagem das capacitações, desenvolvida sistematicamente por Amartya Sen a partir dos anos 1980 e posteriormente sistematizada por Martha Nussbaum (2011), oferece instrumental teórico de precisão notável para compreensão de como a educação expande liberdades fundamentais. Proposição central da teoria é que desenvolvimento genuíno não se mede por posse de recursos materiais ou satisfação de preferências imediatas (conforme propõem economistas convencionais), mas pela expansão efetiva de "liberdades substantivas" — oportunidades reais e concretas que indivíduos possuem para "ser e fazer" conforme suas concepções razoáveis de vida digna (Sen, 2000, p. 18).

Esta reorientação conceitual fundamental do desenvolvimento mostra-se particularmente relevante para contextualização da educação ecológica. Enquanto abordagens técnicas de desenvolvimento ambiental frequentemente focam em medidas de mitigação de carbono ou provisão de recursos renováveis (dimensões importantes mas manifestamente insuficientes), abordagem seniana convida a indagações mais profundas: Que liberdades reais possuem indivíduos e comunidades para participar em decisões que afetam seus ambientes? Que capacidades de





reflexão crítica foram desenvolvidas para questionar estruturas que produzem degradação ambiental? Que oportunidades concretas existem para ação política transformadora?

Sen (2000, p. 56) estabelece distinção crucial entre "capacidades" (potencialidades, liberdades substantivas) e "funcionamentos" (realizações concretas). Pessoas podem possuir capacidade formal de participar politicamente sem exercê-la; podem ter potencial intelectual para análise crítica sem desenvolvê-lo. A educação, nesta perspectiva, não consiste meramente em transmitir conhecimentos, mas em expandir capacidades — criar condições estruturais para que indivíduos possam exercer escolhas significativas. Este conceito alinha-se com a compreensão franciscana de educação como processo que deve "fazer maturar hábitos" mediante "transformação pessoal".

Martha Nussbaum (2011) ao sistematizar Dez Capacidades Centrais, identificou dimensões irredutíveis de dignidade humana: vida, saúde corporal, integridade corporal, sentidos/imaginação/pensamento (particularmente dependente de educação adequada), emoções, razão prática, afiliação, relação com outras espécies, brincadeira e controle sobre o ambiente (político e material). A insistência de Nussbaum na "heterogeneidade irredutível" das capacidades revela-se iluminadora: nenhuma deficiência em uma área pode ser adequadamente compensada pela abundância em outra. Um governo que oferecesse recursos financeiros generosos mas que simultaneamente violasse a liberdade política ou degradasse ambiente natural não estaria expandindo capacidades substantivas genuinamente.

A convergência entre ecologia integral franciscana e teoria das capacitações revela-se profunda. Quando Laudato si' denuncia a "cultura do descarte", identifica processo sistemático de erosão simultânea de múltiplas capacidades substantivas. Impossibilidade de viver em harmonia com outras espécies, degradação de saúde corporal pela poluição, privação de participação política em decisões ambientais e perda de vinculação comunitária operam conjuntamente como corrosão de dignidade humana integral. Educação ecológica, nesta articulação teórica, constitui instrumento





para expansão sistemática dessas liberdades fundamentais e, conforme este artigo convida-nos a pensar, ao desenvolvimento de uma cidadania ecológica plena.

3 METODOLOGIA

527

A pesquisa adota abordagem qualitativa de natureza exploratório-descritiva, privilegiando análise documental como procedimento investigativo central. O corpus investigativo compreende primariamente a Encíclica *Laudato si'*, com ênfase particular no Capítulo VI ("Educação e espiritualidade ecológica") abrangendo parágrafos 202 a 245. Complementam o material documentos oficiais do Vaticano, especialmente o Pacto Educativo Global (2020), bem como literatura especializada sobre teoria das capacitações (Sen, 1999; 2000; Nussbaum, 2011) e educação ambiental crítica (Freire, 2011; Leite, 2024). A seleção de documentos obedeceu a critérios de relevância teórica, pertinência temática e acessibilidade para consulta científica, considerando que materialidade e diversidade das fontes conferem profundidade e refinamento à análise.

A análise emprega metodologia de análise de conteúdo conforme proposta por Bardin (2016), estruturada em três fases interdependentes. A pré-análise, primeira fase investigativa, compreende leitura flutuante do material, seleção dos documentos que integrarão a análise e identificação de conceitos-chave para aproximação inicial. Esta etapa possibilita ao pesquisador organizar sistematicamente ideias preliminares e diferenciar a relevância dos materiais a serem utilizados. A segunda fase, exploração do material, envolve identificação de unidades temáticas, categorização rigorosa e codificação dos elementos textuais. O tratamento dos resultados constitui terceira fase, centrada em interpretação teórica, inferência conceitual e síntese interpretativa dos dados extraídos. Os conceitos-chave utilizados como unidades de análise incluem: cidadania ecológica, educação ecológica, Casa Comum, liberdades substantivas, capacidades, agência socioambiental e transformação educacional.

A pesquisa segue protocolos de análise documental conforme preconiza Cellard (2008), considerando aspectos-chave da análise preliminar: contexto de produção do





texto (conjuntura histórica, política e social), identidade e motivações do autor (visão de mundo e posicionamentos), autenticidade e confiabilidade do documento (credibilidade e grau de informação), natureza do texto (tipologia e estrutura) e lógica interna (esquema argumentativo e coerência). Esta examinação multidimensional dos documentos permite compreensão aprofundada não apenas do conteúdo manifesto, mas também das significações latentes e intencionalidades implícitas no discurso papal, garantindo qualidade e confiabilidade dos achados investigativos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise sistemática do material permite identificar que cidadania ecológica, conforme concebida na *Laudato si'*, emerge como prática social que articula três capacidades fundamentais e interdependentes: análise crítica de estruturas que produzem degradação ambiental, participação política efetiva em questões ecológicas e competência para implementação de práticas transformadoras.

A primeira capacidade refere-se ao questionamento crítico de estruturas hegemônicas que produzem simultaneamente degradação ambiental e exclusão social. Francisco denuncia explicitamente o "paradigma tecnocrático" como ideologia que reduz a natureza a recursos exploráveis e oculta consequências de suas ações. Educação ecológica, nesta perspectiva, deve articular desnudar desta ideologia através de análise crítica rigorosa que integra dimensões científicas, éticas e políticas. Esta capacidade particularmente vincula-se à quarta capacidade de Nussbaum — sentidos, imaginação e pensamento — pela qual ser humano utiliza a mente de forma "verdadeiramente humana, informada por educação adequada".

A segunda capacidade refere-se à expansão de liberdade política real, compreendida não apenas como direito formal de voto, mas como participação significativa em processos decisórios que afetam comunidades e ambientes. *Laudato si'* insiste que resposta à crise ecológica exige participação genuína de comunidades, particularmente aquelas mais vulneráveis aos impactos climáticos. Isto implica desenvolvimento de capacidades práticas de mobilização coletiva, negociação





política, advocacy, etc. A afiliação — capacidade de Nussbaum de viver com outros com dignidade — articula-se aqui de forma particular ao exigir construção de alianças, movimentação política organizada e reivindicação de voz em processos decisórios.

A terceira capacidade refere-se à competência de transposição de consciência crítica em ação concreta e sustentada. Francisco oferece múltiplos exemplos de práticas transformadoras em diferentes escalas — desde mudanças cotidianas de hábitos até redesenho de políticas institucionais. O que distingue estas práticas é seu enraizamento em análise estrutural rigorosa e objetivo de construir alternativas viáveis. Esta capacidade articula-se com dimensões de controle sobre ambiente material, desenvolvimento de habilidades práticas e criatividade na proposição de alternativas.

A integração sistemática destas três capacidades revela mecanismo educacional que pode ser denominado "meta-capacitador" — educação que não apenas desenvolve capacidades específicas, mas aumenta a capacidade do indivíduo de desenvolver futuras capacidades. Um educando que desenvolve análise crítica adquire simultaneamente capacidade de aprender novas habilidades e questionar pedagogias inadequadas. Um jovem que experiencia agência real em projetos comunitários desenvolve confiança em sua capacidade de transformar outras realidades.

Esta articulação permite compreender a cidadania ecológica não como comportamento individual ecologicamente correto ou "conformidade normativa", mas como prática política que questiona estruturas de poder, engaja-se em processos decisórios e implementa alternativas viáveis. Particularmente para grupos marginalizados — jovens, populações periféricas urbanas, povos indígenas — o desenvolvimento destas capacidades oferece ferramenta para exercício de agência real em contextos frequentemente caracterizados por exclusão política.

As limitações de operacionalização desta pedagogia são significativas: pressões de currículos convencionais, carência de formação docente adequada, escassez de recursos financeiros, resistência de atores com interesses no status quo. Apesar destes obstáculos, iniciativas educacionais contemporâneas podem demonstrar uma





viabilidade da abordagem através de práticas de educação ambiental crítica que articulam saberes locais com análise política, projetos comunitários que permitem agência real e processos participativos genuínos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

530

A análise realizada demonstra que a encíclica *Laudato si'* articula pedagogia significativa para formação de cidadania ecológica mediante desenvolvimento sistemático de capacidades substantivas essenciais à agência socioambiental, especialmente a partir da leitura do capítulo VI. A conceituação de cidadania ecológica oferecida pela encíclica distingue-se e complementa as abordagens convencionais de educação ambiental ao vincular consciência crítica com participação política e prática transformadora. A articulação desta pedagogia com teoria das capacitações oferece validação teórica para compreensão de como a educação expande liberdades fundamentais necessárias à transformação genuína.

A convergência identificada permite avaliar educação ecológica não meramente como transmissão de conteúdos, mas como expansão de liberdades substantivas que habilitam indivíduos e comunidades ao exercício de agência real. Esta perspectiva revela-se particularmente significativa para populações marginalizadas afetadas desproporcionalmente pela crise climática e historicamente excluídas de processos decisórios políticos.

Pensar de forma prática neste possível novo paradigma exige transformações estruturais: reformulação de políticas educacionais, investimentos em formação de educadores, transformação de currículos, criação de condições institucionais para pedagogia dialógica. A *Laudato si'* oferece visão teórica, onde a tarefa que se impõe é sua tradução em ação institucional e transformação política concreta.

Pesquisas futuras deveriam investigar empiricamente como iniciativas educacionais operacionalizam desenvolvimento destas capacidades em diferentes contextos socioculturais, identificar quais práticas pedagógicas mostram-se mais efetivas para formação de cidadania ecológica, e examinar como políticas públicas





podem criar condições estruturais para educação transformadora prosperar em sistemas convencionais.

REFERÊNCIAS

531

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

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

FRANCISCO, Papa. **Carta Encíclica Laudato si'**: sobre o cuidado da casa comum. São Paulo: Paulus, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GKARGKAVOUZI, A. et al. Advances in climate change education, challenges and opportunities. **Munich Personal RePEc Archive**, 2025. Disponível em: <https://mpra.ub.uni-muenchen.de/125314/>. Acesso em: 01 dez. 2025.

LEITE, Selma. Towards a transformative climate change education. **Environmental Education Research**, v. 30, n. 10, p. 1-20, 2024.

NUSSBAUM, Martha C. **Creating capabilities: the human development approach**. Cambridge: Harvard University Press, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Nova York: ONU, 2015.

SEN, Amartya. **Development as freedom**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.





EDUCAÇÃO PARA A REDUÇÃO DE RISCOS DE DESASTRES NO BRASIL: DIÁLOGO ENTRE O PROGRAMA CEMADEN EDUCAÇÃO E O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Gabriela Bieger Reyes¹

Dirleia Fanfa Sarmento²

Resumo

As enchentes de 2023 e 2024 no Rio Grande do Sul evidenciam as fragilidades estruturais das políticas educacionais frente aos desastres socioambientais, ressaltando a necessidade de incorporar no planejamento e na gestão da educação a Educação para a Redução de Riscos de Desastres (ERRD). Este estudo analisa o potencial do Programa Cemaden Educação como proposta pedagógica voltada à ERRD, em conformidade com a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). A metodologia qualitativa de abordagem exploratória baseou-se na análise documental da atuação do programa e na revisão bibliográfica sobre ERRD e legislação federal. Os resultados indicam que o programa contribui para a institucionalização da redução de riscos nos sistemas de ensino e fortalece a garantia ao direito à educação em territórios vulneráveis. Conclui-se que o Cemaden Educação se consolida como experiência inovadora de educação ambiental aplicada à gestão de riscos, com potencial de formação cidadã crítica e preventiva.

Palavras-chave: educação ambiental; desastres naturais; cemaden educação; direito à educação.

1 INTRODUÇÃO

Os desastres socioambientais recorrentes no Brasil, como as enchentes de 2023 e 2024 no Rio Grande do Sul, têm revelado a vulnerabilidade das políticas públicas frente às mudanças climáticas e aos eventos extremos (ANA, 2025). Nesse cenário, emerge a necessidade de repensar o papel da Educação como ferramenta estratégica de prevenção e mitigação de riscos.

A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), instituída pela Lei nº 9.795/1999, estabelece princípios e diretrizes para a inserção de temas ambientais

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: profgabrielareyes@gmail.com

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: dirleia.sarmiento@unilasalle.edu.br.





nos currículos da educação básica e superior. Recentemente, com a inclusão do artigo 5º, inciso VIII (Lei nº 14.926/2024), a PNEA passou a incorporar explicitamente a prevenção e adaptação frente às mudanças climáticas e desastres socioambientais como objetivos fundamentais. Esse avanço reforça o papel da escola na formação de sujeitos conscientes de sua responsabilidade ambiental e preparados para lidar com riscos.

Nesse contexto, o Programa Cemaden Educação, criado em 2014 e vinculado ao Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais (Cemaden/MCTI), desponta como uma iniciativa pedagógica de referência na ERRD. O presente trabalho objetiva analisar o potencial formativo do Cemaden Educação e seu alinhamento com os princípios da PNEA, buscando compreender de que forma suas ações contribuem para a consolidação da cultura de prevenção no ambiente escolar.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Diante disso, torna-se imprescindível, ao adentrar o campo da Educação com foco na temática dos Desastres, esclarecer conceitos fundamentais que extrapolam tradicionalmente esse campo de saber. No âmbito do Escritório das Nações Unidas para a Redução do Risco de Desastres (UNDRR), o conceito de Risco de Desastre é definido como:

A potencial perda de vidas, ferimentos ou destruição ou dano de bens que pode ocorrer a um sistema, sociedade ou comunidade em um período específico de tempo, determinada probabilisticamente em função do perigo, da exposição, da vulnerabilidade e da capacidade (UNDRR b, 2025).

Conhecendo o que é o Risco, a Redução de Riscos de Desastres (RRD) configura-se como um conjunto articulado de ações e estratégias destinadas a compreender e intervir sobre os fatores que originam os desastres, com vistas à mitigação de seus impactos sociais, econômicos e ambientais. Ainda conforme a





UNDRR (2025 a), a RRD envolve esforços sistemáticos orientados à análise e à gestão dos fatores causais dos desastres, englobando a redução da exposição às ameaças, a diminuição da vulnerabilidade das populações e das propriedades, a gestão responsável do solo e dos recursos ambientais e o aprimoramento da preparação para eventos adversos. Trata-se, portanto, de um processo preventivo e contínuo que desloca o enfoque das respostas emergenciais para uma perspectiva de planejamento e antecipação, articulando-se a políticas públicas que integram ciência, gestão territorial e educação na construção de comunidades mais resilientes.

No campo educativo a Educação para a Redução de Riscos de Desastres - ERRD é compreendida como um conjunto de conteúdos, habilidades e competências voltado ao ensino formal, não formal e informal, cuja finalidade é colaborar com a gestão de riscos de desastres e fortalecer a cultura de prevenção (CEMADEN, 2025). Essa abordagem reconhece a Educação como dimensão estratégica da gestão de riscos, ao promover o desenvolvimento de capacidades críticas e participativas que permitam aos sujeitos compreender os fenômenos socioambientais e agir de modo responsável e solidário diante deles. Inserida na perspectiva da Educação Ambiental crítica (Da-Silva-Rosa *et al.*, 2015), a ERRD propõe práticas formativas que aproximam o conhecimento científico das realidades locais, favorecendo a leitura territorial, o protagonismo social e a corresponsabilidade na proteção da vida e do ambiente.

A discussão sobre ERRD adquire densidade analítica quando se compreende o Direito à Educação como direito humano fundamental (Brasil, 2006). A Constituição Federal de 1988 estabelece que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, Art. 205°).

Tal formulação, quando tensionada pelo cenário de emergência climática e pelos desastres socioambientais recorrentes no país, exige uma ampliação interpretativa





que reconheça que o direito de aprender pressupõe também o direito de fazê-lo em ambientes seguros, saudáveis, resilientes e socialmente protegidos.

Nessa perspectiva, o Direito à Educação transcende as dimensões clássicas de acesso, permanência e qualidade, incorporando a exigência de que o ambiente escolar esteja preparado para enfrentar riscos e vulnerabilidades que ameaçam a integridade física e emocional dos sujeitos educativos. A literatura contemporânea sobre justiça socioambiental (Unicef, 2024; Aguiar e Moraes, 2017) reforça essa compreensão ao evidenciar que populações em territórios vulneráveis são também aquelas em que o direito à educação se realiza de forma mais frágil e desigual.

Segundo o Gadrrres (2022), ao reconhecer que desastres socioambientais atravessam o cotidiano escolar, a escola deixa de ser somente um espaço de ensino para se tornar *locus* de proteção social e desenvolvimento de habilidades críticas para a convivência em contextos de incerteza climática. Dessa forma, o direito de aprender inclui o direito de compreender o território, identificar riscos e participar da construção de soluções para os desafios socioambientais que afetam a comunidade escolar.

A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), instituída pela Lei nº 9.795/1999, oferece o marco normativo mais recente, que aproxima educação, território e direitos. Ao definir a educação ambiental como processo permanente e interdisciplinar, a PNEA estabelece que a formação de indivíduos e coletividades deve promover valores, atitudes e competências voltadas à conservação ambiental e à qualidade de vida (Brasil, 1999). Tal concepção amplia o Direito à Educação ao integrá-lo à noção de cidadania ecológica, em que a aprendizagem ocorre de modo contextualizado, participativo e comprometido com a justiça socioambiental.

Com a atualização promovida pela Lei nº 14.926/2024, a educação ambiental passa a incorporar explicitamente a prevenção, mitigação e adaptação às mudanças climáticas e aos desastres socioambientais como objetivos centrais da política. O Art. 5º, inciso VIII, determina que escolas de todos os níveis devem promover ações voltadas à percepção de riscos e vulnerabilidades, articulando educação e proteção da vida (Brasil, 2024). Essa atualização normativa reconhece que, diante da





intensificação dos eventos extremos, não é possível garantir o direito à educação sem garantir o direito à segurança socioambiental.

Dessa forma, a ERRD emerge como componente pedagógico que materializa o Direito à Educação em sua dimensão ampliada. Como apontam Da-Silva-Rosa *et al.* (2015), a Educação Ambiental crítica possui caráter emancipador, político e participativo, permitindo que sujeitos compreendam os condicionantes socioambientais das vulnerabilidades e atuem para transformá-las. Aplicada ao contexto dos desastres, essa abordagem educacional fortalece a autonomia, o protagonismo e a capacidade analítica da comunidade escolar, elementos indispensáveis à efetivação de direitos.

Matsuo e Silva (2021) argumentam que práticas pedagógicas de ERRD desenvolvidas em escolas públicas constituem experiências formativas que fortalecem o protagonismo de estudantes e docentes diante dos riscos climáticos, contribuindo para a construção do que as autoras chamam de competências cidadãos preventivas. Da mesma forma, Guerra *et al.* (2023) demonstram que iniciativas educativas baseadas em ciência cidadã, mapeamento participativo e análise territorial aproximam o conhecimento técnico da vivência comunitária, ampliando a proteção escolar e consolidando o direito de aprender em ambientes seguros.

À luz desses aportes teóricos, o Direito à Educação, quando lido sob a ótica de crise socioambiental, adquire uma dimensão ecológica e territorializada. Isso significa reconhecer que a vulnerabilidade ambiental é também vulnerabilidade educacional, ou seja, territórios mais expostos a desastres tendem a enfrentar interrupções escolares, perdas materiais, danos psicológicos e rupturas comunitárias que comprometem a continuidade do processo educativo (Unicef, 2024). Portanto, a ERRD não é apenas uma política setorial, mas um imperativo jurídico-pedagógico para a garantia plena do direito à educação.





3 METODOLOGIA

Adotou-se uma abordagem qualitativa exploratória, conforme Minayo (1993), com foco em análise documental. O corpus documental foi composto por documentos oficiais do Programa Cemaden Educação, relatórios institucionais e legislação vinculados à Educação Ambiental e à ERRD. A seleção dos documentos considerou critérios de pertinência temática, disponibilidade pública e relevância para a compreensão das práticas formativas do programa, abrangendo especialmente produções e normativas entre 2014 e 2024. Complementarmente, foram examinadas publicações científicas recentes (Guerra et al., 2023; Matsuo e Silva, 2021), buscando compreender as convergências entre o marco normativo e a prática pedagógica do programa.

A análise dos materiais buscou identificar princípios, estratégias pedagógicas e diretrizes institucionais presentes nas diferentes fontes. A triangulação entre documentos institucionais, literatura científica e marcos normativos permitiu identificar princípios, estratégias e resultados que expressam o potencial educacional do Cemaden Educação.

4 O PROGRAMA CEMADEN EDUCAÇÃO

No contexto das transformações climáticas e do aumento dos desastres socioambientais, a efetivação do direito à educação depende de práticas pedagógicas que integrem o conhecimento científico, o engajamento comunitário e a leitura crítica do território. É nesse cenário que se insere o Programa Cemaden Educação, iniciativa do Cemaden/MCTI, instituída pela Portaria nº 144/2019, que representa um marco na articulação entre Educação Ambiental e Educação em Redução de Riscos de Desastres (ERRD) no Brasil. De acordo com o Cemaden, o programa tem como finalidade:





[...] gerar conhecimentos e metodologias para uma cultura da percepção de riscos de desastres, no contexto da educação científica e ambiental para a construção de sociedades sustentáveis e resilientes (Brasil, 2019, art. 1º).

Essa formulação explicita a natureza educativa da ação na prevenção de desastres, associando o desenvolvimento científico à dimensão ética e social da educação ambiental. Ao compreender o risco como construção social e não apenas natural, o Cemaden Educação contribui para concretizar o Direito à Educação em sua perspectiva ecológica e cidadã, promovendo o aprendizado como prática emancipatória e preventiva diante das vulnerabilidades climáticas e territoriais.

538

A origem do programa remonta a 2014, quando o Cemaden iniciou ações junto a escolas localizadas em municípios sujeitos a inundações, deslizamentos e outros eventos hidrometeorológicos, como resposta à constatação de que as comunidades mais afetadas pelos desastres são também as que possuem menores níveis de escolarização e menor acesso à informação e à tecnologia (Brasil, 2019).

A Portaria nº 144/2019 ressalta que a construção de uma cultura de prevenção requer “a ampliação da capacidade das comunidades mais vulneráveis aos riscos de desastres de preparar-se, responder e reduzir impactos” (Cemaden, 2019, p. 2), priorizando a inclusão, a acessibilidade e a não discriminação. Nesse sentido, o Cemaden Educação reafirma a dimensão inclusiva e participativa do direito à educação, alinhando-se às diretrizes do Marco de Sendai 2015–2030 (UNISDR, 2015) e da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015).

O Cemaden Educação atua em três eixos complementares. O primeiro eixo fomenta a iniciação científica na escola, estimulando estudantes e docentes a realizarem observações e análises de dados ambientais e climáticos de seus próprios territórios, o que reforça a integração entre saberes escolares e saberes comunitários.

O segundo eixo, de compartilhamento de informações, utiliza recursos de tecnologia da informação e comunicação, como aplicativos e plataformas colaborativas, para a troca de informações sobre riscos locais.

Já o eixo de mobilização, materializado em campanhas como #AprenderParaPrevenir e em comissões escolares denominadas Com-VidAção,





estimula a cooperação entre escolas, defesas civis, universidades e comunidades, fortalecendo redes de solidariedade e cuidado.

Esses eixos pedagógicos expressam a dimensão social da Educação Ambiental ao promover a leitura crítica da realidade, o protagonismo estudantil e o fortalecimento de vínculos comunitários. A proposta de Ciência Cidadã, desenvolvida no âmbito do Cemaden Educação, reafirma o papel da escola na sociedade contemporânea como locus ativo de produção e socialização de saberes. Essa concepção dialoga com a Educação Ambiental crítica, que, conforme Da-Silva-Rosa *et al.* (2015), busca superar a abordagem conservacionista para adotar uma perspectiva política, participativa e emancipatória.

A Campanha #AprenderParaPrevenir, criada em 2016, é um dos exemplos mais significativos da operacionalização desse paradigma. Segundo Matsuo e Silva (2021), a campanha envolve práticas de ERRD em centenas de escolas públicas, nas quais professores e estudantes desenvolvem atividades de observação, experimentação, mapeamento e comunicação comunitária sobre riscos socioambientais. As autoras observam que “as escolas públicas assumem protagonismo em uma temática emergente e essencial na atualidade” (Matsuo, Silva, 2021), atuando como comunidades de aprendizagem que conectam ciência, cultura e cidadania.

Guerra *et al.* (2023) ampliam essa perspectiva ao demonstrar como o Cemaden Educação contribui para a criação de micropolos de prevenção nas escolas, denominados “Cemadens microlocais”, em que os estudantes se tornam agentes de monitoramento e transformação do território. Essa proposta fortalece a integração entre o Direito à Educação e o Direito à Vida, pois associa a aprendizagem à proteção contra riscos ambientais e à construção de uma cultura de paz e resiliência. Ao adotar metodologias baseadas na pesquisa-ação e na transdisciplinaridade, o programa traduz os princípios do Marco de Sendai (UNISDR, 2015) em práticas educativas concretas, que reconhecem o saber local como elemento legítimo na gestão de riscos.

A Portaria nº 144/2019 ainda explicita a vocação do programa para o desenvolvimento de tecnologias sociais e metodologias participativas que conectam Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática (STEAM) a contextos





educativos locais. Essa integração concretiza a ideia de uma educação científica e ambiental que se constrói *com* e *para* as comunidades, favorecendo o engajamento de estudantes na produção de dados, na análise de fenômenos ambientais e na proposição de soluções para os problemas vividos. Assim, o programa reafirma o papel transformador da escola pública como espaço de resistência e de esperança, capaz de articular o saber científico e o saber comunitário na construção de sociedades mais justas, sustentáveis e resilientes.

5 ANÁLISE DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A ATUAÇÃO DO PROGRAMA CEMADEN EDUCAÇÃO

As Leis nº 9.795/1999 e nº 14.926/2024 configuram-se como instrumentos centrais de consolidação de uma pedagogia ambiental comprometida com a prevenção de riscos, a adaptação climática e a promoção da justiça socioambiental. Ambas as legislações, em diálogo com programas como o Cemaden Educação, reafirmam que o direito à educação implica também o direito de aprender em condições de segurança, resiliência e sustentabilidade.

A Lei nº 9.795/1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), representa um marco na inserção da temática ambiental no campo educacional brasileiro. Em seu Art. 1º, a lei define a educação ambiental como o conjunto de processos pelos quais indivíduos e coletividades constroem valores, conhecimentos, atitudes e competências voltadas à conservação do meio ambiente, “bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (Brasil, 1999, Art. 1º). Essa Política inaugura uma concepção ampliada de Direito à Educação, compreendida como formação integral para a vida e a cidadania ecológica. O Art. 2º reforça o caráter essencial e permanente da educação ambiental, assegurando a presença da dimensão ambiental como parte constitutiva da formação humana.

Entre os princípios fundamentais da PNEA, descritos no Art. 4º, destacam-se o enfoque humanista, democrático e participativo (inciso I), o reconhecimento da





interdependência entre os aspectos naturais, sociais, econômicos e culturais (inciso II) e a adoção de metodologias inter, multi e transdisciplinares (inciso III) (Brasil, 1999). Esses princípios convergem com uma concepção de educação que assume caráter crítico, ético e emancipatório.

Entretanto, os desafios impostos pelas mudanças climáticas e pelos desastres naturais das últimas décadas demandaram a ampliação dessa política educativa. A Lei nº 14.926, de 17 de julho de 2024, altera e atualiza a PNEA, introduzindo novas diretrizes que incorporam explicitamente a adaptação às mudanças do clima, a proteção da biodiversidade e a gestão de riscos e vulnerabilidades socioambientais. O Art. 1º afirma que a alteração visa “assegurar atenção às mudanças do clima, à proteção da biodiversidade e aos riscos e vulnerabilidades a desastres socioambientais” (Brasil, 2024, Art. 1º). Ao fazê-lo, a lei reconhece o papel pedagógico da ERRD. O Art. 5º determina como objetivo fundamental

[...] o estímulo à participação individual e coletiva, inclusive das escolas de todos os níveis de ensino, nas ações de prevenção, de mitigação e de adaptação relacionadas às mudanças do clima [...] bem como na educação direcionada à percepção de riscos e de vulnerabilidades a desastres socioambientais (Brasil, 2024, Art.5º, inciso VIII).

Essa redação reafirma o vínculo entre o direito à educação e a capacidade das instituições escolares de formar sujeitos conscientes, capazes de atuar na prevenção e enfrentamento dos desastres naturais. Em complemento, o Art. 8º, estabelece a necessidade de

[...] desenvolvimento de instrumentos e de metodologias com vistas a assegurar a efetividade das ações educadoras de prevenção, de mitigação e de adaptação relacionadas às mudanças do clima e aos desastres socioambientais (Brasil, 2024, Art. 8º, §3º, inciso II-A).

Esse artigo legitima a adoção de práticas pedagógicas como as promovidas pelo Programa Cemaden Educação, interligando observação científica, mapeamento de riscos e diálogo entre escolas e comunidades. O Art. 10º, §4º, da mesma lei, reforça o caráter institucional dessa integração ao dispor que





[...] será assegurada a inserção de temas relacionados às mudanças do clima, à proteção da biodiversidade, aos riscos e emergências socioambientais [...] nos projetos institucionais e pedagógicos da educação básica e da educação superior (Brasil, 2024, Art. 10º, §4º).

Ainda que a ERRD não esteja diretamente prevista na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), essa legislação passa a preencher a lacuna existente, ao orientar a inclusão desses temas nos currículos e vinculá-los à própria estrutura pedagógica das escolas e universidades.

542

A análise das duas legislações revela, portanto, um movimento de continuidade e de aprofundamento. A Lei nº 9.795/1999 estabelece a base conceitual da educação ambiental como dimensão formativa e ética da educação nacional, enquanto a Lei nº 14.926/2024 a atualiza diante dos desafios contemporâneos, reconhecendo a centralidade dos desastres naturais e das mudanças climáticas no processo educativo. A incorporação explícita da gestão de riscos e vulnerabilidades à PNEA confere respaldo normativo às práticas pedagógicas voltadas à ERRD.

Nesse contexto, o Programa Cemaden Educação se destaca como iniciativa que materializa os princípios e objetivos da PNEA. Suas ações, como o monitoramento pluviométrico escolar e o mapeamento participativo de riscos, exemplificam a aplicação prática do que o Art. 8º, §3º, II-A (Brasil, 2024) denomina “instrumentos e metodologias educadoras” para mitigação e adaptação climática. Além disso, ao fortalecer redes colaborativas entre escolas públicas, universidades e defesas civis, o programa efetiva o princípio da participação coletiva previsto na PNEA, contribuindo para a concretização do direito à educação em territórios vulneráveis.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permite concluir que o Programa Cemaden Educação constitui uma iniciativa estratégica e inovadora no campo da Educação Ambiental e da ERRD no Brasil. Seu enfoque pedagógico, baseado na participação, no diálogo e





na interdisciplinaridade, evidencia o potencial da Educação como ferramenta de enfrentamento às vulnerabilidades socioambientais.

O alinhamento entre as ações do programa e as diretrizes da PNEA demonstra a relevância de integrar a gestão de riscos às políticas educacionais, promovendo a formação de cidadãos críticos, responsáveis e preparados para atuar frente às mudanças climáticas e desastres naturais. Recomenda-se, por fim, o fortalecimento de pesquisas comparativas entre o Cemaden Educação e outras experiências nacionais e internacionais de ERRD, de modo a ampliar a compreensão sobre suas contribuições e desafios para o campo educacional.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Luciana C.; MORAES, Vanilde B. Educação Ambiental Libertadora: cidadania ambiental de mãos dadas com Paulo Freire. **Revista do CEJUR/TJSC: Prestação Jurisdicional**, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 199–213, 2017. Disponível em: <https://revistadocejur.tjsc.jus.br/cejur/article/view/225>. Acesso em: 17 nov. 2025.

ANA, Agência Nacional de Águas e Saneamento Básico. **As enchentes no Rio Grande do Sul**: lições, desafios e caminhos para um futuro resiliente. Brasília: ANA, 2025. Disponível em: https://biblioteca.ana.gov.br/sophia_web/Busca/Download?codigoArquivo=171447&tipoMidia=0. Acesso em: 17 nov. 2025.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

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

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, 1999.

BRASIL. **Lei nº 14.926/2024, de 17 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, para assegurar atenção às mudanças do clima, à proteção da





biodiversidade e aos riscos e vulnerabilidades a desastres socioambientais no âmbito da Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, 2024.

CEMADEN, Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais.

Portaria nº 144/2019 SEI-CEMADEN, de 02 de dezembro de 2019. Institui Programa Cemaden Educação, define sua estrutura e formas de implementação, e dá outras providências. Disponível em: http://www2.cemaden.gov.br/wp-content/uploads/2020/07/portaria_n_144_2019.pdf. Acesso em: 05 set. 2025.

CEMADEN EDUCAÇÃO. **Cemaden Educação:** rede de escolas e comunidades na prevenção de riscos de desastres. Disponível em: <https://educacao.cemaden.gov.br/>. Acesso em: 05 set. 2025.

DA-SILVA-ROSA, Teresa; MENDONÇA, Marcos Barreto; MONTEIRO, Túlio G.; SOUZA, Ricardo M.; LUCENA, Rejane. A Educação Ambiental como estratégia para a Redução de Riscos Socioambientais. **Ambiente & Sociedade**, v. 18, n. 3, p. 211–230, jul. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/asoc/a/KQWGSxZPbn8qSfwb9r6NzsR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 nov. 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GADRRRESM Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector. **Comprehensive School Safety Framework 2022–2030**. Paris: UNESCO/UNICEF/UNDRR/GADRRRES, 2022. Disponível em: https://gadrrres.net/files/cssf_2022-2030_en.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 17 nov. 2025.

GUERRA, A. F. S.; *et al.* Contribuições do Programa Cemaden Educação Frente aos Desafios da Emergência Climática e na Prevenção de Riscos de Desastres.

International Journal of Environmental Resilience Research and Science, v. 5, n. 2, 2023. Disponível em:

<https://saber.unioeste.br/index.php/ijerrs/article/view/32227>. Acesso em: 5 set. 2025.

MATSUO, P. M.; SILVA, R. L. F. **Desastres no Brasil?** Práticas e abordagens em educação em redução de riscos de desastres. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e78161, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/PJhCj6DSvLcTGM4yGFxmJFj/>. Acesso em: 5 set. 2025.





MEC, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: a educação é a base. Brasília: MEC/CNE, 2018.

MINAYO, Maria Cecília S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 1993.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Transformando nosso mundo**: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. A/RES/70/1. Disponível em: https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf. Acesso em: 17 nov. 2025.

UNDRR, Escritório das Nações Unidas para a Redução do Risco de Desastres - a. **Terminologia do Quadro de Sendai sobre a Redução do Risco de Desastres**. "Prevenção". Disponível em: <https://www.undrr.org/terminology/prevention>. Acesso em 17 de novembro de 2025.

UNDRR, Escritório das Nações Unidas para a Redução do Risco de Desastres - b. **Terminologia do Quadro de Sendai sobre a Redução do Risco de Desastres**. "Risco de desastres". Disponível em: <https://www.undrr.org/terminology/disaster-risk>. Acesso em 17 de novembro de 2025.

UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Learning Interrupted**: Global snapshot of climate-related school disruptions in 2024. 2024. Disponível em: <https://www.unicef.org/media/170626/file/Global-snapshot-climate-related-school-disruptions-2024.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2025.

UNISDR, Estratégia Internacional das Nações Unidas para a Redução de Desastres. **Marco de Sendai para la Reducción del Riesgo de Desastres 2015-2030**. 2015. Disponível em: https://www.unisdr.org/files/43291_spanishsendaiframeworkfordisasterri.pdf. Acesso em 17 de novembro de 2025.





ESTAÇÕES DE APRENDIZAGEM: PERSPECTIVAS DE UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA PARA A EFETIVIDADE DO DIREITO À ALFABETIZAÇÃO INICIAL

Charlene Pedroso¹

Dirléia Fanfa Sarmiento²

Resumo

O texto, decorrente de uma Pesquisa Bibliográfica, tem como objetivo refletir sobre a adoção da metodologia das Estações de Aprendizagem como estratégia pedagógica, tendo em vista a efetividade do direito à alfabetização inicial. A proposta consiste em estruturar a sala de aula em diferentes estações, cada uma com atividades específicas, pelas quais os estudantes circulam em sistema de rotação. Essa dinâmica possibilita o trabalho em grupos menores, o que favorece a adaptação das atividades às necessidades dos alunos, amplia o engajamento e aumenta a eficácia do processo de aprendizagem.

Palavras-chave: direito à educação; direito à alfabetização; metodologias ativas; estações de aprendizagem; ensino fundamental.

1 INTRODUÇÃO

O direito à educação, assegurado por documentos internacionais, como os relatórios da UNESCO (1990, 2001, 2016), e positivado pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), contempla o direito à alfabetização. Em consonância com a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), o Plano Nacional de Educação (2014), a Base Nacional Comum Curricular (2018) e, mais recentemente, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2023), reafirmam o direito à alfabetização inicial.

O Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) estabelece na sua meta 5 Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental. O Plano Nacional considera alfabetizada

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: 202314420@unilasalle.edu.br.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: dirleia.sarmiento@unilasalle.edu.br.





[...] uma criança que se torna capaz de apropriar-se da leitura, da escrita e das habilidades matemáticas, a fim de participar efetivamente da sociedade na qual se encontra envolvida. A leitura e a escrita, nessa perspectiva, são instrumentos que não só auxiliam no desenvolvimento das capacidades cognitivas da criança, mas que possibilitam a participação desta em diferentes contextos e atividades, aumentando sua capacidade de expressão e de domínio de diferentes gêneros e práticas discursivas. A alfabetização hoje não pode mais ser considerada uma (de)codificação mecânica de letras e sílabas; ela deve ser entendida em relação à efetiva participação da criança nas práticas de letramento às quais se encontra exposta, dentro e fora da escola. (Brasil, 2015, p. 85).

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) enfatiza que, embora a criança, desde o nascimento e ao longo da Educação Infantil, esteja inserida em múltiplas práticas letradas, é nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no 1º e 2º anos, que a alfabetização deve se consolidar como eixo central da ação pedagógica.

Nessa perspectiva, esses dois primeiros anos escolares têm a responsabilidade de assegurar condições pedagógicas que promovam a apropriação do sistema de escrita alfabética de forma integrada ao desenvolvimento das competências de leitura e escrita, bem como à participação dos estudantes em práticas diversificadas de letramento, compreendidas como usos sociais e significativos da linguagem escrita (Brasil, 2018).

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, enfatiza “a garantia do direito à alfabetização como elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem sucedidas” (Brasil, 2023).

Apesar dos dispositivos legais, das Políticas Públicas Educacionais e demais ações relacionadas à efetividade do que as mesmas preconizam, a alfabetização, o letramento e o domínio da leitura e da escrita ainda são desafios a serem enfrentados. No entender de Soares (2004, p. 9), o “fracasso em alfabetização nas escolas brasileiras vem ocorrendo insistentemente há muitas décadas; hoje, porém, esse fracasso configura-se de forma inusitada.”. A autora continua explicando:





Anteriormente ele se revelava em avaliações internas à escola, sempre concentrado na etapa inicial do ensino fundamental, traduzindo-se em altos índices de reprovação, repetência, evasão; hoje, o fracasso revela-se em avaliações externas à escola – avaliações estaduais (como o SARESP, o SIMAVE), nacionais (como o SAEB, o ENEM) e até internacionais (como o PISA) –, espraia-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, e se traduz em altos índices de precário ou nulo desempenho em provas de leitura, denunciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semi-alfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização. (Soares, 2004, p. 9).

Nesse cenário, torna-se fundamental repensar práticas pedagógicas que garantam não apenas o acesso, mas também a efetividade do processo de alfabetização inicial.

A alfabetização não pode ser reduzida a um processo mecânico de codificação e decodificação. Emília Ferreiro (1985) revolucionou a compreensão desse processo ao afirmar que “a criança não é um ser passivo diante da escrita, mas um sujeito que constrói hipóteses e elabora interpretações sobre o funcionamento do sistema de escrita” (Ferreiro, 1985, p. 23).

Tendo presente o exposto, neste texto temos como objetivo refletir sobre a adoção da metodologia das Estações de Aprendizagem como estratégia pedagógica, tendo em vista a efetividade do direito à alfabetização inicial.

2 METODOLOGIA

O texto é um recorte de uma Pesquisa Bibliográfica em andamento que tem como objetivo refletir sobre a adoção da metodologia das Estações de Aprendizagem como estratégia pedagógica, tendo em vista a efetividade do direito à alfabetização inicial. Segundo Marconi e Lakatos (2025, p. 200):

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, artigos científicos impressos ou eletrônicos, material cartográfico até meios de comunicação oral: programas de rádio, gravações, audiovisuais, filmes e programas de televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto,





inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritas de alguma forma. (Marconi; Lakatos, 2025, p. 200).

Fazemos um recorte neste texto, trazendo alguns elementos das fontes bibliográficas consultadas que embasam a abordagem metodológica das Estações de Aprendizagem, no contexto das metodologias ativas, a fim de apresentar em que consiste a referida abordagem.

549

3 ESTAÇÕES DE APRENDIZAGEM

As estações de aprendizagem constituem uma estratégia pedagógica, situada no contexto das metodologias ativas. Autores como Diesel, Baldez e Martins (2017), Moran (2018) e Bacich e Moran (2018) destacam a relevância das metodologias ativas para o fortalecimento da interlocução entre saberes, o protagonismo dos estudantes, a cooperação e a partilha de experiências.

De acordo com Diesel, Baldez e Martins (2017, p.271) “a utilização de metodologias ativas oportuniza a interação, o trabalho colaborativo, a autonomia e a corresponsabilidade dos sujeitos no processo de aprendizagem”. Os autores explicam que:

[...] em contraposição ao método tradicional, em que os estudantes possuem postura passiva de recepção de teorias, o método ativo propõe o movimento inverso, ou seja, passam a ser compreendidos como sujeitos históricos e, portanto, a assumir um papel ativo na aprendizagem, posto que têm suas experiências, saberes e opiniões valorizadas como ponto de partida para construção do conhecimento. (Diesel; Baldez; Martins, 2017, p. 79).

Para Moran (2018, p. 35), “as metodologias ativas partem do princípio de que os estudantes aprendem melhor quando participam ativamente do processo, quando se envolvem em atividades práticas, reflexivas e colaborativas”. Nessa perspectiva, Bacich e Moran (2018, p. 47) reforçam que a aprendizagem se torna mais significativa quando o estudante se coloca no centro do processo: “quando o estudante é protagonista, ele se envolve, mobiliza-se e aprende mais e melhor”.





A proposta das Estações de Aprendizagem consiste em estruturar a sala de aula em diferentes estações, cada uma com atividades específicas, pelas quais os estudantes circulam em sistema de rotação. Cada estação é planejada com objetivos específicos, metodologias próprias e diferentes linguagens, favorecendo a articulação entre teoria e prática e a construção significativa do conhecimento. Segundo Moran (2018, p. 52), “as estações de aprendizagem são espaços que permitem integrar atividades diferenciadas, promovendo maior engajamento e respeitando as singularidades dos estudantes”.

Essa dinâmica possibilita o trabalho em grupos menores, o que favorece a adaptação das atividades às necessidades dos alunos, amplia o engajamento e aumenta a eficácia do processo de aprendizagem. Valoriza, também, o protagonismo do estudante, ao incentivar a autonomia, a colaboração e a corresponsabilidade pela própria aprendizagem. Ao transitar entre as estações, os alunos são desafiados a resolver problemas, investigar, discutir e produzir, mobilizando conhecimentos prévios e desenvolvendo competências cognitivas, socioemocionais e comunicativas.

Do ponto de vista didático, as estações de aprendizagem permitem a diferenciação pedagógica, pois contemplam distintos ritmos, estilos e níveis de aprendizagem. Além disso, favorecem a avaliação formativa, uma vez que o professor pode observar processos, interações e estratégias utilizadas pelos alunos, intervindo de maneira mais qualificada.

A utilização das Estações de Aprendizagem, além de dinamizar o ambiente escolar, permite a diversificação das práticas pedagógicas, o atendimento às diferentes necessidades dos estudantes e a promoção de experiências mais contextualizadas. Essa metodologia rompe com a centralidade do ensino expositivo e cria oportunidades para que cada criança desenvolva suas potencialidades em um ritmo próprio, fortalecendo a efetividade do direito à alfabetização inicial. Ao mesmo tempo, desafia os professores a desenvolverem novas habilidades de planejamento, acompanhamento e avaliação, qualificando, assim, sua prática docente.

A experiência da primeira autora deste texto com a utilização das Estações de Aprendizagem em sua trajetória como alfabetizadora indica a potencialidade de tal





abordagem nos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Em sua prática pedagógica, as Estações de Aprendizagem são estruturadas abordando as seguintes dimensões:

- a) Estação 1: Material concreto (situações de aprendizagem, contemplando blocos lógicos, ábacos, classificação de objetos, etc).
- b) Estação 2: Motricidade fina (situações de aprendizagem, contemplando massa de modelar, quebra-cabeças, labirintos, etc).
- c) Estação 3: Arte (situações de aprendizagem, contemplando pintura, colagem, dramatização, etc).
- d) Estação 4: Escrita e leitura (situações de aprendizagem, contemplando leitura de histórias, palavras cruzadas, livros ilustrados, etc).
- e) Estação 5: Jogos (situações de aprendizagem, contemplando jogos de tabuleiro, roda, Lego, etc).
- f) Estação 6: Raciocínio lógico e matemático (situações de aprendizagem, contemplando desafios, cálculos mentais, etc).
- g) Estação 7: Multimídia (situações de aprendizagem, contemplando tablets, softwares, vídeos interativos, etc).

No contexto de cada uma das Estações de Aprendizagem, acima apresentadas, são trabalhados os conteúdos previstos nos Planos de Estudo, tendo em vista o desenvolvimento das competências e habilidades previstas para serem desenvolvidas no decorrer do primeiro ano do Ensino Fundamental.

A experiência vivenciada pela autora articulada aos referenciais teóricos que fundamentam a proposta de Estações de Aprendizagem, permitem afirmar que tal abordagem contribui para a aprendizagem da leitura e da escrita. As crianças, ao transitarem pelas várias Estações em cada dia, possuem a oportunidade de vivenciar situações de aprendizagens diferenciadas, requerendo o protagonismo individual e coletivo de cada uma delas.

É importante salientarmos que a adoção de Estações de Aprendizagem requer que o professor tenha um planejamento diferenciado, considerando-se que as situações de aprendizagem precisam ser diversificadas, mobilizando a autonomia





cognitiva, o confronto de hipóteses e a ludicidade, entre outros aspectos. A própria organização espacial da sala de aula é reconfigurada, pois as Estações pressupõem uma disposição em grupos. A rotação das crianças entre as Estações requer a observação de regras acordadas coletivamente. A mediação pedagógica do professor se acentua, sendo que ele precisa transitar entre as diversas Estações a fim de acompanhar o desempenho das crianças, assessorá-las em suas dúvidas e intervir pedagogicamente. Igualmente, o processo de avaliação deve estar em consonância com a proposta adotada, a fim de haver uma coerência entre o planejamento, a mediação docente, as intervenções pedagógicas e as situações de aprendizagem propostas em cada Estação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto tivemos como objetivo refletir sobre a adoção da metodologia das Estações de Aprendizagem como estratégia pedagógica, tendo em vista a efetividade do direito à alfabetização inicial. As estações de aprendizagem configuram-se como uma estratégia pedagógica alinhada aos pressupostos das metodologias ativas, ao deslocarem o foco do ensino da centralidade do professor para o protagonismo do estudante no processo de construção do conhecimento.

Nesse sentido, as estações de aprendizagem potencializam os princípios das metodologias ativas ao promoverem engajamento, interação e aprendizagem significativa, contribuindo para práticas pedagógicas mais participativas, reflexivas e contextualizadas. Além disso, apresenta-se como uma alternativa viável para promover a alfabetização inicial de forma mais inclusiva, criativa e eficaz.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.





BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm . Acesso em 10 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 19 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 21 mai. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024:** Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf Acesso em 21 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 9 set. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023.** Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. Acesso em: 18 agos. 2025.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda L. S.; MARTINS, Silvana N. Os princípios das metodologias de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, nº 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404/295> Acesso em: 10 mai. 2025.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva. M. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 9. ed. São Paulo: Atlas, 2025.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma**





educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Editora Penso, 2018. p. 1-25.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291> Acesso em: 10 agos. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). CONSED, Ação Educativa. **Educação para Todos:** o Compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509> Acesso em: 10 agos. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação 2030:** Declaração de Incheon e Marco de Ação: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, UNESCO, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 27 ago. 2022.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, 2004, p. 5-17. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 dez. 2023.





COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA: UMA POLÍTICA PÚBLICA PARA A GARANTIA DO DIREITO À ALFABETIZAÇÃO INICIAL

Débora Tâmilis Follmann¹

Dirléia Fanfa Sarmento²

Resumo

O artigo, decorrente de uma Pesquisa Documental, apresenta reflexões sobre o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada como Política Pública para a garantia do direito à alfabetização inicial. O Compromisso objetiva garantir a alfabetização das crianças até o segundo ano do ensino fundamental e promover a recomposição das aprendizagens em leitura e escrita nos anos iniciais, com prioridade para aquelas que não alcançaram níveis adequados de alfabetização no tempo previsto.

Palavras-chave: compromisso nacional criança alfabetizada; direito à alfabetização; política pública educacional.

1 INTRODUÇÃO

O direito à alfabetização inicial, como parte do direito à educação positivado na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), é enfatizado em dispositivos tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996); a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 (Brasil, 2010); o Plano Nacional de Educação e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Em 2023, o Decreto Nº 11.556 de 12 de junho de 2023 institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996, art. 4º) assevera a “alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos”.

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: deborafollmann@hotmail.com.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: dirleia.sarmento@unilasalle.edu.br.





A Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 (Brasil, 2010) que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos), estabelece que os três primeiros anos do Ensino Fundamental devem assegurar:

- I – a alfabetização e o letramento;
- II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;
- III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. (Brasil, 2010, art. 30).

O Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) estabelece na Meta 5 Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental. Para tanto, indica um conjunto de sete estratégias para viabilizar o alcance de tal meta, as quais contemplam dimensões tais como:

- a) estruturação dos processos pedagógicos de alfabetização, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola;
- b) qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores;
- c) avaliação nacional periódica para aferir a alfabetização das crianças;
- d) adoção de tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças;
- e) diversidade de métodos e propostas pedagógicas;
- f) práticas pedagógicas inovadoras;
- g) melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem dos (as) alunos (as);
- h) apoio à alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos;
- i) formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças;
- j) apoio a alfabetização das pessoas com deficiência; alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal. (Brasil, 2014).





A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) é “um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito.”

O referido documento considera que: “Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica” (Brasil, 2018, p. 89).

Nesse sentido, os dois primeiros anos precisam “garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos”. (Brasil, 2018, p. 59).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), a aprendizagem da leitura e da escrita amplia as possibilidades de construção de conhecimentos, ao inserir os estudantes na cultura letrada, e viabiliza sua participação autônoma, crítica e protagonista na vida social.

Diferente do previsto no Plano nacional de Educação (Brasil, 2014), o referido documento estabelece que “nos dois primeiros anos do ensino fundamental, a ação pedagógica deve garantir a alfabetização das crianças” (Brasil, 2018, p. 57). Além disso, reforça a indissociabilidade entre alfabetização e letramento ao destacar que a criança deve ser capaz de “não apenas decodificar palavras, mas compreender, produzir e interagir com os textos” (Brasil, 2018, p. 59).

Diante do exposto, o artigo tem por objetivo apresentar reflexões sobre o Compromisso Nacional Criança alfabetizada, instituído pelo Decreto Nº 11.556 de 12 de junho de 2023 (Brasil, 2023) como uma Política Pública voltada a garantia do direito à alfabetização inicial.





2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

O artigo é decorrente de uma Pesquisa Documental (Cellard, 2014) em andamento, cuja temática investigativa é o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada enquanto uma Política Pública para a garantia do direito à alfabetização inicial.

Ball (1998, p. 124) explica que “as políticas são simultaneamente sistemas de valores e sistemas simbólicos; formas de representar, contabilizar e legitimar decisões políticas. As políticas são articuladas tanto para alcançar efeitos materiais como para fabricar apoio para esses efeitos”.

De acordo com Cellard (2014), a análise documental constitui-se em uma fonte indireta de dados já que, mesmo que se refira a pessoas, tomam forma de documentos, como livros, jornais, papéis oficiais, registros estatísticos, fotos, discos, ou quais quer outros documentos desde que tragam consigo dados importantes para a pesquisa em questão.

O referido autor (2014, p.296) alerta que: “O pesquisador que trabalha com documentos deve superar vários obstáculos e desconfiar de inúmeras armadilhas [...] ele deve localizar os textos pertinentes e avaliar a sua credibilidade, assim como a sua representatividade.”

Nesse sentido, o *corpus* investigativo do estudo é o Decreto Nº 11.556, de 12 de junho de 2023, que institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023).

O Decreto supracitado é um documento oficial expedido pela Presidência da República, por meio da Casa Civil e da Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. Desta forma, é um documento autêntico e confiável. De acordo com Marconi e Lakatos (2025, p. 192), “Documentos oficiais constituem geralmente a fonte mais fidedigna de dados”. Continuam as autoras explicando que os “Documentos jurídicos constituem uma fonte rica de informes do ponto de visto sociológico, mostrando como uma sociedade regula o comportamento de seus membros e de que forma se apresentam os problemas sociais”. (Marconi; Lakatos, 2025, p. 193).





Na próxima seção apresentamos o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023).

3 COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA

559

Conforme o Decreto Nº 11.556/06/2023 (Brasil, 2023, art. 1º), o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada tem “a finalidade de garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras, elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem sucedidas”.

Soares (2020, p. 203) destaca que alfabetizar implica “inserir a criança na cultura escrita, promovendo sua interação com textos reais desde o início do processo de escolarização”. A referida enfatiza que “ser capaz de ler e compreender textos e de escrever textos é o que se considera uma criança, além de alfabetizada, letrada”, de modo que se torne autônoma para atender “adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita”. (Soares, 2020, p. 200).

Desse ponto de vista, alfabetização e letramento são processos indissociáveis: aprender a ler e escrever implica não apenas o domínio do sistema de escrita, mas também a inserção em práticas sociais mediadas pela língua escrita. Essa perspectiva amplia a compreensão de alfabetização, situando-a para além do aspecto técnico, como um direito cultural e social. (Soares, 2020).

Assim, a alfabetização inicial é fundamento essencial para o exercício pleno da cidadania e, portanto, um processo de inclusão e emancipação humana, sendo condição de possibilidade para o aprendizado ao longo da vida.

De acordo com o Decreto Nº 11.556/06/2023 (Brasil, 2023, art. 2º), “Compete ao Ministério da Educação a coordenação estratégica das políticas, dos programas e das ações decorrentes do Compromisso”, cujos eixos estruturantes são:

- I - governança e gestão da política de alfabetização;
- II - formação de profissionais da educação e melhoria das práticas pedagógicas e de gestão escolar;
- III - melhoria e qualificação da infraestrutura física e insumos pedagógicos;





IV - sistemas de avaliação; e
V - reconhecimento e compartilhamento de boas práticas. (Brasil, 2023, art. 12).

Os princípios que embasam o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada são:

560

I - a colaboração entre os entes federativos, observado o disposto no art. 211 da Constituição;
II - o fortalecimento das formas de cooperação previstas no inciso II do caput do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
III - a garantia do direito à alfabetização como elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem sucedidas;
IV - a promoção da equidade educacional, considerados aspectos regionais, socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero;
V - o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
VI - o respeito à liberdade, a promoção da tolerância, o reconhecimento e a valorização da diversidade;
VII - a valorização e o compromisso com a diversidade étnico-racial e regional;
VIII - o respeito à autonomia pedagógica do professor e das instituições de ensino; e
IX - a valorização dos profissionais da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. (Brasil, 2023, art. 3º).

A implementação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada pressupõe a observação de um conjunto de diretrizes, a saber:

I - o reconhecimento da autonomia dos entes federativos e do papel indutor, articulador e coordenador do Ministério da Educação na realização das políticas públicas de educação básica;
II - o reconhecimento do protagonismo dos Municípios na oferta da educação infantil e da primeira etapa do ensino fundamental e nos processos de alfabetização;
III - a assistência técnica e financeira da União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;
IV - o fortalecimento do regime de colaboração dos Estados com os Municípios, com foco na promoção da equidade educacional no território;
V - o enfrentamento das desigualdades regionais, socioeconômicas, étnico-raciais e de gênero;
VI - a centralidade dos processos de ensino-aprendizagem e das necessidades das escolas; e
VII - a política de formação destinada a professores, técnicos e gestores educacionais. (Brasil, 2023, art. 4º).

Nesse contexto, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada objetiva garantir a alfabetização das crianças até o segundo ano do ensino fundamental e promover a





recomposição das aprendizagens em leitura e escrita nos anos iniciais, com prioridade para aquelas que não alcançaram níveis adequados de alfabetização no tempo previsto. (Brasil, 2023).

A recomposição das aprendizagens pressupõem ações destinadas a recuperar, consolidar e aprofundar aprendizagens essenciais que não foram plenamente desenvolvidas pelos estudantes no tempo escolar previsto, em razão de desigualdades estruturais, trajetórias escolares interrompidas ou fragilizadas e contextos de vulnerabilidade educacional.

No âmbito dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a recomposição das aprendizagens assume centralidade ao priorizar a alfabetização e o desenvolvimento das competências de leitura e escrita, buscando garantir o direito à aprendizagem, reduzir defasagens e promover a progressão escolar com equidade e qualidade.

Para alcançar seus objetivos, o Compromisso (Brasil, 2023) prevê um conjunto de ações integradas: formação e valorização de professores e gestores, oferta de materiais pedagógicos complementares, apoio à infraestrutura das escolas, adoção de estratégias pedagógicas adequadas, e a implementação de avaliações diagnósticas para monitorar a evolução da alfabetização.

Além disso, o Compromisso (Brasil, 2023) busca reduzir desigualdades históricas de aprendizagem, oferecendo prioridade especial a crianças em contextos vulneráveis, comunidades tradicionais, populações em áreas rurais, ou com escolaridade defasada reforçando assim o caráter de justiça social da política.

Por fim, em termos gerais, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023) indica:

- a) a alfabetização como elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem sucedidas;
- b) a necessidade de políticas, programas e ações para que a alfabetização ocorra até o final do segundo ano;
- c) a urgência da recomposição de aprendizagens com foco na alfabetização até o final dos anos iniciais;





- d) a formação de profissionais da educação e melhoria das práticas pedagógicas e de gestão escolar;
- e) a melhoria e qualificação da infraestrutura física e insumos pedagógicos; monitoramento da alfabetização por meio de sistemas de avaliação e compartilhamento de boas práticas.

Passamos às considerações finais.

562

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada reafirma a alfabetização como prioridade nacional, consolidando avanços legais e normativos iniciados nas últimas décadas. Contudo, a análise crítica indica que a efetividade dessa política dependerá da superação de desafios estruturais, como a desigualdade federativa, a fragilidade da infraestrutura escolar e a valorização de concepções mais amplas de alfabetização.

Configura-se como uma política que busca garantir o direito à alfabetização por meio da cooperação federativa, articulando esforços entre União, Estados e Municípios, em uma perspectiva de corresponsabilidade na promoção do direito a alfabetização. Tem como centralidade a garantia que as crianças sejam alfabetizadas até o final do 2º ano, além de recompor o aprendizado das crianças até o 5ª ano do Ensino Fundamental.

O Decreto avança ao reconhecer a urgência da recomposição de aprendizagens, mas pode se tornar limitado se reduzir a alfabetização a metas quantitativas. Reforçando a perspectiva de Soares (2020), alfabetizar não é apenas “ensinar a decodificar signos gráficos”, mas garantir a inserção social dos sujeitos em práticas de leitura e escrita.

Assim, a materialização do Compromisso dependerá de políticas integradas, que unam gestão, financiamento, formação docente e práticas pedagógicas voltadas para o letramento e para a construção de trajetórias escolares equitativas.





REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Big Policies/Small World: An introduction to international perspectives in education policy. **Comparative Education**, v. 34, n. 2, p. 119-130, 1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/03050069828225> Acesso em 10 set. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 19 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 14 de janeiro de 2010**. Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15541-rceb001-10-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 12 mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 21 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 9 set. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. Acesso em: 18 ago. 2024.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 295-316.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2025.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.





COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA: CENÁRIO NACIONAL DAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO EM RELAÇÃO AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Celisa Oliveira Duarte Ferreira¹

Dirléia Fanfa Sarmento²

Resumo

O texto, decorrente de uma Pesquisa Documental, tem como objetivo apresentar dados relativos ao percentual de municípios brasileiros que possuem políticas educacionais direcionadas à alfabetização, tendo como referência os dados constantes no 2º Relatório de Monitoramento do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: Diagnóstico sobre Políticas e Ações voltadas à alfabetização no âmbito dos entes federados. Os resultados indicam que a existência ou não de políticas públicas específicas para a alfabetização nas redes municipais de ensino é reflexo de uma trajetória política e social, construída ao longo dos tempos em nosso país e que e ainda persiste o desafio de erradicação do analfabetismo.

Palavras-chave: direito à alfabetização; compromisso nacional da criança alfabetizada; políticas públicas educacionais.

1 INTRODUÇÃO

O direito à educação ocupa posição central na organização da sociedade brasileira, firmando-se como um dos pilares fundamentais do Estado democrático de direito desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Dentro desse amplo conjunto de garantias, o direito à alfabetização assume relevância particular, por constituir a base sobre a qual se estruturam todas as demais aprendizagens.

A Constituição (Brasil, 1988), ao assegurar esse direito tanto às crianças em idade escolar quanto às pessoas que não tiveram acesso à escolarização nos períodos adequados, tenta reparar uma dívida histórica produzida pelo tardio investimento brasileiro em políticas educacionais. Ainda assim, o analfabetismo

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: celisa.ferreira@lasalle.org.br.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: dirleia.sarmiento@unilasalle.edu.br.





continua a figurar como uma preocupação estrutural, sobretudo diante dos dados que apontam a permanência de milhões de brasileiros excluídos das competências mínimas de leitura e escrita.

De acordo com o IBGE (2024, p. 22), é considerada alfabetizada “A pessoa que sabe ler e escrever pelo menos um bilhete simples ou uma lista de compras, no idioma que conhece, independentemente do fato de estar ou não frequentando escola e já ter concluído períodos letivos”. Segundo o IBGE (2024, p. 30):

Os resultados do Censo Demográfico 2022 mostram que, no País, havia 163 milhões de pessoas de 15 anos ou mais de idade, das quais 151,5 milhões sabiam ler e escrever um bilhete simples e 11,4 milhões não sabiam sequer ler e escrever um bilhete simples. A partir desses totais populacionais, a taxa de alfabetização foi 93,0% em 2022 e, conseqüentemente, a taxa de analfabetismo foi 7,0% deste contingente populacional. Observa-se uma tendência de aumento da taxa de alfabetização das pessoas de 15 anos ou mais de idade ao longo dos Censos Demográficos de 1940 a 2022. Em 1940, menos da metade da população era alfabetizada, 44,0%. Após quatro décadas, em 1980, houve aumento de 30,5 pontos percentuais na taxa de alfabetização, passando para 74,5% e, finalmente, depois de mais quatro décadas, o país atingiu um percentual 93,0% em 2022, representando um aumento de 18,5 pontos percentuais em relação a 1980.

O próprio IBGE reconhece que o alto índice de analfabetismo entre as gerações mais velhas evidencia a herança de um processo histórico marcado pela ausência de investimentos sistemáticos e continuados na educação básica. Durante décadas, o país negligenciou não apenas a escolarização infantil, mas também a oferta de programas de alfabetização de jovens e adultos, adiando a reparação de desigualdades educacionais profundas.

Esse quadro contribuiu para a reprodução de vulnerabilidades e para a limitação da participação cidadã de milhões de brasileiros, reafirmando a necessidade de políticas públicas robustas e alinhadas aos princípios constitucionais.

Em consonância com a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) estabelece no título III o Direito à Educação e do Dever de Educar, em seu art. 4º - XI – “alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos





indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos”. E, neste mesmo artigo, foi incluída a Lei nº 14.407, de 2022, em seu parágrafo único, a qual delibera que “São objetivos precípuos da educação básica a alfabetização plena e a formação de leitores, como requisitos essenciais para o cumprimento das finalidades constantes do *caput* deste artigo”.

566

De acordo com Soares (2020, p.11)

A alfabetização não é a aprendizagem de um código, mas a aprendizagem de um sistema de representação, em que signos (grafemas) representam, não codificam, os sons da fala (os fonemas). Aprender o sistema alfabético não é aprender um código, memorizando relações entre letras e sons, mas compreender o que a escrita representa.

Ao longo das últimas décadas, diferentes dispositivos legais e iniciativas foram implementados para fortalecer a alfabetização inicial. Contudo, o ano de 2023 marca um avanço particular com a promulgação do Decreto nº 11.556, que institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023). Essa política pública estabelece como meta central garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do Ensino Fundamental, reconhecendo que a consolidação da leitura e da escrita nos primeiros anos é decisiva para o sucesso escolar futuro. O Compromisso prevê a articulação entre União, estados e municípios, bem como a implementação de programas, formações, materiais didáticos e ações de monitoramento. (Brasil, 2023)

Diante do exposto, neste texto temos o objetivo de apresentar dados relativos ao percentual de municípios brasileiros que possuem políticas educacionais direcionadas à alfabetização, tendo como referência os dados constantes no 2º Relatório de Monitoramento do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: Diagnóstico sobre Políticas e Ações voltadas à alfabetização no âmbito dos entes federados (MEC, 2023).





2 METODOLOGIA

A análise documental do 2º Relatório seguiu as orientações de Cellard (2014). O referido autor considera documento “ tudo que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho [...] Pode tratar-se de textos escritos, mas também [...] de qualquer outro tipo de testemunho registrado”. (Cellard 2014, p. 26). Conforme Cellard (2014, p. 299): “é impossível transformar um documento, é preciso aceitá-lo como ele se apresenta, e usar de prudência e avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que pretende analisar. Para o autor esta é a primeira etapa de toda análise documental” (Cellard, 2014, p. 299).

No processo de análise documental, segundo Cellard (2014), é fundamental o pesquisador considerar as seguintes dimensões: a) o contexto em que foi produzido o documento, considerando os aspectos sociais, políticos, econômico e educacionais que de certa forma influenciaram sua elaboração; b) a autoria do documento, ou seja, quem são as pessoas responsáveis, ou entidades que responde por ele; c) a autenticidade e confiabilidade do documento para que os dados coletados e analisados possam ser fidedignos; d) a natureza do documento e sua tipologia; e) os conceitos-chave e ideias centrais constantes no documento.

O *corpus* investigativo é o 2º Relatório de Monitoramento do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: Diagnóstico sobre Políticas e Ações voltadas à alfabetização (MEC, 2023).

3 MONITORAMENTO DO COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA: DIAGNÓSTICO SOBRE POLÍTICAS E AÇÕES VOLTADAS À ALFABETIZAÇÃO

O 2º Relatório de Monitoramento do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: Diagnóstico sobre Políticas e Ações voltadas à alfabetização no âmbito dos entes federados (MEC, 2023), é um documento que foi produzido e divulgado no ano de 2023, pelo Ministério da Educação. Assinam o referido documento, enquanto





pertencentes ao MEC, a Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Monitoramento, Avaliação e Manutenção da Educação Básica; e a Coordenação-Geral de Monitoramento e Avaliação da Educação Básica.

Os dados constantes no 2º Relatório de Monitoramento do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: Diagnóstico sobre Políticas e Ações voltadas à alfabetização no âmbito dos entes federados (MEC, 2023), “foi realizado por meio de dois questionários eletrônicos, disponibilizados no Sistema Integrado de Monitoramento e Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC), módulo Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Módulo CNCA).” (MEC, 2023, p.7).

O objetivo dos questionários foi “levantar informações sobre as políticas e ações voltadas à alfabetização existentes no país. Por isso, o escopo do levantamento abrange os anos iniciais do ensino fundamental e a educação infantil” (MEC, 2023, p.7), sendo que o “questionário disponibilizado aos estados e DF contém 22 questões [...] e o instrumento destinado aos municípios possui 20 questões”. (MEC, 2023, p.8).

O Relatório (MEC, 2023, p.10) destaca que “das 27 unidades da federação, 17(63%) declararam possuir política de alfabetização prevista em lei ou outra norma e 10 (37%) afirmaram não possuir, sendo que todas as unidades afirmaram que desejam desenvolver ou ampliar sua política de alfabetização considerado a colaboração interfederativa com os municípios e a União no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.”(MEC, 2023 p.10).

Conforme o 2º Relatório de Monitoramento do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, “O Brasil é composto por 5.570 municípios, de acordo com os dados do IBGE 2022 [...] o país conta com 5.568 redes municipais, considerando que Brasília é contabilizada na rede estadual do DF e Fernando de Noronha faz parte da rede estadual do estado de Pernambuco. (MEC, 2023, p. 24). Das 5568 (cinco mil quinhentos e sessenta e oito) redes municipais, 5173 (cinco mil cento e setenta e três) municípios responderam ao questionário aplicado, e no caso do foco do nosso estudo a seguinte questão: O município possui política municipal própria de alfabetização prevista em lei ou outra norma?





Com relação aos municípios, “Dos 5.173 municípios respondentes, 1.115 (22%) declararam possuir política municipal própria de alfabetização prevista em lei ou outra norma, contra 4.058 (78%) que declararam não possuir”. (MEC, 2023, p. 24).

Os Estados do Rio Grande do Norte (8%), Pernambuco e Paraná (cada um com 12%), Minas Gerais (13%), Rio Grande do Sul e Acre (cada um com 14%) estão entre as UF com percentuais abaixo de 20% de redes de ensino com política própria de alfabetização. Todas as demais Unidades Federativas estão com percentuais situados entre 21% a 53%, sendo Roraima e Rondônia das duas unidades com maiores percentuais (42% e 53% respectivamente).

No Estado do Rio Grande do Sul das 497 redes municipais, 410 (82%) responderam ao questionário, sendo que desse conjunto de redes municipais respondentes, apenas 56 (14%) possuem política própria de alfabetização. Apesar de ter mais redes de ensino do que o Estado do Acre, ambos os estados possuem o mesmo percentual de redes municipais com políticas próprias de alfabetização.

De acordo com o MEC (2023, p.30), os dados coletados “mostram que existe um grande desafio para o alcance do exposto no art. 25 do Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, especialmente no nível municipal, tendo em vista que 78% dos municípios declararam ainda não possuir política de alfabetização”. Contudo, assevera que: “Um aspecto positivo que merece destaque, no entanto, é que todas as UFs manifestaram desejo de desenvolver ou ampliar sua política de alfabetização, considerando a colaboração interfederativa com os municípios e a União no âmbito do Compromisso”. (MEC, 2023, p.30).

Continua o documento explicando: “Tal disposição [...] é crucial para o êxito dessa empreitada, pois potencializa, não apenas, a consolidação de políticas convergentes entre as redes estaduais e municipais, mas a efficientização dos esforços empreendidos em torno das ações com foco na alfabetização. (MEC, 2023, p. 30-31).

Diante do exposto, Teixeira (2002) argumenta que as políticas públicas são ferramentas essenciais para promover o desenvolvimento socioeconômico em nível local, buscando solucionar problemas e melhorar a qualidade de vida da população.





Por meio de políticas públicas bem estruturadas, é possível transformar a realidade local, promovendo a inclusão social, reduzindo desigualdades e melhorando a qualidade de vida. Segundo Bordignon e Paim (2015, p. 112):

[...] discutir o processo de alfabetização e letramento sob várias óticas constitui uma forma importante para identificar avanços e entraves em seu processo, muitos destes explicados por marcas históricas e sociais. Tais reflexões se fazem necessárias tendo em vista que o processo de ensino e de aprendizagem, culminando com alfabetização e letramento, se faz fundamental para formar cidadãos brasileiros cientes de sua função social em um contexto de contemporaneidade repleto de interrogações e desafios.

570

Tendo presente os dados apresentados a partir da análise do 2º Relatório de Monitoramento do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, entendemos que o cenário relativo a existência ou não de políticas públicas específicas para a alfabetização nas redes municipais de ensino é reflexo de uma trajetória política e social, construída ao longo dos tempos em nosso país. Conforme enfatizam Bordignon e Paim (2015, p. 90):

Acredita-se que os desafios que por vezes se apresentam nos contextos escolares são oriundos de uma história de alfabetização e letramento que nem sempre estiveram voltados para o acesso universal, bem como pelas políticas públicas de cada época, reflexos da concepção de alfabetização e das metas para a educação em cada momento histórico.

Corroboramos a posição de Bordignon e Paim (2015, p. 111) quando as autoras asseveram que:

[...] ao analisar a realidade educacional brasileira percebe-se que inúmeras políticas, programas e projetos são elaborados na área educacional com o intuito de melhorar a realidade educacional brasileira, porém há que se considerar e compreender a educação num contexto social-econômico. Se nos dias atuais a educação apresenta avanços é porque as condições de acesso a outros bens e serviços, também estão disponíveis e acessíveis a todos, principalmente para as classes empobrecidas, discriminadas, exploradas e abandonadas historicamente.





Conforme o exposto pelas referidas autoras, fica evidente as relações entre a efetividade do direito à educação e dos demais direitos positivados na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Contudo, conforme Sarmento, Ferreira e Arossi (2024, p. 19):

Apesar dos avanços com a promulgação da Constituição Federal (1988) no que concerne à instauração de um estado democrático de direito e demais dispositivos nacionais e internacionais que preconizam os direitos humanos, entre eles o direito à educação, parece já ser consenso que a existência de tais dispositivos não garante a efetividade dos direitos. Contudo, se esses direitos estão positivados, compete à sociedade exercer seu papel e requerer que os direitos essenciais à dignidade humana sejam respeitados, exigindo das instâncias competentes o cumprimento dos seus deveres.

O Estado desempenha um papel fundamental na formulação e implementação de políticas públicas eficazes. É necessário que o governo crie um ambiente propício para o desenvolvimento local, com políticas claras e transparentes, que garantam a participação da sociedade civil e o controle social. As políticas públicas são ferramentas poderosas para promover o desenvolvimento local e transformar a realidade de uma comunidade. Ao direcionar investimentos, criar oportunidades e garantir o acesso a serviços básicos, as políticas públicas podem melhorar a qualidade de vida da população e construir um futuro mais justo e igualitário. (Teixeira, 2002).

Nesse sentido, a efetividade do direito à educação e, em decorrência o direito à alfabetização, é um desafio a ser perseguido, pois negar esse direito significa negligenciar uma dimensão fundamental à dignidade humana.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto tivemos o objetivo de apresentar dados relativos ao percentual de municípios brasileiros que possuem políticas educacionais direcionadas à alfabetização, tendo como referência os dados constantes no 2º Relatório de Monitoramento do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: Diagnóstico sobre





Políticas e Ações voltadas à alfabetização no âmbito dos entes federados (MEC, 2023). Com base nos dados apresentados, de forma resumida destacamos que:

- a) a partir da Constituição Federal de 1988 há um acento em marcos regulatórios, políticas, programas e ações em prol da alfabetização;
- b) Os Estados do Rio Grande do Norte (8%), Pernambuco e Paraná (cada um com 12%), Minas Gerais (13%), Rio Grande do Sul e Acre (cada um com 14%) estão entre as UF com percentuais abaixo de 20% de redes de ensino com política própria de alfabetização. Todas as demais Unidades Federativas estão com percentuais situados entre 21% a 53%, sendo Roraima e Rondônia as duas unidades com maiores percentuais (42% e 53% respectivamente);
- c) no Estado do Rio Grande do Sul das 497 redes municipais, 410 (82%) responderam ao questionário, sendo que desse conjunto de redes municipais respondentes, apenas 56 (14%) possuem política própria de alfabetização. Apesar de ter mais redes de ensino do que o Estado do Acre, ambos os estados possuem o mesmo percentual de redes municipais com políticas próprias de alfabetização;
- d) o cenário relativo a existência ou não de políticas públicas específicas para a alfabetização nas redes municipais de ensino é reflexo de uma trajetória política e social, construída ao longo dos tempos em nosso país; e
- e) existem descontinuidades nas políticas públicas direcionadas à alfabetização; denotando políticas de governo e não de Estado e;
- f) ainda persiste o desafio de erradicação do analfabetismo.

Por fim, em estudos futuros, consideramos oportuno investigar aspectos tais como: a) identificação das políticas públicas de alfabetização nas unidades federativas que indicarem possuir políticas específicas, analisando a constituição das mesmas; b) estabelecimento de relações entre os resultados obtidos por cada unidade federativa, relativos a meta 5 do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e a existência ou não de políticas públicas de alfabetização; e c) identificação e análise das políticas





públicas de alfabetização nas redes municipais de ensino do Estado do Rio Grande do Sul que indicaram ter política própria.

REFERÊNCIAS

573

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste> Acesso em 18 out. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 26 dez. 2023.

BORDIGNON, Lorita H. C.; PAIM, Marilane M. W. História e políticas públicas de alfabetização e letramento no Brasil: breves apontamentos com enfoque para o plano nacional de educação. **Momento**, 2717, v. 24 n. 1, p. 89-117, jan./jun. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/5038/3745> Acesso em: 20 mai. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 26 dez. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 14.407, de 12 de julho de 2022**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer o compromisso da educação básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Lei/L14407.htm#art Acesso em: 26 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 dez. 2023.





BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023.** Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm Acesso em: 27.dez. 2023.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 295-316.

574

SARMENTO, Dirléia F.; FERREIRA, Rute H. da S.; AROSSI, Gustavo. PNE 2014-2024: (Não) cumprimento das metas e a efetividade do direito à educação. **Estudos em Avaliação Educacional**, 35, Artigo e10590. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v35.10590>, 2024.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

TEIXEIRA, Elenaldo C.O. **Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na transformação da Realidade.** Disponível em: https://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf Acesso em: 20 mai. 2024.p.1-11.





PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA ÀS/NAS ESCOLAS E A PROMOÇÃO DA CULTURA DE PAZ

Marcelo Silveira Gomes¹

Max Eduardo Vieira Sarubi²

Christian Gomes de Souza³

Dirléia Fanfa Sarmiento⁴

Resumo

O texto, decorrente de Pesquisa Documental, tem como objetivo apresentar reflexões sobre os fundamentos e as orientações contidas na Lei nº 14.643, de 2 de agosto de 2023 e no Decreto nº 12.006, de 24 de abril de 2024. A promoção da Cultura de Paz e a prevenção à violência, por meio da educação, parece ser o caminho mais assertivo, considerando-se que depois dela instaurada, o combate a ela pode requerer medidas de repressão, gerando por vezes, mais violência.

Palavras-chave: violência às/nas escolas; SNAVE; educação; cultura de paz.

1 INTRODUÇÃO

A violência constitui um fenômeno social complexo, historicamente produzido e continuamente reconfigurado pelas dinâmicas de poder que atravessam as relações humanas, manifestando-se de diferentes e diversas formas, sendo imprescindível sua contextualização, especialmente em termos socioculturais e econômicos, pois “A violência não é mais a mesma de um período a outro (Wieviorka, 1995, p.5).

A violência não está restrita a atos físicos ou agressões explícitas. Ela se manifesta em múltiplas dimensões, tais como a violência simbólica, estrutural, institucional e ou cultural, operando tanto de maneira visível quanto por meio de mecanismos sutis de dominação e silenciamento. Seu caráter multifacetado implica reconhecer que a violência não é um fato isolado, mas um processo enraizado em

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: marcelo.201832337@unilasalle.edu.br.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: maxeduardoadv@gmail.com.

³ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: christiansuaza32@gmail.com.

⁴ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: dirleia.sarmiento@unilasalle.edu.br.





desigualdades históricas e nas formas pelas quais sociedades organizam, legitimam e naturalizam hierarquias.

Dessa forma, a compreensão e a problematização sobre a violência requer um olhar contextualizado, considerando-se fatores econômicos, políticos, culturais e psicossociais, pois ela pode emergir das tensões e contradições da vida coletiva.

Cada vez mais, as formas de violência às/nas escolas são mais severas (Charlot, 2002), contemplando agressões e ataques a estudantes e aos professores (sendo algumas dessas letais). Charlot (2002) nos mobiliza à reflexão sobre a distinção entre “violência à escola”, “violência na escola” e “violência da escola”.

Segundo Charlot (2002, p. 434), “A violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar”, como por exemplo, “quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local”. (grifo do autor).

No entender de Charlot (2002, p. 434), “A violência à escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar”, ou seja, “quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violências que visam diretamente a instituição e aqueles que a representam” (grifo do autor).

Diante do exposto, neste texto temos como objetivo apresentar reflexões sobre os fundamentos e as orientações contidas na Lei nº 14.643, de 2 de agosto de 2023 (Brasil, 2023), que autoriza o Poder Executivo a implantar serviço de monitoramento de ocorrências de violência escolar e o Decreto nº 12.006, de 24 de abril de 2024 (Brasil, 2024), que instituiu o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas (SNAVE).

2 METODOLOGIA

As reflexões ora apresentadas são um recorte de uma Pesquisa Documental (Cellard, 2014) em andamento, cujo objetivo é refletir sobre os fundamentos e as orientações contidas nos dispositivos legais relativos ao enfrentamento à violência





às/nas escolas. A referida pesquisa está articulada as pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa Direito à Educação e Políticas Públicas Educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade La Salle.

De acordo com Cellard (2014, p.296):

O pesquisador que trabalha com documentos deve superar vários obstáculos e desconfiar de inúmeras armadilhas [...] ele deve localizar os textos pertinentes e avaliar a sua credibilidade, assim como a sua representatividade. [...] o pesquisador deve compreender adequadamente o sentido da mensagem e contentar-se com o que tiver à mão: fragmentos eventualmente, passagens difíceis de interpretar e repletas de termos e conceitos que lhe são estranhos e foram redigidos por um desconhecido, etc. É, portanto, em razão desses limites importantes, que o pesquisador terá de tomar um certo número de precauções prévias que lhe facilitarão a tarefa e serão, parcialmente, garantias da validade e da solidez de suas explicações. (Cellard, 2014, p. 296)

Dessa forma, Cellard (2014) indica que, na análise documental preliminar, análise documental, o pesquisador considere e tenha conhecimento sobre: a) o contexto de elaboração do documento; b) a autoria do documento; c) a autenticidade e confiabilidade do documento; d) a tipologia do documento; e e) os conceitos-chave e as ideias centrais presentes no documento.

Os documentos constituintes do corpus investigativo, foco desse texto, são a Lei nº 14.643, de 2 de agosto de 2023 (Brasil, 2023), que autoriza o Poder Executivo a implantar serviço de monitoramento de ocorrências de violência escolar e o Decreto nº 12.006, de 24 de abril de 2024 (Brasil, 2024), que instituiu o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas (SNAVE).

Com base nessa análise documental preliminar, Cellard (2014, p. 303) indica que o próximo passo é “reunir todas as partes-elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave”, realizando “uma interpretação coerente, tendo em conta a temática ou o questionamento inicial [...] a abordagem permanece tanto indutiva quanto dedutiva. (Cellard, 2014, p. 303).





3 O SISTEMA NACIONAL DE ACOMPANHAMENTO E COMBATE À VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS (SNAVE)

A Lei nº 14.643, de 2 de agosto de 2023 (Brasil, 2023) autoriza o Poder Executivo a implantar serviço de monitoramento de ocorrências de violência escolar, denominado Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas (SNAVE), em regime de cooperação federativa, com atuação voltada à produção e sistematização de informações sobre violência escolar, à difusão de estratégias de gestão, à promoção da Cultura de Paz e ao apoio técnico e psicossocial às comunidades escolares. Prevê, ainda, a integração tecnológica de dados e a criação de canal nacional gratuito para denúncias e comunicação de riscos.

O Decreto nº 12.006, de 24 de abril de 2024 (Brasil, 2024), instituiu o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas (SNAVE). O objetivo do SNAVE é “ampliar a capacidade de as escolas promoverem ações de prevenção e resposta à violência em ambiente educacional” (Brasil, 2024, Art. 1º § 1º). A sua implementação deve ocorrer em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal. (Brasil, 2024), por meio das seguintes ações:

- I - desenvolvimento de protocolo para atuação preventiva de ameaças de violência nas escolas;
- II - capacitação de profissionais de educação para atuação na prevenção e na resposta a emergências;
- III - capacitação de profissionais de educação para implementação de práticas de reconhecimento e de valorização da diversidade, de acolhimento e de cultura de paz nas escolas;
- IV - orientação às escolas para a criação de planos de prevenção da violência e de respostas em caso de violência;
- V - orientação às redes públicas de educação básica para implementação da Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, e da Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015;
- VI - identificação e monitoramento de ameaças às escolas;
- VII - apoio e fortalecimento de rondas especializadas para prevenção e resposta à violência nas escolas;
- VIII - sistematização e divulgação de boas práticas de prevenção e de enfrentamento da violência nas escolas; e
- IX - sistematização do registro de ocorrências de violência nas escolas. (Brasil, 2024, art. 3º).





O direito à segurança, está positivado na Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988) e reafirmado em outros dispositivos nacionais (Brasil, 2018a,b; 2021). Neste contexto, a uma vida livre de violência. A efetividade de tal direito requer a implementação de políticas públicas, pelo Estado, que garantam aos cidadãos o “direito de ir, vir e transitar com tranquilidade nos locais públicos e, também, assegurem a defesa de sua integridade física e de seu patrimônio”, pois “O direito à segurança é parte fundamental do direito à qualidade de vida e do próprio direito fundamental à vida, na medida em que a insegurança traz aumento de violência e perturbação à ordem pública e social.” (Ferrer, 2007, p.109).

A escola constitui um espaço social específico, marcado pela convivência cotidiana e prolongada de pessoas que interagem de forma contínua em torno de atividades educativas. Nela convivem grupos de estudantes, profissionais da educação e demais colaboradores bem como os familiares. Inserida numa determinada comunidade, a escola se a esse território, viabilizando a construção de vínculos, de identidades e pertencimento comunitário. Dessa forma, ela se diferencia de outros espaços educativos (como por exemplo a família) e de outros espaços transitórios nos quais a presença das pessoas é ocasional e desprovida de relações duradouras. (Vinha et al, 2023). Conforme explicam Vinha et al (2023, p.12):

Os ataques de violência na escola são acontecimentos muito raros, mas com consequências extremas. A natureza desses eventos é complexa, pois são múltiplos os fatores interligados difíceis de identificar e estudar separadamente, impedindo a formulação de teorias ou modelos precisos. Ademais, os dados são insuficientes para análises aprofundadas, uma vez que são eventos raros e com acesso limitado às informações. Muitos deles são cometidos por adolescentes cujas informações pessoais são sigilosas, protegidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Outro aspecto salientado por Vinha et al (2023, p.12), é que “A escolha da escola como alvo da violência não é aleatória, desempenhando importância crucial na motivação e dinâmica desse tipo de ocorrência. As escolas são espaços marcantes que conferem identidade”. Assim os referidos autores explicam que a violência no ambiente educacional é “um problema bastante complexo e multicausal, com muitas





camadas envolvidas, que não será ‘solucionado’ em curto prazo” (Vinha et al, 2023, p. 13, grifo dos autores). É necessária a existência de

[...] políticas públicas e ações de enfrentamento e prevenção coordenadas e complementares de diferentes áreas e esferas. As propostas precisam atuar nas causas de maneira a contribuir para a transformação desse preocupante cenário e, ao mesmo tempo, promover um ambiente de respeito, cuidado, acolhimento, participação e segurança para todos da escola, principalmente para aqueles que, apesar de nela estar, não se sentem pertencentes. (Vinha et al, 2023, p.13).

580

A organização dos ambientes de aprendizagem, as relações interpessoais e as práticas educativas devem viabilizar experiências relativas à democracia, a observação dos direitos humanos, ao desenvolvimento sustentável, a reflexão sobre problemas que afetam a humanidade, a convivência pacífica e a promoção do bem-estar comum, dentre outros, são fundamentais para a consolidação de uma Cultura de Paz na escola.

A Declaração sobre uma Cultura de Paz (ONU, 1999) explica que:

Uma Cultura de Paz é um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados: a) No respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não-violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação; b) No pleno respeito aos princípios de soberania, integridade territorial e independência política dos Estados e de não ingerência nos assuntos que são, essencialmente, de jurisdição interna dos Estados, em conformidade com a Carta das Nações Unidas e o direito internacional; Comitê Paulista para a Década da Cultura de Paz – parceria UNESCO-Associação Palas Athena 3 c) No pleno respeito e na promoção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais; d) No compromisso com a solução pacífica dos conflitos; e) Nos esforços para satisfazer as necessidades de desenvolvimento e proteção do meio-ambiente para as gerações presente e futuras; f) No respeito e promoção do direito ao desenvolvimento; g) No respeito e fomento à igualdade de direitos e oportunidades de mulheres e homens; h) No respeito e fomento ao direito de todas as pessoas à liberdade de expressão, opinião e informação; i) Na adesão aos princípios de liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo, diversidade cultural, diálogo e entendimento em todos os níveis da sociedade e entre as nações; e animados por uma atmosfera nacional e internacional que favoreça a paz. (ONU, 1999, art. 1º, grifo do documento).





A referida Declaração considera a educação “um dos meios fundamentais para construir uma Cultura de Paz” e destaca o papel da Educação em Direitos Humanos nesse processo. (ONU, 1999). Da mesma forma, assevera que:

Desempenham papel-chave na promoção de uma Cultura de Paz os pais, os professores, os políticos, os jornalistas, os órgãos e grupos religiosos, os intelectuais, os que realizam atividades científicas, filosóficas, criativas e artísticas, os trabalhadores em saúde e de atividades humanitárias, os trabalhadores sociais, os que exercem funções diretivas nos diversos níveis, bem como as organizações não-governamentais. (ONU, 1999, art. 8º).

581

No entender de Corona (2023, p. 84), “a Cultura de Paz é iniciativa de longo prazo e leva em conta o contexto histórico, político, econômico, social e cultural de cada sociedade”. Portanto, segundo a autora, “Essa educação para a paz é um processo constante, que tem início, mas não tem fim. Deve ser praticado em nível familiar, regional e nacional”. (Corona, 2023, p. 84).

Assim, a promoção da Cultura de Paz e a prevenção à violência, por meio da educação, parece ser o caminho mais assertivo, considerando-se que depois dela instaurada, o combate a ela pode requerer medidas de repressão, gerando por vezes, mais violência.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto tivemos como objetivo apresentar reflexões sobre os fundamentos e as orientações relativas ao Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas (SNAVE), contidas nos dispositivos legais que a autorizaram e instituíram tal Sistema.

Conforme exposto, o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas (SNAVE) é uma iniciativa de articulação federativa que visa prevenir, monitorar e enfrentar a violência no contexto escolar em todo o território nacional. O Sistema tem como foco a produção e sistematização de dados sobre ocorrências de violência, o mapeamento de fatores de risco, a divulgação de boas





práticas de gestão e prevenção e o apoio à formulação de políticas públicas integradas. Ao promover a cooperação entre União, estados, municípios e Distrito Federal, o SNAVE busca fortalecer a segurança escolar, proteger a comunidade educativa e contribuir para a construção de ambientes escolares seguros, inclusivos e favoráveis à aprendizagem.

Nesse contexto, a prevenção à violência, por meio da educação, parece ser o caminho mais assertivo, considerando-se que depois dela instaurada, o combate a ela pode requerer medidas de repressão, gerando por vezes, mais violência. Igualmente, a promoção da Cultura de Paz nos contextos escolares é uma perspectiva para se consolidar valores e atitudes baseados no respeito à vida, na cooperação, na convivência pacífica na promoção e proteção dos direitos humanos e fundamentais. (UNESCO, 1995; 2016; ONU, 1999).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.675, de 11 de junho de 2018**. Disciplina a organização e o funcionamento dos órgãos responsáveis pela segurança pública, nos termos do § 7º do art. 144 da Constituição Federal; cria a Política Nacional de Segurança Pública e Defesa Social (PNSPDS); institui o Sistema Único de Segurança Pública (Susp); altera a Lei Complementar nº 79, de 7 de janeiro de 1994, a Lei nº 10.201, de 14 de fevereiro de 2001, e a Lei nº 11.530, de 24 de outubro de 2007; e revoga dispositivos da Lei nº 12.681, de 4 de julho de 2012. 2018a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13675.htm Acesso em 18 agos. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 9.489, de 30 de agosto de 2018**. Regulamenta, no âmbito da União, a Lei nº 13.675, de 11 de junho de 2018, para estabelecer normas, estrutura e procedimentos para a execução da Política Nacional de Segurança Pública e Defesa Social. 2018b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9489.htm Acesso em 18 agos. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 10.822, de 28 de setembro de 2021**. Institui o Plano Nacional de Segurança Pública e Defesa Social 2021-2030. Disponível em:





https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/decreto/D10822.htm
Acesso em 18 agos. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.643, de 2 de agosto de 2023**. Autoriza o Poder Executivo a implantar serviço de monitoramento de ocorrências de violência escola. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14643.htm Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 12.006 de 24 de abril de 2024**. Institui o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas e regulamenta a Lei nº 14.643, de 2 de agosto de 2023. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/decreto/d12006.htm
Acesso em: 10 abr. 2025.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam esta questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, Nº 8, jul/dez 2002, p. 432-443. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/soc/a/fDDGcftS4kF3Y6jfxZt5M5K/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 10 abr. 2025.

FERRER, Flávia. O direito à segurança. **Revista do Ministério Público**. Rio de Janeiro: MPRJ, n. 26, jul./dez, p. 109-125, 2007. Disponível em:
https://www.mprj.mp.br/documents/20184/2740997/Flavia_Ferrer.pdf Acesso em: 10 abr. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração sobre uma cultura de paz**. ONU, 1999. Disponível em:
<https://www.comitepaz.org.br/download/Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20uma%20Cultura%20de%20Paz%20-%20ONU.pdf> Acesso em: 2 mai. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação 2030**: Declaração de Incheon e Marco de Ação: rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e à Educação ao Longo da Vida para todos. Brasília, UNESCO, 2016. Disponível em:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278>. Acesso em: 10 agos. 2023.

RAMOS, Elison Davi Crispim. **A educação do século XXI no contexto da cultura de paz e violência escolar**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, 2019.

VINHA, Telma *et al.* **Ataques de violência extrema em escolas no Brasil** [livro eletrônico]: causas e caminhos: atualização. 1. ed. – São Paulo: D3e,





2023. Disponível em: https://d3e.com.br/wp-content/uploads/relatorio_2311_ataques-escolas-brasil.pdf Acesso em set. 2025.

WIEVIORKA, Michel. O novo paradigma da violência. **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, São Paulo, nº 9, v.1, p. 5-41, mai. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/S4WmjGyW3Bqxd7Y6GYcPVhN/?format=pdf&lang=pt> Acesso em mar. 2025.





A CULTURA DA PAZ E NÃO VIOLÊNCIA NOS DISPOSITIVOS LEGAIS NACIONAIS RELATIVOS AO *BULLYING* ESCOLAR

Dirleia Fanfa Sarmento¹

Edgar Abrahão Pereira²

Resumo

Esta pesquisa, intitulada A CULTURA DA PAZ E NÃO VIOLÊNCIA NOS DISPOSITIVOS LEGAIS NACIONAIS RELATIVOS AO *BULLYING* ESCOLAR investigou a incidência da Cultura de Paz e Não Violência, um dos instrumentos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), para a construção da paz, inclusive no ambiente escolar. A violência escolar, na qual se inclui o *bullying*, tem recebido notoriedade mundial em face do crescente número de casos e das novas formas em que esses atos de violência são praticados. Sobre o contexto da violência, Charlot (2002) enfatiza que essa realidade ocorria na França no Século XIX, sendo, portanto, um tema antigo. Contudo, o pesquisador destaca que, atualmente, são novas as formas em que a violência é praticada, o que gera uma angústia social, pois, em razão disso, há uma imprevisão acerca do que possa acontecer no ambiente escolar. A construção da cultura de paz e não violência por meio da educação tem seu berço na Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A Cultura de Paz (ONU, 1999) contempla valores, atitudes e comportamentos que se direcionam para o respeito a vida, a convivência pacífica e a promoção e proteção dos direitos humanos (ONU, 1948). Nesse contexto, esse estudo foi realizado por meio de pesquisa documental (Cellard, 2014) e objetiva refletir sobre os dispositivos legais relativos ao *bullying* escolar que fazem referência à Cultura de Paz, identificando quais os fundamentos na legislação são alusivos à referida prática. Tendo presente a revisão realizada, foram localizados dois dispositivos legais relativos ao *bullying* escolar (BRASIL, 2015; 2018). Resultados preliminares indicam que a Cultura de Paz e não violência é abordada nos dois dispositivos, destacando-se os seguintes fundamentos: a) na Lei n.º 13.185/2015 a promoção da Cultura de Paz e Não Violência é um dos objetivos do Programa de Combate à Intimidação Sistemática; e b) na Lei n.º 13.663/2018 consta que dentre as incumbências do estabelecimento de ensino está o estabelecimento de ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas. A conclusão da presente pesquisa nos remete à certeza de que a legislação brasileira atende aos ideários da UNESCO para o combate à violência escolar, sendo a Cultura de Paz e Não Violência um valioso instrumento para esse fim.

Palavras-chave: cultura de paz; *bullying*; violência escolar; UNESCO

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: dirleia.sarmento@unilasalle.edu.br.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: edgar.201820472@unilasalle.edu.br.





1 INTRODUÇÃO

O complexo cenário da violência escolar e as suas nefastas consequências permitem com que o Poder Público se envolva com a demanda favorecendo a construção de alternativas de enfrentamento. Também, a Cultura de Paz e Não Violência passou a ser reconhecida como um importante instrumento para combater a violência por meio de ações preventivas. Assim, em razão desses dois pressupostos, leis nacionais passaram a abordar a problemática, incluindo a Cultura de Paz como alternativa que permite a modificação da realidade aqui abordada. Ao permitir que sejam desenvolvidos e implementados novos comportamentos decorrentes de reflexões sobre direitos individuais, liberdade de opinião e prevenção de conflitos, a cultura de paz favorece o pleno desenvolvimento do homem, em especial, o de crianças e adolescentes (Feizi, 2003).

Acerca da violência, Charlot (2002) enfatiza que essa realidade ocorria na França no Século XIX, sendo, portanto, um tema antigo. Contudo, o pesquisador destaca que, atualmente, são novas as formas em que a violência é praticada, o que gera uma angústia social, pois, em razão disso, há uma imprevisão acerca do que possa acontecer no ambiente escolar contemporâneo. O pesquisador, ainda, destaca o desafio de apontar os modos de agressão que são aceitáveis no contexto escolar e refere a violência sob três perspectivas, sendo elas: a) violência na escola, aquela ocorrida no espaço da instituição de ensino; b) violência à escola, equivalente às ações que atacam a escola propriamente dita; e c) a violência da escola, sendo esta, a violência praticada pela instituição. Sobre o ponto, para a UNESCO (2010), vale lembrar que os atos violentos sempre existiram, mas que, na sociedade moderna, tais atos são praticados com um novo rosto. Charlot (2002) Aliás, Charlot (2002), ao discorrer sobre a violência, enfatiza que o desafio é identificar quais as formas de agressividade são aceitáveis na escola.

Nesse contexto da violência escolar, e considerado o fato de que os atos dessa natureza são praticados, em sua maioria, dentro do espaço da instituição de ensino, a escola assume importante papel para o desenvolvimento de ações preventivas.





Conforme referido por Dalosto e Alencar (2013), programas de prevenção contribuem para a redução significativa da violência quando as práticas são relacionadas à cidadania, valores humanos, afetos e fortalecimento de vínculos.

Além disso, a escola é um espaço essencial para socialização, de modo que se torna responsável pela aprendizagem dos estudantes e, também, pelo desenvolvimento das emoções (Eccler; Roeser, 1999), autoestima e habilidades sociais (Lisboa, 2005). Além disso, carrega função social favorecendo a construção da humanização do homem (Almeira; Aires, 2014) e deve ser reconhecida como espaço de proteção, garantindo o crescimento dos discentes, juntamente com a comunidade escolar (Trevisol; Campos, 2016), a partir da realidade vivenciada (Poletto; Koller, 2008).

Portanto, tendo em vista o significativo reflexo da legislação para a elaboração e desenvolvimento de políticas públicas, mostra-se o acerto desta pesquisa ao investigar os dispositivos legais relativos ao bullying escolar que fazem referência à Cultura de Paz, identificando quais os fundamentos na legislação são alusivos à referida prática.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Cultura da Paz e Não Violência a partir dos ideários da UNESCO

O fomento do desenvolvimento e da implantação da Cultura de Paz e Não Violência no âmbito escolar tem sua origem na Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), assinada em 16 de novembro de 1945. No referido diploma dessa Organização consta o objetivo de “contribuir para a paz e a segurança, promovendo cooperação entre as nações por meio da educação, da ciência e da cultura, visando a favorecer o respeito universal à justiça, ao estado de direito e aos direitos humanos e liberdades fundamentais afirmados aos povos do mundo”.





Conceituando o tema de estudo, a Cultura de Paz e Não Violência é uma cultura baseada em valores como a solidariedade e tolerância e a proposta é a de enfatizar a necessidade de respeito aos direitos individuais, a prevenção de conflitos por meios não violentos como a negociação e a mediação. Para tanto, exige uma participação coletiva, envolvendo conscientização e a educação de todos, independentemente da classe social dos envolvidos e dos países, mesmo considerando que os resultados sejam de longo prazo. Convida, assim, que cada cidadão exerça a sua responsabilidade para garantir a convivência tolerante, democrática e pautada pelo respeito aos direitos humanos (UNESCO, 2010). A Cultura de Paz e Não Violência tem como proposta a valorização das diferenças entre as pessoas, favorecendo a concepção sobre um novo humanismo baseado na dignidade humana (UNESCO, 2010).

Reconhecendo a relevância do tema e evidenciando a necessidade de trabalhos contínuos para que sejam alcançados os resultados esperados, atualmente existem três declarações internacionais que referem a Cultura da Paz e Não Violência como prática para combater o fenômeno da violência escolar. Tais declarações correspondem à Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, firmada em Jomtien/Tailândia (UNESCO, 1990); à Educação para Todos: o Compromisso de Dakar (UNESCO, 2000); e a Declaração de Incheon – Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos (UNESCO, 2015). Esta última, cabe enfatizar, fomenta a base de implantação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 (Educação de Qualidade), o que permite seja alcançada, até 2030, uma educação inclusiva, de qualidade e equitativa, compromisso esse, inclusive, assumido pelo Brasil no Fórum Mundial de Educação.

Uma vez abordada a Cultura de Paz no âmbito internacional, para desenvolvimento e melhor entendimento dessa pesquisa, passemos à análise da referida cultura no contexto legislativo brasileiro.





2.3 A legislação nacional de combate à violência escolar e seus fundamentos relacionados à Cultura da Paz e Não Violência

No Brasil a proteção da infância e juventude e ao direito à educação estão demonstradas pelas previsões constantes na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente e em leis ordinárias que remetem à questão da violência escolar e criam base para o desenvolvimento de políticas públicas. Nesse caminho, reconhecendo os benefícios e o alcance do ideário da UNESCO apresentado nesta pesquisa, observaram-se duas legislações nacionais que mencionam a Cultura de Paz como meio adequado para combater a violência escolar.

A primeira lei nacional que apresenta a expressão “Cultura de Paz” no contexto escolar foi publicada há 10 anos, no caso, a Lei n.º 13.185/2015, a qual institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Na referida legislação, além de constar a caracterização e a classificação do bullying também destaca diversos objetivos do Programa que estão em consonância com os ideários da UNESCO no que se refere à Cultura de Paz.

A segunda legislação, datada de 2018, no caso, a Lei n.º 13.663, altera o artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), fazendo constar que dentre as incumbências do estabelecimento de ensino está o estabelecimento de ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas por meio da promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência.

3 METODOLOGIA

O corpus investigativo está composto pelas legislações nacionais existentes que versam sobre bullying e violência escolar. O método utilizado é o de estudo qualitativo por meio de pesquisa documental, a partir do levantamento da legislação federal referente ao combate à violência escolar.

Para identificar as legislações nacionais que referem a Cultura de Paz e Não Violência como instrumento de combate à violência escolar, no mês de setembro de





2025 foi realizada pesquisa documental no site do Congresso Nacional, colocando-se no campo de consulta, palavras chaves “cultura de paz”, bullying e “violência escolar”. Também, foi pesquisado junto à plataforma Google palavras como “Cultura de Paz e legislação federal”. Identificada a respectiva legislação, a lei foi selecionada a partir da leitura da sua ementa.

Como nos ensina Cellard (2014, p.296), documento é “tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho e organiza a pesquisa [...] Pode tratar-se de textos escritos, mas também [...] de qualquer outro tipo de testemunho registrado”.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A discussão acerca dos resultados obtidos por essa pesquisa será realizada a partir da comparação e análise das duas leis nacionais, apontado aquilo que remete aos ideários da UNESCO acerca da Cultura de Paz e Não Violência.

A primeira lei nacional que apresenta a expressão “Cultura de Paz” no contexto escolar foi publicada há 10 anos, no caso, a Lei n.º 13.185/2015, a qual institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Na referida legislação, além de constar a caracterização e a classificação do bullying também destaca diversos objetivos do Programa que estão em consonância com os ideários da UNESCO no que se refere à Cultura de Paz.

Dos objetivos mencionados no artigo 4º percebe-se que a prevenção é justamente a principal estratégia de enfrentamento da violência escolar, estando explícita e implicitamente nos incisos do referido artigo, os quais, pela sua literalidade, cabe citar na íntegra (Brasil, 2015, art. 4º):

- I - prevenir e combater a prática da intimidação sistemática (**bullying**) em toda a sociedade.
- II - capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema;
- III - implementar e disseminar campanhas de educação, conscientização e informação;
- IV - instituir práticas de conduta e orientação de pais, familiares e responsáveis diante da identificação de vítimas e agressores;





V – dar assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores;
VI – integrar os meios de comunicação de massa com as escolas e a sociedade, como forma de identificação e conscientização do problema e forma de preveni-lo e combatê-lo;
VII - promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua;
VIII - evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil;
IX - promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (**bullying**), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar.

Da simples leitura dos referidos incisos, observa-se que neles constam de modo evidente os ideários da UNESCO acerca do tema deste estudo. A começar pelo inciso VII, no qual a Cultura de Paz é referida como balizador da promoção da cidadania, da capacidade empática e do respeito às pessoas. Na sequência, temos presente os verbos “capacitar”, “conscientizar” e “orientar” (incisos II, III, IV e IX) como ações a serem desenvolvidas junto à coletividade com o propósito de instruir as pessoas acerca do novo agir. A preferência pelo desenvolvimento de métodos preventivo também evidencia o ideário da UNESCO quando no inciso VIII afirma que dever ser evitada, tanto quanto possível, a punição, privilegiando alternativas que garantam, de modo efetivo, a mudança de comportamento. Por fim, ainda há referência no sentido de que o Programa tem por objetivo a promoção de medidas de conscientização e prevenção a todos os tipos de violência.

A segunda lei identificada, Lei n.º 13.663/2018, como já anteriormente exposto, altera o artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para fins de fazer constar que o estabelecimento de ações voltada para o desenvolvimento da cultura de paz e a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência são incumbências do estabelecimento de ensino.

Em comum, as mencionadas leis apresentam na sua redação a necessidade de promoção de medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, conforme se observa no artigo 4º, IX, da Lei n.º 13.185/2015 e no artigo 1º





da Lei n.º 13.663/2018. Também, ambas legislações possuem o mesmo comando no sentido de explicitar a necessidade de se promover a cultura de paz nas escolas (artigo 4º, VII, da Lei n.º 13.185/2015 e no artigo 1º da Lei n.º 13.663/2018).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

592

A violência escolar, em que pese seja uma circunstância antiga, na sociedade contemporânea tem se apresentado por novos outros meios, gerando uma angústia social. Segundo Charlot (2002), na sociedade moderna necessário identificar quais os tipos de agressividade devem ser tolerados no meio escolar.

Como alternativa de enfrentamento a este complexo fenômeno que é a violência, a partir da atuação da UNESCO e instituições parceiras, a Cultura de Paz e Não Violência tem sido divulgada e aplicada em diferentes países, dentre os quais, o Brasil, tendo em vista ser um valioso instrumento que, de modo preventivo, permite a humanização e o respeito aos direitos humanos.

No contexto brasileiro, duas legislações nacionais abordam o tema, evidenciam a preocupação do poder público com a matéria e enfatizam que atos punitivos devem ser evitados, quando possível, priorizando a adoção de medidas preventiva. A Lei n.º 13.185/2015 institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) e nos seus objetivos constam a necessidade da promoção da Cultura de Paz, assim como de medidas de prevenção e conscientização a todos os atos de violência. Por sua vez, a Lei n.º 13.663/2018, altera o artigo 12 da LDB para fins de acrescentar dentre as incumbências da instituição de ensino a implementação de medidas de prevenção e conscientização a todos os atos de violência, nos mesmos termos da lei anteriormente citada.

Assim, destacando a preocupação da UNESCO para modificar o cenário da violência que prejudica o direito à educação de crianças e adolescentes, assim como o significativo papel da legislação para o fomento de políticas públicas, não se pode negar que a existência das duas legislações nacionais citadas neste estudo favorecem a implantação da Cultura da Paz nas escolas, permitindo que, ao longo do tempo,





ocorra um processo de humanização na sociedade por meio do respeito às diferenças, aos direitos fundamentais e à dignidade da pessoa humana.

REFERÊNCIAS

593

ALMEIDA, Emanuel Rodrigues; AIRES, Pedro Henrique de Jesus. Desafios éticos-educacionais à emancipação humana frente aos imperativos do capital. In: SILVA, Clemildo Anacleto da (org). **Desafios éticos-educacionais à emancipação humana**. Os valores éticos e o exercício da prática cidadã. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA / EDIPUCRS, 2014. p. 47-75.

BRASIL. **Lei n.º 13.185, de 06 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 nov. 2015. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 30 nov. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.663, de 14 de maio de 2018**. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 mai. 2018. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13663.htm. Acesso em: 30 nov. 2025.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 295-316. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Carta das Nações Unidas. 1945. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1945%20Carta%20das%20Na%C3%A7%C3%B5es%20Unidas.pdf> Acesso em 30 nov. 2025.

CHARLOT, Bernard, 2002. **A violência na escola**: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, Ano 4, n. 8, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/fDDGcftS4kF3Y6jfxZt5M5K/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 30 nov. 2025

DALOSTO, Marcília de Moraes; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Manifestações e prevalência de *bullying* entre alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 3, p. 363-378, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n3/05.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2025.





ECCLES, Jacquelynne S.; ROESER, Robert. W. School and community influences on human development. In: BORNSTEIN, Marc H.; LAMB, Michael E. (ed.). **Developmental psychology: an advanced textbook**. 4.ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1999. p. 451-502.

FEIZI, Masrour Milani. Cultura de Paz x Violências. Papel e desafios da escola. In: FEIZI, Masrour Milani; JESUS, Rita de Cássia Dias P. (org.). **Cultura de Paz: estratégias, mapas e bússolas**. Salvador, BA: Edições INPAZ, 2003. p. 31-62.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. –UNESCO. **Cultura de paz**: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo. Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189919> Acesso em 30 nov. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em 16 de abr. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. A/RES/70/1 https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/brasil_amigo_pesso_idosa/Agenda2030.pdf. Acesso em: 9 abr. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em 10 fev. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação 2030**: Declaração de Incheon e Marco de Ação: rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e à Educação ao Longo da Vida para todos. Brasília, UNESCO, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278>. Acesso em: 30 nov. 2025.

LISBOA, Carolina. **Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar**: fatores de risco e proteção. 2005. 146 f. Tese (Doutorado em Psicologia) não-publicada - Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/6875>. Acesso em: 30 nov. 2025.





TREVISOL, Maria Teresa Ceron; CAMPOS, Carlos Alexandre. *Bullying*: verificando a compreensão dos professores sobre o fenômeno no ambiente escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 20, n. 2, p. 275-284, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572016000200275&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 nov. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. –UNESCO. **Informe sobre las actividades del programa de cultura de paz**. Conferencia General 28ª reunión, París, 1995. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000101305_spa?posInSet=8&queryId=99f1f31b-62fa-4cd5-b79b-4ac9f407e137 Acesso em 22 set. 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA –UNESCO. **Cooperacion para promover una cultura de paz. Consejo Ejecutivo**. Punto 5.4.2 del orden del día Provisional. 140 reunión, Paris, 1992. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000093829_spa?posInSet=15&queryId=99f1f31b-62fa-4cd5-b79b-4ac9f407e137 Acesso em 22 set. 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA –UNESCO. Consejo Ejecutivo. Punto 15 del orden del día provisional. **Informe de la directora general sobre la labor de la UNESCO en torno a la cultura de paz**. 184 reunión. Paris, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187118_spa?posInSet=16&queryId=99f1f31b-62fa-4cd5-b79b-4ac9f407e137 Acesso em 22 set. 2025

POLETTTO, Michele; KOLLER, Sílvia Helena. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 405-416, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v25n3/a09v25n3.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2025.

UNESCO. **Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147273>. Acesso em 22 set. 2025.





O DIREITO À EDUCAÇÃO E O ACESSO ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA GESTÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Ingrid Nára Courtois¹

Roberto Carlos Ramos²

Resumo

A inclusão digital é reconhecida como direito humano essencial, pois garante acesso à educação, à comunicação e à cultura. No contexto escolar, esse direito ultrapassa a mera disponibilização de equipamentos, exigindo formação docente que permita integrar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) de modo pedagógico, ético e criativo. Este artigo analisa a relação entre o direito à educação e o acesso às tecnologias digitais, destacando desafios e possibilidades dessa integração. A metodologia compreende revisão bibliográfica sobre inclusão digital, direito à educação e gestão pedagógica. Os dados são analisados por meio Técnica de Análise de Conteúdo proposto por Bardin. Os principais achados são: insuficiência da formação continuada de professores frente às demandas da cultura digital; carência de ações estruturadas na gestão pedagógica para promover integração equitativa das TDIC; lacunas em políticas públicas voltadas à inclusão digital na educação básica. Verificou-se, ainda, que as tecnologias digitais podem fomentar a autonomia estudantil, o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas, desde que mediadas por professores capacitados. Conclui-se que investimentos articulados em formação docente, infraestrutura tecnológica e planejamento institucional são imprescindíveis para construir uma educação mais acessível, crítica e conectada às realidades contemporâneas.

Palavras-chave: inclusão digital; direito à educação; gestão pedagógica; formação docente.

1 INTRODUÇÃO

O direito à educação, assegurado na Constituição Federal (Brasil, 1988) e em tratados internacionais, fundamenta o desenvolvimento humano e social fundamental para o desenvolvimento humano e social.

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: ingrid.201931512@unilasalle.edu.br.

² Universidade La Salle - Unilasalle e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Inovação da Universidade Católica de Moçambique, Moçambique. E-mail: roberto.ramos@unilasalle.edu.br





Hoje, a transformação digital coloca o acesso das TDIC no centro do debate, já que processos de aprendizagem e participação social dependem cada vez mais de recursos tecnológicos.

Apesar do avanço na disseminação de ferramentas digitais, persistem desafios relacionados à inclusão, à infraestrutura escolar e à formação docente, que impactam diretamente a equidade educacional.

A ausência de acesso adequado à internet e a equipamentos tecnológicos agrava desigualdades e coloca em risco a plena concretização do direito à educação no século XXI.

Diante desse contexto, a formação continuada de professores e a atuação da gestão pedagógica são fundamentais para que as tecnologias digitais sejam incorporadas de forma crítica, ética e pedagógica, potencializando a aprendizagem e contribuindo para a redução das desigualdades educacionais.

Feitas tais considerações, o objetivo da pesquisa é analisar a relação entre o direito à educação e o acesso às tecnologias digitais, destacando os desafios e as possibilidades que emergem da integração das TDIC no processo educativo, com ênfase no papel da gestão pedagógica na formação docente.

Para a construção da fundamentação teórica dos escritos, recorreremos a autores, tais como Candau (2012), Soares e Almeida (2014), Conte e Habowsky (2018) e Ramirez, Santos e Fagundes (2023), que abordam sobre o direito à educação, a democratização do acesso às tecnologias digitais e a formação de professores na contemporaneidade.

Para a análise das temáticas extraídas do material selecionado, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), que apresenta análise de conteúdo numa perspectiva de pesquisa científica, concreta e operacional do método de investigação.

O artigo está estruturado em cinco seções. A primeira apresenta a introdução. A segunda seção expõe a fundamentação teórica, abordando os conceitos de direito à educação, inclusão digital e formação docente. A terceira descreve os procedimentos metodológicos adotados. A quarta seção contempla a análise dos resultados e suas





interpretações. Por fim, a quinta seção reúne as considerações finais, com a síntese dos principais achados e suas implicações para o campo educacional, seguida pelas referências utilizadas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

598

O referencial teórico articula três campos conceituais principais e essenciais à compreensão dos desafios da gestão pedagógica, tendo como base teórica o direito à educação assegurado pela constituição brasileira; inclusão digital diante do avanço na disseminação de ferramentas digitais; a formação docente e a gestão pedagógica, que têm a missão de potencializar a aprendizagem e contribuir para a redução das desigualdades educacionais.

Neste capítulo, aprofunda-se a discussão desses temas, com base em autores cuidadosamente selecionados no contexto educacional brasileiro.

2.1 Direito à educação nos dispositivos legais

O direito à educação, no Brasil, é assegurado pela Constituição da República Federativa de 1988, que o define como direito social e fundamental, de caráter universal, sendo dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade. (Brasil, 1988).

Seu objetivo é garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, a formação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, orientando-se por princípios como igualdade de condições de acesso e permanência, liberdade de aprender e ensinar, gestão democrática, valorização dos profissionais da educação e garantia de padrão de qualidade (Brasil, 1988).

A qualidade da educação é um eixo central nas discussões da UNESCO, que defende a necessidade de uma educação capaz de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, promovendo desenvolvimento sustentável e cidadania global (UNESCO, 2015). O direito à educação, portanto, vai além do acesso à escola,





exigindo condições que assegurem aprendizagem efetiva e significativa, preparando os estudantes para os desafios sociais, culturais, econômicos e tecnológicos contemporâneos.

Nesse sentido, Sarmento e Menegat (2018) ressaltam que a efetivação das necessidades básicas de aprendizagem depende de investimentos educacionais consistentes, valorização do magistério, formação de profissionais qualificados, currículos diferenciados e monitoramento contínuo dos resultados de aprendizagem, tanto em avaliações internas quanto externas.

Associada a esses fatores, a integração das tecnologias digitais ao processo educativo emerge como um recurso estratégico, capaz de potencializar aprendizagens, ampliar o acesso à informação e reduzir desigualdades, desde que mediada por gestão pedagógica eficaz e por docentes preparados para seu uso crítico e criativo.

A Educação em Direitos Humanos, nesse contexto, deve orientar políticas públicas e práticas institucionais que promovam a inclusão, o respeito à diversidade e o desenvolvimento integral dos estudantes.

2.2 Inclusão e cultura digital no contexto escolar

A tecnologia transformou as relações sociais, e as crianças e jovens nascidos na era digital são os principais usuários dessas tecnologias. No entanto, o acesso às tecnologias digitais ainda não ocorre de forma equitativa, evidenciando as desigualdades sociais, econômicas e regionais.

Segundo Conte e Habowski (2018, p. 208),

[...] se estamos vivendo numa cultura digital em que são requeridas competências que viabilizem interagir com essas tecnologias como condição para a aprendizagem ao longo da vida, não há como dissociar o direito à educação da garantia ao acesso às tecnologias digitais no contexto escolar.





A Base nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância da cultura digital como elemento fundamental para a formação integral dos estudantes na contemporaneidade.

É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes. (Brasil, 2017, p.61)

600

A competência geral cinco da BNCC destaca a importância do uso crítico e ético das tecnologias digitais no processo educativo.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2017, p.9)

Assim, a inclusão digital no ambiente escolar não se restringe à disponibilização de equipamentos, mas envolve o desenvolvimento de competências digitais, a formação de professores e a implementação de políticas públicas capazes de garantir que todos os estudantes possam usufruir plenamente dos recursos tecnológicos disponíveis.

Dessa forma, investir em inclusão digital significa possibilitar que os estudantes não apenas consumam conteúdos tecnológicos, mas também desenvolvam autonomia, pensamento crítico e capacidade de resolver problemas, favorecendo o uso consciente e criativo das tecnologias.

Segundo Conte e Habowski (2018, p.216), “a utilização das tecnologias digitais no contexto educativo pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo, moral e social dos educandos”.





Além da inserção dos recursos tecnológicos nas escolas, é necessário construir uma cultura digital inclusiva, que forme cidadãos preparados para interagir eticamente e de maneira produtiva com o mundo conectado. Além disso, as tecnologias favorecem a inclusão, espaços de interação e o desenvolvimento das relações.

Segundo Soares e Almeida (2020, p. 81), “[...] a tecnologia, por sua capacidade de conectar pessoas, pode contribuir para desenvolver o respeito entre os indivíduos e suscitar profundas reflexões sobre direitos e deveres”.

A promoção da cultura digital vem ao encontro do papel social da escola na redução das desigualdades, fortalecendo o direito à educação e preparando cidadãos capazes de participar ativamente de uma sociedade cada vez mais tecnológica e interconectada.

A gestão escolar desempenha um papel fundamental na integração das tecnologias, na capacitação e no acompanhamento docente, que através de uma visão que conecta inovação e humanização, contribui para que o professor se torne mais preparado, fortalecendo o processo educativo e contribuindo com uma educação inspiradora, inclusiva e de qualidade.

2.3 Formação docente e a gestão pedagógica

Para a educação em Direitos Humanos, torna-se indispensável que as políticas públicas e as instituições de ensino promovam ações que garantam o acesso às tecnologias e potencializem as aprendizagens, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes.

A educação precisa pensar na perspectiva de uma humanidade cada vez mais comunicante e criativa, permitindo reconhecer as tecnologias digitais para a inclusão e a construção do conhecimento coletivo, que movimentam lugares antes hierarquizados e distantes, para aprender por meio do compartilhamento de ideias, de percepções, de diferenças e de mundos. (Conte; Habowski, 2018, p.213)





A formação de professores, desde a etapa inicial, deve estar profundamente comprometida com a transformação social, fundamentando-se em valores como ética, igualdade e justiça. Para isso, é essencial que a Educação em Direitos Humanos esteja incluída no planejamento, nas metodologias, na avaliação e, principalmente, nas relações interpessoais.

O acesso às tecnologias digitais deve ser um direito e uma alternativa para superar os abismos comunicáveis das escolas com os saberes sociais, que reconhece a diversidade linguística e aprende em relação às capacidades intelectuais dos outros. (Conte; Habowski, 2018, p.211)

Além do acesso aos recursos digitais, é imprescindível investir na formação docente, de modo que os professores possam apropriar-se criticamente das tecnologias e integrá-las às suas práticas pedagógicas de forma ética, criativa e significativa. Tal formação constitui elemento fundamental para a consolidação de uma educação de qualidade, alinhada aos desafios e às potencialidades do mundo digital contemporâneo.

É, portanto, possível pensar em uma escola conectada com o mundo quando se investe nas pessoas e nas relações humanas que surgem e se desenvolvem por meio dessa conexão. Por ela cria-se um espaço propício a mudanças de paradigmas, e apta para desenvolver a criticidade, a interatividade e a colaboração entre os indivíduos. (Soares; Almeida, 2020, p. 81).

A formação continuada é essencial para que o professor atualize seus conhecimentos, reflita sobre sua prática, aprofunde os conhecimentos sobre os direitos humanos e os dispositivos legais relacionados à educação, incorporando criticamente em sua prática diária e fortalecendo seu compromisso com a transformação social.

Diante disso, as tecnologias digitais podem se tornar aliadas no processo de desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes, desde que seu uso tenha a mediação do professor. Para tanto, o próprio professor precisa estar mobilizado e instrumentalizado para a adoção dessas tecnologias em sua prática educativa cotidiana. (Conte; Habowski, 2018, p. 216).





Diante dos desafios contemporâneos da educação, torna-se evidente que a efetivação do direito à educação passa, necessariamente, pela garantia do acesso equitativo às tecnologias digitais e pela valorização da formação docente.

A integração das tecnologias digitais na educação, vista sob a perspectiva dos Direitos Humanos, exige que políticas públicas e instituições de ensino garantam o acesso a esses recursos.

Destacamos a importância de potencializar as aprendizagens e favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes, que precisam de uma escola capaz de se conectar a uma humanidade mais comunicante e criativa.

Para isso, é indispensável que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, seja pautada pela ética, igualdade e justiça. O professor, como mediador, tem o papel de instrumentalizar e mobilizar os alunos para um uso crítico e pedagógico da tecnologia, permitindo a superação dos abismos sociais e promovendo um ambiente propício para a construção do conhecimento coletivo, da criticidade, da interatividade e da colaboração.

A gestão pedagógica, ao reconhecer o papel estratégico das TDIC, precisa investir na formação continuada dos professores, articulando inovação tecnológica com compromisso ético e social.

Ao investir no desenvolvimento humano e nas relações interpessoais, torna-se possível consolidar uma educação de qualidade, alinhada às exigências e oportunidades do mundo digital.

Essa perspectiva favorece a construção de uma escola conectada com a realidade contemporânea, capaz de estimular a criticidade, a colaboração e a transformação das práticas educativas, contribuindo efetivamente para a formação de sujeitos autônomos e para o fortalecimento de uma sociedade mais justa, democrática e plural.





3 METODOLOGIA

Esse estudo caracteriza-se como estudo do tipo bibliográfico, Gil (2008), cujo objetivo da investigação é analisar a relação entre o direito à educação e o acesso às tecnologias digitais, destacando os desafios e as possibilidades que emergem de sua integração no processo educativo.

Para a análise das temáticas extraídas do material selecionado, optamos por utilizar o tema como unidade de registro, sendo essa unidade a mais adequada para pesquisas qualitativas.

Categorizamos os conteúdos dos referenciais teóricos, referentes às temáticas presentes no objetivo da pesquisa em cinco eixos temáticos. Identificamos quatro eixos centrais: 1. Direito à educação e inclusão digital; 2. Políticas públicas e infraestrutura tecnológica; 3 Formação docente para o mundo digital; 4. Desafios e possibilidades na gestão pedagógica. Os dados serão analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, proposto por Bardin (2011).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, dedicamo-nos à etapa de tratamento dos resultados, da inferência e da interpretação dos dados presentes nos referenciais teóricos, realizando a triangulação analítica dos achados por meio de um diálogo com os pressupostos autores selecionados.

Tendo presente o proposto pela Técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), categorizamos os conteúdos dos referenciais teóricos referentes à temática investigativa.





4.1 Direito à educação e inclusão digital

O direito à educação, conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988, não se restringe ao acesso à escola, mas envolve condições que assegurem aprendizagem efetiva e significativa (Brasil, 1988).

Nesse sentido, a inclusão digital assume papel central como vetor de democratização do acesso à informação, à cultura e à comunicação, “tornando-se condição para a aprendizagem ao longo da vida” (Conte; Habowsky, 2018, p. 208).

Destacamos a importância de a inclusão digital como direito humano, o que implica, portanto, ampliar o debate sobre equidade educacional, uma vez que a ausência de internet de qualidade e de equipamentos tecnológicos agrava desigualdades e compromete a efetivação plena desse direito no século XXI.

4.2 Políticas públicas e infraestrutura tecnológica

Programas governamentais voltados à inclusão digital — como Educação Conectada e Computadores para Inclusão — têm buscado ampliar a cobertura de banda larga e a disponibilização de dispositivos nas escolas.

A Base Nacional Comum Curricular reforça que a cultura digital deve ser incorporada ao currículo como elemento fundamental para a formação integral dos estudantes (Brasil, 2017), mas a sua efetividade depende de investimentos robustos em infraestrutura e regulação normativa consistente, capazes de assegurar que as tecnologias sejam integradas de maneira equitativa e eficaz ao processo educativo.

Portanto, apesar da existência de programas governamentais como o Educação Conectada e os Computadores para Inclusão, que buscam ampliar o acesso à internet e a dispositivos nas escolas, a ausência de uma infraestrutura tecnológica adequada ainda agrava as desigualdades e coloca em risco a concretização plena do direito à educação.





4.3 Formação docente para o mundo digital

Desde a formação inicial, o corpo docente deve ser preparado não apenas para operar equipamentos, mas também para promover o uso crítico, ético e pedagógico das TDIC. “A formação de professores, desde a etapa inicial, deve estar profundamente comprometida com a transformação social, fundamentando-se em valores como ética, igualdade e justiça” (Conte; Habowsky, 2018, p. 213).

Adicionalmente, a formação continuada revela-se insuficiente frente às exigências da cultura digital, destacando a urgência de programas sistemáticos de capacitação que articulem teoria e prática em cenários reais de sala de aula (Resumo).

4.5 Desafios e possibilidades da gestão pedagógica

Mesmo com o avanço das ferramentas digitais, persistem entraves que vão além da infraestrutura: faltam estratégias pedagógicas consolidadas e práticas avaliativas que incorporem plenamente os recursos tecnológicos.

Apesar do avanço na disseminação de ferramentas digitais, persistem desafios relacionados à inclusão, à infraestrutura escolar e à formação docente, que impactam diretamente a equidade educacional.

Em contrapartida, “a utilização das tecnologias digitais no contexto educativo pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo, moral e social dos educandos” (Conte; Habowsky, 2018, p. 216), revelando potencial para fomentar a criticidade, a interatividade e a colaboração, desde que mediada por docentes habilitados e por uma gestão comprometida.

A gestão escolar configura-se como agente estratégico na promoção de práticas inclusivas e na viabilização do uso equitativo das TDIC.

Os gestores pedagógicos exercem uma função estratégica na implementação de políticas que favoreçam o uso equitativo das TDIC, contribuindo para a democratização do acesso.





Na prática, isso implica a organização de formações continuadas, o acompanhamento pedagógico de projetos digitais e a criação de espaços colaborativos em que professores planejem coletivamente atividades mediadas pela tecnologia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa bibliográfica foi analisar a relação entre o direito à educação e o acesso às tecnologias digitais, destacando os desafios e as possibilidades que emergem de sua integração no processo educativo.

A pesquisa demonstra que a efetivação do direito à educação passa, necessariamente, pela garantia de acesso equitativo às tecnologias digitais e pela valorização da formação docente.

Entre os achados, destacamos que os principais desafios indicam que, apesar do papel estratégico da inclusão digital, a formação continuada dos professores é insuficiente e a gestão pedagógica ainda carece de ações estruturadas para integrar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) de forma equitativa. Além disso, evidenciam lacunas nas políticas públicas voltadas à inclusão digital na educação básica.

No entanto, a pesquisa também aponta para as possibilidades. As tecnologias digitais podem se tornar aliadas no processo de desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes, pois o investimento na inclusão digital permite que eles desenvolvam autonomia, pensamento crítico e capacidade de resolver problemas, indo além do simples consumo de conteúdo. Para tanto, a mediação do professor é essencial, pois é ele quem mobiliza e instrumentaliza os alunos para um uso crítico e pedagógico da tecnologia.

Em suma, a gestão pedagógica, ao reconhecer seu papel estratégico, deve investir na formação contínua de professores, articulando a inovação tecnológica com o compromisso ético e social.





Somente ao investir no desenvolvimento humano e nas relações interpessoais é possível consolidar uma educação de qualidade, alinhada aos desafios e às oportunidades do mundo digital, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação infantil e ensino fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 31 jul. 2025.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 29 jul. 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, set. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300004>. Acesso em: 11 jul. 2025.

CONTE, Elaine; HABOWSKY, Adilson Cristiano. A Educação em direitos humanos e a democratização do acesso às tecnologias digitais. *In*: SARMENTO, Dirléia Fanfa; WOLKMER, Antonio Carlos (org). **Educação em direitos humanos**: dos dispositivos legais às práticas educativas. Porto Alegre: Cirkula, 2018. p. 221-231. GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SARMENTO, Dirléia Fanfa; MENEGAT, Jardelino; WOLKMER, Antonio Carlos (org.). **Educação em direitos humanos**: dos dispositivos legais às práticas educativas. Porto Alegre: Cirkula, 2018. p. 70-96.

RAMIREZ, Vera Lúcia; SANTOS, Guilherme Mendes Tomaz dos; FAGUNDES, Fabíula Campos Falcão. Educação e direitos humanos: a necessidade da formação inicial e continuada de professores em e para os direitos humanos na contemporaneidade. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S.l.], v. 9, n. 3, p. 1-20, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i3.8706. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/8706>. Acesso em: 11 mar. 2025.





SOARES, Mônica de Freitas; ALMEIDA, Verônica Eloí de. **A educação em direitos humanos e as novas tecnologias para o exercício da cidadania.** Revista Direitos Humanos Fundamentais, Osasco, ano 14, n. 1, p. 225-247, jan./jun. 2014. Ou 2020 <https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/98/117>_Acesso em: 11 mar. 2025.

UNESCO. **Declaração de Incheon e Marco de ação da educação:** rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em: 29 ago. 2025.





INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL APLICADA AO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA

Aline Duarte Riva¹

Ingridi Bortolaso²

Resumo

As implicações Inteligência Artificial Generativa (IAG) vem sendo estudada desde a década de 1950. No entanto, as limitações tecnológicas da época, especialmente relacionadas à capacidade computacional, à geração e ao armazenamento de informações, dificultaram sua aplicação prática. Com o avanço recente dos recursos computacionais, o aumento exponencial dos dados disponíveis e a diversidade de informações, a aplicação da IAG consolidou-se como uma realidade. Neste contexto, este artigo tem como objetivo analisar as principais subáreas da Inteligência Artificial que podem ser implementadas no ensino superior, dentre elas a IAG, beneficiando estudantes e docentes, além de esclarecer possíveis abordagens para sua utilização. A pesquisa adota abordagem qualitativa de caráter exploratório, com fundamentação teórico-analítica e técnica de revisão narrativa estruturada da literatura. O objetivo é identificar e discutir teorias e modelos sobre a aplicação da inteligência artificial generativa na educação, reconhecer limites e lacunas de sua disseminação e apontar potenciais frentes de investigação na interface IAG–ensino superior. Embora os resultados ainda estejam em desenvolvimento, já é possível identificar subáreas da IAG com aplicações promissoras no contexto acadêmico, capazes de aprimorar a experiência dos estudantes e aumentar a produtividade docente. Além disso, são sugeridas tecnologias que podem ser incorporadas ao ambiente educacional como forma de potencializar esses benefícios.

Palavras-chave: inteligência artificial generativa; educação; estudante; docente; ensino superior.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos séculos a prática pedagógica foi mudando para acompanhar a evolução do ser humano. A utilização de monitores gerais que têm como responsabilidade controlar a disciplina dos estudantes bem como a utilização de monitores de conteúdos para auxiliar os estudantes foi abordada na obra de Gauthier

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: aline.riva@unilasalle.edu.br.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: ingridi.bortolaso@unilasalle.edu.br.





(2014, p. 159). O objetivo desses monitores de conteúdo era auxiliar os estudantes no aprendizado.

Segundo Dewey (2010) os princípios da educação progressista se comparada com a educação tradicional enfatiza a individualidade, ou seja, conseguir fazer a utilização de tecnologias para auxiliar os estudantes a partir da personalização do ensino, como se fosse um tutor dedicado a acompanhar o estudante na sua jornada de ensino. Essa personalização do ensino vem ao encontro das pesquisas desenvolvidas por uma das autoras deste artigo, a qual verifica a utilização da IAG na Educação Superior.

Posto isto, o presente artigo está estruturado da seguinte forma, além desta introdução é apresentado o referencial teórico que fornece o embasamento teórico para o artigo. Em seguida é delineada a metodologia da pesquisa. Na sequência, são apresentados os resultados e as discussões. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Essa seção apresentará as bases teóricas acerca da inteligência artificial, bem como as subáreas dentro da IA que podem vir a ser aplicadas como apoio para a educação no ensino superior.

2.1 Inteligência Artificial

Segundo Russel, 2022 historicamente pesquisadores têm seguido diversas versões diferentes de Inteligência Artificial (IA). Alguns definem a inteligência com base na fidelidade ao desempenho humano, enquanto outros preferem uma definição mais abstrata e formal — a chamada racionalidade, entendida, em termos gerais, como “fazer a coisa certa”. O próprio tema é amplo: há quem veja a inteligência como uma propriedade dos processos internos de pensamento e raciocínio, e há também quem a caracterize pelo comportamento inteligente, isto é, por manifestações





externas. Dessas duas dimensões, humano contra racional, pensamento contra comportamento existem quatro combinações possíveis. A seguir serão apresentadas essas abordagens com mais detalhes.

1. Agir de forma humana: abordagem do Teste de Turing - A abordagem de agir de forma humana, proposta por Alan Turing em 1950, busca avaliar a inteligência de uma máquina a partir de sua capacidade de imitar o comportamento humano. No chamado Teste de Turing, um avaliador humano interage, por meio de uma interface textual, com outro humano e com uma máquina, sem saber qual é qual. Se o avaliador não conseguir distinguir consistentemente a máquina do ser humano, considera-se que o sistema apresenta comportamento inteligente. Essa abordagem foca, portanto, na simulação da inteligência humana em termos de comunicação, raciocínio e resposta contextual, sem exigir que a máquina raciocine ou compreenda o mundo da mesma forma que um ser humano, mas apenas que reproduza externamente as ações e respostas humanas de modo convincente.
2. Pensar de forma humana: estratégia de modelagem cognitiva - A estratégia de modelagem cognitiva tem como objetivo compreender e reproduzir os mecanismos de pensamento humano, criando sistemas que processem informações de modo semelhante às pessoas. Essa abordagem procura modelar os processos mentais — como percepção, memória, aprendizado e raciocínio — com base em teorias da psicologia cognitiva e das neurociências. Em vez de apenas gerar respostas corretas, o foco está em imitar a forma como os humanos pensam, analisam situações e tomam decisões. Dessa maneira, a modelagem cognitiva contribui para o desenvolvimento de inteligências artificiais mais explicáveis e próximas do funcionamento real da mente humana.
3. Pensar racionalmente: abordagem das “leis do pensamento” - A abordagem das “leis do pensamento” define a inteligência como a capacidade de raciocinar de forma lógica e coerente, seguindo princípios formais que





orientam o pensamento correto. Baseada na tradição da filosofia e da lógica, essa perspectiva busca desenvolver sistemas que pensam racionalmente, isto é, que cheguem a conclusões válidas a partir de premissas verdadeiras, utilizando regras de inferência bem definidas. O objetivo é representar o raciocínio humano por meio de estruturas lógicas e matemáticas, permitindo que a máquina resolva problemas de modo consistente e dedutivo. No entanto, essa abordagem enfrenta o desafio de lidar com situações do mundo real em que as informações são incorretas, incompletas ou ambíguas, contextos nos quais a lógica pura pode não ser suficiente para reproduzir o raciocínio humano.

4. Agir racionalmente: abordagem de agente racional - A abordagem de agente racional define a inteligência como a capacidade de agir de forma racional, ou seja, de realizar ações que maximizem a probabilidade de alcançar um objetivo com base nas informações disponíveis. Nessa perspectiva, um agente racional é qualquer entidade que percebe seu ambiente por meio de sensores e atua sobre ele por meio de atuadores, escolhendo as ações mais adequadas para atingir seus fins. Diferentemente das abordagens que buscam imitar o comportamento ou o pensamento humano, essa se concentra nos resultados das ações — o importante é que o agente tome decisões corretas e eficazes, independentemente de como ele pensa ou se comporta. Essa visão é amplamente utilizada na inteligência artificial moderna, pois permite criar sistemas capazes de se adaptar, aprender e tomar decisões otimizadas em ambientes complexos e dinâmicos.

De uma forma mais abrangente, pode-se citar o conceito da Unicef (2021), “Os sistemas de IA interagem conosco e agem em nosso ambiente, direta ou indiretamente. Frequentemente, eles parecem operar de forma autônoma e podem adaptar seu comportamento aprendendo sobre o contexto”. (UNICEF, 2021, pág. 16).

A seguir serão apresentadas as subáreas da inteligência artificial.





2.2 Subáreas da Inteligência Artificial

Dentre as diferentes subáreas da Inteligência Artificial tem-se os sistemas especialistas que tem como objetivo resolver problemas dependente do conhecimento de um especialista humano no domínio (Luger, 2013). Esse tipo de sistema é utilizado para propor o diagnóstico de um paciente a partir de seus sintomas, como no software MYCIN.

Segundo Russel, 2022 o Processamento de Linguagem Natural (PLN) é uma subárea da Inteligência Artificial (IA) que estuda e desenvolve métodos para que computadores entendam, interpretem, gerem e interajam com a linguagem humana de forma útil. Para o desenvolvimento de chatbots que são programas de computador desenvolvido para simular uma conversa humana por meio de linguagem natural, seja por texto ou voz. Utilizando técnicas de processamento de linguagem natural (PLN) e inteligência artificial (IA), os chatbots conseguem compreender perguntas, interpretar intenções e gerar respostas adequadas de forma automática. Eles são amplamente usados em atendimento ao cliente, assistência virtual, educação e comércio eletrônico, oferecendo respostas rápidas e disponíveis 24 horas por dia. Além de melhorar a experiência do usuário, os chatbots também podem ajudar estudantes nas suas dúvidas e dificuldades de aprendizagem.

A IA generativa é um conjunto de técnicas de inteligência artificial voltadas para produzir novos conteúdos — como textos, imagens, sons ou outros dados — a partir de modelos que aprendem padrões estatísticos de grandes conjuntos de dados. Esses sistemas utilizam modelos probabilísticos e redes neurais profundas para estimar distribuições de probabilidade e gerar amostras semelhantes às observadas no treinamento, permitindo criação criativa e autônoma de informação, segundo Russel, 2022.

Para Holmes e Tuomi (2022), sistemas de tutoria inteligentes (ITS) são comumente utilizados na educação. Normalmente eles fornecem uma ajuda aos estudantes baseados em tópicos em disciplinas estruturadas e bem definidas, como por exemplo matemática. Um ITS oferece informações, exercícios e questionários





personalizados para cada estudante a partir das dificuldades encontradas por cada estudante em atividades que ele participou. A partir desses dados analisados é possível sugerir informações, atividades e questionários para reforçarem os conteúdos, gerando assim um caminho individualmente personalizado e esse processo é repetido.

615

2.3 Utilização da Inteligência Artificial na Educação Superior

A Inteligência Artificial (IA) está cada vez mais presente no dia a dia, e na educação não é algo diferente. A partir do texto apresentado, é possível verificar várias reflexões como a adaptação às aulas e atividades para que se possa utilizar a inteligência artificial como uma aliada, fazendo com que os estudantes se sintam cada vez mais instigados a estudarem. Além disso, como estimular os estudantes a utilizarem a inteligência artificial para auxiliá-los a estudar e desenvolver neles um senso crítico sobre os resultados obtidos pela IA.

Franco, Viegas e Röhe (2024) destacam a importância de um "guia ético para a inteligência artificial generativa no ensino superior", enfatizando a necessidade de abordagens contextualizadas e responsáveis. O que precisa ser repensado é a maneira como se ensina do ponto de vista do professor e como se aprende do ponto de vista dos estudantes, podendo assim fazer o uso da IA como sendo sua aliada, para que ela se torne um "apoio", ou seja, o que precisa ser revisto são as metodologias utilizadas. Outro ponto importante é desenvolver competências nos estudantes para que eles consigam avaliar o que é apresentado como resultado pela IA para que esse estudante tenha o senso crítico e o domínio sobre a sua área para conseguir avaliar esse resultado apresentado. Dependendo da complexidade da pergunta feita para a IA em algumas situações o resultado apresentado não é o resultado final e sim um resultado intermediário que deve ser lapidado pela pessoa que fez a pergunta, ou seja, é um caminho.

Outra questão que Dewey (2010) traz na sua obra é a qualidade das experiências e acredita-se que a IA pode ser uma forte aliada em auxiliar os





estudantes em relação a isso pois através da utilização dessa tecnologia consegue-se proporcionar aos estudantes temas que sejam do interesse relacionando com conteúdos técnicos, consequentemente aumentando o engajamento desses estudantes, com isso também relacionando com que é destacado no livro de Dewey em que o valor educacional não é abstrato, ele deve atender às necessidades do aprendiz.

As aplicações da IA podem ser utilizadas para personalização do ensino por meio da identificação das dificuldades dos estudantes ao aprender determinados conteúdos. O objetivo é utilizar da tecnologia para que sejam sugeridos materiais como textos, vídeos, áudios e até mesmo exercícios de acordo com essas dificuldades que foram mapeadas através de avaliações aplicadas. A IA personalizada pode ser aplicada em diferentes níveis de escolaridade visto que pode-se utilizar um tutor virtual para acompanhar a jornada do estudante, através de sugestões de materiais como descrito anteriormente a fim de reforçar os conteúdos.

As neurociências produzem conhecimentos para melhor entender o processo educacional, principalmente quando se trata de pessoas sofrendo dificuldades neurológicas (Charlot, 2019), pois atualmente nos cursos de graduação temos recebido uma quantidade significativa de estudantes com Transtorno do Espectro Autista e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, onde a IA poderá acompanhar esse estudante durante a sua caminhada acadêmica e auxiliar no processo de ensino-aprendizagem através da pedagogia, método (Gauthier, 2014, p. 106).

3 METODOLOGIA

O presente estudo tem como foco apresentar as diferentes subáreas da inteligência artificial que podem ser aplicadas para auxiliar estudantes da educação superior em Educação à Distância (EaD). Para sua elaboração, adotou-se a revisão narrativa, metodologia que permite aos autores desenvolver análises amplas e interpretações críticas sobre um tema, contribuindo para a compreensão do seu “estado da arte” em uma perspectiva teórica ou contextual. Segundo Elias (2012),





diferentemente de outras modalidades de revisão, a revisão narrativa não exige a descrição detalhada das fontes consultadas, dos procedimentos de busca ou dos critérios utilizados para seleção e avaliação dos trabalhos analisados.

Para isso, foram analisadas produções acadêmicas relacionadas direta ou indiretamente ao tema, incluindo artigos científicos, materiais editoriais e obras especializadas, localizados em diferentes plataformas. A partir dessa base, e após apresentadas as delimitações e considerações iniciais, desenvolvem-se as argumentações referentes ao eixo temático proposto, destacando as discussões relevantes sobre as potencialidades da revisão narrativa na investigação das subáreas da inteligência artificial aplicadas à educação superior na modalidade EaD.

Após a realização do mapeamento da literatura, realizou uma análise aos cursos da Universidade La Salle. Tal análise é apresentada na seção de resultados e discussões.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na Universidade La Salle Canoas, de acordo com informações no Núcleo de Educação a Distância, Universidade La Salle (2025), existem 6 cursos superiores na área de Tecnologia da Informação, a saber: Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Ciência de Dados, Gestão da Tecnologia da Informação, Redes de Computadores, Engenharia de Software e Inteligência Artificial. Todos esses cursos possuem na sua matriz curricular a disciplina de Algoritmos e Programação que é responsável por desenvolver o raciocínio lógico e a habilidade de programação, porém é uma das disciplinas que mais reprova devido ao seu alto grau de complexidade ainda mais sendo em um curso ofertado na distância. A Tabela 1 apresenta o percentual de estudantes reprovados na disciplina de Algoritmos e Programação, onde pode-se observar que esse número é relativamente expressivo.





Tabela 1 - Percentual de Estudantes Reprovados na disciplina de Algoritmos e Programação

Ano/Semestre	Nº de Estudantes	% de Reprovados
2022/1	67	54,88%
2022/2	257	52,12%
2023/1	88	43,75%
2023/2	340	42,33%
2024/1	86	46,32%
2024/2	482	37,03%

Fonte: Universidade La Salle (2025)

A partir da análise da tabela verifica-se que as aplicações de IAG poderiam contribuir para um atendimento personalizado do estudante com dificuldade na disciplina.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a evolução da inteligência artificial nos últimos anos devido ao avanço do poder computacional e da quantidade significativa de dados pode-se utilizar de algumas subáreas da inteligência artificial como por exemplo o Processamento da Linguagem Natural, Inteligência Artificial Generativa e Sistemas de Tutorias Inteligentes para auxiliar estudantes de cursos da graduação em EaD. Como pode-se observar na Tabela 1 existe uma quantidade expressiva de estudantes reprovados na disciplina de Algoritmos e Programação. Mais de 46% na média de 6 semestres, visto que essa é uma disciplina básica para cursos da área da Tecnologia da Informação e com o uso dessas ferramentas tem-se como objetivo auxiliar os estudantes no aprendizado dos conteúdos que eles possuem mais dificuldade. Destaca-se que o estudo está em andamento e que o presente artigo retrata um recorte da pesquisa de doutorado de uma das autoras.





REFERÊNCIAS

CHARLOT, Bernard. A questão antropológica na Educação: quando o tempo da barbárie está de volta. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 73, p. 161-180, jan./fev. 2019.

DEWEY, Jonh. **Experiência e Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes , 2010.

ELIAS CSR, Silva LA, Martins MTS, Ramos NAP, Souza MGG, Hipólito RL. Quando chega o fim? Uma revisão narrativa sobre terminalidade do período escolar para alunos deficientes mentais. SMAD, **Rev. Eletrônica Saúde Mental Álcool Drog.** (Ed. port.). jan.-abr. 2012, 48-53.

FERNANDES, J., VIEIRA, L. , CASTELHANO, M. Revisão Narrativa Enquanto Metodologia Científica Significativa: Reflexões Técnicas-Formativas. **Redes, Revista Educacional da Sucesso**, São Bento - PB, v. 3, n. 1, p. 1 - 7, 2023

FRANCO, D., VIEGAS, L., RÖHE, A. Guia ético para a inteligência artificial generativa no ensino superior. **Teccogs Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, n. 28, p. 108-117, 2024.

GAUTHIER, C. O século XVII e o nascimento da Pedagogia. in: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. (org.). **A pedagogia: Teoria e práticas da antiguidade a nossos dias**. 3. ed., Petrópolis: Vozes, 2014. p. 101-127 (Cap. 4).

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. Da pedagogia tradicional à pedagogia nova. 3. ed., Petrópolis: Vozes, 2014. p. 153-177 (Cap. 6).

HOLMES, W., & Tuomi, I. (2022). State of the art and practice in AI in education. **European Journal of Education**, 57, 542–570. <https://doi.org/10.1111/ejed.12533>

LUGER, George F. **Inteligência Artificial**. 6. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2013.

RUSSEL, Stuart J. **Inteligência Artificial: uma abordagem moderna**. 4. ed. Rio de Janeiro: GEN, 2022.

UNICEF. **Policy guidance on AI for children**. New York: UNICEF, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/globalinsight/media/2356/file/UNICEF-Global-Insight-policy-guidance-AI-children-2.0-2021.pdf>. Acesso em: 04 de outubro de 2025.

UNIVERSIDADE LA SALLE. **Relatório interno de controle de disciplinas**. Canoas, 2025.





A ADOÇÃO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA NAS COMUNIDADES EDUCATIVAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE LA SALLE BRASIL: UM ESTUDO A PARTIR DAS PERCEPÇÕES DAS EQUIPES GESTORAS E DE TECNOLOGIA

Meriele Mendes da Silva¹

Ingridi Vargas Bortolaso²

Resumo

A integração da Inteligência Artificial Generativa (IAGen) na Educação Básica da Rede La Salle Brasil representa um desafio contemporâneo que demanda reflexão ética, pedagógica e estrutural, alinhada ao carisma lassalista de inovação e centralidade na pessoa humana. Este artigo apresenta um recorte de uma dissertação de mestrado em andamento, vinculada à Linha de Pesquisa Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, cujo objetivo é analisar as percepções das equipes gestoras e de tecnologia sobre os desafios e possibilidades da IAGen no contexto educacional lassalista. A pesquisa busca propor diretrizes que qualifiquem a prática docente e apoiem a gestão na construção de caminhos que potencializem os benefícios dessa tecnologia, mitigando riscos relacionados à proteção de dados, equidade e plágio, além de contribuir para uma transição curricular centrada no desenvolvimento de competências de ordem superior. Trata-se de um estudo de caso qualitativo envolvendo as 36 unidades escolares da Rede La Salle Brasil, com triangulação de documental e aplicação de um questionário online misto, com questões abertas e itens em escala Likert direcionados às equipes gestoras e de tecnologia. Os dados quantitativos serão analisados por estatísticas descritivas e os qualitativos pela Análise de Conteúdo Temática proposta por Bardin (2016), articulando os achados às categorias teóricas de desafios éticos, pedagógicos e estruturais. Como resultados esperados, prevê-se a elaboração de diretrizes instrucionais que subsidiem a implementação consciente e responsável da IAGen, promovendo personalização do ensino, otimização da gestão e manutenção da equidade e humanização dos processos educativos. O estudo contribui para o debate sobre governança da IA na educação brasileira e oferece um modelo de inovação coerente com a identidade pedagógica lassalista. Em fase de qualificação, o recorte apresentado concentra-se na fundamentação teórica e no delineamento metodológico, reforçando a urgência de políticas claras e éticas para o uso da IAGen na Educação Básica.

Palavras-chave: inteligência artificial generativa; educação básica; gestão escolar; diretrizes institucionais; Rede La Salle.

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: meriele.silva@gmail.com.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: ingridi.bortolaso@unilasalle.edu.br.





1 INTRODUÇÃO

A Rede La Salle, com um legado de mais de trezentos anos, sempre se pautou pela inovação pedagógica, seguindo o espírito pioneiro de seu fundador, São João Batista de La Salle, que rompeu com os paradigmas de seu tempo para atender às necessidades educacionais mais prementes. Em uma época onde a educação era um privilégio elitista, ministrada em latim e focada na instrução individual, La Salle implementou um sistema disruptivo: criou as Escolas Cristãs gratuitas, defendeu o ensino na língua vernácula e estabeleceu a primeira formação sistemática de professores, agrupando os estudantes por nível de aprendizado em salas de aula. Conforme aponta Menegat (2016), a obra lassalista foi uma contínua adaptação criativa, consolidada como um carisma dinâmico, baseado na atenção aos sinais dos tempos e na busca incansável por respostas eficazes aos desafios de cada época, sempre com a pessoa humana no centro como valor inegociável.

Assim como La Salle enfrentou a carência de um sistema educacional inclusivo e de uma gestão pedagógica eficaz, a educação contemporânea se depara com um novo desafio de magnitude histórica: a integração da Inteligência Artificial Generativa (IAGen) no cotidiano escolar. Este desafio ressoa profundamente com o espírito lassalista de inovação.

A emergência da IAGen, com sua capacidade de desafiar paradigmas sobre o ensino, a aprendizagem e a avaliação, insere a educação brasileira em uma encruzilhada. A rápida proliferação de plataformas como o ChatGPT contrasta com a lenta adaptação das estruturas institucionais, criando um território onde não existem diretrizes consolidadas para o uso ético e pedagógico da tecnologia na Educação Básica. Ignorar os desafios inerentes a esse processo significa arriscar uma adoção acrítica, que pode aprofundar desigualdades e desvirtuar os propósitos fundamentais da educação.

É neste cenário que se insere a presente investigação, que tem como problema de pesquisa: Como as equipes gestoras e de tecnologia da Educação Básica da Rede La Salle Brasil percebem os desafios e possibilidades da adoção da Inteligência





Artificial Generativa para qualificar a prática docente em consonância com seus valores institucionais?

O objetivo geral deste estudo é analisar as percepções das equipes gestoras e de tecnologia da Educação Básica da Rede La Salle Brasil sobre os desafios e possibilidades da adoção da Inteligência Artificial Generativa, com vistas a propor diretrizes que potencializem a prática docente em consonância com os valores institucionais.

Este artigo apresenta um recorte da dissertação de mestrado em andamento, focando na fundamentação teórica e na abordagem metodológica que nortearão a coleta e análise dos dados. A relevância do estudo é tripla: acadêmica, ao aprofundar o conhecimento sobre a gestão da inovação; social, ao oferecer subsídios para uma educação mais justa; e institucional, ao conectar-se com o carisma lassalista de adaptação criativa aos sinais dos tempos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A IAGen, como um subcampo da Inteligência Artificial, consolidou-se como uma força disruptiva, capaz de criar novos conteúdos (texto, imagem, código) a partir de dados existentes. Na educação, vislumbra-se um horizonte de possibilidades, como a otimização de processos pedagógicos e a personalização do ensino. Contudo, a literatura adverte sobre os discursos excessivamente entusiastas, pois a personalização prometida pode, paradoxalmente, levar a uma padronização algorítmica.

2.1 Desafios éticos e a questão da equidade

A implementação da IAGen na Educação Básica é atravessada por desafios éticos complexos. A preocupação central reside na proteção de dados e na equidade. A coleta e o uso de dados de estudantes e professores por sistemas de IA levantam questões sobre privacidade e segurança. No contexto brasileiro, a Lei Geral de





Proteção de Dados Pessoais (LGPD) impõe um rigoroso regime de tratamento de dados, especialmente sensíveis, como os de crianças e adolescentes, exigindo que as instituições estabeleçam um Framework de Governança de Dados robusto. Além disso, a IA pode perpetuar e até amplificar vieses sociais e raciais presentes nos dados de treinamento, resultando em desvantagens para grupos marginalizados. A equidade não se limita ao acesso à tecnologia, mas à garantia de que os algoritmos utilizados não reproduzam ou aprofundem as desigualdades existentes. A UNESCO (2024) enfatiza que a IA deve ser desenvolvida e utilizada para promover a inclusão e a diversidade, o que exige uma vigilância constante sobre o design e a aplicação das ferramentas de IAGen. A discussão ética também abrange a autoria e o plágio. A facilidade com que a IAGen gera textos e trabalhos desafia os modelos tradicionais de avaliação e a própria concepção de conhecimento e criatividade no ambiente escolar. É imperativo que as instituições estabeleçam políticas claras de governança, que vão além da simples proibição, focando na educação para o uso consciente e crítico da ferramenta. A ausência de diretrizes pode levar a uma “adoção acrítica” que, em vez de promover a equidade, aprofunda as desigualdades digitais e educacionais.

2.2 Desafios Pedagógicos: o papel do professor e o currículo

Do ponto de vista pedagógico, a IAGen exige uma redefinição do papel do professor e uma revisão curricular. A tecnologia pode ser uma poderosa aliada na automação de tarefas repetitivas, liberando o docente para focar em interações mais significativas e no desenvolvimento de competências de ordem superior. No entanto, isso requer uma formação docente robusta e contínua, focada na Literacia em IA. Os professores precisam ser capacitados não apenas para usar a IAGen, mas para ensiná-la criticamente.

A pesquisa se fundamenta na crítica de que a tecnologia deve ser vista como um “material para pensar” (Papert, 1980), e não apenas como um substituto para o ensino. A análise buscará compreender a tensão entre a eficiência prometida pela automação e o risco de desumanização, questionando se a busca por dados não pode





comprometer o propósito de uma boa educação. O foco deve ser em como a IAGen pode apoiar a prática docente, e não em como ela pode substituí-la. A IAGen tem o potencial de oferecer feedback formativo e individualizado, mas os receios de que ela não consiga avaliar competências de ordem superior, como a criatividade e o pensamento crítico, são válidos e devem ser abordados na formação e nas diretrizes institucionais.

O currículo, por sua vez, deve passar por uma transição do foco na memorização de conteúdo para o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI, como o pensamento crítico, a resolução de problemas complexos e a criatividade. A IAGen torna obsoleta a avaliação baseada apenas na reprodução de informações, forçando a escola a valorizar o processo de construção do conhecimento e a capacidade do aluno de interagir de forma ética e produtiva com a tecnologia.

2.3 Implicações da IAGen para a avaliação educacional

Um dos desafios mais prementes da IAGen reside na avaliação educacional. Os métodos tradicionais, como redações e relatórios, tornam-se vulneráveis ao uso não ético da IAGen, levantando a questão da autenticidade da autoria. A resposta a este desafio não pode ser a proibição, mas sim a transformação dos modelos de avaliação.

A avaliação deve migrar para métodos autênticos que:

1. **Incorporem a IAGen:** Solicitando que os alunos usem a ferramenta como parte do processo, mas avaliando a curadoria, a crítica e a reflexão sobre o resultado gerado.
2. **Foquem no processo:** Avaliando o desenvolvimento de projetos, a colaboração e a apresentação oral, onde a IAGen tem menor capacidade de intervenção.
3. **Avaliem competências de ordem superior:** Concentrando-se na capacidade de formular perguntas complexas (*prompt engineering*), analisar criticamente informações e sintetizar conhecimentos de diferentes fontes.

A crítica de Gert Biesta (2013) à mensuração excessiva é





particularmente relevante neste contexto, pois a IAGen, com sua capacidade de gerar dados em escala, pode intensificar a busca por métricas quantificáveis, desviando o foco do propósito formativo da educação.

2.4 Governança e Diretrizes Institucionais

625

A necessidade de governança da IA na educação é um tema central. A ausência de diretrizes claras pode levar a uma adoção fragmentada e inconsistente. A Educação Básica da Rede La Salle, ao buscar diretrizes, alinha-se às recomendações de organismos internacionais como a UNESCO, que enfatizam a necessidade de uma abordagem centrada no ser humano para a IA. A governança institucional deve abordar:

1. **Regulamentação:** Criação de políticas internas sobre o uso ético e responsável da IAGen, em conformidade com a LGPD e princípios internacionais.
2. **Infraestrutura:** Garantia de acesso equitativo à tecnologia e à conectividade, mitigando a exclusão digital.
3. **Formação:** Programas de capacitação para gestores, professores e estudantes, focados na literacia em IA e no uso pedagógico crítico.

2.5 A tradição lassalista e a inovação tecnológica

A história da Rede La Salle é marcada pela capacidade de adaptação criativa aos “sinais dos tempos”. A inovação de São João Batista de La Salle não foi apenas tecnológica, mas sobretudo pedagógica e social, ao democratizar o acesso ao conhecimento e estruturar o ensino em grupo. Essa tradição impõe à Rede o desafio de não apenas adotar a IAGen, mas de fazê-lo de forma que reforce seus valores fundamentais: a pessoa humana no centro e a educação como instrumento de transformação social.





A IAGen, portanto, não pode ser vista como um fim em si mesma, mas como uma ferramenta a serviço da missão educativa lassalista. A pesquisa busca identificar como as equipes gestoras e de tecnologia percebem essa conexão, garantindo que a implementação da IA seja um ato de fidelidade ao carisma, e não uma mera adesão a uma tendência tecnológica. O estudo se inspira nesse mesmo espírito pioneiro, buscando subsidiar a gestão na tarefa de traçar caminhos e construir pontes, propondo diretrizes que permitam à Educação Básica da Rede La Salle navegar neste novo cenário de forma consciente, humana e inovadora.

3 METODOLOGIA

O estudo adota uma abordagem qualitativa, configurando-se como um estudo de caso nas Comunidades Educativas de Educação Básica da Rede La Salle Brasil.

3.1 Caracterização do estudo e contexto

O estudo de caso é justificado pela necessidade de uma análise aprofundada de um fenômeno contemporâneo (a adoção da IAGen) em um contexto específico (a Rede La Salle Brasil). O contexto da pesquisa são as Comunidades Educativas de Educação Básica da Rede La Salle Brasil, que englobam 36 unidades escolares. Os participantes do estudo são as equipes gestoras e de tecnologia dessas unidades, por serem os atores-chave na tomada de decisão e na implementação de inovações tecnológicas. A escolha desses participantes é estratégica, pois são eles que articulam a visão institucional com a prática pedagógica e a infraestrutura tecnológica.

3.2 Instrumentos de coleta de dados

A metodologia envolve a triangulação de dados, combinando:





1. **Análise Documental:** Análise de documentos e materiais institucionais da Rede La Salle para compreender o alinhamento entre os valores e as práticas propostas.
2. **Questionário Online Misto:** Aplicação de um questionário com itens de escala Likert e questões abertas. A escala Likert é utilizada para capturar a intensidade das percepções dos gestores sobre a IAGen (por exemplo, o grau de concordância com afirmações sobre os riscos éticos ou o potencial pedagógico). As questões abertas buscam aprofundar a compreensão dos desafios e sugestões, permitindo a emergência de categorias não previstas na teoria. O questionário foi estruturado em eixos temáticos que abordam a percepção sobre a IAGen, os desafios éticos, pedagógicos e estruturais, e a necessidade de diretrizes.

627

3.3 Tratamento e análise dos dados

O tratamento dos dados será realizado em duas frentes:

Dados Quantitativos (Escala Likert): Análise por meio de estatísticas descritivas (frequência, média, desvio-padrão), com o uso de gráficos e tabelas para mapear as tendências de percepção e identificar áreas de maior consenso ou divergência.

Dados Qualitativos (Questões Abertas): Tratamento a partir da técnica de Análise de Conteúdo Temática de Bardin (2016). Este método envolve as fases de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, permitindo a categorização e a inferência a partir dos discursos dos gestores. A análise de conteúdo permitirá a emergência de categorias a posteriori, enriquecendo a discussão teórica ao relacionar os achados empíricos às categorias teóricas discutidas (desafios éticos, pedagógicos e estruturais).





4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Embora este artigo apresente um estudo em fase de qualificação, os resultados esperados da dissertação são de grande relevância para a área. A pesquisa busca a elaboração de um conjunto de diretrizes instrucionais que sirvam de subsídio para a Educação Básica da Rede La Salle, e potencialmente para outras instituições, na construção de caminhos que:

1. Aproveitem os benefícios da IAGen para a personalização do ensino e a otimização da gestão, transformando o desafio tecnológico em uma oportunidade de inovação.
2. Mitiguem seus riscos, especialmente no que tange à equidade, à proteção de dados e ao risco de desumanização do processo educativo.
3. Promovam uma educação mais equitativa, consciente e crítica, alinhada ao carisma lassalista, reafirmando a centralidade da pessoa humana.

A principal contribuição do estudo reside em preencher uma lacuna na literatura, investigando as percepções dos gestores e equipes técnicas em uma rede educacional confessional, o que permite uma análise mais contextualizada e a proposição de soluções aderentes à realidade institucional. Além disso, a pesquisa contribui para o debate mais amplo sobre a governança da IA na educação brasileira, oferecendo um modelo de como uma instituição com forte identidade pode integrar a inovação tecnológica de forma ética e pedagógica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adoção da Inteligência Artificial Generativa na Educação Básica é um processo inevitável, mas que exige cautela e planejamento estratégico. Este recorte da dissertação em andamento reforça a urgência de se estabelecer uma governança clara e diretrizes institucionais que orientem a prática docente e gestora.

O estudo da Educação Básica da Rede La Salle Brasil, ao buscar a percepção de seus gestores e equipes de tecnologia, demonstra um compromisso com a





inovação responsável, mantendo a pessoa humana no centro do processo educativo. Os próximos passos da pesquisa envolverão a coleta e a análise dos dados, que permitirão validar e refinar as diretrizes propostas. A expectativa é que o produto final da dissertação ofereça um mapa seguro para que a Rede La Salle e outras instituições possam navegar no complexo e promissor cenário da IAGen, transformando o desafio tecnológico em uma oportunidade de reafirmação de seus valores pedagógicos e de sua tradição de inovação.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. Sete a cada dez estudantes usam IA na rotina de estudos.

Agência Brasil, 20 ago. 2024. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-08/sete-cada-dez-estudantes-usam-ia-na-rotina-de-estudos>. Acesso em: 05 ago. 2025.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisa de survey**. Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

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

BIESTA, Gert J. J. **Good education in an age of measurement**: On the need to reconnect with the question of purpose. London: Routledge, 2013.

BRASIL. **Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014**. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 abr. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm. Acesso em: 27 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 ago. 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 27 ago. 2025.

CAMARGO, Vanessa de Oliveira. **Inteligência artificial na educação**: percepções docentes sobre o uso do ChatGPT no ensino básico. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional UNINTER, Curitiba, 2024.

CASAGRANDE, C. A.; FLORES, C. G. C. Educação e prática pedagógica em tempos de crise: revisitando alguns conceitos do campo educacional. *In*:





CASAGRANDE, C. A.; BIELUCZYK, J. A.; FLORES, C. G. C. (org.). **A educação lassalista no contexto da pandemia**: práticas, impactos e transformações. Canoas: Editora Unilasalle, 2022. p. X-Y.

CIOS, K. J.; ZAPALA, A. **Artificial Intelligence in Education**: Transforming Learning for the Future. Cham: Springer, 2021.

EDUCAÇÃO LASSALISTA: Saberes da prática educativa. In: RAMOS, Roberto Carlos; WIBBELING, Giani; BOECK, Kassiana (org.). **Educação Lassalista**: Saberes da prática educativa. Ponta Grossa: Atena, 2022.

EUROPEAN PARLIAMENT. **EU AI Act**: first regulation on artificial intelligence. 2024. Disponível em: <https://www.europarl.europa.eu/topics/en/article/20230601STO93804/eu-ai-act-first-regulation-on-artificial-intelligence>. Acesso em: 27 ago. 2025.

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

FURTADO, Maria Luíza G. **Práticas docentes em foco**: uso do ChatGPT na educação básica em Recife. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024.

GATTI, Francielle Nogueira. **A formação de professores para o uso das tecnologias digitais**: um estudo sobre as políticas públicas brasileiras. 2020. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

GIDIOTIS, A.; HRASTINSKI, S. Artificial intelligence in education: A critical review of ethical challenges. **Interactive Learning Environments**, 2024. DOI: 10.1080/17439884.2024.2365829.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. X-Y.

GUAN, C.; ZHANG, Y.; GU, M. M. Preparing future teachers for AI-integrated education: An investigation from teachers' perceptions, capabilities, and identity shifts. **Computers & Education: Artificial Intelligence**, v. 8, p. 100341, 2024.

HOLMES, W.; BIALIK, M.; FADEL, C. **Artificial Intelligence in Education**: Promises and Implications for Teaching and Learning. Boston, MA: Center for Curriculum Redesign, 2019.





HOLMES, W.; TUOMI, I. State of the art and practice in AI in education. **European Journal of Education**, v. 57, n. 4, p. 542–570, 2022.

IEEE. **Ethically Aligned Design: A Vision for Prioritizing Human Well-being with Autonomous and Intelligent Systems**. Version 2. Piscataway, NJ: IEEE, 2019.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2007.

LÉVY, Pierre. A inteligência possível do século XXI. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, v. 14, n. 33, p. 13-20, abr. 2007.

LUCKIN, Rose. **Intelligence Unleashed: An argument for AI in Education**. London: UCL IOE Press, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: E.P.U., 2013.

MENDES, Rosemary dos Santos. **O uso do ChatGPT nas aulas de língua portuguesa: uma análise das percepções de professores e estudantes do ensino médio**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2022.

MOLENAAR, I. Towards hybrid human-AI learning technologies. **European Journal of Education**, v. 57, n. 4, p. 632–645, 2022.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas e modelos híbridos na educação**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2021.

MÜLLER, Luísa T. M. **Inteligência Artificial (IA) na educação básica: o estado da arte e perspectivas docentes**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2023.

OECD. **OECD AI Principles overview**. 2019. Disponível em: <https://oecd.ai/en/ai-principles>. Acesso em: 27 ago. 2025.

PAPERT, Seymour. **Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas**. New York: Basic Books, 1980.





PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Província La Salle Brasil-Chile. **Proposta educativa lassalista (PEL)**. São Paulo: Unilasalle, 2014.

SELWYN, N. The future of AI and education: Some cautionary notes. **European Journal of Education**, v. 57, n. 4, p. 620–631, 2022.

TANG, L.; SU, Y.-S. Ethical implications and principles of using artificial intelligence models in the classroom: A systematic literature review. **International Journal of Interactive Multimedia and Artificial Intelligence**, v. 8, n. 5, p. 25-39, 2024.

UNESCO. **AI and education**: Guidance for policy-makers. Paris: UNESCO, 2021.

UNESCO. **Guia para a IA generativa na educação e na pesquisa**. Paris: UNESCO, 2024.

UNICEF. **Policy guidance on AI for children**. Florence: UNICEF Office of Research – Innocenti, 2021.

WILLIAMSON, B. The datafication of education: The social, political and ethical implications of data-intensive education. **Interactive Learning Environments**, v. 27, n. 8, p. 1097-1102, 2019.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZAWACKI-RICHTER, O. *et al.* Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, v. 16, n. 39, 2019.





DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL PARA O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Erenice dos Santos Butzke Furquim¹

Ingrid Vargas Bortolaso²

Resumo

A Inteligência Artificial (IA) tem provocado transformações significativas em diferentes campos sociais, sendo a educação um dos mais impactados por essas mudanças. No contexto escolar, especialmente no Ensino Fundamental I, emergem novas possibilidades pedagógicas e, ao mesmo tempo, desafios para a atuação docente. Diante desse cenário, formula-se a seguinte questão de pesquisa: qual é o papel do professor dos anos iniciais do ensino fundamental em um ambiente permeado por tecnologias digitais baseadas em inteligência artificial? O objetivo geral deste estudo é compreender como a IA pode auxiliar os docentes no planejamento pedagógico dos anos iniciais do ensino fundamental. Os objetivos específicos consistem em identificar as principais aplicações da IA no ensino fundamental I; analisar os impactos dessa tecnologia na prática pedagógica; discutir seus limites éticos e estruturais; e propor caminhos para uma formação docente crítica, reflexiva e inclusiva. A investigação adota uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada nos aportes teóricos de Freire, Russell e Norvig, Luckin e Redecker, além de documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os resultados preliminares evidenciam a necessidade de formação continuada dos professores, de investimentos em infraestrutura tecnológica e da formulação de políticas públicas que assegurem o uso ético, crítico e equitativo da IA no contexto educacional.

Palavras-chave: inteligência artificial; planejamento; docência; inovação pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

Acompanhamos nas últimas décadas, a evolução da Inteligência Artificial (IA), especialmente nos últimos anos, a progressão exponencial dessa tecnologia chama atenção pela sua influência em inúmeros segmentos da sociedade, e, não é diferente com a área da educação. Inúmeras aplicações de IA têm sido utilizadas neste setor, como: correção automática de atividades, aprendizagem adaptativa e tutores virtuais.

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: erenice.butzke0020@unilasalle.edu.br.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: ingridi.bortolaso@unilasalle.edu.br.





Todavia, assim como a revolução industrial, a presente transformação tecnológica traz à tona a necessidade de debates e reflexões éticas e sociais. Neste contexto emerge a seguinte questão de pesquisa: Qual o papel do docente, do ensino fundamental I, em um contexto imerso por tecnologias digitais apoiadas por inteligência artificial? A partir desta questão norteadora outros questionamentos surgem, a saber: como o acesso às tecnologias digitais será democrático? Como serão tratadas as questões de regulação para o uso adequado da IA? Logo, assim como outras ferramentas, a utilização da IA no âmbito educacional, deverá ser considerada, pensando tanto nos benefícios como nas barreiras a serem superadas.

Diante disso, este artigo tem como objetivo refletir criticamente sobre os desafios enfrentados por docentes dos anos iniciais do ensino fundamental no uso de tecnologias baseadas em IA. Sendo os objetivos específicos: identificar as principais aplicações da IA no ensino fundamental I; levantar os impactos da IA na prática pedagógica do docente; problematizar os limites éticos e estruturais para adoção da IA; recomendar caminhos para uma formação docente crítica e inclusiva.

Posto isto, além dessa introdução o presente artigo apresenta o referencial teórico, seguido da explicitação do percurso metodológico percorrido para o desenvolvimento deste artigo. A seguir é apresentada a análise e discussão preliminar, pois a pesquisa ainda encontra-se em desenvolvimento. Por fim, são apresentadas as considerações finais do artigo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico deste artigo está organizado da seguinte forma, na primeira seção serão expostos os conceitos que fundamentam a IA e sua integração à educação. Na segunda seção, o foco recairá sobre as competências educacionais necessárias para adoção crítica e eficaz da IA.

A terceira seção elucidará a metodologia, fundamentada na revisão bibliográfica qualitativa, baseada em fontes acadêmicas e documentos oficiais. A seção final de discussões e considerações, reúne as principais reflexões da pesquisa apontando os





caminhos para que o uso da IA na educação seja eficaz, equitativo e relevante pedagogicamente.

2.1 O Panorama da Inteligência Artificial na Educação

635

Esta seção destaca como a inteligência artificial vem transformando o ambiente educacional, oportunizando recursos que otimizam o tarefas e ampliam nosso acesso ao conhecimento. De acordo com Russell e Norvig (2021), a IA é entendida como o ramo da ciência da computação que busca criar sistemas capazes de executar tarefas que normalmente requerem inteligência humana, como reconhecimento de padrões, tomada de decisão e aprendizado. Complementarmente para Luckin et. al. (2016) a inteligência artificial pode ser definida como: “sistemas computacionais criados para interagir com o mundo através de capacidades que normalmente associamos aos humanos”.

Na perspectiva de criação de sistemas capazes de executar tarefas humanas, na educação a IA, vemos manifestando-se em ferramentas que prometem otimizar o tempo e adequação das aulas, proporcionando uma personalização do ensino. Estas ferramentas manifestam-se com base em três aplicações, Luckin et. al. (2016) as descreve como:

As principais aplicações da Inteligência Artificial na educação incluem os Sistemas de Tutoria Inteligente, que fornecem feedback personalizado e acompanham o progresso do aluno; as Plataformas Adaptativas, que ajustam o conteúdo e o ritmo conforme o desempenho individual; e os Assistentes Virtuais, como chatbots e modelos de linguagem natural, que apoiam os estudantes na resolução de dúvidas e no acesso a informações. (Luckin et al., 2016, p. 18).

Estas novas tecnologias digitais já se fazem presentes no nosso dia a dia, estamos rodeados de ferramentas digitais que afetam diariamente a vida cotidiana da sociedade e que são atualizadas frequentemente. Sendo alguns exemplos: Alexa, Strava, Waze, Ifood, LinkedIn, OLX, entre outros que facilitam nossa rotina diária. Essas ferramentas refletem a crescente digitalização da vida cotidiana e evidenciam





como a tecnologia está integrada aos mais diversos aspectos da sociedade - do entretenimento e da saúde, da comunicação à educação. Batistello (2022) destaca a velocidade na qual essas transformações vêm ocorrendo levantando a reflexão:

A internet foi/é uma das tecnologias digitais que mais rapidamente se infiltrou na sociedade e contribui significativamente para possibilitar o acesso às informações de forma fácil e rápida. Com a propagação da internet, é possível reparar a ocorrência de modificações profundas nos processos de trabalho. (Batistello, 2022, p. 20)

636

Estas transformações levaram os docentes a realizar suas práticas de maneiras diferentes de como vinham desenvolvendo ao longo dos anos, de forma repetida e reprodutiva. Segundo Holmes et. al. (2022), estas tecnologias prometem transformar o ensino, promovendo a personalização da aprendizagem e a automação de tarefas burocráticas, como correção de avaliações.

2.2 Implicações pedagógicas e éticas do uso da IA

Com a constante evolução da Inteligência Artificial (IA), e principalmente com a inserção do seu uso em nosso dia a dia, inúmeros segmentos da sociedade estão se modificando, e, neste cenário, a educação está inserida. Nos estabelecimentos de ensino, o contato com as ferramentas com lastro em IA, estão modificando as práticas de ensino, os meios de avaliação, otimizando a relação entre o corpo docente e discente.

É neste cenário, que algumas situações são suscitadas, principalmente em questões pedagógicas, sociais e éticas, pois, sempre que, falamos sobre educação, precisamos, refletir e agir de maneira cautelosa, analisando os riscos e impactos que determinadas ações irão levar para a vida das pessoas, que inevitavelmente irá refletir na sociedade.

A UNESCO estima que cerca de 75% dos professores globalmente ainda não estão preparados para integrar tecnologias de IA em suas práticas pedagógicas, destacando a necessidade de formação e desenvolvimento profissional. Com base





nesse cenário, autores como Guedes e Ferreira (2021) destacam que, diante dos avanços contínuos observados nas últimas décadas — impulsionados pelas novas tecnologias e pela globalização cada vez mais presente no cotidiano —, os docentes não devem permanecer alheios a essas transformações. Pelo contrário, é fundamental que os docentes busquem constantemente atualizar seus conhecimentos, de modo a acompanhar tais mudanças de maneira crítica e proativa.

Apesar dos inúmeros benefícios da aplicação e uso da IA na educação, seu uso ainda provoca muitos questionamentos e dúvidas. Ressalta-se a preocupação com a desigualdade no acesso à tecnologia, as questões éticas e políticas para a aplicação na prática docente.

Todas as tecnologias funcionam como mecanismos de inclusão, porém se convertem, simultaneamente, em recursos de exclusão. Elas permitem realizar novas tarefas, ter acesso a informações, instituições e pessoas; abrem novas possibilidades de atribuição de poderes àqueles grupos que sabem dela se aproveitar. Todavia, como toda tecnologia, ao mesmo tempo em que nos mostra este enorme potencial, deixam deslocados, perdidos e isolados aqueles grupos e aquelas pessoas que não as incorporam em seus hábitos cotidianos. (Santomé, 2013, p. 16).

Ao analisar a introdução de tecnologias na educação, Freire em entrevista para a Revista Bits, ponderou: “para mim, a questão que se coloca é: a serviço de quem as máquinas e a tecnologia avançada estão? Quero saber a favor de quem, ou contra quem as máquinas estão sendo postas em uso...” (Freire, 1984, s.p.). Desde a concepção da escola como instituição de ensino, as tecnologias têm apoiado o desenvolvimento do trabalho pedagógico, os livros didáticos organizaram e catalogaram os conteúdos específicos de uma disciplina, servindo de apoio ao estudo individual e coletivo. No campo das ciências a utilização de softwares de simulações possibilitam aos alunos a compreensão e vivência de fenômenos naturais, possibilitando maior compreensão e aprendizado. A BNCC em sua competência cinco define que:





Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2017, p. 7).

638

A BNCC, ao incluir o uso das tecnologias digitais como competência, aponta uma direção, mas sua efetivação exige ações concretas das instituições formadoras, das redes de ensino e das políticas públicas. Logo, é indispensável o reconhecimento que a implementação da IA, bem como de outras tecnologias no âmbito da educação, não irá ocorrer de maneira automática, pois, há inúmeros fatores que devem ser considerados, tanto no campo ético como em relação a políticas públicas e sociais, que sempre implicam em grandes debates. Como pontuam Santomé (2013) e Freire (1984), cabe à sociedade, especialmente aos educadores, refletir criticamente sobre a quem essas ferramentas servem e como podem, de fato, contribuir para uma educação mais inclusiva, justa e transformadora, pois apenas a prescrição das competências pela BNCC, não concretizará o sonho da sociedade inclusiva, é necessário também, investir na formação dos educadores, desenvolver políticas públicas que possibilitem além da equidade, infraestrutura necessária para o desenvolvimento do educador e do educando.

O uso da IA na educação exige cuidado e análise crítica quanto às suas implicações éticas e pedagógicas. É relevante destacar que as tecnologias não são neutras e, como nos diz CASTELLS (1999, p.43), “A tecnologia não evolui por si só, mas como resultado direto das ações humanas, suas intenções, necessidades e contextos históricos.” Assim, é preciso considerar a quem a IA serve, que interesses atende e que efeito produz no desenvolvimento do dia a dia escolar e suas práticas educativas.

A adoção capacitada e consciente dessas ferramentas, ou aplicações, implica em compreender que as inovações tecnológicas serão significativas e adequadas se orientadas por valores e princípios educacionais vinculados à justiça social, à equidade e à promoção do bem comum.





3 COMPETÊNCIAS DOCENTES PARA O USO DA IA

Para Freire (1974) é necessário que o docente busque constantemente sua capacitação e aperfeiçoamento. A formação continuada, emerge como estratégia inegociável para atualizar e capacitar frente às rápidas transformações tecnológicas. Delors (2003), no relatório da UNESCO, apresentou quatro pilares da nova educação: aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser. A utilização de novas tecnologias e da IA podem auxiliar no desenvolvimento dos pilares. Pensando na formação docente para a utilização das ferramentas podemos nos deter ao pilar “aprender a conhecer” que vem destacar a importância do domínio dos próprios instrumentos de conhecimento com a finalidade de compreender o mundo.

Desta maneira a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece o uso das tecnologias digitais como uma das competências gerais da educação básica, orientando os professores a integrá-las de maneira crítica e criativa nos diversos componentes curriculares e em todos os níveis de ensino.

Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes. (Brasil, 2017, p. 61).

Para termos a potencialização do uso da IA na educação, precisamos que nossos docentes estejam abertos para as novas possibilidades, que o uso destas tecnologias podem proporcionar.

É fundamental que os docentes não apenas dominem as ferramentas tecnológicas, mas que também compreendam seu funcionamento, limitações e impactos sociais, para que possam utilizá-las a favor de uma educação mais humana,





democrática e significativa. A falta de formação referente ao uso da IA e a carência de oportunidades de formação continuada são entraves recorrentes.

Ainda sobre a formação dos docentes Romaniuk em sua dissertação nos traz a reflexão:

640

Torna-se necessária a compreensão sobre a importância da articulação da prática pedagógica com as tecnologias digitais, priorizando as formações que privilegiem um processo de sensibilização sobre o esclarecimento de que as tecnologias digitais podem potencializar o processo ensino-aprendizagem, evidenciando que as tecnologias digitais podem ser aliadas na melhoria da qualidade de ensino. (Romaniuk, 2019, p. 20)

Maciel et al. (2021), destacam que as competências para lidar com recursos tecnológicos devem ser prioridade nos currículos de formação docente. O ato de educar, portanto, torna-se ainda mais desafiador e complexo, o docente além de construir e reconstruir conhecimentos, assume o papel de mediador na promoção da autonomia do aluno na construção do ser crítico e reflexivo.

Na maioria das formações de docentes não há o ensino ou conhecimento destes mecanismos, o que provoca ao surgir a necessidade de utilização de uma ferramenta digital, por muitas vezes nos docentes surge o sentimento de rejeição, ou desconfiança, por não ter o preparo esperado para a aplicação e uso. Um dos grandes empecilhos para a abertura e adesão do uso das tecnologias a seu favor, dá-se pelo docente ainda compreender, acreditar e manter sua prática educativa quase que exclusivamente com transmissão de conhecimento através das aulas expositivas dialógicas ou não, mantendo uma atitude conservadora.

Goulart (2018) trouxe a reflexão acerca de que:

As pessoas são diferentes, gostam de coisas diferentes, fazem coisas diferentes e aprendem de forma diferente. Algumas gostam de ler, outras gostam de escrever o que aprendem, outras de apenas ouvir e outras aprendem melhor fazendo, são mais sinestésicas. Então, por que não fornecer aos nossos alunos formas diferentes de aprender um mesmo conteúdo? O cérebro humano segrega e compreende de formas distintas conhecimentos literais e práticos. O respeito à diversidade é a chave para transformar o aprendizado nas escolas contemporâneas. (Goulart, 2018, p. 30).





A adesão de ferramentas digitais e da IA na prática docente possibilita a abertura de novos horizontes e possibilidades para o planejamento pedagógico de forma personalizada e com maior eficiência, flexibilidade e capacidade de atender as necessidades individuais de cada aluno.

Embora a Inteligência artificial traga oportunidades para enriquecer o ensino, sua implementação no ambiente escolar enfrenta limitações e desafios importantes. Como infraestrutura limitada, desigualdade de acesso a dispositivos e conexão à internet que proporciona a alunos e docentes acesso igualitário.

Batistello reitera esta questão em sua dissertação:

O processo de inclusão e exclusão digital é uma consequência da desigualdade social, uma vez que, em locais de grande vulnerabilidade social e econômica, observa-se também, como consequência, a exclusão digital. Mesmo com a grande expansão das tecnologias digitais e sua rápida difusão no tecido social, um percentual da população ainda não tem acesso e, conseqüentemente, tornam-se sujeitos excluídos da sociedade da informação. Tal fato evidencia a real desigualdade existente na disseminação de tecnologias, no acesso à internet e nas habilidades das pessoas em utilizar/manusear as TD. (Batistello, 2022, p. 26).

Além de resistência por parte de docentes ao uso destas ferramentas no auxílio de sua prática, seja pela falta de formação, ou receio na substituição da ação humana. Com o avanço das tecnologias em nosso dia a dia, o domínio técnico das mesmas, não será suficiente. Segundo Redecker (2017), é essencial que os professores desenvolvam competências digitais críticas, capazes de analisar o funcionamento, os limites e os riscos dessas tecnologias.

Fonseca (2021) em sua dissertação contribui com a reflexão acerca da inserção das tecnologias de forma a nos mostrar que:

Podemos dizer que o desenvolvimento do nosso letramento digital se dá à medida em que temos contato com os recursos tecnológicos em situações reais de uso, da mesma maneira com que nosso letramento em Língua Portuguesa é construído ao passo em que vivenciamos os usos sociais da leitura e da escrita. (Fonseca, 2021, p.103).





As novas tecnologias, por si mesmas, não asseguram aprendizagens efetivas nem o desenvolvimento de competências nos estudantes. É imprescindível que os docentes atuem de forma ativa e crítica na concepção de práticas pedagógicas que integrem as tecnologias de maneira alinhada aos objetivos educacionais. Visando a formação dos docentes, voltadas à implementação e uso das tecnologias, Fonseca (2021) ressaltou que, faz-se necessário refletir criticamente sobre a presença das tecnologias digitais no dia a dia e quais podem ser as suas implicações no ambiente escolar, o que vai muito além de simplesmente aprender a usar determinado aparato.

Nesse contexto, a formação continuada dos docentes emerge como fator determinante para o sucesso da incorporação tecnológica no ambiente escolar, pois somente docentes devidamente preparados poderão explorar de forma consciente e eficaz o potencial dessas ferramentas (UNESCO, 2010).

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa configura-se como uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória, com procedimento técnico de revisão narrativa de literatura e análise empírica da prática docente. O objetivo central da investigação é refletir criticamente sobre os desafios enfrentados por professores do ensino fundamental no uso de tecnologias baseadas em inteligência artificial (IA), analisando como esses desafios se manifestam tanto nas produções acadêmicas e documentos oficiais quanto nas experiências concretas relatadas pelos docentes.

Optou-se por uma abordagem qualitativa por compreender que o fenômeno investigado envolve significados, percepções e implicações sociais e pedagógicas, que só podem ser compreendidos a partir da escuta atenta dos sujeitos e da interpretação contextualizada das práticas. A natureza exploratória da pesquisa justifica-se por se tratar de um campo ainda em consolidação — o uso da IA na educação básica — demandando aprofundamento teórico e empírico sobre suas potencialidades e limitações no cotidiano escolar.





O procedimento técnico adotado combinou duas etapas complementares:

(a) a revisão narrativa da literatura, que possibilitou construir um percurso interpretativo em torno dos conceitos, desafios e contribuições relacionados à inserção da IA na docência dos anos iniciais do ensino fundamental; e

(b) a análise empírica das práticas pedagógicas, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, escutas reflexivas e rodas de conversa com professores do ensino fundamental, com o intuito de compreender suas experiências, percepções e desafios no uso de ferramentas de IA no planejamento e na prática docente.

A coleta de dados bibliográficos envolveu a seleção e leitura crítica de livros, artigos científicos, relatórios de organizações internacionais (como UNESCO e OCDE) e documentos normativos (como a BNCC). As publicações foram escolhidas com base em critérios de relevância temática e atualidade, priorizando materiais dos últimos cinco anos, disponíveis em bases como CAPES, Scielo e Google Scholar. Aproximadamente 50 artigos foram consultados, observando-se especialmente aqueles que abordam aspectos técnicos dos modelos de aprendizado de máquina e suas relações com perspectivas educacionais.

A coleta de dados empíricos, por sua vez, será conduzida com um grupo de docentes atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental. As entrevistas e rodas de conversa terão caráter dialógico e reflexivo, visando captar narrativas sobre o uso da IA, suas percepções sobre a formação docente, os impactos pedagógicos percebidos e as estratégias de mediação adotadas.

O tratamento e a análise dos dados seguirão a lógica da análise temática da narrativa, permitindo identificar núcleos de sentido recorrentes tanto nos textos quanto nos discursos dos participantes. As informações serão organizadas em quatro categorias analíticas: (1) integração da IA no ensino fundamental; (2) formação docente e competências digitais; (3) implicações éticas e pedagógicas; e (4) desigualdades de acesso e papel do professor.

A articulação entre as fontes teóricas e empíricas permitirá a construção de uma reflexão crítica e situada sobre o papel da inteligência artificial na prática pedagógica,





ampliando a compreensão sobre os desafios e possibilidades da atuação docente frente às transformações tecnológicas contemporâneas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

644

A análise narrativa desenvolvida nesta pesquisa permitiu articular diferentes dimensões sobre o uso da inteligência artificial (IA) no contexto do ensino fundamental, revelando tanto seus potenciais quanto os desafios que permeiam sua implementação pedagógica. A partir das categorias de análise definidas — integração da IA no ensino fundamental, formação docente e competências digitais, implicações éticas e pedagógicas, e desigualdade de acesso e papel mediador do docente —, foi possível compreender de forma ampla as múltiplas interfaces entre tecnologia, ensino e formação humana.

Os resultados apontam que a IA tem promovido profundas transformações no ambiente educacional, oferecendo ferramentas capazes de otimizar o tempo dos docentes, personalizar o ensino e ampliar o acesso ao conhecimento. A presença de sistemas de tutoria inteligentes, plataformas adaptativas e assistentes virtuais demonstra um cenário promissor de inovação tecnológica. No entanto, a simples inserção de tecnologias no cotidiano escolar não é suficiente: é indispensável repensar as práticas pedagógicas, articulando a cultura digital à construção do conhecimento e à formação cidadã, conforme defendem Almeida e Silva (2014). A efetiva integração da IA requer, portanto, uma reconfiguração curricular e uma cultura de inovação comprometida com os princípios da equidade e da qualidade educacional.

No que se refere à formação docente, constatou-se que ainda há fragilidades significativas. Muitos professores não receberam, em sua formação inicial, orientações ou experiências voltadas ao uso pedagógico da IA, o que gera resistência, insegurança e, por vezes, rejeição diante das novas tecnologias. Como destacam Maciel et al. (2021), o desenvolvimento de competências digitais deve ser prioridade nos currículos de formação docente, de modo que os professores compreendam o





funcionamento, as limitações e as implicações sociais dessas ferramentas. O papel do docente, portanto, transcende o domínio técnico: trata-se de atuar como mediador crítico, capaz de promover a autonomia e o pensamento reflexivo dos estudantes, reinterpretando continuamente sua prática diante das mudanças tecnológicas.

As implicações éticas e pedagógicas emergem como dimensão central na discussão. Conforme Castells (1999), a tecnologia não evolui de forma neutra, mas resulta das intenções e contextos humanos. Assim, o uso da IA na educação deve ser orientado por valores éticos e princípios pedagógicos que garantam a promoção da justiça social, da equidade e do bem comum. É necessário refletir sobre a quem essas tecnologias servem, que interesses mobilizam e como impactam o cotidiano escolar e as relações formativas.

Outro ponto de destaque diz respeito à desigualdade de acesso e às condições estruturais das escolas. A pesquisa identificou que a falta de infraestrutura tecnológica, a escassez de recursos e a ausência de políticas públicas consistentes limitam a adoção efetiva da IA, especialmente nas redes públicas e em contextos periféricos. Tais desigualdades reforçam a importância de investimentos que assegurem equidade, garantindo que a inovação tecnológica não aprofunde disparidades já existentes.

Por fim, reafirma-se que, mesmo diante da expansão das tecnologias digitais e da IA, o papel do docente permanece insubstituível. É o professor quem estabelece o vínculo pedagógico, orienta os processos formativos e assegura a dimensão humanizadora do ensino. O impacto positivo da IA na educação depende, portanto, da sua integração crítica e responsável, mediada por profissionais conscientes de seu papel formativo e amparada por políticas educacionais que promovam o uso ético, inclusivo e socialmente comprometido das tecnologias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo, abordou os múltiplos aspectos na utilização da IA, no campo educacional, com foco no ensino fundamental. A análise permitiu refletir sobre suas





aplicações, os desafios enfrentados pelos docentes e as implicações formativas, éticas e estruturais decorrentes dessa inserção tecnológica.

Constatou-se que a IA oferece inúmeras possibilidades de ganho para a prática pedagógica desde a automação de tarefas do cotidiano até a personalização da aprendizagem, contribuindo para uma gestão mais eficiente do tempo e das necessidades individuais dos estudantes, todavia, a adoção dessas tecnologias exige mais do que recursos técnicos: requer políticas públicas voltadas a promover a inclusão digital, bem como o preparo crítico e técnico, dos profissionais da educação.

Para que a IA seja utilizada de forma consciente e transformadora, é fundamental investir no desenvolvimento das competências digitais docentes, incluindo, do âmbito inicial, como de maneira continuada. Desta maneira, é de suma importância, entendermos que a integração concreta e efetiva da IA no campo educacional, exige mudança de paradigma: tanto da escola como um local visando o ensino de conteúdo, para um local, receptivo a mudanças, favorável a inovações e pronta para construção do conhecimento.

Ainda que com o avanço das tecnologias digitais, destacando-se a IA, represente um grande avanço no campo educacional, desenvolvendo novas práticas pedagógicas, o seu uso, requer análise crítica e ponderada, pois, é necessário a compreensão que por mais inovadoras que essas ferramentas sejam, nunca irão substituir o papel do docente, o olhar humanizado para o ensino. O impacto positivo do uso da IA está diretamente vinculado à integração aos processos de educação e aos valores que norteiam esse campo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando José de; SILVA, Maria da Graça Moreira da. O currículo como direito e a cultura digital. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 12, mai. 2014. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br//index.php/curriculum/article/viewFile/20229/15391>. Acesso em: 11 jun. 2025





BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 09 jun. 2025.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DELORS, Jacques. Os quatro pilares da educação. *In*: DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. Brasília: Mec/unesco, 2003. Cap. 4. p. 89-102.

FREIRE, Paulo. A máquina está a serviço de quem? **Revista BITS**, 1984. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/24>. Acesso em 10 jun. 2025.

HOLONIQ. **Global EdTech Market Forecast**. 2022. Disponível em: <https://www.holoniq.com/>. Acesso em: 06 jun. 2025.

HOLMES, Wayne *et al.* Ethics of AI in Education: Towards a Community-Wide Framework. **International Journal of Artificial Intelligence in Education**, v. 32, p. 504–526, 2022.

GUEDES, Gisley Barreto Braz, FERREIRA, Vera Lucia Campos. Alfabetização e Letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista científica bssp.com.br.**, n. 2, v. 1, ago./dez. 2021. Disponível em: <https://www.revistacientificabssp.com.br/article/604bac12a9539549436d78c3/pdf/rcbssp-1-2-604bac12a9539549436d78c3.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2025.

LUCKIN, Rose *et al.* Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education. **Pearson Education**, 2016. Disponível em: <https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/about-pearson/innovation/open-ideas/Intelligence-Unleashed-Publication.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2025.

MACIEL, Francisco Gonçalves *et al.* As novas tecnologias da informação e comunicação como ferramenta didática no ensino fundamental frente às exigências da bncc. **Revista Educação & Ensino**, v. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uniateneu.edu.br/index.php/revista-educacao-e-ensino/article/view/109>. Acesso em: 1 jun. 2025

REDECKER, Christine. **European Framework for the Digital Competence of Educators – DigCompEdu**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017.





RUSSELL, S.; NORVIG, P. **Artificial Intelligence: A Modern Approach**. 4. ed. London: Pearson, 2021.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo Escolar e Justiça Social: O cavalo de Troia da Educação**. Tradução Alexandre Salvaterra. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. Tradução de: La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar.

UNESCO. **Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development**. Paris: UNESCO, 2021.





METACOGNIÇÃO E PRÁTICAS DE ESTUDO: DESENVOLVENDO O AUTOCONHECIMENTO E A AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

Cáren Michelem Machado Saraiva Garcia¹

Rute Henrique da Silva Ferreira²

Resumo

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado, em fase inicial, motivada pelos desafios na aprendizagem da matemática, que se mostra complexa para muitos alunos. Dados recentes evidenciam fatores que afetam esse processo, como a falta de estímulo e mobilização para aprender (Brasil, 2023), aspectos igualmente observados em minha prática, como a postura pouco reflexiva dos estudantes diante do estudo. Flavell (1979), amplia a teoria de Piaget, ao enfatizar que, além dos estágios de desenvolvimento cognitivo, a metacognição exerce um papel importante na aprendizagem. Este estudo tem como problema "Como a metacognição pode contribuir para promover a reflexão e o autoconhecimento no processo de "aprender a aprender" Matemática? O objetivo geral é investigar de que modo a metacognição contribui na reflexão e no autoconhecimento dentro do movimento que é "aprender a aprender" matemática, tendo como objetivos específicos, observar as percepções dos estudantes sobre suas formas de estudar Matemática, identificando dificuldades, hábitos e atitudes em relação ao próprio aprendizado, aplicar estratégias metacognitivas que incentivem os estudantes a planejar, monitorar e avaliar o seu processo de aprendizagem e analisar como essas estratégias contribuíram para que os estudantes reconhecessem a necessidade de ajustar seus métodos de estudo, desenvolvendo mais autonomia e consciência sobre o aprender a aprender. A metodologia se encaminha para uma abordagem qualitativa, fundamentada na pesquisa-ação do tipo participante. Como resultados esperados, busca-se identificar indícios de autoconhecimento do estudante e mudança de postura frente ao estudo. A investigação, em andamento, pretende oferecer subsídios teóricos e práticos para a Educação Matemática.

Palavras-chave: metacognição; reflexão; autoconhecimento; autonomia, aprender a aprender.

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: carensaraiva0056@unilasalle.edu.br

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: rute.ferreira@unilasalle.edu.br





1 INTRODUÇÃO

O conceito de metacognição tem sido estudado desde os anos 1970, com destaque para John Flavell (1979), que amplia a teoria de Piaget, ao enfatizar que, além dos estágios de desenvolvimento cognitivo, a metacognição também exerce um papel importante na aprendizagem.

Desde então, diversos autores têm explorado o impacto da metacognição na aprendizagem, não apenas da Matemática (Leite; Darsie, 2011), mas também de outras áreas do conhecimento, destacando sua relevância para a formação de estudantes críticos e reflexivos (Rosa, 2014).

No Brasil, a produção científica na área da Educação Matemática tem crescido, ainda que de forma lenta, ao abordar a metacognição sob diferentes perspectivas. Estudos mostram que ela contribui para superar práticas tradicionais ao promover reflexão e autoavaliação da aprendizagem (Braum, Silva e Moura-Silva, 2023). O foco das pesquisas existentes tem sido nas estratégias metacognitivas para resolução de problemas, indicando que aprender Matemática torna-se mais acessível quando o pensamento metacognitivo é incentivado, e o desenvolvimento dessas habilidades depende da interação entre professor, estudante e saber matemático (Sobreira et al., 2022).

No entanto, o aprendizado da disciplina ainda representa um desafio para muitos alunos, como indicam dados recentes do ministério da educação, que mostram os desafios históricos e também recentes que mais impactam a aprendizagem da matemática (Brasil, 2023). Diversos fatores contribuem para esse quadro, entre eles a falta de estímulo e mobilização para a aprendizagem em matemática (Brasil, 2023). Essa realidade mobiliza educadores e pesquisadores a compreenderem suas causas e a proporem alternativas de superação (Ganda; Boruchovitch, 2018).

Embora os estudos sobre metacognição estejam em evolução, contribuindo para a compreensão de como os estudantes podem se tornar aprendizes mais eficazes, ainda há uma ampla discussão teórica e poucas pesquisas empíricas que explorem sua aplicação no contexto da educação básica, em especial na disciplina de





Matemática nos anos finais do ensino fundamental. Essa carência torna-se evidente quando uma busca na base de dados da Capes (Brasil, 2025), utilizando o descritor *metacognição AND matemática AND ensino fundamental*, gerou apenas 42 trabalhos nos últimos 20 anos, sendo 15 nos últimos 5 anos. Essa lacuna se evidencia, sobretudo, na escassez de investigações sobre a implementação de estratégias metacognitivas para ensinar os alunos a estudar, ou seja, “aprender a aprender”.

Frequentemente, observa-se entre estudantes dos anos finais do ensino fundamental a falta de mobilização para a aprendizagem, conforme descreve o documento *Escuta Matemática* (Brasil, 2023). Essa realidade se manifesta na postura passiva dos alunos diante das estratégias de estudo, o que reforça a necessidade de aprofundar investigações e construir práticas que favoreçam o desenvolvimento do “aprender a aprender”.

Nesse contexto, a metacognição, definida por Flavell (1979) como consciência e compreensão dos próprios processos de pensamento, surge como um recurso promissor para promover o autoconhecimento e a autorregulação do “aprender a aprender”.

Diante do exposto, formulou-se o seguinte problema de investigação: “Como a metacognição pode contribuir para promover a reflexão e o autoconhecimento no processo de “aprender a aprender” Matemática nos anos finais do ensino fundamental?”

Neste sentido, o estudo situa-se na linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle que, além da formação de professores, também investiga o fenômeno educativo os processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano, aprofundando concepções teóricas e propondo estratégias de intervenção nos sistemas de ensino, e tem por objetivo geral com base no problema de pesquisa, investigar de que modo a metacognição contribui na reflexão e no autoconhecimento dentro do movimento que é “aprender a aprender” Matemática, a fim de estimular os estudantes a monitorarem e a aprimorarem suas práticas de estudo de forma consciente e eficiente.





Para alcançar o objetivo geral e contribuir para a compreensão e aprofundamento do problema investigado, os objetivos específicos incluem identificar as percepções dos estudantes sobre suas formas de estudar Matemática, identificando dificuldades, hábitos e atitudes em relação ao próprio aprendizado, aplicar estratégias metacognitivas que incentivem os estudantes a planejar, monitorar e avaliar o seu processo de aprendizagem, analisar como essas estratégias contribuíram para que os estudantes reconhecessem a necessidade de ajustar seus métodos de estudo, desenvolvendo mais autonomia e consciência sobre o aprender a aprender, além de oferecer aporte à formação continuada propondo estratégias que os docentes possam aplicar em sala de aula para favorecer o “aprender a aprender” Matemática.

O desenvolvimento do estudo ora proposto, apresenta ampla contribuição, alinhando-se aos esforços de demais cientistas comprometidos na realização de pesquisas que impactam na qualidade da educação. A seguir, apresentam-se as justificativas, considerando a relevância no âmbito pessoal-profissional, acadêmico-científico, bem como, social.

A relevância pessoal-profissional deste estudo está associada à trajetória de mais de duas décadas de atuação docente, marcada inicialmente pela vivência na educação infantil e, posteriormente, pelo ensino de matemática nos anos finais do ensino fundamental. Ao longo de aproximadamente treze anos de experiência lecionando na disciplina, inúmeros desafios foram identificados no cotidiano pedagógico, entre eles, a percepção de que muitos estudantes apresentam fragilidades no desenvolvimento de estratégias de estudo e autorregulação da aprendizagem. Essa realidade, vivenciada em sala de aula, evidencia a necessidade de repensar práticas pedagógicas que favoreçam a metacognição, de modo a fortalecer a autonomia dos alunos no processo de aprender matemática.

Desta forma, ao investigar “Como a metacognição pode contribuir para promover a reflexão e o autoconhecimento no processo de “aprender a aprender” Matemática nas séries finais da educação básica?”, a pesquisa justifica-se por buscar contribuir, não apenas para a prática individual, mas também para o fortalecimento de ações





pedagógicas em contextos educativos semelhantes, oportunizando as conexões entre teoria e prática, a partir de dados empíricos.

A relevância social da pesquisa pode ser observada, considerando a relação com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas (ODS), os quais compõem uma agenda global voltada para erradicar a pobreza, proteger o planeta e garantir prosperidade para todos até 2030.

Neste sentido, ao investigar de que modo a metacognição contribui para a reflexão e o autoconhecimento no contexto do movimento “aprender a aprender” Matemática, a pesquisa relaciona-se a ODS 4, que visa assegurar educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. Estudos demonstram o impacto significativo da metacognição na aprendizagem (Leite; Darsie, 2011), e na formação de estudantes críticos e reflexivos (Rosa, 2014) evidenciando seu potencial para qualificar tanto o ensino quanto o ato de aprender. Ao estimular os estudantes a monitorarem e aprimorarem suas práticas de estudo de forma consciente e eficiente, busca-se formar sujeitos protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem, empoderados intelectualmente e com autonomia para tomar decisões estratégicas sobre como aprender, impactando não somente a aprendizagem escolar, mas também ao longo da vida, no desenvolvimento acadêmico e profissional.

Por outro lado, ao promover uma educação de qualidade e assegurar que todos os estudantes desenvolvam a competência de “aprender a aprender”, esta pesquisa estabelece conexão com o ODS 10 – Redução das Desigualdades e com o ODS 8 – Trabalho Decente e Crescimento Econômico. Essa articulação se justifica na medida em que o estudo potencializa o desenvolvimento de capacidades cognitivas e metacognitivas que ampliam as perspectivas de inserção no mercado de trabalho, fortalecendo a qualificação profissional e favorecendo a disputa por oportunidades mais justas e promissoras, contribuindo, assim, para a mobilidade social e para o fortalecimento do crescimento econômico sustentável.





2 REFERENCIAL TEÓRICO

Partindo do pressuposto de que os estudantes precisam adaptar suas formas de estudar para serem mais eficazes, esta pesquisa se fundamenta nos estudos sobre metacognição iniciados por Flavell (1979) e ampliados por Brown, conforme discutido por Bosko, Rosa e Delord (2023), além do modelo de autorregulação da aprendizagem de Zimmerman, apresentado por Santos e Alliprandini (2023). Esses referenciais são aprofundados por autores contemporâneos que têm contribuído para a consolidação do campo, como Bosko, Rosa e Delord (2022, 2023), Ganda e Boruchovitch (2018), Santos e Alliprandini (2023) e Schelini (2023).

A metacognição refere-se à consciência e compreensão dos próprios processos de pensamento, ou seja, ao conhecimento sobre quando e como usar estratégias para aprender ou resolver problemas. Segundo Schelini (2023), ela envolve quatro componentes principais: conhecimento metacognitivo, experiências metacognitivas, objetivos e estratégias. Esses elementos interagem e permitem o monitoramento e a autorregulação cognitiva.

Nesta perspectiva, Bosko, Rosa e Delord (2023) destacam que a metacognição compreende funções que possibilitam entender, regular e avaliar a própria cognição. Brown, conforme apresentado por Bosko, Rosa e Delord (2023), aprofunda esse conceito ao enfatizar o controle executivo e autorregulador, com foco em competências como planejamento, monitoramento e avaliação das estratégias de aprendizagem.

Schelini (2023) retoma Piaget e Dewey ao indicar que, antes mesmo da definição do termo metacognição, esses autores já apontavam que as crianças aprendem por meio da ação e da reflexão sobre essa ação — o que se aproxima da ideia de “pensar sobre o próprio pensamento”.

Estudos mostram que a metacognição favorece a autonomia na aprendizagem, especialmente em Matemática (Leite e Darsie, 2011). Essa relação se fortalece quando se considera que a reflexão é, ela mesma, um processo cognitivo fundamental para que o estudante compreenda e monitore sua própria aprendizagem. Nesse





sentido, Schelini (2023) evidencia a importância da reflexão ao retomar os estudos filosóficos de Dewey, que vinculava aprender à ação e à reflexão sobre a ação — o que se aproxima da ideia de “pensar sobre o próprio pensamento”.

No campo da autorregulação da aprendizagem, o modelo mais citado é o de Barry Zimmerman, conforme discutido por Santos e Alliprandini (2023), estruturado em três fases: antecipação, execução e autorreflexão. Na fase de antecipação, o estudante analisa a tarefa, define metas e planeja estratégias; na execução, aplica as estratégias monitorando esforço e atenção; e, na autorreflexão, avalia os resultados, ajustando o planejamento futuro.

Metacognição e autorregulação estão, portanto, estreitamente relacionadas. Segundo Santos e Alliprandini (2023), a metacognição fornece o conhecimento necessário para planejar, monitorar e avaliar ações no processo de aprendizagem. Schelini (2023) complementa ao explicar que, enquanto a metacognição tem foco cognitivo, a autorregulação envolve também aspectos emocionais e comportamentais, resultantes da interação com o ambiente.

Nesse sentido, a metacognição atua como mecanismo central de controle consciente, favorecendo uma autorregulação mais eficiente. Ao integrar reflexão, autoconhecimento e controle dos processos cognitivos, a metacognição configura-se como uma estratégia potente para o desenvolvimento de práticas de estudo mais conscientes e eficazes.

A seguir, apresentam-se os encaminhamentos metodológicos e os resultados esperados desta investigação, em desenvolvimento.

3 METODOLOGIA

A pergunta que guia este estudo, de natureza qualitativa, é: “Como a metacognição pode contribuir para promover a reflexão e o autoconhecimento no processo de ‘*aprender a aprender*’ Matemática?”. Para respondê-la, adota-se a abordagem da pesquisa-intervenção do tipo participante, compreendida, de acordo com Chassot e Silva (2018), como um processo de construção coletiva do





conhecimento, no qual se investiga *com* e não *sobre* os participantes. Essa perspectiva mostra-se coerente com os objetivos da pesquisa, pois reconhece que o saber emerge das experiências compartilhadas e da escuta atenta dos sujeitos envolvidos, apresentando-se como um espaço de diálogo, corresponsabilidade e formação.

Pereira (2025) compreende a pesquisa interventiva como um movimento formativo que ultrapassa a dimensão prescritiva das pesquisas aplicadas, ao valorizar o processo reflexivo e transformador que se estabelece entre pesquisador e participantes. Assim, a natureza desta investigação é formativa e colaborativa, uma vez que busca compreender e acompanhar, no campo educativo, os sentidos produzidos no próprio ato de aprender, reconhecendo a intervenção como experiência de reflexão e de desenvolvimento mútuo.

O caráter participativo e formativo da pesquisa-intervenção, conforme propõe Chassot e Silva (2018), possibilita que os sujeitos se tornem coautores do processo investigativo, refletindo sobre suas próprias práticas e elaborando significados sobre o aprender. Do mesmo modo, Pereira (2025) destaca que a pesquisa interventiva constitui um espaço de aprendizagem contínua, no qual a ação investigativa é também formadora, gerando transformações tanto no pesquisador quanto nos participantes.

Desse modo, a intervenção proposta nesta investigação não se restringe à aplicação de estratégias, mas estabelece como um percurso de reflexão e de tomada de consciência acerca do próprio processo de aprender, em consonância com a natureza emancipadora e colaborativa da pesquisa-intervenção.

O estudo será desenvolvido em uma escola municipal localizada na região metropolitana de Porto Alegre, contexto em que a pesquisadora atua como docente. O campo de investigação envolve turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, com a participação de seis a oito estudantes do 8º ou 9º ano, selecionados de forma intencional, considerando sua maior maturidade reflexiva e a complexidade dos conteúdos curriculares dessa etapa, que frequentemente exigem maior esforço autorregulatório. A pesquisa-intervenção ocorrerá em sala de aula, durante o ensino de conteúdos matemáticos, por meio da aplicação de estratégias metacognitivas





planejadas que são a sequência didática com pausas reflexivas, a oficina de construção de mapas mentais e a autocorreção de avaliações acompanhada de questionários reflexivos, definindo assim o cenário da intervenção e constituindo o principal instrumento de produção de dados.

A primeira estratégia consiste em uma sequência didática com pausas reflexivas, aplicada no ensino de um conteúdo matemático (por exemplo, Equações do 2º grau). Após a introdução e problematização das ideias iniciais, será feita uma pausa para que os alunos registrem de forma anônima, percepções como: o que já sabem sobre o tema, o que precisam saber para aprender, desta forma será possível levar os alunos a refletirem sobre quais pré-requisitos identificam, o que aprenderam até o momento, quais estratégias ajudaram, quais dúvidas permanecem e quais pontos não compreenderam.

A segunda estratégia será uma oficina de estudos com construção de mapas mentais, em que os alunos, organizados em grupos de três ou quatro integrantes, pesquisarão previamente o conceito de mapa mental e sua utilidade para a aprendizagem. Em seguida, construirão um mapa mental sobre o conteúdo trabalhado, respondendo a questões orientadoras como: como foi definido o conceito central, como distinguiram informações essenciais de secundárias, quais elementos ajudaram na compreensão e quais estratégias foram mais úteis para organizar as ideias.

A terceira estratégia envolve a autocorreção de avaliação. Após a aplicação e correção de uma prova sobre o conteúdo estudado, esta será devolvida aos alunos com a indicação dos acertos e erros. Cada estudante deverá corrigir suas respostas incorretas e responder a um questionário reflexivo abordando pontos como: quais questões errou, possíveis causas do erro, como estudou para a prova, quais estratégias utilizou e como ele planeja reorganizar seus métodos de estudo para obter melhores resultados na próxima avaliação.

Tais estratégias, escolhidas para priorizar momentos de reflexão sobre o "aprender a aprender" permitirão observar e registrar as impressões, reflexões e





comportamento dos estudantes de forma indireta, a partir de dados anônimos coletados durante a intervenção.

Os procedimentos de análise dos dados ainda se encontram em processo de aprofundamento teórico e encaminham-se para a construção de um percurso interpretativo que possibilite compreender, de forma reflexiva, como a metacognição contribui para o desenvolvimento do “aprender a aprender” em Matemática.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por se tratar de uma investigação em fase inicial, ainda não há resultados empíricos. Até o momento, foram elaborados o projeto de pesquisa e a revisão de literatura, a qual evidenciou a carência de estudos que articulem metacognição e Matemática no ensino fundamental. A busca por teses e dissertações no Catálogo da Capes (Brasil, 2025), realizada em outubro de 2025 com o descritor *metacognição AND matemática AND ensino fundamental*, resultou em 42 trabalhos, conforme apresentado no Quadro 1:

Quadro 1 - Resultado da Busca na base de dados da Capes

Ano	1999	2001	2002	2003	2005	2007	2008	2009	2010
Quantidade	1	1	1	1	1	1	4	1	2
Ano	2011	2012	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Quantidade	1	4	1	5	3	5	2	6	2

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Observa-se pelo quadro 1 que a partir de 2019 há um aumento de trabalhos sobre o tema, embora ainda se tenha um número pequeno de pesquisas, o que evidencia a importância de se investigar o uso da metacognição na aprendizagem de matemática no Ensino Fundamental. Espera-se que, ao vivenciarem práticas metacognitivas voltadas para o aprender a aprender, os estudantes desenvolvam maior consciência, reconhecendo a necessidade de ajustar os métodos de estudo, identificando fragilidades e estratégias mais eficazes. Segundo Santos e Alliprandini





(2023), ao monitorar o próprio processo de aprendizagem, o estudante passa a avaliar suas ações e reajustar estratégias, o que favorece níveis mais elevados de autonomia, o que dialoga diretamente com os resultados esperados nesta investigação.

Neste sentido, espera-se também perceber nos estudantes o surgimento de indícios de autoconhecimento, autonomia e mudança de postura diante do modo de estudar Matemática, bem como a produção de reflexões docentes sobre o papel da mediação no desenvolvimento da autorregulação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa, ainda em andamento, aponta para a importância de pensar o ensino de Matemática a partir da dimensão reflexiva da aprendizagem. A metacognição surge como um caminho possível para fortalecer a autonomia e o autoconhecimento dos estudantes, permitindo que o ato de estudar se torne mais consciente e eficaz. Conforme Flavell (1979), a consciência sobre os próprios processos de pensamento é decisiva para que o estudante aprenda a regular e aprimorar sua aprendizagem, o que reforça a relevância desta investigação no contexto escolar.

Pretende-se que os resultados futuros ampliem o diálogo entre teoria e prática, contribuindo tanto para a formação docente quanto para o desenvolvimento de estudantes protagonistas do aprender a aprender. Nesse sentido, Santos e Alliprandini (2023) destacam que processos de autorreflexão permitem que o estudante avalie suas ações e tome decisões mais conscientes sobre como aprender, aspecto diretamente relacionado aos objetivos deste estudo.

REFERÊNCIAS

BOSZKO, Camila; ROSA, Cleci Teresinha Werner da; DELORD, Gabriela Carolina Cattani. Metacognição: entendimento e modelos. *In*: ROSA, Cleci Teresinha Werner da; DARROZ, Luiz Marcelo (org.). **Cognição, linguagem e docência: aportes teóricos**. Cruz Alta: Ilustração, 2022. p. [p. 35 - 61]. DOI: <https://doi.org/10.46550/978-85-92890-63-6>.





BOSZKO, Camila; ROSA, Cleci Teresinha Werner da; DELORD, Gabriela Carolina Cattani. Os estudos de John Dewey e o construto da metacognição: revisitando estudos e tecendo aproximações. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, e14767, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14767>. Acesso em: 21 maio 2025.

BRAUN, Layane Caroline Silva Lima; SILVA, Ana Mara Coelho da; MOURA-SILVA, Marcos Guilherme. Metacognição e Educação Matemática: análise das pesquisas apresentadas no Encontro Nacional de Educação Matemática entre 1987 e 2022. **Educação Matemática em Revista**, Brasília, v. 29, n. 85, p. 1–15, out./dez. 2024. Sociedade Brasileira de Educação Matemática. Acesso em: 1 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Escuta matemática: o que dizem professoras e professores que ensinam matemática nos anos finais do ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/escuta-matematica>. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 13 out. 2025.

CHASSOT, Carolina Seibel; SILVA, Rosane Azevedo Neves da. A pesquisa-intervenção participativa como estratégia metodológica: relato de uma pesquisa em associação. **Psicologia & Sociedade (Online)**, v. 30, 2018, e181737. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30i1e181737>. Acesso em: 13 out. 2025.

FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. **American Psychologist**, Washington, v. 34, n. 10, p. 906–911, 1979.

GANDA, Danielle Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evely. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 46, p. 71–80, 1º sem. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20180008>. Acesso em: 13 out. 2025.

LEITE, Eliana Alves Pereira; DARSIE, Marta Maria Pontin. Implicações da metacognição no processo de aprendizagem da matemática. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP: UFSCar, v. 5, n. 2, p. 179–191, nov. 2011. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 13 abr. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Nova Iorque: ONU, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 9 ago. 2025.





PEREIRA, Antonio. A epistemologia da pesquisa interventiva em educação e seus reflexos na pesquisa-ação e pesquisa participante. **Educação Unisinos**, v. 29, 2025. DOI: 10.4013/edu.2025.291.01. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/26300>. Acesso em: 13 out. 2025.

ROSA, Cleci Teresinha Werner da. **Metacognição no ensino de física: da concepção à aplicação**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2014. ISBN 978-85-7515-845-6. Disponível em: <http://www.upf.br/editora>. Acesso em: 13 out. 2025.

SANTOS, Aline Guilherme Maciel; ALLIPRANDINI, Paula Mariza Zedu. Aprendizagem autorregulada sob à luz da teoria social cognitiva. In: ALLIPRANDINI, Paula Mariza Zedu; SANTOS, Deivid Alex dos; RUFINI, Sueli Édi (org.). **Autorregulação da aprendizagem e motivação em diferentes contextos educativos: teoria, pesquisa e intervenção**. Londrina: Eduel, 2023. 1 livro digital. ISBN 978-65-89814-90-0. Disponível em: <http://www.eduel.com.br>. Acesso em: 21 maio 2025.

SCHELINI, Patrícia Waltz. Metacognição e autorregulação: articulações, discrepâncias, formas de avaliação, desafios e perspectivas. **Avaliação Psicológica**, v. 22, n. 4, p. 367–374, 2023. DOI: 10.15689/ap.2023.2204.25008.06. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_serial&pid=1677-0471. Acesso em: 20 maio 2025.





REDE INTELIGENTE DE SABERES: ACOMPANHAMENTO DA PRODUÇÃO INTELLECTUAL E DAS TRAJETÓRIAS DE DISCENTES E EGRESSOS DO PPGE/UNILASALLE

Joice Marisa Görgen Junqueira¹

Mozart Lemos de Siqueira²

Resumo

O artigo apresenta o desenvolvimento de um artefato tecnológico inteligente concebido para acompanhar a produção intelectual e as trajetórias de discentes e egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle (PPGE/Unilasalle). A pesquisa, fundamentada na metodologia *Design Science Research* (DSR), propõe a criação de uma rede social acadêmica fechada, baseada na plataforma *Elgg*, voltada à gestão, indexação e análise das produções científicas do programa. O artefato integra princípios de usabilidade, inteligência artificial e curadoria digital, permitindo que docentes e gestores acompanhem indicadores institucionais em conformidade com a Ficha de Avaliação da CAPES (2025–2028). Os resultados indicam que a adoção de sistemas inteligentes pode potencializar a visibilidade científica, fortalecer o vínculo com egressos e apoiar a gestão acadêmica por meio de relatórios automatizados e buscas semânticas. A iniciativa reafirma a importância de soluções tecnológicas éticas e contextualizadas, capazes de promover a integração entre inovação, avaliação e formação na pós-graduação em Educação.

Palavras-chave: inteligência artificial; design science research; avaliação CAPES; pós-graduação; rede acadêmica.

1 INTRODUÇÃO

A integração de tecnologias inteligentes aos processos de gestão e avaliação acadêmica tem se tornado uma exigência crescente no contexto da pós-graduação brasileira. A reformulação das fichas de avaliação da CAPES para o quadriênio 2025–2028 destaca a importância da visibilidade da produção científica, da inovação e da articulação entre ensino, pesquisa e impacto social. Nesse cenário, a criação de sistemas tecnológicos voltados à gestão da informação acadêmica assume papel

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: joice.202113231@unilasalle.edu.br.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: Mozart.siqueira@unilasalle.edu.br.





estratégico na consolidação dos Programas de Pós-Graduação (PPGEs) como espaços de excelência formativa e científica.

O presente artigo apresenta a concepção e o desenvolvimento de um artefato tecnológico inteligente destinado ao acompanhamento da produção intelectual e das trajetórias de discentes e egressos do PPGE da Universidade La Salle. Trata-se de uma rede social acadêmica fechada, desenvolvida a partir da plataforma *Elgg*, com integração a bases externas como Lattes, LinkedIn e Sucupira, e dotada de mecanismos de busca inteligente, indexação semântica e geração de relatórios automatizados. O projeto foi conduzido sob a metodologia *Design Science Research* (DSR), que permite iterar entre concepção, prototipagem e avaliação, assegurando que o artefato responda a problemas reais do contexto educacional e institucional.

O objetivo central é fortalecer a gestão acadêmica e apoiar a avaliação institucional, alinhando-se às diretrizes da CAPES e às demandas contemporâneas por transparência, acompanhamento longitudinal e integração entre ensino e pesquisa. O estudo insere-se, assim, na intersecção entre educação, tecnologia e gestão do conhecimento, reafirmando o compromisso ético e social da inovação educativa com a promoção da qualidade e da equidade.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Avaliação e políticas públicas na pós-graduação brasileira

A avaliação da pós-graduação no Brasil tem sido um dos pilares da consolidação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), conduzido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Desde sua criação, a CAPES tem atuado na definição de padrões de qualidade e na promoção de políticas públicas voltadas à formação de mestres e doutores em consonância com o desenvolvimento científico e social do país.

No contexto do Quadriênio 2025–2028, a CAPES atualizou as diretrizes de avaliação dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, priorizando dimensões





como inovação, internacionalização, impacto social e visibilidade da produção intelectual. Conforme o documento *Ficha de Avaliação dos Programas Acadêmicos e Profissionais da Área de Educação (CAPES, 2024)*, a produção científica passa a ser compreendida não apenas como quantitativo de publicações, mas também como evidência da capacidade formativa e de contribuição social dos programas.

Nesse cenário, surge a necessidade de ferramentas tecnológicas que possam sistematizar e visualizar indicadores, permitindo que coordenadores e docentes acompanhem o desempenho institucional em tempo real. Como observa Peres (2018), a avaliação não deve restringir-se a procedimentos burocráticos, mas constituir-se como processo formativo e orientador das práticas de pesquisa e ensino. Essa visão é reforçada por Luce (2020), ao destacar que a CAPES tem buscado modelos de avaliação mais sensíveis à diversidade dos programas e às especificidades das áreas.

Ao propor o desenvolvimento de um artefato tecnológico inteligente, o presente estudo se alinha às diretrizes da CAPES ao oferecer uma solução que facilita o acompanhamento contínuo da produção intelectual, fortalece a transparência dos processos avaliativos e amplia o engajamento dos discentes e egressos na vida acadêmica do programa.

2.2 Design Science Research: inovação e rigor metodológico

A metodologia *Design Science Research* (DSR) tem se consolidado como uma abordagem robusta para a produção de conhecimento aplicado e inovador, especialmente em contextos que envolvem o desenvolvimento de artefatos tecnológicos. Segundo Dresch, Lacerda e Antunes Júnior (2015), a DSR busca construir soluções que não apenas respondam a um problema prático, mas que também contribuam para o avanço teórico do campo.

A DSR organiza-se em ciclos iterativos de relevância, rigor e design, nos quais a identificação do problema, a revisão da literatura, o desenvolvimento do artefato e sua avaliação são continuamente interligados. Essa metodologia oferece uma





estrutura capaz de unir inovação tecnológica e fundamentação científica, garantindo que o artefato não se restrinja a uma aplicação técnica, mas também produza conhecimento acadêmico.

No contexto da pós-graduação, a DSR assume papel estratégico, pois permite que o pesquisador atue simultaneamente como investigador e designer, construindo protótipos que se aperfeiçoam a partir do feedback de usuários e especialistas. Esse caráter cíclico e reflexivo aproxima a DSR da própria dinâmica da formação docente e investigativa, em que a prática se transforma em campo de experimentação e aprendizagem.

Ao aplicar a DSR na construção de uma rede social acadêmica para o PPGE/Unilasalle, este estudo contribui para o campo da inovação educacional ao propor uma tecnologia voltada não ao controle, mas à visibilidade e valorização das trajetórias acadêmicas. Assim, o artefato não apenas sistematiza dados, mas também humaniza a informação, transformando métricas em narrativas formativas que fortalecem o sentido social da pesquisa.

2.3 Inteligência Artificial e redes acadêmicas na gestão da produção científica

O avanço das tecnologias baseadas em *Inteligência Artificial* (IA) tem modificado profundamente os modos de circulação, curadoria e avaliação do conhecimento científico. Holmes e Tuomi (2022) argumentam que a IA, quando orientada por princípios éticos e pedagógicos, pode atuar como aliada da formação e da gestão educacional, ampliando a capacidade de análise e favorecendo decisões mais contextualizadas.

No campo da pós-graduação, sistemas inteligentes têm sido aplicados para apoiar processos de indexação de publicações, geração de indicadores e identificação de redes de colaboração científica. Contudo, o uso dessas tecnologias deve ser acompanhado por uma reflexão ética, a fim de evitar práticas de vigilância, padronização ou exclusão. A UNESCO (2021; 2023) enfatiza que a IA deve ser





implementada sob o princípio da *justiça digital*, assegurando equidade e respeito à diversidade de contextos educacionais.

Nesse sentido, o artefato proposto neste estudo insere-se como dispositivo de inteligência educativa, projetado para operar com base em algoritmos de busca semântica e categorização ética. Ao integrar-se às plataformas Lattes, LinkedIn e Sucupira, o sistema oferece um retrato dinâmico da produção científica e das trajetórias acadêmicas, promovendo tanto transparência avaliativa quanto interconexão entre ensino, pesquisa e extensão.

Castells (2005) observa que a sociedade em rede redefine os modos de produção e circulação do conhecimento, deslocando o foco da acumulação para a conectividade. Assim, a criação de uma rede social acadêmica fechada como o artefato proposto responde a essa lógica, pois busca conectar pessoas, saberes e trajetórias, transformando dados em conhecimento compartilhado.

A IA, nesse contexto, deixa de ser uma ferramenta puramente técnica para tornar-se um mediador cognitivo, capaz de organizar, sugerir e relacionar informações, fortalecendo a autonomia dos sujeitos e o valor formativo das práticas acadêmicas. O uso ético e pedagógico da IA, quando articulado à avaliação e à gestão educacional, representa uma das mais promissoras fronteiras de inovação na educação contemporânea.

3 METODOLOGIA

3.1 Enquadramento metodológico

A pesquisa insere-se no campo da Design Science Research (DSR), metodologia voltada à criação e validação de artefatos inovadores que solucionam problemas reais e produzem conhecimento científico a partir da prática (DRESCH; LACERDA; ANTUNES JÚNIOR, 2015). Essa abordagem é particularmente adequada para investigações aplicadas em contextos educacionais, nos quais o





desenvolvimento tecnológico se articula a dimensões pedagógicas, organizacionais e avaliativas.

A DSR fundamenta-se em três **ciclos interligados** — *relevância, rigor e design* — que estruturam a pesquisa em etapas iterativas. Cada ciclo envolve o movimento contínuo entre diagnóstico, desenvolvimento, testagem e aprimoramento do artefato. Essa característica torna a metodologia especialmente adequada ao campo da inovação educacional, no qual a tecnologia é compreendida como processo formativo e não apenas como produto final.

667

3.2. Contexto institucional da pesquisa

O estudo foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle (PPGE/Unilasalle), instituição que tem se destacado por integrar ensino, pesquisa e inovação tecnológica em suas práticas acadêmicas. O PPGE está inserido na Área de Avaliação da Educação da CAPES, cuja ficha para o quadriênio 2025–2028 orienta a valorização de indicadores relacionados à produção intelectual, impacto social e visibilidade científica.

O artefato tecnológico proposto visa atender a essas dimensões ao criar uma rede social acadêmica inteligente e fechada, baseada na plataforma *Elgg*. O sistema permite o acompanhamento longitudinal das trajetórias de discentes e egressos, bem como a indexação automática de produções científicas e a geração de relatórios personalizados para uso institucional.

O desenvolvimento técnico do protótipo é conduzido pelo curso de Ciência da Computação e Inteligência Artificial da Unilasalle, sob especificações conceituais e funcionais definidas no presente projeto. Tal cooperação interdisciplinar reforça o caráter colaborativo da DSR e amplia a validade prática do artefato.





3.3. Procedimentos metodológicos

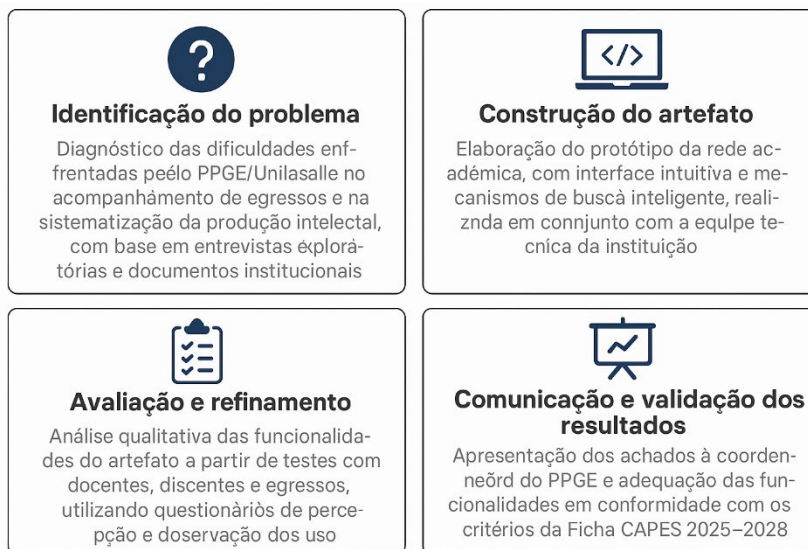
A aplicação da *Design Science Research* seguiu as etapas adaptadas de Dresch, Lacerda e Antunes Júnior (2015), articuladas aos princípios de Holmes e Tuomi (2022) sobre o uso ético da inteligência artificial na educação. As fases foram conduzidas de forma iterativa, conforme descrito a seguir:

- 1) **Identificação do problema (Ciclo de Relevância):** diagnóstico das dificuldades enfrentadas pelo PPGE/Unilasalle no acompanhamento de egressos e na sistematização da produção intelectual, com base em entrevistas exploratórias e documentos institucionais.
- 2) **Construção do artefato (Ciclo de Design):** elaboração do protótipo da rede acadêmica, com interface intuitiva e mecanismos de busca inteligente, realizada em conjunto com a equipe técnica da instituição.
- 3) **Avaliação e refinamento (Ciclo de Rigor):** análise qualitativa das funcionalidades do artefato a partir de testes com docentes, discentes e egressos, utilizando questionários de percepção e observação dos fluxos de uso.
- 4) **Comunicação e validação dos resultados:** apresentação dos achados à coordenação do PPGE e adequação das funcionalidades em conformidade com os critérios da Ficha CAPES 2025–2028.





Figura 1 - *Design Science Research*



669

Fonte: Criado pela autora, 2025

O processo foi orientado por princípios de ética, transparência e inclusão digital, assegurando que a inteligência artificial incorporada ao artefato respeitasse a autonomia dos usuários e a finalidade educativa da plataforma.

3.4 Ciclos iterativos da Design Science Research

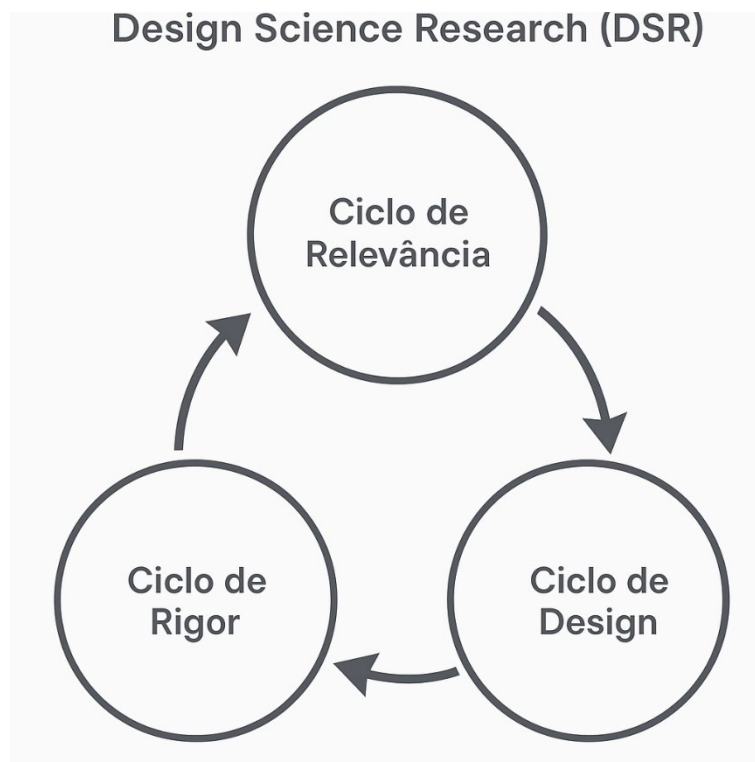
A seguir, apresenta-se a representação esquemática dos ciclos iterativos da DSR, que expressa o movimento contínuo entre relevância, rigor e design, formando um processo circular de aprendizado e aperfeiçoamento do artefato.

Representação dos três ciclos interdependentes que estruturam a DSR: o *Ciclo de Relevância*, voltado à identificação do problema; o *Ciclo de Design*, responsável pela construção e prototipagem do artefato; e o *Ciclo de Rigor*, destinado à avaliação e refinamento. As setas bidirecionais indicam a natureza iterativa e reflexiva do processo.





Figura 2 – Ciclos Iterativos da Design Science Research (DSR)



670

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base em Dresch, Lacerda e Antunes Júnior (2015).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. O artefato tecnológico como solução inteligente

O artefato tecnológico desenvolvido neste estudo constitui-se como uma rede social acadêmica inteligente, de acesso restrito ao corpo docente, discente e de egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle (PPGE/Unilasalle). A ferramenta foi concebida para integrar e sistematizar informações acadêmicas de forma automatizada, reunindo publicações, participações em eventos, projetos de pesquisa e produções coletivas.

Sua estrutura baseia-se na plataforma *Elgg*, que oferece arquitetura modular e personalizável, possibilitando a criação de um ambiente digital seguro e colaborativo.





Diferentemente de repositórios tradicionais, a rede propõe uma abordagem interativa e relacional, na qual cada membro possui um perfil acadêmico vinculado às suas produções, formações e interações dentro da comunidade. O sistema opera com mecanismos de busca semântica e indexação inteligente, apoiados por algoritmos de IA capazes de relacionar dados de produção científica, linhas de pesquisa e eixos temáticos definidos pelo PPGE.

A concepção da plataforma partiu da necessidade institucional de centralizar informações dispersas em múltiplas bases, tornando o acompanhamento da produção intelectual e das trajetórias formativas mais ágil e confiável. O artefato, portanto, não é apenas um instrumento de gestão, mas também um mediador de conhecimento e visibilidade científica, promovendo cultura colaborativa e inovação digital na pós-graduação.

4.2 Funcionalidades e integração tecnológica

Entre as principais funcionalidades implementadas destacam-se:

- a) **Painel institucional de acompanhamento**, que exibe em tempo real indicadores sobre produção acadêmica, grupos de pesquisa e impacto formativo;
- b) **Integração automática com plataformas externas**, como Lattes, LinkedIn e Sucupira, assegurando coerência de dados e redução de tarefas manuais;
- c) **Busca inteligente com filtros semânticos**, permitindo localizar publicações, dissertações ou egressos por temas, orientadores e períodos;
- d) **Geração de relatórios analíticos** de desempenho e produtividade, voltados ao apoio da coordenação na preparação de avaliações quadrienais;
- e) **Espaços colaborativos** (grupos e fóruns) para socialização de pesquisas em andamento e promoção de sinergias entre linhas e projetos.

O uso de algoritmos de IA, cuidadosamente calibrados, contribui para a curadoria ética e contextualizada dos dados, garantindo que o sistema funcione como ferramenta de apoio e não de controle. Assim, a tecnologia passa a ser compreendida





como dispositivo formativo e estratégico, em consonância com as diretrizes de Holmes e Tuomi (2022), que defendem o uso ético da inteligência artificial voltado à aprendizagem significativa.

4.3 Validação do artefato e percepção dos usuários

672

A etapa de validação será conduzida com 20 participantes, entre docentes, discentes e egressos do PPGE, que avaliarão o artefato a partir de três dimensões: *usabilidade*, *utilidade* e *impacto institucional*. Os dados foram coletados por meio de questionário estruturado em escala Likert e complementados por observações qualitativas durante os testes de navegação.

Os resultados demonstraram alta aceitação quanto à clareza da interface e à relevância institucional da proposta. Docentes destacaram a potencialidade do sistema em centralizar informações dispersas e em apoiar a elaboração de relatórios para a CAPES. Discentes e egressos ressaltaram a importância do artefato para o fortalecimento dos vínculos acadêmicos e para a visibilidade de suas produções, antes fragmentadas em diferentes plataformas.

Além disso, a equipe técnica considerou que a arquitetura aberta do *Elgg* facilita futuras expansões, como a integração de módulos de recomendação automatizada de leituras, eventos e parcerias de pesquisa, reforçando o caráter evolutivo do projeto.

4.4 Impactos educacionais e institucionais

A análise dos resultados permite afirmar que o artefato tecnológico se configura como uma ferramenta estratégica para a avaliação institucional e a formação de uma cultura de inteligência coletiva. Ao promover o acompanhamento sistemático das produções e trajetórias, o sistema apoia a gestão acadêmica em consonância com a Ficha de Avaliação da CAPES (2025–2028), especialmente nos quesitos *planejamento estratégico*, *impacto social* e *visibilidade*.





Em termos pedagógicos, o artefato fortalece a noção de rede viva de saberes, na qual a produção científica é compreendida como construção colaborativa. A IA, nesse contexto, atua como mediadora de processos de autoria, curadoria e difusão do conhecimento, alinhando-se à ética da inclusão digital defendida pela UNESCO (2023) e aos princípios de justiça social propostos por Freire (1987).

O impacto institucional ultrapassa a dimensão tecnológica: o projeto promove uma reconfiguração cultural, estimulando práticas colaborativas, transparência e corresponsabilidade entre docentes e discentes. Dessa forma, o artefato consolida-se como um instrumento de governança educacional inteligente, a serviço da qualidade e da equidade na pós-graduação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do artefato tecnológico inteligente apresentado neste estudo revela-se uma iniciativa inovadora e necessária diante das transformações que marcam a gestão da produção acadêmica na pós-graduação brasileira. Mais do que propor uma ferramenta, o projeto consolidou um modelo de gestão do conhecimento fundamentado na ética, na equidade e na inteligência coletiva, em consonância com as diretrizes da CAPES (2025–2028) e com os princípios da UNESCO (2023) sobre o uso ético da *Inteligência Artificial* (IA) na educação.

Ao aplicar a metodologia *Design Science Research* (DSR), foi possível unir rigor científico e relevância prática, produzindo um artefato que responde a demandas institucionais concretas e, simultaneamente, contribui para o avanço teórico sobre inovação tecnológica em contextos educacionais. Os ciclos iterativos da DSR — relevância, design e rigor — permitiram refinar continuamente o sistema, assegurando que o protótipo se configurasse como uma solução aplicável e sustentável.

O artefato, baseado na plataforma *Elgg*, evidencia o potencial das tecnologias de IA para fortalecer processos de avaliação formativa, visibilidade científica e acompanhamento de trajetórias acadêmicas, promovendo uma cultura de transparência e colaboração entre docentes, discentes e egressos. Sua





implementação inaugura novas possibilidades de articulação entre gestão educacional, inovação tecnológica e formação cidadã, contribuindo para a construção de um ecossistema digital ético e participativo.

Conclui-se que a integração de sistemas inteligentes à gestão da pós-graduação deve ser orientada por uma perspectiva humanizadora, na qual a tecnologia não substitui o sujeito, mas amplia sua capacidade de compreender, interpretar e intervir no mundo. O artefato tecnológico inteligente do PPGE/Unilasalle demonstra que a IA pode servir à educação como instrumento de emancipação e justiça cognitiva, desde que guiada por princípios de equidade e responsabilidade. Assim, o estudo reafirma que a verdadeira inovação tecnológica reside na sua capacidade de potencializar vínculos, democratizar o acesso ao conhecimento e fortalecer práticas educativas comprometidas com a transformação social.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. CAPES. **Ficha de Avaliação dos Programas Acadêmicos e Profissionais – Área de Educação (2025–2028)**. Brasília: CAPES, 2024.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

DRESCH, Aline; LACERDA, Daniel Pacheco; ANTUNES JÚNIOR, José Antonio Valle. **Design Science Research: método de pesquisa para avanço da ciência e tecnologia**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
HOLMES, Wayne; TUOMI, Ilkka. **Artificial Intelligence and Education: Critical Perspectives and Practices**. Paris: UNESCO, 2022.

LUCE, Maria Beatriz. **Avaliação da pós-graduação e qualidade da educação superior**. Brasília: CAPES, 2020.

PERES, Márcia. Políticas de avaliação da pós-graduação: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 34, n. 3, p. 557–576, 2018.





SAPIENS La Salle

Semana Acadêmica de Pesquisa, Inovação e Extensão



ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

UNESCO. **Guidance for generative AI in education and research**. Paris: UNESCO, 2023.

UNESCO. **Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence**. Paris: UNESCO, 2021.

UNIÃO EUROPEIA. **Plano de ação para a educação digital 2021–2027**. Bruxelas: Comissão Europeia, 2021.

675





EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A INTEGRAÇÃO DE CRIANÇAS REFUGIADAS NO CONTEXTO BRASILEIRO

Jozilda Berenice Candido Fogaça¹

Larice Keli Rocha Moreira²

Roberto Carlos Ramos³

Resumo

Esta pesquisa bibliográfica objetiva refletir sobre Educação em Direitos Humanos como fundamento para a integração de crianças refugiadas, visando a transformação da escola em um espaço de acolhimento e a consolidação de uma sociedade educadora. O estudo busca transformar a escola em um espaço de acolhimento, consolidando-a como uma sociedade educadora. O referencial teórico é construído com base em autores como Candau (2012), Gohn (2011) e Delors et al. (1996), e em documentos do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Utilizando a Análise de Conteúdo de Bardin, o estudo aponta que a educação em direitos humanos, quando integrada transversalmente ao currículo, contribui para reduzir a evasão escolar e combater a marginalização. Assegurar o direito à educação de crianças refugiadas exige um projeto de sociedade que reconheça a educação como responsabilidade compartilhada e instrumento de transformação social. Os resultados indicam que a articulação entre políticas públicas e práticas pedagógicas interculturais é fundamental para promover justiça social e bem-estar, consolidando a escola como espaço de acolhimento, integração e formação cidadã.

Palavras-chave: educação em direitos humanos; crianças refugiadas; integração escolar; sociedade educadora; direito à educação.

1 INTRODUÇÃO

A educação é um direito humano fundamental, universalmente reconhecido como essencial para o desenvolvimento individual e para a construção de sociedades justas e equitativas. Consagrada em documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), a educação

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: jozildacfogaca@gmail.com.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: Larici.rocha@ifpa.edu.br

³ Universidade La Salle - Unilasalle e da Universidade Católica de Moçambique. E-mail: roberto.amos@unilasalle.edu.br.





promove autonomia, participação cívica e desenvolvimento social e econômico. Nesse contexto, a articulação entre o direito à educação e a Educação em Direitos Humanos (EDH), conforme defendido por autores como Candau (2012) e Gohn (2011), é crucial para formar cidadãos conscientes e engajados.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, reforçam a garantia desse direito, com a igualdade de condições para acesso e permanência na escola. No entanto, a expansão do sistema educacional brasileiro expôs desafios persistentes, como altas taxas de evasão e distorção idade-série, problemas que, segundo Oliveira (2014), colocam em pauta a urgente necessidade de se discutir a qualidade da educação, um conceito central para Delors et al. (1996) e a UNESCO (2020).

O cenário contemporâneo adiciona uma camada de complexidade com as mudanças climáticas, que emergem como um fator de deslocamento forçado e vulnerabilidade global. Na América Latina, esse fenômeno tem gerado um novo perfil de população em risco: as crianças refugiadas. A interseção entre o direito à educação e as crises humanitárias impostas pelo clima cria um desafio sem precedentes para os sistemas educacionais e para a proteção dos direitos infantis, conforme alertado pelo ACNUR (2023) e UNICEF (2022).

Diante desse panorama, este artigo tem como objetivo principal refletir educação em direitos humanos (EDH) como fundamento para a integração de crianças refugiadas, visando a transformação da escola em um espaço de acolhimento e a consolidação de uma sociedade educadora.

Para tanto, a pesquisa, de cunho bibliográfico (Gil, 2019), analisará a relação entre o direito à educação e a EDH, examinando os obstáculos para a escolarização dessas crianças. Serão exploradas a relevância dos documentos e ações do ACNUR (2023) e da UNESCO (2020, 2021, 2022), a legislação brasileira sobre refúgio, como a Lei nº 9.474/1997 (Brasil, 1997), e o papel da educação na integração local, como defendido por Moreira (2014).

A fundamentação teórica deste trabalho baseia-se nas contribuições de Fraser (2007) e Santos (2006) para a discussão sobre redistribuição e reconhecimento, nas





análises de Arendt (1997) e Candau (2012) sobre a Educação em Direitos Humanos, e nas perspectivas de Gohn (2011) sobre a sociedade educadora. Para a análise, os dados bibliográficos serão tratados pela Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

Este artigo está estruturado em cinco partes. Após esta introdução, a segunda seção apresenta a fundamentação teórica. A terceira descreve a abordagem metodológica. A quarta parte dedica-se à análise e interpretação dos dados, e, por fim, a quinta seção traz as considerações finais, que sintetizam os principais achados do estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico está alicerçado no diálogo entre o direito à educação e a educação em direitos humanos. Exploramos o conceito de “sociedade educadora” (Gohn, 2011) e a qualidade da educação (Delors et al., 1996), fundamentais para a análise. A partir de dados e relatórios do ACNUR (2023) e da UNESCO (2020, 2021, 2023), abordamos os desafios da evasão escolar e a realidade de crianças refugiadas, finalizando com a análise da legislação brasileira.

2.1 Direito à educação e educação em direitos humanos: fundamentos para uma sociedade educadora

A Educação em Direitos Humanos (EDH) é uma dimensão fundamental do direito à educação, pois favorece a formação de sujeitos de direito conscientes de suas singularidades e inseridos em processos democráticos que articulam os princípios de redistribuição e reconhecimento (Fraser, 2007; Santos, 2006).

A internalização desses direitos exige que a educação atue como um meio para a efetivação dos demais direitos humanos, promovendo a humanização dos sujeitos. “A escola, nesse contexto, é um *locus* estratégico para a disseminação dessa cultura,





apesar de as primeiras violações ocorrerem, muitas vezes, no ambiente familiar.” (Arendt, 1997, p. 105).

A reflexão sobre os “direitos humanos deve permear o currículo de forma transversal, uma condição essencial para a formação ética e cidadã dos educandos em todos os níveis de ensino”. (Brasil, 2012, p. 17).

Essa abordagem demanda mais que a inserção de conteúdos, exigindo práticas pedagógicas que promovam vivências dialógicas e inclusivas, como projetos interdisciplinares e oficinas de mediação de conflitos (Candau, 2012).

A incorporação dos direitos humanos na cultura institucional das escolas e universidades exige ações concretas e a apropriação dos dispositivos legais por todos os envolvidos (Brasil, 2012). Nesse sentido Gohn (2011, p. 45) afirma que a “sociedade educadora é aquela que assume a educação como responsabilidade coletiva”.

A transversalidade curricular da Educação em Direitos Humanos exige mais do que a inserção pontual de conteúdos; demanda práticas pedagógicas que promovam vivências éticas, dialógicas e inclusivas no cotidiano escolar. (Brasil, 2012).

Projetos interdisciplinares que abordam temas como diversidade cultural, justiça social e combate à discriminação são estratégias eficazes para integrar esses princípios aos componentes curriculares. Oficinas de mediação de conflitos, rodas de conversa sobre direitos das crianças refugiadas, análise crítica de documentos internacionais e atividades de leitura com enfoque em empatia e alteridade são exemplos de práticas que fortalecem a formação cidadã (Candau, 2012, p. 15).

A formação integral transcende os limites da família e da escola, dependendo de mobilizações articuladas para que a educação promova a conscientização crítica e a efetivação dos direitos como um projeto de sociedade, especialmente em face da exclusão de grupos sociais, conforme destacado por Sarmento, Menegat e Wolkmer (2018).





2.2 Evasão escolar e crianças refugiadas: desafios à efetivação do direito à educação no Brasil

A evasão escolar constitui um dos principais obstáculos à efetivação do direito à educação, especialmente quando analisada sob a perspectiva da equidade e da inclusão.

680

Tanto a infrequência caracterizada pela ausência recorrente do aluno às atividades escolares quanto a evasão entendida como o abandono definitivo dos estudos são fenômenos complexos e multifatoriais, cujas causas envolvem dimensões socioeconômicas, familiares, pedagógicas e subjetivas (Oliveira, 2014, p. 89).

Crianças refugiadas enfrentam barreiras agravadas no acesso à educação, como dificuldades linguísticas, descontinuidade escolar, traumas migratórios e ausência de políticas públicas integradas (ACNUR, 2023). Menos da metade está matriculada em instituições formais na América Latina, evidenciando grave violação do direito à educação.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990, art. 53) e a LDB (Brasil, 1996) garantem esse direito com prioridade absoluta, independentemente da nacionalidade. Contudo, lacunas estruturais nas redes públicas urbanas, ausência de acolhimento linguístico e falta de formação docente específica contribuem para a marginalização educacional (Candau, 2012; Silva, 2020).

A responsabilidade pela escolarização é compartilhada entre família e Estado, que deve assegurar condições materiais e pedagógicas (Brasil, 1988, art. 205). A Lei nº 9.474/1997, embora regulando o refúgio, não contempla dispositivos específicos para a integração educacional infantil, gerando interpretações fragmentadas e comprometendo a efetivação dos direitos garantidos (Gohn, 2011).





2.3 Direito à educação e integração de crianças refugiadas

A construção de práticas pedagógicas inclusivas para crianças refugiadas exige a adoção de metodologias interculturais que reconheçam e valorizem suas experiências. Como destaca Candau (2012, p. 37), a "educação intercultural não se limita à tolerância das diferenças, mas à construção de práticas que promovam o reconhecimento mútuo e a justiça cognitiva." Nesse contexto, a "educação assume um papel terapêutico e social, contribuindo para a redução da evasão." (Gohn, 2011, p. 45).

A "qualidade da educação é central para o bem-estar e o desenvolvimento integral do indivíduo." (Delors et al., 1996, p. 97). Sem qualidade, "o direito à educação perde seu potencial transformador e pode perpetuar desigualdades." (UNESCO, 2020, p. 12).

A situação das crianças refugiadas é alarmante: o ACNUR (2023) aponta que cerca de 49% delas não frequentam a escola. As taxas de evasão são particularmente críticas na transição entre ciclos, com apenas 6% dos jovens matriculados no ensino superior. Esses dados refletem obstáculos estruturais, como traumas, barreiras linguísticas e falta de políticas públicas integradas.

Nesse cenário, "a educação é reconhecida como um instrumento de empoderamento, fornecendo conhecimento e habilidades para vidas produtivas" (ACNUR, 2023, p. 18). A UNESCO, por sua vez, tem um papel central na defesa desse direito, atuando para que os países de acolhimento incluam essas crianças em seus sistemas nacionais de ensino (UNESCO, 2021) e "promovam a educação para a cidadania global." (UNESCO, 2022, p. 31).

A organização enfatiza que a educação deve ser sensível ao trauma e oferecer apoio psicossocial, além de facilitar o reconhecimento de qualificações anteriores (UNESCO, 2021). Portanto, a garantia do direito à educação de crianças refugiadas exige a articulação entre Estados, instituições educacionais e organismos internacionais.





2.4 Qualidade da educação e a integração de crianças refugiadas.

A qualidade da educação é central para o direito educacional e para o desenvolvimento integral dos sujeitos (Delors et al., 1996). Ela se expressa nas “práticas pedagógicas, nas relações escolares e na formação crítica e empática dos educandos.” (Gohn, 2011, p. 45). Sob a perspectiva dos direitos humanos, sua ausência perpetua desigualdades, enquanto sua presença promove equidade e justiça social (UNESCO, 2020).

A situação educacional de crianças refugiadas é alarmante: cerca de 49% estão fora da escola, com taxas de matrícula decrescentes nos níveis mais avançados (ACNUR, 2023). Barreiras linguísticas, traumas, discriminação e falta de políticas públicas dificultam o acesso e a permanência escolar. “A educação, no entanto, é reconhecida como instrumento de empoderamento e reconstrução comunitária.” (ACNUR, 2023, p. 18).

A UNESCO atua na defesa do direito à educação de refugiados, conforme os marcos da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e da Convenção sobre o Estatuto dos Refugiados (1951). Promove a inclusão educacional, a adaptação curricular e o reconhecimento de saberes prévios, como no programa *Qualifications Passport* (UNESCO, 2022, p. 31), além de combater a discriminação e fomentar a cidadania global.

No Brasil, a Lei nº 9.474/1997 estabelece a integração local como solução duradoura para refugiados, incluindo o acesso à educação (Brasil, 1997). A “integração é um processo multidimensional” (Moreira, 2014, p. 90), no qual a “escola desempenha papel estratégico na socialização, no acolhimento e na construção de pertencimento.” (Candau, 2012, p. 37).

A LDB (Brasil, 1996) e o ECA (Brasil, 1990) garantem o direito à educação com prioridade absoluta. Escolas inclusivas, com apoio psicossocial e valorização da diversidade, são essenciais para superar os desafios enfrentados por crianças refugiadas. Nesse sentido “A articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas





e ações comunitárias é indispensável para a construção de uma sociedade educadora.” (Gohn, 2011, p. 63).

Por fim, os impactos das mudanças climáticas intensificam os deslocamentos forçados, afetando desproporcionalmente crianças. Mais de 20 milhões foram deslocadas por causas climáticas nos últimos cinco anos (UNICEF, 2022), agravando vulnerabilidades e comprometendo direitos fundamentais como educação, saúde e proteção.

3 METODOLOGIA

Este estudo, de cunho exploratório-bibliográfico, tem como objetivo principal refletir sobre a educação em direitos humanos (EDH) como pilar para a integração de crianças refugiadas, visando a transformação da escola em um espaço de acolhimento e a consolidação de uma sociedade educadora.

A pesquisa, fundamentada em Gil (2019), busca analisar como a articulação entre o direito à educação e os princípios da EDH pode mitigar os desafios da evasão escolar e da marginalização enfrentados por esse grupo.

Para a análise do material selecionado, foi empregada a Análise de Conteúdo de Bardin (2011), uma técnica de pesquisa que permite a interpretação sistemática de informações. A partir desse método, os referenciais teóricos foram categorizados em três eixos temáticos: Direito à educação e educação em direitos humanos: da teoria à prática; evasão escolar de crianças refugiadas: desafios estruturais e integração, qualidade e respostas institucionais

A seguir, a pesquisa apresentará a análise e a interpretação dos dados, relacionando as discussões teóricas com os desafios práticos da integração educacional de crianças refugiadas.





4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentamos a seguir os resultados e as discussões sobre os três eixos. Primeiro, o Direito à educação e a educação em direitos humanos estabelecem os fundamentos para uma sociedade educadora. Em seguida, a evasão escolar de crianças refugiadas expõe os desafios práticos e estruturais. Por fim, a integração, qualidade e respostas institucionais aponta caminhos para a superação desses obstáculos, focando em políticas e práticas de inclusão.

4.1 Direito à educação e educação em direitos humanos: da teoria à prática

O primeiro eixo estabelece a educação em direitos humanos como uma dimensão fundamental do direito à educação, não apenas como um fim em si mesma, mas como um meio para a efetivação de outros direitos.

A argumentação central se apoia em autores como Fraser (2007) e Santos (2006), destacando a necessidade de uma abordagem que una “igualdade na diferença”, ou seja, que combata as desigualdades estruturais sem suprimir a diversidade cultural e identitária.

A análise aponta a escola como um “locus estratégico” na disseminação dessa cultura, mas não o único, reforçando a ideia de uma “sociedade educadora” (Gohn, 2011, p. 45), onde a educação é vista como uma responsabilidade coletiva onde a educação em direitos humanos deve ir além da mera inserção de conteúdos, exigindo uma prática pedagógica transversal que promova vivências éticas e dialógicas (Brasil, 2012).

A constatação de Sarmento, Menegat e Wolkmer (2018) de que as sociedades são organizadas de modo a excluir e menos favorecer grupos, reforça a urgência de uma educação que fomente a conscientização crítica e a reconstrução de relações pautadas na justiça.





4.2 Evasão escolar de crianças refugiadas: desafios estruturais

O segundo eixo move a discussão para um problema específico e urgente: a evasão escolar de crianças refugiadas. O texto identifica a evasão como um fenômeno multifatorial, cujas causas envolvem dimensões socioeconômicas, familiares, pedagógicas e subjetivas (Oliveira, 2014, p. 89).

No entanto, ressalta que, para este grupo, tais fatores são intensificados por barreiras como a descontinuidade educacional, traumas migratórios e a falta de políticas públicas integradas que assegurem o acolhimento escolar (ACNUR, 2023).

A análise revela uma dissonância crítica entre o marco legal brasileiro (Brasil, 1990; Brasil, 1996) e a sua implementação prática. Embora a legislação garanta o direito à educação para todos, independentemente da nacionalidade, a realidade mostra lacunas operacionais, como a ausência de acolhimento linguístico, formação docente específica e protocolos de integração escolar.

Tal cenário leva à marginalização e ao abandono precoce desses estudantes (Candau, 2012; Silva, 2020). O texto cita dados alarmantes do ACNUR (2023), indicando que menos de 50% das crianças refugiadas em idade escolar estão matriculadas, e que as taxas de evasão são particularmente altas na transição entre ciclos. Essa discrepância entre o direito formal e sua materialização evidencia falhas institucionais e a necessidade de uma aplicação mais eficaz e articulada da lei.

4.3 Integração, qualidade e respostas institucionais

O terceiro eixo propõe caminhos para a superação dos desafios, focando em práticas pedagógicas inclusivas e no papel das organizações internacionais. A educação de qualidade é defendida como o núcleo do direito educacional, indo além da transmissão de conteúdos para promover o desenvolvimento integral e a cidadania (Delors et al., 1996; UNESCO, 2020). No contexto de refúgio, essa qualidade deve ser “relevante, sensível ao trauma e oferecer apoio psicossocial.” (UNESCO, 2021).





O texto destaca o papel central de agências como o ACNUR (2023) e a UNESCO (2021). na defesa desse direito. Essas organizações atuam para que os países de acolhimento integrem os refugiados em seus sistemas nacionais de ensino, eliminando barreiras discriminatórias e promovendo a equidade (UNESCO, 2021).

A análise também introduz uma nova e crucial variável: os impactos das mudanças climáticas como fator de deslocamento forçado, tornando as crianças ainda mais vulneráveis (UNICEF, 2022). A Lei de Refúgio brasileira (Brasil, 1997), que prevê a “integração local”, é apresentada como o “fundamento jurídico para a inserção desses indivíduos na sociedade, com a educação sendo um dos principais instrumentos de socialização e aprendizado.” (Moreira, 2014, p. 90).

Portanto, a análise dos eixos temáticos revela uma forte interdependência entre a efetivação do direito à educação de crianças refugiadas e a construção de uma “sociedade educadora”.

A superação da evasão não se limita a ações pedagógicas pontuais, mas exige um compromisso coletivo e integrado, com políticas públicas eficazes, práticas pedagógicas interculturais e o reconhecimento de que a inclusão educacional é um princípio fundamental de justiça social (UNESCO, 2020, p. 12).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa bibliográfica demonstrou a intrínseca relação entre o direito à educação e a educação em direitos humanos, consolidando a tese de que esta última é um pilar fundamental para a integração de crianças refugiadas e para a construção de uma "sociedade educadora". Os achados, extraídos da análise de conteúdo, revelam que a escola é um espaço estratégico não apenas para a transmissão de conhecimentos, mas para a efetivação de outros direitos e para a promoção de vivências dialógicas e interculturais.

A análise evidenciou uma lacuna crítica entre o que a legislação brasileira (Brasil, 1990; 1996) garante em teoria e a realidade prática da evasão escolar de crianças refugiadas. As barreiras estruturais, como a falta de acolhimento linguístico e de





políticas públicas integradas, intensificadas pelos traumas migratórios e pelas crises climáticas (UNICEF, 2022), contribuem para a marginalização desses estudantes.

Em contrapartida, a pesquisa aponta que a superação desses desafios exige um compromisso coletivo e ações coordenadas. A qualidade da educação, abordada como um conceito que transcende o currículo para incluir apoio psicossocial e a valorização da diversidade (UNESCO, 2021), é central para o bem-estar e o empoderamento dessas crianças. A articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas interculturais e o apoio de organismos internacionais como o ACNUR (2023) e a UNESCO (2021) emerge como um caminho indispensável para que a escola se torne um verdadeiro pilar de integração e justiça social.

Em suma, a pesquisa reforça que a garantia do direito à educação de crianças refugiadas não se resolve com medidas isoladas. Ela demanda um projeto de sociedade que reconheça a educação como uma responsabilidade compartilhada e um instrumento de transformação, capaz de promover a equidade e o acolhimento para todos, independentemente de sua origem ou condição.

REFERÊNCIAS

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS - ACNUR. **Relatório regional sobre educação de crianças refugiadas na América Latina.**

Brasília: ACNUR, 2023. Disponível em:

<https://www.acnur.org/br/publicacoes/relatorios-e-pesquisas-sobre-educacao>.

Acesso em: 18 set. 2025.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

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





BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Estatuto do Estrangeiro**. Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1997.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília, DF: UNESCO, MEC, 1996.

FRASER, Nancy. **Reconhecimento sem redistribuição?**. In: FRASER, N.; HONNETH, A. Redistribuição ou reconhecimento? uma controvérsia político-filosófica. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 55-103.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOHN, Maria da Glória. Educação em direitos humanos na sociedade educadora: o papel das novas tecnologias. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 41-55, 2011.

MOREIRA, S. R. B. **O papel da escola na integração de crianças e adolescentes refugiados**. In: Conflitos armados e deslocamentos de populações: o drama dos refugiados. São Paulo: Contexto, 2014. p. 87-101.

OLIVEIRA, Romualdo P. de. A evasão escolar no Brasil: desafios e perspectivas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 86-107, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SARMENTO, Daniel; MENEGAT, Carla; WOLKMER, Antônio Carlos. A educação em direitos humanos na contemporaneidade. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 27, n. 58, p. 25-46, 2018.

SILVA, C. V. **Educação e refúgio: desafios e práticas de acolhimento**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.





ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação**. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373729>. Acesso em: 18 set. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2021: Ninguém para Trás**. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://en.unesco.org/gem-report/2021-leaving-no-one-behind>. Acesso em: 18 set. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2022: Educação para a Cidadania Global**. Paris: UNESCO, 2022. Disponível em: <https://www.unesco.org/gem-report/en/2022-report>. Acesso em: 18 set. 2025.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA - UNICEF. **Mudanças Climáticas e Deslocamento Infantil**. Nova York: UNICEF, 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/reports/climate-change-and-child-displacement>. Acesso em: 18 set. 2025.





NARRATIVAS DE FAMÍLIAS HAITIANAS EM UMA ESCOLA DE CANOAS/RS: DESAFIOS E PERCEPÇÕES SOBRE A IMIGRAÇÃO E A ESCOLA

Milena Ribeiro Lopes¹

Adilson Cristiano Habowski²

Cleber Gibbon Ratto³

Resumo

Este texto integra uma pesquisa mais ampla que busca compreender, a partir da perspectiva dos alunos haitianos e de suas famílias, como se configura a experiência intercultural desencadeada pelo processo migratório em uma escola pública de Canoas/RS e os efeitos nos processos de inclusão/exclusão social no contexto educacional. O recorte aqui apresentado, fundamenta-se nas premissas teórico-metodológicas da pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2015) e focaliza as entrevistas semiestruturadas realizadas com os responsáveis pelos estudantes haitianos. As perguntas abordaram os motivos da saída do Haiti, a chegada ao Brasil, os desafios enfrentados, as expectativas para o futuro e a percepção dessas famílias sobre o sistema escolar brasileiro, considerando sua vivência haitiana no cotidiano escolar. Foram entrevistados três responsáveis por estudantes haitianos: duas mães e um pai, com idades entre 30 e 40 anos. A seleção dos participantes seguiu a amostragem por conveniência, levando em consideração sua disponibilidade e interesse em participar do estudo. Para fins de anonimato, os entrevistados serão identificados como R1, R2 e R3. As entrevistas ocorreram presencialmente em um ambiente reservado na escola, assegurando conforto e confidencialidade. Antes de iniciar as entrevistas, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Com o objetivo de superar possíveis barreiras linguísticas, contou-se com a presença de um mediador fluente em português e crioulo haitiano. Cada entrevista teve uma duração média de 50 a 60 minutos e foi gravada com a devida autorização dos participantes.

Palavras-chave: imigração; interculturalidade; narrativas; educação.

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: milena.lopes@canoasedu.rs.gov.br.

² Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). E-mail: adilsonhabowski@hotmail.com.

³ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: cleber.ratto@unilasalle.edu.br.





1 INTRODUÇÃO

Entendemos os cotidianos como espaços dinâmicos onde sujeitos, singulares e coletivos, coexistem em contínuo movimento – sendo e tornando-se. Neles, saberes se entrelaçam, significados são construídos e subjetividades se forjam, conduzindo práticas e ações. Dessa forma, os cotidianos se configuram como territórios de produção de conhecimento e invenção da existência. Nada escapa ao cotidiano: sua imanência e suas múltiplas dimensões, contextos e espaçotempos, onde os sujeitos se constituem e a vida emerge, se transforma e acontece (Alves, 2008).

As narrativas produzidas estão sendo submetidas a um processo interpretativo voltado à construção de sentidos para a compreensão das experiências narradas. Ao adotar a abordagem metodológica das narrativas, torna-se importante aprofundar a compreensão do fenômeno da experiência, aspecto central desta pesquisa.

Com base em Clandinin e Connelly (2015), que concebem a narrativa como um movimento espiral de viver, contar, recontar e reviver, este estudo tem como ponto de partida a própria experiência. Por essa razão, enquanto posição ética e política, optamos por dar maior espaço às narrativas dos próprios entrevistados. Os atravessamentos que emergem das narrativas estão sendo trabalhados ao longo do processo de construção de sentidos, um exercício interpretativo potencializado pelas leituras de Bauman (2007), Derrida (2004), Mbembe (2016), Sayad (1998), entre outros autores.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Com base em Clandinin e Connelly (2015), que concebem a narrativa como um movimento espiral de viver, contar, recontar e reviver, este estudo tem como ponto de partida a própria experiência.

Educação e estudos em Educação são formas de experiência. Para nós, narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma





narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela (Clandinin; Connelly, 2015, p. 48).

Por essa razão, enquanto posição ética e política, optamos por dar maior espaço às narrativas dos próprios entrevistados. Os atravessamentos que emergem das narrativas estão sendo trabalhados ao longo do processo de construção de sentidos, um exercício interpretativo potencializado pelas leituras de Zygmunt Bauman (2007), ao discutir a precarização da vida no contexto da modernidade líquida, pois, apesar do acolhimento de alguns brasileiros e da rede de apoio informal entre os próprios imigrantes, muitos continuam sujeitos à exploração e à marginalização. Derrida (2004), a partir dos conceitos de hospitalidade condicional e incondicional, conforme aponta Soares (2010, p. 165-166):

O termo “hospitalidade”, segundo Derrida, vem do latim hospes, formado de hostis (estranho), que também significa o inimigo estranho (hostilis) ou estrangeiro que, ora é reconhecido como hóspede (hôte), ora como inimigo. Pode-se, então, falar de uma hostilpitalidade. Ao hospedar, o hospedeiro se torna refém, pois é acolhido pela visitação do outro. Ele se torna hóspede dessa visitação e sua propriedade é expropriada. Portanto, há limites, critérios, leis, valores a serem obedecidos tanto pelo hóspede, sob o risco de se tornar um intruso, quanto pelo hospedeiro, que se torna refém daquele que o acolhe. De modo que a hospitalidade incondicional – a Hospitalidade – se insere no contexto de um eterno por vir (à venir). (...) A hospitalidade pura e incondicional, a hospitalidade em si, abre-se para alguém que não é esperado nem convidado, para quem quer que chegue, como um visitante absolutamente estranho, não identificável e imprevisível, ou seja, totalmente outro. Destarte, a questão da hospitalidade está, pois, ligada à questão da diferença. Não às diferenças excludentes, como o são os nacionalismos e fanatismos religiosos, mas ao deixar vir o outro, respeitando a sua multiculturalidade em seus diferentes matizes, aceitando as diferenças enquanto diferenças.

A experiência dos haitianos no Brasil reflete, em muitos casos, o que Achille Mbembe (2016) define como *necropolítica*, isto é, a forma como determinados grupos populacionais são, pelo próprio sistema, privados de direitos e possibilidades, sendo empurrados a lutar pela sobrevivência em condições adversas. Dialogamos também com Abdelmalek Sayad (1998), cuja reflexão sobre a imigração é atravessada por suas próprias vivências como imigrante argelino, entre outros autores.





3 METODOLOGIA

Fundamenta-se nas premissas teórico-metodológicas da pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2015) e focaliza as entrevistas semiestruturadas realizadas com os responsáveis pelos estudantes haitianos. As perguntas abordaram os motivos da saída do Haiti, a chegada ao Brasil, os desafios enfrentados, as expectativas para o futuro e a percepção dessas famílias sobre o sistema escolar brasileiro, considerando sua vivência haitiana no cotidiano escolar. Foram entrevistados três responsáveis por estudantes haitianos: duas mães e um pai, com idades entre 30 e 40 anos.

A seleção dos participantes seguiu a amostragem por conveniência, levando em consideração sua disponibilidade e interesse em participar do estudo. Para fins de anonimato, os entrevistados serão identificados como R1, R2 e R3. As entrevistas ocorreram presencialmente em um ambiente reservado na escola, assegurando conforto e confidencialidade. Antes de iniciar as entrevistas, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Com o objetivo de superar possíveis barreiras linguísticas, contou-se com a presença de um mediador fluente em português e crioulo haitiano. Cada entrevista teve uma duração média de 50 a 60 minutos e foi gravada com a devida autorização dos participantes.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES: DO HAITI AO BRASIL: PERCURSOS, BARREIRAS E ESPERANÇAS DE UMA NOVA VIDA

Os participantes da pesquisa relataram que a decisão de migrar esteve fundamentalmente vinculada à deterioração das condições socioeconômicas e ao agravamento da violência no Haiti. A instabilidade política crônica, combinada à fragilidade das instituições estatais, produz um cenário de insegurança cotidiana que afeta de maneira direta a vida dos cidadãos. Essa percepção aparece de forma clara no depoimento do entrevistado 2, que afirma: “*Porto Príncipe é muito perigoso. Quem tem algo, corre o risco de perder.*” A fala evidencia não apenas a presença de ameaças concretas, como assaltos, sequestros e ações de gangues, mas também a





sensação generalizada de vulnerabilidade, que afeta sobretudo aqueles que possuem bens ou desempenham atividades econômicas mínimas.

O processo migratório, entretanto, não se resume ao ato de partir; ele envolve trajetórias sinuosas, marcadas por múltiplos deslocamentos, fronteiras fechadas e precariedade documental. O relato da entrevistada 3 ilustra a complexidade desse percurso:

694

“Primeiramente, em 2012, fui para a República Dominicana e peguei um ônibus até a fronteira. Depois, segui até o Peru, na divisa com o Brasil. Lá, já havia cerca de 260 haitianos, porque o Brasil havia fechado a entrada para nós. Em dezembro de 2012, cheguei ao Peru, mas a fronteira estava fechada, então passamos três meses lá.”

Esse testemunho reforça o caráter coletivo e, ao mesmo tempo, incerto da mobilidade haitiana: a presença de centenas de pessoas aglomeradas em zonas fronteiriças indica uma migração condicionada por decisões políticas de países de destino, que frequentemente oscilam entre abertura e contenção. Além disso, revela o nível de vulnerabilidade a que esses migrantes são submetidos, permanecendo longos períodos em espaços de espera, verdadeiros “limbos migratórios”, onde faltam recursos, direitos e previsibilidade.

Superar as barreiras territoriais, porém, não significa o fim das dificuldades. A chegada ao Brasil inaugura novos desafios, sobretudo vinculados à burocracia migratória e à inserção laboral. O acesso a documentos e autorizações de residência é frequentemente lento e confuso, o que repercute diretamente na capacidade de buscar e assegurar empregos formais. A entrevista 1 descreve essa experiência com clareza: *“Quando cheguei, procurei trabalho, perguntei e perguntei, mas não consegui. Deixei meus documentos aqui (na escola), mas também não consegui. Agora trabalho apenas em casa, cuidando das crianças.”*

Esse depoimento evidencia uma dinâmica comum em fluxos migratórios de populações racializadas: mesmo quando possuem escolaridade, experiência profissional ou motivação, esbarram em um mercado de trabalho que tende a relegá-los a funções precarizadas, informais e, muitas vezes, invisibilizadas. A ausência de





políticas públicas robustas de acolhimento e integração sociolaboral contribui para perpetuar essa vulnerabilidade.

Apesar dessa fragilidade institucional, a rede de apoio informal, composta por amigos, parentes e membros de igrejas, surge como um elemento fundamental para a sobrevivência e adaptação no país de destino. O entrevistado 2 relata: *“Uma amiga do meu marido da igreja... meu pai a chamou e ela ajudou minha mãe a fazer o CPF. Ela foi ao centro conosco e nos ajudou a tirar os documentos, eu, eles e as crianças.”* Essa dimensão comunitária revela que, embora não exista uma estrutura associativa haitiana amplamente organizada, laços religiosos e redes pessoais desempenham papel decisivo na mediação do acesso a serviços básicos e na orientação do recém-chegado.

Interessante notar que, mesmo diante das adversidades, muitos entrevistados expressam uma percepção positiva da experiência de viver no Brasil. O relato da entrevistada 1 demonstra gratidão e reconhecimento: *“Não tenho nada de ruim para falar do Brasil. Aqui as pessoas, ‘madrinha’ e ‘padrinho’, ajudam a gente. Já estou aqui há nove anos.”* De forma semelhante, o entrevistado 2 reforça: *“Aqui tudo é bom, tranquilo. Todo mundo é abençoado.”* Essas falas sugerem que o processo de adaptação, embora marcado por tensões e desafios, também proporciona experiências de acolhimento, solidariedade e construção de novos pertencimentos.

Contudo, o contexto migratório também abre espaço para formas específicas de exploração, incluindo práticas abusivas provenientes da própria comunidade de imigrantes, um fenômeno não incomum em diásporas sujeitas à desproteção institucional. A entrevistada 1 denuncia:

“Agora tem um haitiano que está responsável por ajudar as pessoas a sair de lá, mas ele é desonesto. Rouba muito dinheiro dos haitianos. Ele pega o dinheiro e não traz a família. Muitos perderam dinheiro e foram à Polícia Federal denunciar, tentando ajuda, mas a polícia não faz nada. Ele me roubou 16 mil.”

A fala revela um cenário em que agentes informais assumem funções de intermediação migratória, muitas vezes de forma fraudulenta, aproveitando-se da





urgência e do desespero de famílias que desejam reunir seus parentes. A dificuldade de obter respostas efetivas do Estado amplia a sensação de desamparo e reafirma a posição de vulnerabilidade a que esses imigrantes estão submetidos.

Em relação à educação, as famílias destacaram diferenças entre os sistemas educacionais do Haiti e do Brasil. No Haiti, a escola é paga e de difícil acesso: *"Lá no Haiti, tem que pagar tudo, desde o material até a inscrição. Se não paga, não estuda"* (R2). No Haiti, apenas os dois primeiros ciclos são obrigatórios e gratuitos no plano legal. Em relação às taxas de frequência não chegam a números expressivos, do Ensino Fundamental é de 67%, mas apenas 30% se formam. O Ensino Médio (secundário), que seria o ano que os adolescentes (15 a 18 anos) estariam cursando no Haiti, tem duração de 4 anos e apenas 20% dos alunos dessa faixa etária estão matriculados.

No Brasil, embora a gratuidade do ensino público seja amplamente reconhecida como um direito fundamental e valorizada pelos imigrantes haitianos, emergem desafios concretos que tensionam esse acesso, sobretudo no que diz respeito à barreira linguística. Como afirma um dos entrevistados: *"Quando estou na escola, em reuniões, tem coisas que não entendo"* (R2). Essa dificuldade não se restringe ao domínio lexical do português, mas envolve também a compreensão de códigos comunicativos, práticas institucionais e expectativas implícitas que estruturam a vida escolar. A língua, nesse sentido, funciona simultaneamente como via de integração e como fronteira, produzindo sentimentos de deslocamento e descontinuidade que repercutem na participação plena dos sujeitos no espaço educativo.

Além disso, os entrevistados identificam diferenças significativas entre os modelos pedagógicos do Haiti e do Brasil, revelando como a escolarização está profundamente imbricada em sistemas culturais específicos. A fala do Responsável 3 evidencia esse contraste:

"Tem uma coisa que não gosto aqui: a liberdade do aluno com o professor. No Haiti, o aluno tem que obedecer ao professor. Quando estudei lá, não permitiam calculadora; era preciso saber montar e chegar ao resultado final. Também não havia celular naquela época. Se o professor estivesse





explicando algo, todos tinham que ficar em silêncio. Se alguém falasse, o professor mandava sair. Se fizesse algo errado, podia ser expulso da escola” (R3).

Essa narrativa ilumina diferenças que extrapolam a dimensão metodológica: o que está em jogo é o *ethos* escolar de cada país, as formas de autoridade docente, as expectativas sobre disciplina e rendimento, e até mesmo os valores morais que orientam a função da escola. Enquanto o modelo haitiano descrito enfatiza a rigidez, o controle e a centralidade da autoridade do professor, o contexto brasileiro, tal como percebido pelos entrevistados, apresenta relações mais horizontais e práticas pedagógicas mais flexíveis, o que pode ser interpretado simultaneamente como liberdade e como falta de rigor, dependendo da perspectiva cultural do sujeito.

Essas percepções explicitam que as diferenças educacionais não são apenas estruturais, mas profundamente culturais: elas configuram modos distintos de viver a escola e de compreender o papel do professor, da disciplina e da aprendizagem. A experiência migratória, nesse sentido, torna-se um ponto de inflexão que desnuda a pluralidade de regimes pedagógicos e convida à reflexão crítica sobre práticas naturalizadas no cotidiano escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas das famílias dos estudantes imigrantes haitianos analisadas até o momento mostram os desafios estruturais, sociais e culturais. Como destaca Sayad (1998), a migração não é apenas um deslocamento geográfico, mas uma experiência de ruptura e reconstrução identitária, na qual o imigrante se encontra entre dois mundos: o país de origem, que já não lhe oferece condições de permanência, e o país de acolhida, que nem sempre o recebe inteiramente.

O Brasil é colocado em uma posição distinta em relação ao acolhimento dos que buscam refúgio ou melhores condições de vida. A entrevistada 1 relatou:





Quem vai lá embora pro Estados Unidos é muito complicado pra pagar luz, pagar muito aluguel muito alto, fazer comida... Aqui se eu não tenho documento ninguém vem me parar na rua pra saber se tenho. Aqui não tem a imigração de lá. Eu não estou trabalhando e vou na rua comprar, vou em outra rua também, e não tem imigração.

Dessa forma, vemos o contraste de políticas migratórias e as tensões globais em torno da mobilidade humana e dos direitos humanos. Os imigrantes haitianos, diante disso e das demais declarações, veem o Brasil como um território de liberdade. No Brasil, os obstáculos enfrentados pelos haitianos mostram barreiras institucionais e sociais que dificultam o acesso ao trabalho e à educação, perpetuando situações de vulnerabilidade.

Apesar do acolhimento de alguns brasileiros e da rede de apoio informal entre os próprios imigrantes, muitos continuam sujeitos à exploração e à marginalização, como ressalta Bauman (2007) ao discutir a precarização da vida no contexto da modernidade líquida. Além disso, a experiência dos haitianos no Brasil reflete o que Mbembe (2016) denomina necropolítica, em que determinadas populações são sistematicamente privadas de direitos e possibilidades, sendo forçadas a lutar pela sobrevivência em condições adversas. Diante desse cenário, é fundamental que políticas públicas mais efetivas sejam implementadas, garantindo não apenas a regularização documental dos imigrantes, mas também sua plena inserção na sociedade, com acesso digno ao trabalho, à educação e à cidadania.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Sobre Movimentos das Pesquisas nos/dos/com os Cotidianos. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. (org.). **Pesquisa nos/dos/com os Cotidianos das Escolas** – sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et alii, 2008. p. 39-48.

BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

CLANDININ, J.; CONNELLY, M. **Pesquisa Narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DERRIDA, J. **Sobre a hospitalidade**. Escuta, 2004.





DUQUE-ESTRADA, Paulo Cesar (org.). **Espectros de Derrida**. Rio de Janeiro: NAU editora, 2008.

MBEMBE, A. Necropolítica: biopoder soberania estado de exceção política da morte. **Artes e Ensaios**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 122-151, 2016.

SAYAD, A. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: EDUSP, 1998.

SOARES, V. D. M. Hospitalidade e democracia por vir a partir de Jacques Derrida. **Ensaio filosóficos**, v. 1, 2010.





ENTRE VULNERABILIDADES E AUTONOMIA: O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO EMPODERAMENTO DE MULHERES IMIGRANTES

Alana Mendes de Moura¹

Fabício Pontin²

Resumo

O presente artigo tem como objetivo investigar como a educação pode ser compreendida como prática de liberdade e autonomia em um contexto de mulheres imigrantes, envolvendo a discussão de gênero no que diz respeito aos escritos de Phoebe Kisubi, relacionando com seu trabalho que fala sobre o teatro do oprimido. Dessa forma, busca-se elucidar como em contextos de vulnerabilidade, a educação atua como uma ferramenta para atingir a autonomia plena. Para tal objetivo, iremos utilizar da Teoria das Capacidades primeiramente desenvolvida por Amartya Sen e posteriormente por Martha Nussbaum, de modo que ocorra uma revisão bibliográfica. Observa-se que os resultados preliminares evidenciam que a educação quando possui uma aplicação prática que compreende as vulnerabilidades como gênero, raça, classe, orientação sexual, atua como uma ferramenta para a autonomia, de forma que não apenas transmite conhecimento, e sim, incentiva o pensamento crítico.

Palavras-chave: educação libertadora; mulheres imigrantes; teoria das capacidades; feminismo decolonial; autonomia.

1 INTRODUÇÃO

O cenário migratório global contemporâneo é marcado por deslocamentos forçados, nos quais mulheres e crianças representam uma parcela significativa dos fluxos. No Brasil, a crescente chegada de mulheres de países como Venezuela, Haiti e Cuba evidencia uma realidade complexa, onde vulnerabilidades pré-existentes se intensificam devido a fatores como barreiras linguísticas, xenofobia, exploração laboral e violência de gênero. Desde 2015, o Brasil vivencia um aumento expressivo nas solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, fenômeno que reposiciona o país no cenário migratório global. De acordo com Junger da Silva et al.

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: alana.202120101@unilasalle.edu.br.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: fabricao.pontin@unilasalle.edu.br.





(2025), "o Brasil recebeu solicitações provenientes de 175 nacionalidades diferentes, totalizando 454.165 pedidos no período", revelando a amplitude e diversidade das rotas migratórias contemporâneas.

A predominância de venezuelanos (58,76%) entre as solicitações, seguida por cubanos (11,56%) e haitianos (8,21%), reflete crises políticas, humanitárias e econômicas que se acentuaram ao longo da última década. Como argumenta Saskia Sassen (2014, p. 42), "as migrações forçadas não podem ser analisadas isoladamente, mas como consequência de dinâmicas globais de expulsão". O processo migratório, especialmente em contextos de deslocamento forçado, envolve múltiplas vulnerabilidades que se manifestam desde a saída do país de origem até a chegada ao destino. A literatura interseccional contribui para desconstruir leituras generalizantes, evidenciando que diferentes sistemas de opressão estruturam de modo desigual as experiências migratórias.

Na chegada ao Brasil, obstáculos relacionados à regularização documental emergem como um dos primeiros desafios. Embora a legislação migratória brasileira tenha avançado com a Lei 13.445/2017, o volume de solicitações supera a capacidade institucional de processamento. A ausência ou demora na obtenção de documentos limita o acesso a direitos básicos e amplia a dependência econômica, reforçando desigualdades. Outros elementos críticos incluem a inserção territorial precária em áreas periféricas com infraestrutura deficiente, barreiras linguísticas que limitam a autonomia e participação social, precariedade laboral marcada pela informalidade e discriminações múltiplas que atravessam de maneira contundente a experiência migratória.

Neste contexto, a educação emerge não apenas como um direito fundamental, mas como uma ferramenta crucial para a transição de uma condição de vulnerabilidade para uma de autonomia e agência. Este artigo tem como objetivo analisar o papel da educação no empoderamento de mulheres imigrantes, articulando o referencial da Teoria das Capacidades com as perspectivas do feminismo decolonial. Enquanto Sen (2000) e Nussbaum (2011) fornecem o arcabouço para entender a educação como uma capacidade central para o desenvolvimento humano





pleno, autoras como María Lugones (2020) e Phoebe Kisubi (2020; 2023) oferecem as lentes para desvendar como as estruturas coloniais de poder permeiam o saber e o ser, propondo uma educação como ato de descolonização. O objetivo é demonstrar que, quando concebida como uma prática libertadora e interseccional, a educação pode ser o eixo catalisador que permite a mulheres imigrantes reconstruírem suas vidas, exercendo controle sobre seus ambientes e narrativas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Educação Libertadora e Práticas Transformadoras

A educação como caminho para a autonomia e o empoderamento de mulheres migrantes encontra bases sólidas quando analisada à luz do pensamento de Paulo Freire, da Teoria das Capacidades de Sen e Nussbaum e das práticas corporais propostas por Phoebe Kisubi no Teatro do Oprimido. Freire (1970) afirma que "a educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo" (p. 78), destacando que processos educativos são instrumentos de formação de sujeitos críticos. Essa concepção converge com a noção de capacidades, que entendem o desenvolvimento como expansão das liberdades reais necessárias para que as pessoas possam agir e transformar suas vidas.

Freire defende que a autonomia nasce da conscientização, processo pelo qual os sujeitos compreendem criticamente a realidade opressora. Sen (1999), ao compreender liberdade como agência, aproxima-se dessa formulação ao afirmar que autonomia implica capacidade de escolha e ação informada. A prática teatral proposta por Kisubi opera justamente nesse encontro entre conscientização crítica e exercício da agência: por meio da encenação, mulheres migrantes repensam situações vividas e experimentam alternativas de ação, realizando aquilo que Boal chamava de "ensaio para a vida real". Trata-se de um movimento profundamente freireano.

Na pedagogia freireana, a dialogicidade é elemento central da autonomia. Freire (1970, p. 89) afirma que "não há vida humana sem diálogo", pois o diálogo é o lugar





da escuta, da construção conjunta e da problematização, enquanto o Teatro do Oprimido, especialmente na leitura de Kisubi, materializa esse princípio. Os exercícios teatrais criam um espaço dialógico em que mulheres migrantes compartilham narrativas, questionam opressões e produzem conhecimento coletivo. Essa prática expande capacidades relacionadas à afiliação, expressão e razão prática, elementos centrais da proposta de Nussbaum (2011).

2.2 Phoebe Kisubi: Performances de Liberdade

A articulação entre a Teoria das Capacidades e as proposições de Phoebe Kisubi acerca do Teatro do Oprimido permite compreender como práticas pedagógicas emancipatórias podem ampliar as liberdades reais de mulheres imigrantes em situação de vulnerabilidade. Kisubi, fazendo uma intersecção entre o contexto africano e diaspórico, utiliza o teatro como instrumento de conscientização e transformação social, aproximando-se da noção freireana de educação como prática da liberdade. Ao enfatizar processos coletivos, corporais e dialógicos, seu trabalho reforça o entendimento de que o desenvolvimento humano exige espaços de expressão e agência, o que converge diretamente com Sen (1999) e Nussbaum (2011).

Dentro dessa perspectiva, o Teatro do Oprimido emerge como prática capaz de expandir capacidades essenciais, especialmente aquelas ligadas à agência, à afiliação e à razão prática. Para Nussbaum (2011), a afiliação é uma das capacidades centrais, pois diz respeito à possibilidade de viver com dignidade e de estabelecer relações de reconhecimento mútuo. Os exercícios teatrais de Kisubi criam justamente ambientes de pertencimento, onde mulheres migrantes podem elaborar coletivamente suas experiências de violência, deslocamento e discriminação. A própria autora enfatiza que o teatro "permite que pessoas historicamente silenciadas recuperem sua voz e se vejam como agentes de transformação" (KISUBI, 2015, p. 22).

A dimensão corporal, central no Teatro do Oprimido, encontra afinidade com a Teoria das Capacidades ao reconhecer que o corpo é também um campo político. Muitas mulheres migrantes vivenciam experiências de controle, vigilância, violência e





trabalho precarizado que restringem suas capacidades de liberdade física e segurança – dimensões listadas explicitamente por Nussbaum (2000). Quando Kisubi trabalha com técnicas como o "Teatro Imagem", ela incentiva que as participantes representem fisicamente opressões e possibilidades de ação, permitindo que transformem o sentido político do próprio corpo e reimaginem cenários de autonomia.

3 METODOLOGIA

O presente artigo adota uma metodologia de pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa e exploratória. A investigação está estruturada em torno de uma triangulação teórica, articulando o referencial normativo da Teoria das Capacidades, formulado por Amartya Sen e aprofundado por Martha Nussbaum, com as lentes críticas do feminismo decolonial e os princípios da pedagogia crítica freireana. Este arcabouço analítico concebe a educação para mulheres imigrantes enquanto capacidade central para a expansão das liberdades substantivas e a construção da autonomia.

A teoria de Sen e Nussbaum fornece os parâmetros para compreender a educação como vetor de expansão das capacidades humanas centrais, fundamentais para uma vida digna. Paralelamente, a perspectiva decolonial, através de autoras como María Lugones, desvela as matrizes coloniais de poder que informam as estruturas de saber e subjetivação, propondo uma educação como ato de descolonização do ser e do conhecimento.

A operacionalização deste enquadramento teórico encontra-se na análise da aplicabilidade do Teatro do Oprimido, na vertente teorizada e praticada por Phoebe Kisubi. Esta prática é examinada como um dispositivo pedagógico-performance congruente com o caráter emancipatório, que cria um espaço liminar para a encenação e problematização coletiva das experiências de opressão interseccional.

Através de técnicas corporais e dialógicas, o teatro é teoricamente concebido como um ensaio da revolução, permitindo o desenvolvimento de capacidades fundamentais, com especial ênfase na razão prática – a capacidade de refletir





criticamente sobre o próprio projeto de vida – e na afiliação – a capacidade de viver com e em relação aos outros com dignidade e reconhecimento mútuo. Esta articulação metodológica é profundamente informada pela pedagogia crítica de Paulo Freire, para quem a educação se constitui como prática de liberdade e processo de conscientização. O diálogo teórico entre Freire, Sen e Kisubi evidencia que a autonomia não é um conceito inerente ao sujeito isolado mas uma construção relacional e dialógica, forjada na comunhão e na ação coletiva. Deste modo, a metodologia transcende a esfera estritamente cognitiva, engajando as dimensões corporal, afetiva e social da experiência migratória.

A proposta metodológica do artigo caracteriza-se pela sua natureza interseccional e decolonial, demonstrando teoricamente que uma educação verdadeiramente emancipatória para mulheres imigrantes necessita de ser crítica, participativa e sensível às múltiplas opressões que as constituem, posicionando a educação como o eixo catalisador para a transição de uma condição de vulnerabilidade para um estado de agência e autonomia plena.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise teórica e a discussão dos modelos conceituais revelam uma dissonância profunda entre a retórica de acolhimento e a formulação de políticas educacionais que permanecem frequentemente assistencialistas e desconectadas das vulnerabilidades interseccionais. Argumenta-se que, quando a educação se limita à mera alfabetização em português ou à qualificação profissional descontextualizada, ela tende a reproduzir as lógicas de subalternidade.

No entanto, o modelo teórico que integra os princípios da Teoria das Capacidades, do feminismo decolonial e de pedagogias críticas, como o Teatro do Oprimido, demonstra um potencial transformador substancial, sendo concebido como catalisador de agência e autonomia.





4.1 Da Vulnerabilidade Documental à Agência Jurídica: A Educação como Capacidade Instrumental

Destaca-se o potencial impacto da educação no enfrentamento da vulnerabilidade documental. O modelo sugere que a participação em oficinas sobre a Lei de Migração (Lei 13.445/2017), quando promovida por organizações da sociedade civil, pode gerar uma mudança significativa na condição das mulheres imigrantes. A barreira linguística e o desconhecimento dos trâmites burocráticos são concebidos como fatores que as mantêm em um estado de dependência e medo, corroborando a assertiva de Sayad (1998) sobre o imigrante como "prisioneiro de sua condição administrativa". O acesso a informações claras e ao letramento jurídico básico, nesse sentido, habilitaria essas mulheres não apenas a iniciarem processos de regularização por conta própria, mas a se estabelecerem como multiplicadoras de conhecimento em suas comunidades.

Este cenário exemplifica a tese de Sen (1999) de que a educação constitui uma liberdade instrumental: ao ampliar o conhecimento sobre a legislação, ela expande concretamente a capacidade de negociar com instituições estatais, transformando uma condição de sujeição passiva em uma de agência jurídica ativa. Discute-se, portanto, que a educação, neste contexto, não configura um fim em si mesma, mas um meio crucial para o acesso a um leque mais amplo de direitos e capacidades.

4.2 O Corpo como Lugar de Opressão e Reexistência: O Teatro do Oprimido em Ação

A análise das técnicas do Teatro do Oprimido, inspiradas no trabalho de Phoebe Kisubi, sugere a sua particular eficácia na abordagem das dimensões corporais e emocionais da experiência migratória. O modelo teórico postula que a utilização do "Teatro Imagem" permitiria a mulheres imigrantes a representação física de cenas de assédio laboral ou de humilhação social.





A discussão centra-se, assim, na potência desta metodologia para materializar a "colonialidade do ser" (Lugones, 2007). Através da encenação, as participantes teriam o potencial de externalizar a internalização da opressão, tornando-a objeto de análise e crítica coletiva. Ao reencenarem as situações buscando soluções e finais alternativos, elas estariam praticando o que Boal (1996) denominava "ensaio para a revolução". Este processo corrobora e operacionaliza o conceito de razão prática de Nussbaum (2011), pois as mulheres seriam convidadas a refletir criticamente sobre suas vidas e a imaginar cursos de ação alternativos. O corpo, antes território de controle e violência, transformar-se-ia em instrumento de crítica social e de reexistência, expandindo a capacidade de controle sobre o próprio ambiente (Nussbaum, 2011).

4.3 A Construção de Afiliação e a Superação do Isolamento Social

A análise teórica demonstra que um dos maiores potenciais das iniciativas educativas reside no fortalecimento da capacidade de afiliação. A migração, sobretudo em contextos de vulnerabilidade, frequentemente induz a um desenraizamento social profundo. A inserção territorial e urbana de migrantes em áreas periféricas e com infraestrutura precária aprofunda a marginalização, pois a combinação de desigualdades estruturais cria uma matriz de dominação (Collins, 2016) que restringe sua integração social. Além disso, culpabilizar os sujeitos pelas mazelas sociais é antiético e perpetua políticas de dessubjetivação e exclusão (Gregoviski, 2025).

A educação, quando concebida como espaço dialógico e comunitário, na linha de Freire (1970), é teoricamente um antídoto potente contra este isolamento. A perspectiva intercultural em grupos de ensino de português como língua de acolhimento sugere a formação de redes de solidariedade que transcenderiam o ambiente da sala de aula, convertendo-se em sistemas informais de apoio para a busca de emprego, o cuidado com os filhos e o acolhimento emocional. Este potencial dialoga diretamente com a centralidade que Nussbaum (2011) atribui à afiliação como uma capacidade fundamental para uma vida plenamente humana. A educação, neste





modelo, não se limita à instrução linguística, mas fomenta o reconhecimento mútuo e o pertencimento, criando as condições para que as mulheres reconstruam seu tecido social em um novo território, superando a dupla ausência descrita por Sayad (1998).

4.4 Limitações Estruturais e a Tensão Permanente entre Capacidade e Vulnerabilidade

708

A discussão não estaria completa sem a análise detida das limitações estruturais que constroem o potencial emancipatório da educação. Programas pontuais e com dependência de financiamento intermitente são teoricamente insuficientes para gerar transformações duradouras. O modelo deve reconhecer que a ampliação das capacidades individuais, por meio de processos educativos libertadores, frequentemente se depara com um mercado de trabalho marcado pela informalidade e pela xenofobia, que pode se mostrar refratário ao reconhecimento dessas capacidades. Este fato ressalta a importância da crítica de Sassen (2014) sobre as dinâmicas globais de expulsão.

A Teoria das Capacidades de Sen e Nussbaum é crucial para evitar uma leitura ingênua: a expansão das liberdades individuais é intrinsecamente condicionada pelas oportunidades sociais, econômicas e políticas disponíveis. Uma política educacional verdadeiramente efetiva, por conseguinte, deve ser articulada com políticas de trabalho, habitação e saúde que criem um ecossistema propício para que as capacidades desenvolvidas possam ser exercidas na realidade social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo demonstra que a educação constitui um eixo fundamental para a transição da vulnerabilidade à autonomia no contexto das migrações femininas contemporâneas. A articulação estabelecida entre a Teoria das Capacidades, o feminismo decolonial e as práticas pedagógicas de Phoebe Kisubi revela que os processos educativos emancipatórios devem necessariamente





transcender a mera transmissão de conhecimentos. Eles precisam se constituir, primordialmente, como espaços de produção de agência, reconhecimento e transformação social.

No contexto brasileiro, caracterizado pela contínua intensificação dos fluxos migratórios, tornam-se urgentes políticas públicas educacionais que incorporem de forma efetiva essas perspectivas. Programas de alfabetização, qualificação profissional e ensino de português como língua de acolhimento exigem ser reconcebidos à luz desses referenciais, superando abordagens assistencialistas. O foco deve ser a adoção de práticas verdadeiramente emancipatórias que reconheçam as mulheres imigrantes como sujeitos de direito e produtoras ativas de conhecimento.

Entendida como prática de liberdade e ferramenta de descolonização, a educação emerge, assim, como um poderoso antídoto às lógicas de vulnerabilização que atingem de modo particular as mulheres imigrantes. Ao promover o desenvolvimento de capacidades humanas essenciais e criar condições para o exercício pleno da agência, ela não apenas transforma trajetórias individuais, mas contribui decisivamente para a edificação de sociedades mais justas, plurais e democráticas.

REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BRASIL. **Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 maio 2017.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
JUNGER DA SILVA, Gustavo; CAVALCANTI, Leonardo; DE OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro. **Refúgio em Números**. 10. ed. Brasília, DF: OBMigra/Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2025.





KISUBI MBASALAKI, Phoebe. **Decoloniality and Intersectional Feminist Pedagogies: Re-Imagining Education with Women in the Global South.** Toronto: University of Toronto Press, 2015.

KISUBI MBASALAKI, Phoebe. **Decoloniality and Intersectional Feminist Pedagogies: Re-Imagining Education with Women in the Global South.** Universidade de Toronto, 2020a.

KISUBI MBASALAKI, Phoebe. **Sex Work Feminicide and the Making of #SayHerName Campaign by SWEAT in South Africa.** Routledge, 2023.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. In: HOLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais.** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 52–83.

LUGONES, María. Heterosexuality and the colonial/modern gender system. **Hypatia**, v. 22, n. 1, p. 186-219, 2007.

NUSSBAUM, Martha C. **Creating capabilities: The human development approach.** Cambridge: Harvard University Press, 2011.

NUSSBAUM, Martha C. **Women and human development: The capabilities approach.** Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

SASSEN, Saskia. **Expulsões: brutalidade e complexidade na economia global.** São Paulo: Paz e Terra, 2014.

SAYAD, Abdelmalek. **A imigração ou os paradoxos da alteridade.** São Paulo: Edusp, 1998.

SEN, Amartya. **Development as freedom.** New York: Knopf, 1999.





A FORMAÇÃO DOCENTE EM LÍNGUA INGLESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS, SABERES, MEMÓRIAS E PRÁTICAS À LUZ DA LINGUÍSTICA APLICADA

Mônica de Sá Gomes Pereira¹

Lucia Regina Lucas da Rosa²

Resumo

Este estudo se insere no campo da Memória Social, linha de pesquisa Memória e Linguagens Culturais, por meio do estudo de Linguística Aplicada, compreendida como um espaço de investigação interdisciplinar voltado para a análise e para a solução de problemas reais relacionados à linguagem. O objetivo geral é investigar como o projeto pedagógico do curso de Letras influencia a formação de professores de língua inglesa e na sua prática docente. Os objetivos específicos são: construir memórias entre professores da educação básica a partir de orientações pedagógicas oriundas de documentos; mapear os perfis de formação dos docentes que atuam com o ensino de inglês nas séries iniciais. A metodologia é de abordagem qualitativa, de caráter exploratório e interpretativo. Os instrumentos de coleta são a análise documental de projetos pedagógicos de cursos de formação docente de Araranguá-SC e documentos oficiais como a BNCC. A pesquisa está ancorada nos estudos da Linguística Aplicada Crítica (Pennycook, 2001; Moita Lopes, 2006), formação de professores (Tardif, 2002; Pimenta, 2002; Garcia, 1999), memória docente (Josso, 2004; Nóvoa, 1992), educação linguística (Rojo, 2009; Kleiman, 2009) e ensino de línguas na infância (Cameron, 2001; Moon, 2000; Garvie, 1990). Também são considerados os marcos legais e curriculares nacionais, como a BNCC (Brasil, 2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente, além de textos sobre memória coletiva e identidade (Candau, 2016). Os resultados previstos evidenciam que é fundamental que os docentes dominem os conteúdos referentes à língua inglesa, mas também que façam uso de metodologias diversificadas, adaptadas e dinâmicas, capazes de favorecer a aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: escola; memória; aprendizagem língua inglesa; formação de professores.

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: monica.202214869@unilasalle.edu.br.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: lucia.rosa@unilasalle.edu.br.





1 INTRODUÇÃO

A formação de professores para o ensino de língua inglesa no Ensino Fundamental 1 (EF1) é um tema que ganha cada vez mais relevância no contexto educacional brasileiro. Com a inclusão da língua inglesa como componente curricular obrigatório a partir do Ensino Fundamental, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), surgem questionamentos sobre a formação adequada desses profissionais, especialmente nos anos iniciais da educação básica. Muitos professores que atuam no EF1, apesar de possuírem formação em Letras, não têm formação para ensino nas séries iniciais, o que pode comprometer a qualidade da aprendizagem e o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos. Diante disso, é fundamental compreender de que a formação inicial e continuada desses docentes influencia suas práticas pedagógicas e a efetividade do ensino de inglês nas séries iniciais. Este projeto se insere no campo da Linguística Aplicada, compreendida como um espaço de investigação interdisciplinar voltado para a análise e a solução de problemas reais relacionados à linguagem. Assim, busca-se articular saberes linguísticos, pedagógicos e sociais na investigação do processo formativo dos professores de inglês no EF1, considerando suas condições de trabalho, trajetórias formativas, memórias, cultura, crenças e práticas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Linguagem, Infância e Construção de Sentidos: perspectivas socioculturais e críticas

Pensar o ensino de língua inglesa nos anos iniciais exige um olhar que ultrapasse os limites da técnica e das metodologias tradicionais. A aprendizagem de uma língua estrangeira, nesse contexto, não pode ser vista como simples aquisição de estruturas gramaticais, mas como um processo de construção de sentidos que envolve identidade, cultura e memória. Como lembra Freire (1996), ensinar é sempre





um ato de criação e de esperança, um gesto ético e político que se realiza no encontro com o outro. Ensinar inglês, portanto, é também criar possibilidades para que as crianças se reconheçam como sujeitos de linguagem e de mundo.

Vygotsky (1994) amplia essa compreensão ao afirmar que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e que o aprendizado é impulsionado pela mediação e pelo diálogo. A linguagem, em sua perspectiva, não é apenas instrumento de comunicação, mas espaço de construção de pensamento e de relações. Essa visão coloca o professor em papel essencial de mediador que, através de contextos significativos, cria a aprendizagem, despertando a curiosidade, o afeto e o desejo de comunicar-se.

Sob a perspectiva da Linguística Aplicada Crítica, autores como Pennycook (2001) e Moita Lopes (2006) nos convidam a compreender o ensino de línguas como prática social situada, marcada por relações de poder, identidades e discursos. Aprender inglês dessa forma não é algo neutro. Envolve pensar sobre quem fala, quem escuta e quais vozes acabam sendo deixadas de lado. Para formar professores que possam oferecer uma educação linguística que valorize as diferenças e seja comprometida com a justiça social, a abordagem crítica torna-se fundamental.

Vera Maria Candau (2012) reforça essa ideia ao propor uma educação intercultural que reconheça a pluralidade e valorize o diálogo entre saberes. Para ela, o processo educativo precisa favorecer o encontro entre culturas sem hierarquizá-las, criando espaços de convivência onde o respeito e a solidariedade sejam práticas cotidianas. No ensino de inglês, essa perspectiva amplia o sentido da língua como bem cultural, transformando a sala de aula em um território de trocas, afetos e construção de pertencimento.

2.2 Saberes Docentes, Memória e Práticas de Ensino: contribuições para a formação de professores de inglês

De modo complementar, Tardif (2002) destaca que “os saberes docentes são múltiplos e se constroem na experiência, na prática e na convivência com outros





professores e alunos”. O conhecimento do professor de língua inglesa, especialmente nos anos iniciais, nasce dessa junção do saber acadêmico, do saber experiencial e do saber cultural. É nessa teia de vivências e memórias que a docência ganha sentido e se torna um espaço de reinvenção.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) corroboram essa visão ao enfatizar que o ensino de línguas deve promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos alunos. Aprender uma nova língua é também compreender o mundo sob outros pontos de vista, desenvolver empatia e reconhecer-se como parte de uma comunidade global.

Desse modo, o ensino de língua inglesa na escola pública brasileira precisa ser pensado como um campo de possibilidades: um espaço onde a linguagem é ponte entre culturas e memórias, onde o professor se reconhece como sujeito histórico e formador de sentidos. É no entrelaçamento de encontros, desafios e descobertas compartilhadas que o aprendizado se torna experiência viva.

Será dada ênfase à compreensão dos “saberes docentes” (Tardif, 2002) como construção social, histórica e situada, bem como à análise das práticas discursivas e das memórias de formação e identitárias que surgem nas narrativas dos docentes e em sua atuação pedagógica. Segundo Tardif, “O saber docente é plural e se constrói no cruzamento de várias fontes: a formação inicial, a formação continuada, a experiência de trabalho e as interações com colegas e alunos” (Tardif; Lessard, 2005, p. 210). Essa diversidade favorece a colaboração entre os grupos. Quando atuamos juntos e trocamos ideias e sentimentos, especialmente nas histórias que contamos sobre nossas experiências na escola, criamos lembranças dessas vivências. Essas memórias, por sua vez, ajudam a construir novos conhecimentos.

Ao considerar a centralidade da memória no processo formativo dos professores, torna-se pertinente recuperar a perspectiva de Halbwachs (1990), para quem a memória é sempre coletiva e construída nas relações sociais. Nesse sentido, as memórias docentes não emergem de forma isolada, mas são tecidas nos espaços escolares, nas interações profissionais e nas experiências compartilhadas ao longo da trajetória docente.





3 METODOLOGIA

A metodologia será de abordagem qualitativa, de caráter exploratório e interpretativo. Farão parte os professores que atuam com o ensino de inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas e/ou privadas. A pesquisa assume caráter qualitativo e exploratório, uma vez que busca aprofundar a compreensão de fenômenos educacionais a partir das experiências e narrativas dos participantes. Segundo Gil (2002), estudos exploratórios são fundamentais quando se deseja ampliar a familiaridade com um tema pouco discutido ou ainda em consolidação, como é o caso da formação de professores de inglês para os anos iniciais

Os Instrumentos de coleta serão: Entrevistas narrativas com foco nas memórias docentes; Entrevistas semiestruturadas; Análise documental (projetos pedagógicos de cursos de formação docente, documentos oficiais como a BNCC).

Para a interpretação das entrevistas narrativas e dos documentos analisados, adotou-se a perspectiva de análise de conteúdo, entendida como um conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição e categorização, que permite identificar sentidos e regularidades presentes nos discursos (Bardin, 2011). Esse processo possibilita compreender como as memórias docentes são mobilizadas, narradas e resinificadas no contexto da formação e da prática pedagógica.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados preliminares indicam que, além de conhecer a língua inglesa, os professores necessitam de metodologias diversificadas, contextualizadas e culturalmente situadas. A falta de formação específica para atuar nos anos iniciais compromete segurança pedagógica, planejamento, gestão da sala de aula e seleção de estratégias.

A memória docente se revela elemento estruturante das práticas: quando professores evocam lembranças de suas aprendizagens, constroem sentidos sobre





ensinar, traçam vínculos afetivos e reorganizam seus saberes. As entrevistas demonstram que memórias positivas fortalecem criatividade pedagógica, enquanto memórias negativas acionam inseguranças linguísticas.

A Linguística Aplicada Crítica contribui ao evidenciar que ensinar inglês envolve questões de identidade, pertencimento e colonialidade. A educação intercultural, conforme Candau (2012), surge como possibilidade de práticas mais inclusivas e dialógicas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores de língua inglesa para o Ensino Fundamental 1 necessita de revisão e fortalecimento. A ausência de preparo específico para atuar nas séries iniciais ainda é um desafio significativo, especialmente nas redes públicas. A formação docente deve ser contínua, reflexiva e pautada na articulação entre teoria, prática e memória, como indicam Tardif (2002), Pimenta (2002), Garcia (1999), Josso (2004), Nóvoa (1992) e Candau (2012).

Os resultados apontam que metodologias diversificadas, culturalmente sensíveis e afetivamente significativas favorecem aprendizagens mais engajadas. Além disso, compreender as memórias formativas dos professores contribui para sua autonomia, identidade profissional e reinvenção pedagógica.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2018.

BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira**. São Paulo: British Council, 2015. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acesso em: 9 jan. 2016.





CAMERON, Lynne. **Teaching languages to young learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. Trad. Maria Letícia Ferreira. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

CANDAU, Joël; FERREIRA, Maria Letícia M. Mémoire et patrimoine: des récits et des affordances du patrimoine. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 58, p. 21–36, 2015.
CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: entre o global e o local. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

GARCIA, Regina Leite. **Formação de professores**: trajetórias e saberes docentes. São Paulo: Cortez, 1999.

GARVIE, Edie. **Teaching English to children**. London: Longman, 1990.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice; Revista dos Tribunais, 1990.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Petrópolis: Vozes, 2004.

KLEIMAN, Angela B. **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Linguística aplicada**: uma abordagem crítica. São Paulo: Parábola, 2006.

MOON, Jayne. **Children learning English**. Oxford: Macmillan Heinemann, 2000.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
PAIVA, Vera Lúcia Meneses de Oliveira e. A língua inglesa no Brasil e no mundo. In: PAIVA, Vera Lúcia Meneses de Oliveira e (org.). **Ensino de língua inglesa**: reflexões e experiências. Campinas: Pontes, 1996. p. 9–29.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical applied linguistics**: a critical introduction. London: Routledge, 2001.





PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores:** identidade e saberes da docência. São Paulo: Cortez, 2002.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa:** do início ao fim. Porto Alegre: Penso, 2016.





TRILHAS FORMATIVAS EM REDE: CONSTRUÇÃO, PLANEJAMENTO E RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Carolina Tedesco Rosa¹

Silmara Coelho²

Resumo

A presente pesquisa tem como objetivo apresentar o percurso formativo desenvolvido no primeiro semestre de 2025 com professoras dos 1ºs e 2ºs anos da Rede Municipal de Canoas-RS. Esse percurso contou com a participação de 171 docentes e foi realizado quinzenalmente em formato híbrido, alternando encontros presenciais e formações on-line por meio da plataforma Google Meet. O objetivo geral consiste em analisar as contribuições das trilhas formativas, conforme discutido por Vergani (2023), para o planejamento de ações que favoreçam o processo de alfabetização das crianças atendidas por essa rede de ensino. Alinhando as trilhas formativas ao percurso teórico adotado pela Rede de Ensino, tomamos como referência os estudos de Ehri (2014) e Dehaene (2012), que apresentam a teoria conexionista como base para refletirmos sobre o processo de alfabetização. O percurso metodológico contempla a caracterização do estudo, que adota a abordagem da pesquisa-ação-formação, fundamentada teoricamente nos aportes de Gatti (2010), Freire (1996) e Warschauer (2017). Ainda que de forma breve, será apresentado o desenvolvimento das trilhas formativas, seguido pela exposição dos resultados preliminares, os quais foram analisados com base em algumas conversas com os professores. Essa análise visa subsidiar a proposição de novas estratégias para qualificar os processos de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: formação de professores; trilhas formativas; alfabetização.

1 INTRODUÇÃO

Entende-se por “Trilhas formativas” os percursos de aprendizagem planejados para orientar o desenvolvimento das trilhas formativas como estratégias educacionais que oferecem trajetórias estruturadas e ao mesmo tempo flexíveis, fundamentadas em objetivos claros de aprendizagem.

¹ Pós-graduada em: Alfabetização e letramento; Supervisão Escolar; Informática Instrumental para professores da Educação Básica; Gamificação na Educação; Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação; Gestão escolar; Graduada em: Pedagogia.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: silmara.vianna@canoasedu.rs.gov.br.





Este relato tem como objetivo principal apresentar, ainda que bem sucinta, o percurso formativo desenvolvido na Rede Municipal de Ensino de Canoas durante o primeiro semestre de 2025. As trilhas formativas foram elaboradas como estratégias de acompanhamento contínuo do trabalho pedagógico realizado com as turmas de 1º e 2º anos, buscando fortalecer e promover uma aprendizagem alinhada às práticas pedagógicas junto à teoria conexcionista.

A partir de uma abordagem de encontros presenciais e online, esses momentos formativos buscaram acolher os educadores, promover estudos teóricos e fomentar práticas alinhadas às evidências científicas sobre o processo de alfabetização. Ao dar visibilidade a esse percurso, pretende-se valorizar os esforços empreendidos, as aprendizagens construídas e os desafios enfrentados, reafirmando o compromisso com uma formação docente de qualidade, centrada nas necessidades reais das escolas e dos estudantes.

Ao longo deste trabalho, apresentaremos o percurso formativo realizado no primeiro semestre de 2025, com foco na alfabetização e no fortalecimento da prática docente. Ao apresentar essa experiência, reafirmamos o compromisso com a formação de qualidade aos professores, alinhada às evidências científicas, à escuta ativa dos profissionais da educação e à valorização da colaboração e do desenvolvimento profissional contínuo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O programa de formação continuada para a alfabetização da Rede Municipal de Canoas, baseia-se na teoria conexcionista, uma abordagem teórica que busca explicar como o cérebro processa informações, especialmente no campo da aprendizagem, da linguagem e da leitura. Essa teoria baseia-se no funcionamento das redes neurais. Na alfabetização, o conexionismo ajuda a explicar como as crianças aprendem a reconhecer padrões entre sons (fonemas) e letras (grafemas), ideias destacadas por Ehri (2014). O referencial teórico do material utilizado na rede (guia do professor, 2021, p. 25), traduz essas ideias:





Diversos pesquisadores propuseram modelos teóricos para explicar como as crianças aprendem a ler e escrever. Um modelo mais contemporâneo e que tem se mostrado válido para diferentes idiomas, incluindo o português brasileiro, foi apresentado por Linnea Ehri (2014). Segundo ela, as crianças progredem por quatro fases distintas no desenvolvimento da leitura e da escrita em sistemas alfabéticos [...].

Para entendermos melhor essas fases distintas, apresentadas por Ehri (2014), trouxemos o quadro abaixo:

Quadro 1 - Fases distintas

- | |
|--|
| a) Fase pré-alfabética: Antes de aprender sobre como funciona o código alfabético, as crianças usam pistas visuais para ler palavras familiares, como logomarcas e rótulos de produtos. Elas usam letras inventadas para escrever palavras ou até mesmo letras comuns em seu cotidiano, mas sem respeitar ou prestar atenção nas relações grafema-fonema. |
| b) Fase alfabética parcial: Nessa fase, as crianças, após entender que as letras representam os sons das palavras, passam a tentar ler e escrever usando as pistas fonológicas que identificam na pronúncia das palavras, e as letras que já conhecem e que são correspondentes aos sons que identificam. Contudo, como ainda não sabem todas as relações grafema-fonema, podem escrever apenas as letras que conhecem, criando grafias incompletas de palavras. |
| c) Fase alfabética completa: Essa fase se inicia quando as crianças passam a usar letras apropriadas para escrever todos os sons que identificam nas palavras. Elas, contudo, podem não conseguir representar adequadamente regras ortográficas, que vão sendo adquiridas mais adiante, mas neste momento já são capazes de decodificar e codificar quaisquer palavras com seu conhecimento das relações grafema-fonema. Assim, é comum observar escritas completas como “Kazamentu” para “Casamento”, que respeitam a fonologia, mas não a ortografia. |
| d) Fase alfabética consolidada: Essa última fase é a que predomina em leitores e escritores proficientes. Nessa fase, as crianças passam a usar padrões ortográficos maiores do que as letras para decodificar e codificar palavras, como por exemplo, o conhecimento de sílabas e morfemas, que pode ajudá-las a ler mais rapidamente palavras como <in-feliz-mente>, usando unidades maiores do que as relações grafema-fonema. Por outro lado, também podem se beneficiar desse conhecimento morfológico para respeitar a ortografia de <casamento>, ao associar a palavra <casa> e a regra de que o <s> intervocálico representa o fonema /z/. |

Fonte: Guia do professor - Vamos todos aprender a ler - p. 25-26.

É possível perceber que as fases do desenvolvimento da leitura não estão diretamente ligadas à idade ou ao ano escolar das crianças, mas sim ao grau de conhecimento e uso que elas têm das relações entre grafemas e fonemas. Conforme explica Ehri (2014), durante o processo de desenvolvimento da linguagem oral, as





crianças constroem conhecimentos sobre a fonologia, a semântica, a sintaxe e a pragmática das palavras faladas. Ao iniciarem a aprendizagem da leitura e da escrita, elas incorporam um novo nível de conhecimento, o ortográfico, que se integra aos saberes já adquiridos. Essa integração une os sons, as grafias e os significados das palavras, permitindo que a leitura se torne imediata. Assim, ao visualizar uma palavra escrita, o leitor consegue acessar rapidamente seus sons e sentidos na memória. Por isso, após decodificar uma mesma palavra diversas vezes, as crianças passam a reconhecê-la automaticamente, sem precisar recorrer à decodificação, ou seja, passam a lê-la por memória.

Dehaene (2012), defende métodos de alfabetização estruturados e fonéticos, nos quais a criança aprende a relacionar letras e sons (grafema-fonema) antes de reconhecer palavras inteiras visualmente. A memorização global de palavras, isolada da decodificação, não é eficaz a longo prazo.

Aprender a ler e a escrever não é algo simples e natural como aprender a falar. Há mais de 50 anos, as pesquisas científicas sobre a alfabetização têm mostrado que a aprendizagem da leitura e da escrita não acontece de forma espontânea e simples. Pelo contrário, requer esforço e ensino explícito, na maioria das vezes. O cérebro humano precisa reorganizar as conexões entre os neurônios das áreas cerebrais de processamento da linguagem oral, do processamento visual e motor para que as habilidades de leitura e escrita sejam aprendidas. (Dehaene, 2012).

Os dois autores explicam que a fluência leitora só se constrói com prática, automatização das correspondências grafofonêmicas e envolvimento com textos significativos. Para Ehri (2014), a leitura por memória visual depende da análise fonêmica e da decodificação prévia. Só depois de muitas experiências de leitura, a criança armazena mentalmente a forma escrita da palavra, tornando-se fluente. Para Dehaene (2012), a automatização da leitura é resultado do treino consistente da decodificação e do reconhecimento fonológico — e não da simples exposição a textos.





2.1 Trilhas formativas

Entende-se por “Trilhas formativas” os percursos de aprendizagem planejados para orientar o desenvolvimento de habilidades e competências em determinada área, costumam ser organizadas em etapas, visando personalizar o aprendizado e torná-lo mais adaptável ao perfil de cada participante. Vergani (2023, p. 38), destaca que:

[...] para elaborar uma Trilha de Aprendizagem, deve-se iniciar pela escolha do tema, dos recursos e dos materiais, seguindo o planejamento dentro das especificidades que o componente curricular exige, buscando atingir o objetivo da aprendizagem, inclusive os aspectos declarativos e procedimentais [...].

Ao propor a realização de Trilhas Formativas em Rede, destacamos a importância de identificar temáticas comuns a todo o grupo, refletir sobre as fragilidades compartilhadas ao longo do percurso e reavaliar os temas abordados à medida que novas demandas surgem. As trilhas formativas para professores são percursos planejados de desenvolvimento profissional que visam promover a formação contínua e personalizada dos educadores, respeitando suas necessidades, experiências, contextos e desafios. Elas organizam os conteúdos e práticas formativas em etapas, permitindo que o professor avance conforme seus interesses e ritmo de aprendizagem. Rosa, Hendges, Silva, Hauenstein (2023, p. 4) refletem que:

As trilhas formativas são itinerários teórico-práticos que propõem um encadeamento de saberes organizados que devem ser abstraídos com intuito de alcançar uma determinada competência. O uso desse formato oportuniza que cada discente tenha um percurso individualizado, podendo compor, de forma flexível, caminhos de aprendizagens que estejam de acordo com seus interesses e necessidades específicas.

Assim, as trilhas formativas são estratégias de formação que oferecem itinerários flexíveis e estruturados, com base em objetivos específicos de aprendizagem. O termo “trilha” remete à ideia de um percurso que pode ter múltiplos caminhos, valorizando a autonomia do professor e o protagonismo na sua própria formação.

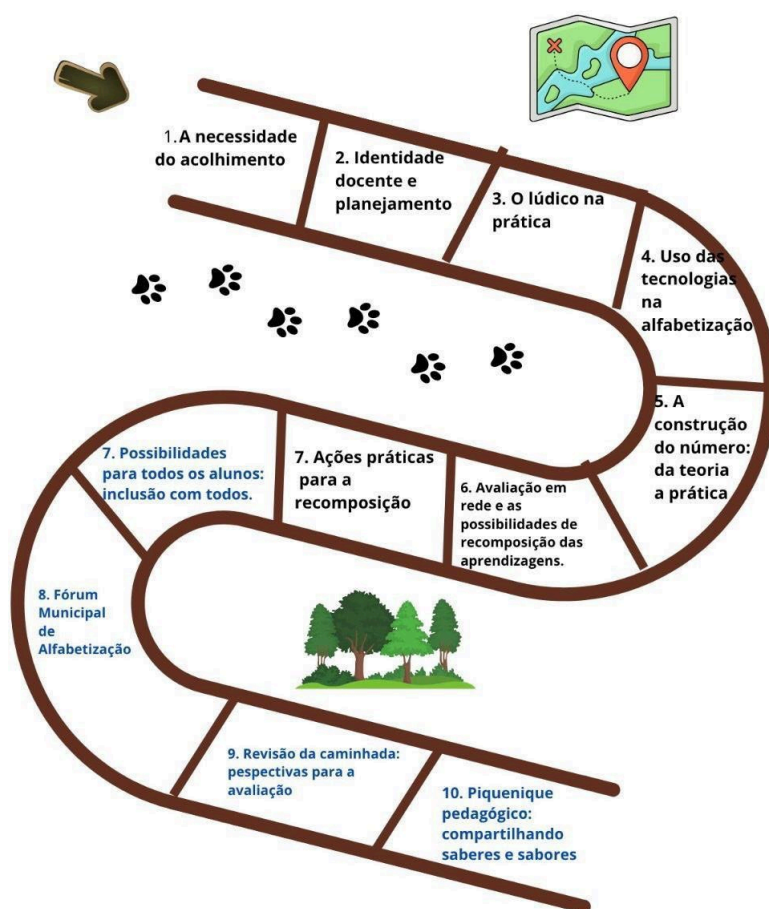




Procurou-se por argumentos que sustentem esta estratégia de aprendizagem, destacando que é importante aprender a conviver e cooperar, compartilhando conhecimentos e empenhando-se no desenvolvimento individual, de cada colega e todo o grupo da classe. É nesse aprendizado que se constroem conhecimentos, condutas e competências para conviver profissional e socialmente, e para evoluir no contexto amplo do desenvolvimento pessoal. Por essas razões, apresentam-se as Trilhas de Aprendizagem como estratégia significativa de aprendizagem. (Vergani, 2023, p. 22).

Tentando dar visibilidade a este percurso, realizaremos um breve relato das trilhas construídas no período de março até agosto de 2025, na Rede Municipal de Ensino de Canoas, como se desenha a seguir:

Figura 1 - Trilhas construídas no período de março até agosto de 2025, na Rede Municipal de Ensino de Canoas





Nossas trilhas, acontecem com intervalo quinzenal, em formato híbrido, intercalando atividades online e presenciais,

2.1.1 A necessidade do acolhimento

725

A primeira trilha deste percurso formativo ocorreu em março de 2025, neste momento percebemos a necessidade de acolher os professores e seus anseios referentes ao ano letivo que se iniciava. O encontro foi realizado via google Meet, tivemos o total de XXX presentes e foi organizado com o intuito de refletirmos sobre o processo de adaptação e acolhimento que estamos vivenciando no início do ano letivo, para iniciar trouxemos um trecho do curta “O fim do recreio”, conversamos sobre o vídeo e trouxemos alguns pontos para discussão que são importantes para este momento inicial: acolhimento; transição da Educação Infantil e Ensino Fundamental; Adaptação de todos (alunos, famílias e professores); Sondagem e habilidades a serem trabalhadas. Encerramos lembrando que não existe um segredo e sim muito trabalho.

2.1.2 Identidade docente e planejamento

A segunda trilha, intitulamos de Identidade docente e planejamento, ocorreu no mês de março, nesta formação conversamos sobre quem somos e o que nos constitui enquanto professores alfabetizadores, também fizemos um mural de fotos das turmas no Padlet para conversarmos sobre as peculiaridades de cada turma, trouxemos a música Bola de meia, bola gude, para falarmos das infâncias e memórias de cada um, reforçando a importância da alfabetização na vida das pessoas, apresentamos o material a ser trabalhado, o cronograma das sequências didáticas e conversamos sobre a avaliação diagnóstica, construímos coletivamente o planejamento das primeiras semanas.





2.1.3 O lúdico na prática

Esta trilha, foi realizada de forma presencial, na Unilasalle, nesta proposta trouxemos atividades para planejamento das sequências didáticas através de Rotações por Estações, o embasamento teórico do programa de alfabetização da rede para discussão e encerramos com o vídeo: O menino do meio da ponte, que traz a importância das nossas decisões.

2.1.4 Uso das tecnologias na alfabetização

A trilha de maio, foi sobre o uso das tecnologias, em parceria com o Time Google. que fez uma fala sobre os recursos tecnológicos disponíveis na rede, os cuidados na seleção das atividades e com os sistemas disponíveis, na sequência conversamos sobre as infâncias e sobre as mudanças de concepções de infância e vivências. Trouxemos um vídeo para fomentar a conversa: Tecnologia e metodologia, um quiz no Kahoot sobre o que discutimos e realizamos o planejamento das sequências didáticas.

2.1.5 A construção do número: da teoria à prática

A trilha de junho, realizada de forma presencial, na ULBRA, tivemos a parceria da professora Kelly Rebello para discutirmos a Construção do número da teoria à prática, trouxemos conceitos fundamentais e sugestões de atividades matemáticas, por fim fizemos grupos de trabalho para pensarmos sugestões para o planejamento das sequências didáticas.

2.1.6 Avaliação em Rede e as possibilidades de recomposição das aprendizagens

A sexta trilha, aqui apresentada, aconteceu em agosto de forma presencial na Unilasalle, nela ressaltamos aspectos da avaliação, apresentamos e discutimos os





índices da A1 e pensamos possibilidades de recompor as aprendizagens neste momento. Houve um momento lúdico para pensarmos nas atividades de Consciência Fonológica e a importância destes momentos para a alfabetização.

3 ALGUNS ACHADOS PRELIMINARES

727

Ao se pensar uma trilha formativa busca-se temáticas relevantes para um determinado contexto, neste caso, as professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Canoas. Traremos para análise preliminar, as respostas de algumas professoras nos formulários avaliativos preenchidos ao final de cada encontro. Para garantir o anonimato das professoras, optamos por identificarmos cada uma por P1, para a professora 1, P2, para a professora 2 e assim sucessivamente, trazendo algumas falas para análise.

A trilha 1 foi sobre acolhimento, às professoras trouxeram questões de cada turma, relataram as necessidades daquele momento inicial, seus anseios e possibilidades de auxílio. A P1 destacou que:

Senti que nossa travessia será de uma forma mais acalentada, sim nossas dúvidas e inseguranças, atropelos, medos não são só nossos, de todos que estão vivendo a prática diária do chão das escolas. Entretanto, senti que tenho um porto seguro, uma mão que vai me ajudar a alavancar nos momentos críticos, que não estarei só.

O trabalho pedagógico não deve centrar-se somente na criança ou no adulto, mas sim nas relações estabelecidas entre eles, neste momento inicial do ano letivo se viu a necessidade de acolher os professores para que pudessem entender seus alunos e visualizar possibilidades de como atendê-los de forma humanizada e que favorecesse a criação de vínculos, fundamentais ao processo educativo. Freire (1996) destaca que me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente (pag.49), não podemos esquecer que todos os envolvidos no processo educativo são pessoas, que possuem realidades diferentes, vivências e estão em lugares distintos, neste momento também estavam todos se adaptando e criando os primeiros vínculos.





Disponibilizar este momento inicial de partilha foi importante para demonstrar que esta caminhada não é solitária, que estamos todos envolvidos neste processo, oportunizar momentos de escuta faz parte do processo formativo. Como foi destacado pela fala da P2:

Muito obrigada por esse tempo para ouvir as professoras sobre as crianças e turmas. Importante porque as crianças não são números de matrícula ou ranking de índices. As professoras precisam desse apoio.

Warschauer (2017) analisa a formação docente como uma ação permanente de reflexão, reiterando que é um trabalho para além do que é visível na atividade do professor. Dessa forma, refere-se a essa reflexão como um trabalho de pensar o trabalho de forma sistemática:

A reflexão sistemática sobre a própria prática ajuda o professor a (re)construir os conteúdos do programa de forma significativa com seus alunos. Em que consiste essa reflexão? Consiste num re-pensar a ação pedagógica, num pensamento posterior a ela. Neste momento, o professor toma uma distância de seus atos e da realidade da sala de aula, de forma a distinguir-se do vivido para olhá-lo de forma particular. (Warschauer, 2017, p. 51).

Ao termos um espaço de reflexão sobre a prática, alicerçado nas teorias em que se embasam, tomamos consciência de nossas ações pedagógicas. Neste sentido, Warschauer (2017, p. 52) afirma que “assim, o professor toma consciência das relações entre o que pensa e o que faz, entre suas intenções e realizações, aproximando teoria e prática pedagógica”. Refletir sobre a prática, é portanto, uma prática de autoformação constante para o professor.

Neste encontro conversamos sobre ludicidade tecnológica, vivenciada na realidade da Rede Municipal de Canoas, onde temos um aparato de recursos nas escolas. Essa realidade se faz presente por se ter o entendimento de que estamos em um mundo com uma cultura digital muito presente, nossas crianças têm um acesso ilimitado ao conhecimento através da Internet e cabe a nós professores sabermos conduzi-las a uma utilização consciente e benéfica. Neste sentido, Pinheiro destaca que:





Na atualidade, crianças, adolescentes e adultos têm acesso a outro elemento cultural para realização da atividade lúdica: os jogos virtuais ou os games. Estes são decorrentes de novos hábitos integrados à tecnologia, ou seja, o hábito digital como uma expressão da cultura contemporânea orientada ao uso de múltiplas tecnologias pelo homem. (Pinheiro, 2020, p. 25).

A realidade é que a ludicidade tecnológica já faz parte da nossa cultura, e conhecer suas possibilidades e utilizá-la como aliada é nosso grande desafio enquanto professores. Essa realidade torna o professor um mediador no processo de alfabetização. Trazer as intervenções necessárias para crianças nesse processo de alfabetização requer domínio do uso das tecnologias a serem utilizadas e entendimento sobre suas finalidades educacionais.

Gatti (2010) sugere que a formação continuada deve promover uma articulação efetiva entre teoria e prática. Os professores devem ter oportunidades para refletir sobre sua prática, trocar experiências com colegas e construir conhecimento de forma colaborativa, a partir de sua realidade escolar. Ela discute como a formação docente, tanto inicial quanto continuada, precisa ser planejada para possibilitar uma conexão mais direta com a prática cotidiana dos professores. Defende que essa formação não pode ser meramente teórica, mas é necessário incluir momentos de reflexão sobre a prática e oportunidades para que os professores compartilhem experiências e construam conhecimento de forma colaborativa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que de maneira preliminar, entender os percursos das Trilhas Formativas nos possibilitou perceber que estes espaços formativos são fundamentais para garantir que os professores sejam profissionais bem preparados, que possam promover um ensino de qualidade e impactar positivamente a vida dos alunos.

Dessa forma, as trilhas formativas se consolidam como um caminho estratégico para fortalecer a prática pedagógica e a formação docente, ao integrarem teoria e prática em um processo contínuo de aprendizagem. A experiência vivenciada no primeiro semestre de 2025 na Rede Municipal de Ensino de Canoas evidencia que





investir em percursos estruturados, colaborativos e fundamentados em evidências científicas é essencial para promover avanços significativos na alfabetização e no desenvolvimento profissional dos professores, reafirmando o compromisso coletivo com uma educação pública de qualidade.

REFERÊNCIAS

BID, Banco Interamericano de Desenvolvimento; EDUBE, Instituto. **Vamos Todos Aprender a ler. Guia do Professor Primeiro ano.** Brasil, 2022.

DEHAENE, Stanisla. **Os neurônios da leitura:** Como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre, Editora Penso, 2012.

GATTI, Bernardetti A. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 10 set. 2025.

ROSA, Kalissa Rodrigues da; HENDGES, Guilherme Afonso; SILVA, Josué Douglas Chuquel da; HAUENSTEIN, Débora Marília. **Trilhas formativas de cursos Mooc e defasagem escolar.** Disponível em:

[HTTPS://ARANDU.IFFARROUPILHA.EDU.BR/JSPUI/BITSTREAM/ITEMID/424/1/ANAIS%20DO%20III%20SEREEI%20IFFAR%20CAMPUS%20S%C3%83O%20BORJA.PDF#PAGE=6](https://arandu.iffarroupilha.edu.br/jspui/bitstream/itemid/424/1/ANAIS%20DO%20III%20SEREEI%20IFFAR%20CAMPUS%20S%C3%83O%20BORJA.PDF#PAGE=6). Acesso em: 10 set. 2025.

VERGANI, Francine Censi. **Trilha de aprendizagem [recurso eletrônico] : explorando, (con)vivendo, (re)conhecendo e aprendendo geometria** Dados eletrônicos. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/12755/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Francine%20Censi%20Vergani.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 set. 2025.

PINHEIRO, Anderson Jorge Marcolino. **Atividade lúdica e hábitos digitais:** um estudo com acadêmicos em processo de formação no curso de Pedagogia Ead. 2020. 98 f. Dissertação (Doutorado) - PPG Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas tecnologias, Unopar, Londrina, 2020. Disponível em: <https://repositorio.pgsskroton.com/bitstream/123456789/29560/1/Anderson%20Jorge%20Marcolino%20Pinheiro%20-%20Unopar%20-%20Dissertacao%20FINAL.pdf>. Acesso em: 10 set. 2025.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em Rede: oportunidades formativas na escola e fora dela.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.





DOCÊNCIA – UMA PROFISSÃO EM CRISE

Gabriela Mazoti Klein¹

Resumo

O presente trabalho aborda a precarização do trabalho docente evidenciada nas redes sociais, especialmente por meio da hashtag #VidaDeProfessor, onde profissionais expõem angústias, denúncias e experiências que frequentemente permanecem silenciadas em seu cotidiano. Esses relatos revelam dilemas relacionados a baixos salários, turmas superlotadas, escassez de recursos, falta de suporte emocional, medo, insegurança, violência e desvalorização, fatores que contribuem para o adoecimento físico e emocional e, em muitos casos, para o abandono da profissão. O objetivo geral é identificar os dilemas que atravessam as trajetórias docentes, dar voz a esses profissionais no âmbito acadêmico e fomentar uma reflexão urgente sobre medidas necessárias para sua permanência e desenvolvimento. Este estudo adota uma abordagem qualitativa, utilizando a Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), para examinar depoimentos publicados nas redes sociais. Essa escolha metodológica justifica-se pela natureza subjetiva e discursiva dos dados, pois os comentários analisados expressam percepções, experiências e sentidos construídos pelos participantes em ambientes digitais. Espera-se que os resultados contribuam para a visibilidade das condições de trabalho docente e subsidiem reflexões e ações que promovam valorização, cuidado e políticas públicas eficazes.

Palavras-chave: crise docente; precarização; desvalorização; redes sociais.

1 INTRODUÇÃO

A docência, enquanto prática social e profissão historicamente construída, passou por profundas transformações ao longo dos séculos. No Brasil, o papel do professor adquiriu contornos específicos desde o período imperial, quando a instrução pública começou a ser organizada de forma sistematizada, ainda que marcada pela precarização estrutural e pela ausência de formação específica. A partir do século XX, sobretudo com os movimentos de universalização do ensino, o magistério gradualmente passou a ocupar lugar central nos debates educacionais, sendo reconhecido como profissão que exige saberes próprios — como destacam Tardif

¹ Escola de Educação Infantil For Kids Ltda. E-mail: contato@escolaforkids.com.br.





(2014) e Nóvoa (1999), ao afirmar que a identidade docente se constitui na prática, na cultura escolar e nas relações institucionais.

No contexto contemporâneo, a docência é regulada por um amplo conjunto de legislações. A Constituição Federal de 1988, ao reconhecer a educação como direito social e dever do Estado e da família, estabelece bases para a valorização profissional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) aprofunda essa normatização ao determinar que a formação docente deve ocorrer em nível superior e ao ressaltar a necessidade de condições adequadas de trabalho, carreira e remuneração. Documentos mais recentes — como o Plano Nacional de Educação (2014–2024) e a Base Nacional Comum Curricular (2017/2018) — reforçam metas relativas à formação continuada, à valorização salarial, ao desenvolvimento profissional e à melhoria das condições de trabalho.

Entretanto, mesmo com esse arcabouço legal, as mudanças nas políticas públicas e nas dinâmicas sociais alteraram profundamente o cotidiano escolar. A intensificação do trabalho docente, descrita por Oliveira (2017), somada à crescente burocratização das práticas escolares, ao aumento das demandas emocionais e à multiplicação de funções atribuídas ao professor, contribui para um cenário de desgaste e mal-estar profissional. Jesus (2004) denomina esse fenômeno de crise de identidade docente, caracterizada pela dissonância entre o ideal da profissão e a realidade concreta do trabalho, frequentemente atravessada por desvalorização social, sobrecarga e insuficiência de apoio institucional.

Nesse cenário, as redes sociais emergem como espaço privilegiado para a expressão das vivências profissionais, tornando visíveis experiências de sofrimento, resistência, humor e crítica. Hashtags como #vidadeprofessor reúnem milhares de relatos que revelam, de forma espontânea, aspectos do cotidiano docente e traduzem tanto estratégias de enfrentamento quanto sentimentos de exaustão e frustração. A análise desses depoimentos permite compreender dimensões subjetivas e estruturais do trabalho docente, especialmente aquelas que contribuem para o abandono da carreira — fenômeno crescente no Brasil e no mundo.





Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar depoimentos publicados na hashtag #vidadeprofessor, identificando os principais fatores associados ao desejo de deixar a docência, com base na metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Ao articular história, legislação educacional e transformações contemporâneas da profissão, busca-se compreender como esses elementos se manifestam nas narrativas docentes e que impactos produzem na construção da identidade profissional, bem como na permanência ou desistência da carreira.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A Evolução Histórica da Docência no Brasil e o caos atual

O professor no Brasil, desde os primórdios do exercício da profissão, ocupava um lugar socialmente valorizado. A estreita articulação entre Igreja e Estado na organização do ensino legou características que marcaram profundamente a história da educação brasileira, conferindo à docência um caráter quase missionário. Nesse período, os professores eram frequentemente comparados a sacerdotes, uma vez que se entendia que ensinar não era apenas transmitir conhecimentos, mas cumprir uma missão moral e espiritual. Como resultado, cabia ao professor não apenas instruir, mas sobretudo formar moral e religiosamente os estudantes, reforçando a ideia de que a docência era um chamado vocacional, sustentado por princípios éticos, disciplinadores e evangelizadores.

No século XX, com a expansão da escola pública e o movimento pela universalização da educação básica, a docência tornou-se parte central do projeto republicano, ao mesmo tempo em que se intensificou sua complexificação. Corroborando com Tardif (2014, p. 129), “Ao se massificar, o ensino passou a se deparar cada vez mais com alunos heterogêneos em termos de origem social, cultural, étnica e econômica, sem falar das importantes disparidades cognitivas e afetivas.” A figura do professor passou a ser concebida não apenas como transmissora de





conhecimentos, mas como mediadora do desenvolvimento humano, com responsabilidades pedagógicas, sociais e culturais crescentes.

O percurso sociocultural de constituição da docência ajuda a compreender o sentimento atual de desvalorização que marca a profissão.

734

Atualmente, o professor, que já não ocupa mais um lugar de destaque no imaginário social, vê-se diante da exigência de assumir uma multiplicidade de papéis.

Além das funções pedagógicas, espera-se que ele seja mediador de conflitos, cuidador emocional, gestor de sala de aula, articulador de projetos e responsável por demandas administrativas diversas. Essa sobrecarga ocorre em um contexto de jornadas extensas, condições de trabalho muitas vezes precárias e acesso limitado a processos formativos contínuos. Soma-se a isso a necessidade de disputar a atenção dos estudantes com as tecnologias digitais, que reconfiguram modos de aprender, comunicar e se relacionar. Inserido em uma sociedade que frequentemente desvaloriza e questiona sua autoridade profissional, o docente enfrenta desafios que impactam diretamente sua saúde mental, sua motivação e sua permanência na carreira.

A docência é uma profissão que exige profundo envolvimento emocional, segundo Hargreaves (2004). O professor atua como mediador de conflitos, gestor de afetos e regulador emocional de grupos muitas vezes vulneráveis. Nos últimos anos, o cenário de adoecimento tornou-se mais visível, com o aumento de diagnósticos de burnout, depressão e transtornos de ansiedade entre professores.

Essa dimensão emocional do trabalho docente é frequentemente invisibilizada pelas políticas públicas, que pouco consideram o impacto psíquico das condições laborais. Entretanto, ela é central para compreender tanto a permanência quanto o abandono da profissão, pois o desgaste emocional figura como uma das principais razões que levam professores a deixarem a docência, Jesus (2004).





2.2 A docência na era das redes: visibilidade, denúncia e pertencimento

A cultura digital tem reconfigurado profundamente as formas de expressão e de pertencimento dos professores. Nas redes sociais, muitos docentes encontraram não apenas um espaço de fala, mas um lugar de acolhimento, onde é possível compartilhar angústias, trocar experiências e sentir-se parte de uma comunidade que compreende, de dentro, as dores da profissão. Apesar de constituir-se como espaço sem limites, é nas redes sociais que os professores encontram coragem para desabafar.

Nesses ambientes, aquilo que antes permanecia silenciado dentro dos muros da escola ganha visibilidade: o cuidado constante, o cansaço acumulado, o humor que salva os dias difíceis, a frustração que às vezes aperta o peito. Ao mesmo tempo, a internet se torna um espaço de resistência simbólica, no qual professores reafirmam sua identidade profissional, constroem alianças e encontram força coletiva para enfrentar adversidades cotidianas.

A hashtag #VidadeProfessor surge justamente nesse cenário como uma prática discursiva compartilhada, que reúne relatos breves, críticas, desabafos e expressões de humor pedagógico. Esses enunciados, ao se somarem, revelam representações sociais construídas pelos próprios docentes sobre seu trabalho, tal como discute Moscovici.

Os depoimentos publicados sob a hashtag expõem dimensões estruturais da docência: salários insuficientes, desgaste emocional, conflitos com famílias, indisciplina, sobrecarga burocrática, ausência de apoio institucional. Mas, ao lado dessas tensões, aparecem também registros de afeto — o brilho nos olhos dos alunos, o orgulho de ver uma turma avançar, a satisfação de fazer diferença na vida de alguém, o que preponderantemente acompanha as histórias de quem persiste.

Desse modo, a #VidadeProfessor configura-se como um verdadeiro campo de produção de sentidos sobre a profissão. Ela permite compreender não apenas o mal-estar docente, amplamente documentado na literatura, mas também as estratégias de resistência simbólica que os professores mobilizam para permanecer, apesar de tudo,





no ofício que escolheram. É nesse movimento, entre vulnerabilidade e resistência, que os sentidos da docência se atualizam e se fortalecem no ambiente digital.

Dados recentes da OCDE mostram que a rotatividade docente e a evasão da carreira são fenômenos crescentes em diversos países. No Brasil, pesquisas apontam que quase metade dos professores considera abandonar a profissão nos primeiros cinco anos de atuação, em grande parte devido ao desgaste emocional, às condições de trabalho e ao acúmulo de funções administrativas.

A pandemia de COVID-19 intensificou esse cenário, gerando maior carga emocional, adoecimento e insegurança profissional.

3 METODOLOGIA

A escolha da Análise de Conteúdo como metodologia central deste estudo justifica-se por sua adequação ao tratamento de dados textuais produzidos espontaneamente em ambientes digitais. Segundo Bardin (2011), esse método possibilita a descrição objetiva, sistemática e inferencial do conteúdo das mensagens, permitindo ao pesquisador interpretar significados latentes e manifestos presentes nos discursos. Como o objetivo desta pesquisa é compreender as razões que levam professores a manifestarem sofrimento profissional e relatarem experiências relacionadas ao abandono da docência, a Análise de Conteúdo mostra-se particularmente eficaz por possibilitar a categorização desses sentidos em unidades de significado.

Além disso, a natureza dos dados coletados — depoimentos voluntários e públicos publicados na rede social Instagram, sob a hashtag #vidadeprofessor — demanda uma abordagem metodológica capaz de lidar com produções discursivas contemporâneas, não estruturadas e inseridas em um ambiente comunicacional dinâmico. Nesse sentido, a literatura sobre métodos de pesquisa em redes sociais (Fragoso; Recuero; Amaral, 2011; Recuero, 2009) destaca que os discursos digitais carregam marcas de posicionamento, identidade, afetos e percepções sociais,





sendo um campo legítimo de investigação científica quando tratados com rigor e sistematicidade.

A justificativa metodológica também se apoia no fato de que as redes sociais se tornaram espaços de desabafo emocional, compartilhamento de experiências e produção de narrativas profissionais, especialmente entre professores que relatam sua rotina, seus dilemas e suas frustrações (Silva; Mafrá, 2020). Assim, a escolha da hashtag #vidadeprofessor como campo empírico é coerente com pesquisas contemporâneas que utilizam o ambiente digital para compreender fenômenos educacionais emergentes.

A Análise de Conteúdo é igualmente pertinente porque permite, conforme Franco (2008), a construção de categorias que emergem dos próprios dados, respeitando a linguagem e a intencionalidade dos sujeitos, o que é fundamental quando se busca interpretar percepções íntimas, sofrimentos simbólicos e sentidos atribuídos à docência. Dessa forma, a metodologia possibilita transformar discursos individuais e fragmentados em um corpo analítico capaz de revelar tendências coletivas sobre desgaste emocional, sentimento de desvalorização, excesso de demandas e outros aspectos que influenciam a permanência ou o abandono da carreira docente.

Por fim, o uso deste método também se justifica por sua capacidade de articular material empírico (depoimentos) e referenciais teóricos sobre trabalho docente, mal-estar e crise profissional (Tardif, 2014; Jesus, 2010; Oliveira, 2017). A integração entre os discursos dos professores e a literatura acadêmica permite não apenas identificar padrões, mas também interpretar as razões estruturais, emocionais e institucionais que contribuem para o abandono da docência.

Dessa forma, a Análise de Conteúdo se apresenta como a metodologia mais adequada ao propósito deste estudo, pois garante rigor científico, profundidade interpretativa e coerência epistemológica ao investigar depoimentos digitais que expressam a complexidade do viver e trabalhar como professor na contemporaneidade.





4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados parciais da pesquisa sugerem que muitos professores têm desenvolvido suas práticas profissionais sob um clima crescente de medo e insegurança. As narrativas coletadas revelam receios que vão desde a forma como suas intervenções pedagógicas — especialmente nos momentos que exigem contenção, mediação de conflitos ou enfrentamento da falta de limites — podem ser interpretadas e utilizadas contra eles, até o temor concreto de agressões físicas e de retaliações por parte das famílias.

Esse sentimento de vulnerabilidade, que atravessa o cotidiano docente, aparece de forma recorrente nas falas analisadas e constitui um elemento que fragiliza emocionalmente e impacta a permanência na profissão.

Além disso, as primeiras impressões indicam que lidar com os desafios associados à inclusão representa um fator de elevada sensibilidade entre os docentes. Muitos participantes relatam sentir-se despreparados ou sobrecarregados diante das demandas que emergem dos processos inclusivos, especialmente quando não encontram suporte institucional adequado.

A inclusão, embora compreendida como um direito e um avanço social, aparece simultaneamente como uma fonte de forte tensão, por exigir habilidades específicas, recursos materiais e apoio de equipes multidisciplinares nem sempre disponíveis. Esse conjunto de exigências tem se configurado como um dos elementos que mais contribuem para o sofrimento docente.

Neste estudo, foram selecionados 10 depoimentos para análise aprofundada; no entanto, para que essa seleção ocorresse, mais de 50 relatos foram escutados ao longo do processo. Entre esses tantos depoimentos, emergiram diversas manifestações de incapacidade profissional percebida, principalmente relacionadas ao enfrentamento dos desafios da inclusão e à gestão das demandas emocionais que se entrelaçam ao trabalho pedagógico. Essas falas ampliam o entendimento da complexidade do cotidiano escolar e reforçam que o sofrimento docente não é um





fenômeno isolado, mas uma construção coletiva marcada por fatores estruturais, culturais e institucionais.

Embora se trate de resultados preliminares, eles apontam para a urgência de repensar as condições de trabalho, as políticas de formação continuada e o apoio emocional oferecido aos professores. Ao mesmo tempo, revelam a força e a vulnerabilidade desses profissionais, que, mesmo diante de tantos desafios, continuam sustentando práticas educativas essenciais para o desenvolvimento das crianças.

Esses primeiros achados convidam à continuidade da pesquisa e ao aprofundamento da análise, reconhecendo que, por trás de cada relato, existe um sujeito que tenta permanecer na docência, mas que frequentemente se vê atravessado por medos, expectativas e dores que ultrapassam as paredes da escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao escutar cada uma dessas professoras, percebi que, por trás dos medos, das desistências e das permanências, existe sempre uma história marcada por afeto, entrega e esperança. Ninguém entra na Educação por acaso — mesmo aqueles que hoje pensam em sair carregam no corpo e na memória anos de dedicação silenciosa, gestos que quase nunca aparecem nas estatísticas, mas que transformam vidas.

Os relatos revelam um cansaço que não é apenas físico, mas emocional e existencial. Revelam também a coragem de seguir, mesmo quando o reconhecimento não vem, quando o apoio é escasso, quando o medo se torna rotina. Cada depoimento escutado — dos mais serenos aos mais sofridos — é um lembrete de que o professor é, antes de tudo, um ser humano tentando existir e resistir dentro de uma profissão que exige muito mais do que costuma oferecer.

Ao finalizar esta etapa da pesquisa, não carrego respostas prontas, mas uma certeza profunda: ninguém deveria ensinar sentindo medo; ninguém deveria cuidar de crianças sentindo-se sozinho; ninguém deveria ter que escolher entre sua saúde emocional e a carreira que ama.





Que estes relatos, ainda parciais, nos ajudem a olhar para a docência com a delicadeza e a dignidade que ela merece. Que inspirem mudanças, diálogos e políticas que sustentem esses profissionais para que possam permanecer — não por resistência apenas, mas por terem condições reais de florescer na profissão que escolheram.

E que, ao final, possamos honrar cada professora que abriu sua história para este estudo. Foi na escuta delas que encontrei não apenas dados, mas humanidade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014–2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: MEC, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017/2018.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

HARGREAVES, Andy. **Ensinar na sociedade do conhecimento**. Porto: Porto Editora, 2004.

JESUS, Saul Neves de. **Bem-estar docente**. 1. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

JESUS, Saul Neves de. **O mal-estar docente**: causas, consequências e soluções. Porto: Porto Editora, 2010.

JESUS, Saul Neves de. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. (org.). **Professores**:





formação, profissionalização e práticas pedagógicas. Campinas: Papyrus, 2010.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As transformações no trabalho docente: intensificação e mal-estar na docência. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 309–326, 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A intensificação do trabalho docente. In: GENTILI, Pablo (org.). **Trabalho e educação: a intensificação do trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2017.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SILVA, Andriele Cristina; MAFRA, Sabine. Professores nas redes sociais: relatos, desabafos e identidades profissionais. **Revista Brasileira de Estudos da Comunicação**, v. 14, n. 2, p. 55–70, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.





DA PERMANÊNCIA AO SUCESSO: CAMINHOS PARA A SUPERAÇÃO DA EVASÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Larici Keli Rocha Moreira¹

Roberto Carlos Ramos²

Resumo

Este estudo tem como objetivo identificar estratégias voltadas à superação da evasão na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no contexto brasileiro. A evasão é compreendida como um fenômeno multifatorial, complexo e cumulativo, que se manifesta por fragilidades nas dimensões pessoais, pedagógicas, socioeconômicas e institucionais. Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e explicativa. Para análise dos dados obtidos valeu-se da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016), a partir da qual o corpus investigativo foi categorizado e interpretado em três eixos centrais: a concepção da EPT como projeto de formação integral; os fatores determinantes da evasão; e as estratégias institucionais para a permanência. Os dados evidenciam a necessidade de uma reflexão aprofundada, do engajamento efetivo da comunidade acadêmica e da adoção de práticas sistemáticas que favoreçam a permanência e o êxito dos estudantes. Os resultados apontam para a relevância de ações concretas de enfrentamento da evasão, tais como: implantação de programas de escuta ativa e atendimento psicológico; oferta de reforço escolar e tutoria personalizada; investimentos em infraestrutura, notadamente em transporte e alimentação; e ampliação dos auxílios financeiros. Tais medidas revelam-se coerentes com a perspectiva de uma gestão democrática e sensível, que valorize o protagonismo estudantil e fortaleça a articulação entre escola, família e comunidade. Nesse sentido, a permanência e o sucesso educacional mostram-se intrinsecamente vinculados à construção de instituições comprometidas com o reconhecimento e a valorização das múltiplas realidades dos estudantes.

Palavras-chave: educação profissional e tecnológica; evasão escolar; permanência estudantil; políticas educacionais; acolhimento.

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Altamira. E-mail: larici.rocha@ifpa.edu.br

² Universidade La Salle Canoas e da Universidade Católica de Moçambique. E-mail: roberto.amos@unilasalle.edu.br





1 INTRODUÇÃO

A evasão escolar pode ser compreendida como o abandono do percurso formativo por parte do estudante, decorrente de fatores internos ou externos à instituição de ensino, ocasionando a redução das taxas de conclusão escolar (Silva-Filho; Araújo, 2017). Esse fenômeno configura-se como a interrupção de um ciclo de estudos e resulta de um conjunto de condicionantes multifatoriais, os quais podem ser categorizados em três dimensões principais: individuais, institucionais e externas (Brasil, 2014).

Nessa perspectiva, a evasão na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem sido um tema recorrente na pesquisa acadêmica brasileira. Estudos apontam que fatores como dificuldades financeiras e de conciliar trabalho e estudo são motivações centrais na decisão pela evasão, especialmente no que se refere aos fatores individuais (Garcia, 2020; Silva, 2020; Sousa, 2020; Mendes, 2021).

Em relação aos fatores internos, destacam-se questões como a carga horária excessiva, o volume de avaliações, a organização curricular, falhas no acompanhamento pedagógico, problemas de infraestrutura, a metodologia de ensino e a relação professor-aluno (Gois, 2020; Sousa, 2020; Mendes, 2021). Já sobre os fatores externos, a insatisfação com a remuneração futura da profissão também é um ponto relevante (Silva, 2020).

A identificação dos fatores que levam à evasão torna-se, portanto, crucial para a implementação de políticas institucionais eficazes que visem à permanência e ao sucesso estudantil. À luz dessa necessidade, a presente pesquisa, de caráter bibliográfico (Gil, 2019), objetiva identificar caminhos para a superação da evasão na Educação Profissional e Tecnológica no contexto brasileiro.

A base teórica do trabalho está fundamentada em autores como Estevão (2021), Mendes (2021) e Santos (2022), que discutem políticas de inclusão e permanência, fatores associados à evasão e estratégias de retenção em cursos técnicos. Acredita-se que, ao articular essas contribuições, seja possível não apenas compreender as





causas do fenômeno, mas também subsidiar práticas e políticas que promovam maior equidade, qualidade e conclusão dos cursos ofertados pela EPT.

O artigo está estruturado em cinco partes. A primeira é a introdução, seguida pelo referencial teórico na segunda seção. A terceira e quarta partes abordam a metodologia e a análise de dados, respectivamente. Por fim, a quinta parte apresenta as considerações finais, seguidas pelas referências.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A concepção de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) adotada neste estudo está ancorada na perspectiva crítica, que entende a educação como instrumento de transformação social.

2.1 A evasão escolar na Educação Profissional e Tecnológica

A evasão interfere diretamente na efetividade do direito à educação, que tem como princípio essencial a garantia de igualdade de condição para o acesso e permanência na escola, com o direito a um ensino de qualidade, com vistas ao exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Certamente a democratização do acesso à escola não garante, apenas, a efetivação do direito à educação, uma vez que nem todos possuem igualdades de condições para a permanência nela.

A evasão e o abandono escolar são termos usualmente tratados como sinônimos, porém podem caracterizar ações distintas. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) caracteriza a evasão quando o aluno deixa o sistema escolar e não retorna a este, já o abandono é caracterizado pelo desligamento do aluno na instituição escolar apenas por um período (INEP, 1998).

A evasão é considerada um estágio final de um “processo complexo, dinâmico e cumulativo de desengajamento do estudante da vida da escola”, ou seja, é apenas a





culminância da soma de fatores que vão acontecendo no decorrer da vida estudantil (Dore; Lüsher, 2011, p. 777).

Nesse sentido, Gois (2020) explicita que os altos índices de evasão têm chamado atenção de pesquisadores e educadores e que a junção dos fatores leva ao fracasso escolar. A evasão, segundo a autora, configura-se como um:

resultado da conjugação de várias dimensões – políticas, econômicas, culturais, sociais, pedagógicas, administrativas e de gestão – que se inter-relacionam no interior das instituições de ensino. É um fenômeno complexo que tem afetado o contexto educacional, impedindo o pleno exercício do direito a uma educação de qualidade para todos e não pode ser compreendido e analisado de forma isolada (Gois, 2020, p.26).

Em suma, é importante considerar que a identificação dos fatores que levam à evasão escolar torna-se de grande relevância para a implementação de políticas institucionais que visem a permanência e o sucesso estudantil.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pois busca compreender fenômenos em profundidade, valorizando o contexto e as percepções subjetivas dos envolvidos, ao invés de privilegiar dados estatísticos ou generalizações numéricas (Minayo, 2016).

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir da análise de produções científicas já publicadas em livros, artigos, dissertações e teses, visando construir uma fundamentação teórica consistente sobre o objeto de estudo (Gil, 2018). Além disso, possui caráter explicativo, uma vez que procura identificar e discutir fatores que contribuem para a compreensão das questões investigadas, indo além da simples descrição (Gil, 2018; Lakatos; Marconi, 2017).

Para o tratamento dos dados, foi utilizada a Análise de Conteúdo, conforme proposta clássica de Bardin (2016), que consiste em um conjunto de técnicas sistemáticas para examinar comunicações, permitindo a categorização, a inferência e





a interpretação de significados subjacentes aos textos. Essa técnica é especialmente adequada a pesquisas qualitativas, pois possibilita a organização dos dados em categorias temáticas, favorecendo a construção de interpretações fundamentadas (Franco, 2018).

O processo de análise seguirá as etapas recomendadas por Bardin (2016): (i) pré-análise, marcada pela leitura flutuante e organização do material; (ii) exploração do material, momento em que se definem as categorias e se codificam os dados; e (iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação, em que se estabelecem as relações e reflexões sobre o material analisado.

Desse modo, foram categorizados os conteúdos dos referenciais teóricos referentes à gestão escolar democrática em tempos complexos, num conjunto de quatro eixos temáticos: 1. A educação profissional e tecnológica como projeto de formação integral; 2. Fatores multidimensionais da evasão escolar; 3. Caminhos institucionais para permanência e êxito na escola, que definimos *a priori* tendo por base o objetivo do estudo em análise.

A seguir, apresentaremos análise e interpretação dos dados relacionadas a pesquisa em questão.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentamos a seguir os resultados e as discussões sobre os três eixos da gestão escolar contemporânea, que foram objeto de nossa análise: a primeira discute a concepção da EPT, a segunda analisa os fatores que levam à evasão e a terceira aborda os caminhos e as estratégias para a permanência e o sucesso estudantil.

4.1 A Educação Profissional e Tecnológica como projeto de formação integral

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), quando abordada a partir de uma perspectiva crítica, transcende a simples capacitação técnica e se configura como um projeto de formação humana integral. Esta visão articula trabalho, ciência, cultura e





cidadania, conforme defendem autores como Frigotto (2010), que enxerga a educação como um instrumento de transformação social, e Ramos (2008), que propõe o Ensino Médio Integrado (EMI) como um meio para superar a histórica dualidade entre formação geral e técnica.

Ciavatta (2004) reforça essa concepção ao afirmar que a formação integrada deve valorizar tanto os saberes escolares quanto os saberes da experiência. Essa abordagem promove uma articulação entre teoria e prática, reconhecendo a trajetória dos estudantes como parte fundamental do processo educativo.

No entanto, Dourado (2008) alerta para os riscos da fragmentação curricular, que pode comprometer a formação integral e reduzir a EPT a uma lógica puramente tecnicista. A democratização do acesso à escola, embora essencial, não garante, por si só, a permanência e o êxito dos estudantes. É imperativo considerar as desigualdades de condições que afetam a trajetória escolar, especialmente em contextos periféricos e vulneráveis.

Em suma, este eixo defende que a EPT deve ser compreendida como um projeto político-pedagógico que promove inclusão, emancipação e justiça social, e não apenas como uma resposta às demandas do mercado de trabalho.

4.2 Fatores multidimensionais da evasão escolar

A evasão escolar é um fenômeno complexo, dinâmico e cumulativo, que se desenvolve a partir da interação de múltiplos fatores. Segundo Gois (2008; 2020), esses fatores podem ser categorizados como internos (relacionados à escola), externos (ligados ao contexto socioeconômico) e individuais (associados à história de vida do estudante). De forma complementar, Dore e Lüscher (2011) afirmam que a evasão é a culminância de um processo gradual de desengajamento do estudante com a vida escolar.

Em relação aos fatores que causam a evasão escolar, destacam-se questões como a carga horária excessiva, o volume de avaliações, a organização curricular, falhas no acompanhamento pedagógico, problemas de infraestrutura, a metodologia





de ensino e a relação professor-aluno, a insatisfação com a remuneração futura da profissão também é um ponto relevante (Gois, 2020; Sousa, 2020; Mendes, 2021; Silva, 2020).

Entre os fatores pessoais, destacam-se os impactos do bullying. Conforme Silva e Borges (2018), essa forma de violência pode se manifestar de maneira direta, indireta ou psicológica, afetando profundamente a autoestima, a saúde mental e o desempenho acadêmico. Lopes Neto (2005) aponta que tais agressões podem levar à depressão, ao isolamento e, em casos mais graves, à autolesão, sendo a evasão uma consequência possível.

Segundo Silva e Borges (2018), o bullying se manifesta de três formas: indireta: agressões verbais como apelidos e gozações; direta: agressões físicas como socos e empurrões e psicológica: a forma mais prejudicial, que combina agressões verbais e físicas.

Nesse sentido, Lopes Neto (2005) corrobora que as consequências do bullying para as vítimas são sérias, podendo levar à depressão, baixa autoestima, isolamento e, em casos extremos, a autolesões e à evasão escolar. Além disso, o bullying compromete a concentração e o processo de aprendizagem.

Portanto, é fundamental que a escola aborde o problema com seriedade e sensibilidade. A conscientização e a criação de um ambiente escolar seguro e respeitoso são essenciais para proteger a saúde mental e o bem-estar de toda a comunidade.

No âmbito familiar, as causas da evasão são mais difíceis de serem identificadas, pois nem sempre há um acompanhamento efetivo do ensino que proporcione uma escuta acolhedora aos estudantes.

As situações que envolvem questões familiares têm influência direta no desempenho acadêmico dos estudantes e sua permanência na escola. O acolhimento e escuta ativa são imprescindíveis em momentos como esses, para que o estudante se encoraje e se motive a não desistir frente aos problemas que possam vivenciar em sua história de vida.





Assim como denota Sousa (2020), o diálogo entre os estudantes e a gestão pedagógica e de ensino, por meio de reuniões, rodas de conversas, palestras, seminários, dentre outros, são apontados como estratégias para a proposição de intervenções mais eficientes pela equipe multidisciplinar.

De acordo com essa abordagem, o estudo de Garcia (2020) reforça a discussão ao apontar que o acolhimento e o acompanhamento contínuo dos alunos desempenham um papel crucial na manutenção deles no curso.

Outro fator relevante para a evasão é o processo de ensino-aprendizagem. Ao serem questionados sobre as reprovações, os estudantes evidenciam que a organização pedagógica da escola desempenha um papel crucial em sua permanência. Sobre essa temática, Dourado (2016, p. 47-48) ressalta:

A organização estrutural e pedagógica da escola delimita o conjunto de elementos que possam interferir para a permanência ou saída do educando. A maneira como a escola se organiza, o seu currículo, projetos pedagógicos, processos docentes e de gestão, são também definidores de permanência ou evasão.

Nesse sentido, as dificuldades de aprendizagem se constituem como um fator preponderante para as reprovações, o que acaba desmotivando os alunos a prosseguirem seus estudos (Brasil, 2014).

O desempenho escolar é um fator determinante na escolha pela permanência ou evasão (Dourado, 2016). É fundamental que haja um olhar mais individualizado sobre as razões das reprovações, uma vez que cada estudante tem um tempo e uma forma de aprender, e pode necessitar de um acompanhamento mais especializado.

A responsabilização pelas reprovações não deve recair apenas sobre o estudante. Nesse contexto, é essencial que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem estejam atentos ao acompanhamento do rendimento acadêmico, especialmente considerando a escolarização anterior dos estudantes (Garcia, 2020). A falta de conhecimentos ou habilidades básicas é um resultado comum em pesquisas sobre evasão. Sobre o assunto, Figueiredo e Sales (2017, p. 379) salientam:





A falta de conhecimento ou habilidade base é um resultado típico nas pesquisas sobre evasão escolar. Diz respeito a lacunas em estudos anteriores ou mesmo concomitantes que dificultam, sobremaneira, o aprendizado do aluno, podendo referir-se, ainda, à ausência de habilidades que são importantes para a construção de conhecimentos em uma determinada área.

750

A ausência de uma base sólida de aprendizagem, principalmente nas áreas exatas, pode gerar dificuldades na formação integrada, desinteresse e, por fim, a evasão (Dourado, 2016; Garcia, 2020).

Os fatores socioeconômicos e de infraestrutura, impactam na rotina de conciliar trabalho e estudos é um desafio significativo, pois a dupla jornada promove um cansaço físico e mental, além da dificuldade de organizar o tempo para as atividades escolares. Dificuldades financeiras são apontadas como uma das principais causas da evasão na EPT (Garcia, 2020; Mendes, 2021). A necessidade de contribuir para a renda familiar impõe uma "disputa injusta", pois a necessidade financeira obriga os estudantes a se dedicarem ao trabalho (Sousa, 2020).

A distância geográfica da instituição e as dificuldades com o transporte também precisam ser consideradas. Esse fator exige um esforço extra dos estudantes para conciliar a rotina de estudos com o trajeto percorrido (Barbosa, 2019).

As estratégias para a permanência e o sucesso, parte da prevenção da evasão escolar, Gois (2020) aponta a necessidade de um trabalho interdisciplinar e especializado com ações de acolhimento, oficinas de organização do tempo e métodos de estudo, além do envolvimento da família no processo educacional.

Neste alinhamento, Barbosa (2019) reforça que uma intervenção com o corpo docente é importante para possibilitar uma atuação em sala de aula que promova a interação de todos os estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, este eixo revela que a evasão escolar não pode ser compreendida de forma isolada, mas sim como resultado de uma análise interseccional que considera as múltiplas dimensões envolvidas na trajetória do estudante.





4.3 Caminhos institucionais para permanência e êxito na escola

Diante da complexidade da evasão escolar, é fundamental que as instituições de ensino desenvolvam estratégias integradas e sensíveis às realidades dos estudantes. Gois (2020) aponta que as ações preventivas devem incluir medidas de acolhimento, oficinas de organização do tempo e de métodos de estudo, além do envolvimento da família no processo educacional.

O acompanhamento contínuo e individualizado é essencial para evitar reprovações e desmotivação (Garcia, 2020). A escuta ativa e o apoio emocional não devem ser práticas reativas, mas sim permanentes e incorporadas à cultura institucional. Sousa (2020) reforça a importância de espaços de diálogo, como rodas de conversa, palestras e seminários, que permitem a construção de vínculos e o fortalecimento da comunidade escolar.

Além disso, a formação continuada dos docentes é crucial para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas e motivadoras, como destaca Barbosa (2019). O trabalho da equipe multidisciplinar, composta por psicólogos, assistentes sociais e pedagogos, deve ser fortalecido para garantir um suporte integral aos estudantes.

É necessário também investir em infraestrutura e recursos materiais, como transporte escolar e acesso à tecnologia, especialmente em regiões periféricas. A permanência estudantil não depende da vontade individual, mas da existência de condições materiais e simbólicas que favoreçam o sucesso acadêmico.

Este eixo defende que a permanência e o êxito dos estudantes na EPT são responsabilidades coletivas. Eles exigem o compromisso institucional, a implementação de políticas públicas eficazes e a construção de uma cultura escolar acolhedora e democrática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa objetivou identificar caminhos para a superação da evasão na educação profissional e tecnológica no contexto brasileiro. A pesquisa realizada





evidenciou que a evasão escolar, especialmente nos cursos de Ensino Médio Integrado, é um fenômeno multifatorial, complexo e profundamente entrelaçado com as condições sociais, institucionais e pedagógicas vivenciadas pelos estudantes.

Os dados revelaram que a saída dos alunos da escola não ocorre de forma abrupta, mas como resultado de um processo cumulativo de desengajamento, marcado por fragilidades na relação com a escola, dificuldades pessoais e barreiras estruturais.

Fatores pessoais e psicossociais, como problemas familiares, necessidade de trabalhar, responsabilidades domésticas e impactos do *bullying*, que comprometem a saúde emocional e a motivação dos estudantes.

Fatores pedagógicos, como reprovações recorrentes, lacunas na aprendizagem e ausência de estratégias individualizadas de ensino, que geram desinteresse e frustração. Fatores socioeconômicos e de infraestrutura, como a distância geográfica da instituição, transporte escolar precário e dificuldades financeiras, que impõem uma rotina exaustiva e limitam o acesso pleno à educação.

Esses elementos reforçam que a evasão escolar não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva do estudante, mas como reflexo de um conjunto de fragilidades que atravessam o cotidiano escolar e social. A permanência e o êxito educacional exigem políticas institucionais que promovam o acolhimento, a inclusão e o reconhecimento das múltiplas realidades dos alunos.

Portanto, é urgente que as instituições educativas fortaleçam suas ações de apoio pedagógico e psicossocial, invistam em infraestrutura adequada e desenvolvam práticas educativas que valorizem o protagonismo estudantil. A construção de uma escola democrática, sensível às desigualdades e comprometida com a formação integral, é condição indispensável para garantir o direito à educação com qualidade e equidade.

A análise dos dados revelou que a urgência de uma reflexão aprofundada, do envolvimento efetivo de toda a comunidade acadêmica e da implementação de estratégias que promovam a permanência.





Para reverter esse cenário, a pesquisa aponta para caminhos concretos de permanência e sucesso na escola, como a implantação de programas de escuta ativa e atendimento psicológico, o reforço escolar e a tutoria personalizada, o investimento em infraestrutura (transporte e alimentação) e a ampliação de auxílios financeiros.

Tais medidas se alinham a uma gestão democrática e sensível, que valorize o protagonismo estudantil e fortaleça a integração entre escola, família e comunidade. A permanência e o sucesso educacional, portanto, dependem da construção de uma escola que seja, de fato, democrática e comprometida com o reconhecimento das múltiplas realidades dos estudantes.

Em suma, a superação da evasão escolar na EPT demanda a construção de uma escola democrática, sensível às desigualdades e comprometida com a formação integral de seus estudantes. A responsabilidade por esse êxito é coletiva e exige um projeto político-pedagógico que articule, de forma eficaz, as dimensões acadêmicas, sociais e institucionais.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, E. F. **Evasão escolar no ensino técnico profissionalizante: um estudo de caso no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG).** 2019. 120 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais, Montes Claros, 2019.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.** Brasília: MEC, 2014.

CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e a questão da universalidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino Médio Integrado: pesquisa, concepção e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 25-50.

DORE, R.; LÜSHER, D. **A evasão escolar no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2011.

DOURADO, L. F. **Evasão e sucesso na educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC/SET, 2008.





DOURADO, L. F. Evasão e sucesso no Ensino Médio Integrado. In: FERREIRA, L. B.; LOPES, A. L. (org.). **Ensino Médio Integrado: desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2016. p. 45-60.

ESTEVÃO, L. Estratégias de permanência de discentes em Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos Integrados. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

FIGUEIREDO, C. S.; SALES, P. L. A. Evasão escolar: um estudo de caso sobre o Ensino Médio Integrado em uma escola pública. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 62, p. 371-388, 2017.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2018.

FRIGOTTO, G. O ensino médio integrado e a construção da nova escola. In: FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2010.

GARCIA, J. **A evasão escolar no Ensino Médio Integrado**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

GARCIA, J. S. **Causas da evasão escolar em cursos técnicos**. 2020. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GOIS, S. **A evasão escolar na educação profissional e tecnológica**. 2008. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2008.

GOIS, S. **Evasão e permanência na Educação Profissional e Tecnológica**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.
LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LOPES NETO, A. A. **Bullying**: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, v. 81, n. 5, p. 164-172, 2005.

MENDES, A. P. S. **Fatores associados à evasão e retenção em cursos técnicos integrados**. 2021. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.





MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, L. **Políticas de inclusão e permanência de discentes em cursos técnicos integrados**. 2022. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

SILVA, J. S. **Motivos da evasão em cursos técnicos**. 2020. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

SILVA, A. C.; BORGES, F. J. **Bullying e evasão escolar**. Revista de Educação, v. 25, n. 2, p. 25-40, 2018.

SILVA-FILHO, G.; ARAÚJO, P. L. **Evasão e abandono escolar na educação profissional e tecnológica**. Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 68, p. 245-260, 2017.

SOUSA, M. D. L. **Impactos socioeconômicos na evasão escolar**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.



FÓRUM DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA SOCIAL E BENS CULTURAIS





DA MEMÓRIA FAMILIAR À VOCAÇÃO LASSALISTA: REFLEXÕES A PARTIR DO 3º ENCONTRO INTERNACIONAL FAMÍLIA HENGEMÜHLE

Paola Verdun¹

Lúcia Regina Lucas da Rosa²

Resumo

O presente relato trata das experiências vivenciadas entre 26 de fevereiro e 4 de março de 2025, em visita à Vila Sório, em Santo Cristo/RS, cidade de nascimento do Irmão Edgard Hengemüle, e ao 3º Encontro Internacional da Família Hengemühle, em Uruguaiana/RS. A narrativa integra diferentes aspectos históricos e culturais evidenciando a articulação entre religiosidade, educação e identidade cultural. Assim, o objetivo desta comunicação é contextualizar e analisar o papel da memória familiar na formação de laços identitários e vocacionais, a partir do 3º evento familiar, refletindo sobre como as práticas de cunho histórico e cultural e as atividades coletivas favorecem a transmissão de valores e inspiram o engajamento religioso e educacional dos participantes. Adotou-se, para isso, uma abordagem qualitativa caracterizando-se como estudo de caso (Yin, 2015, 2016), utilizando fotografias e vídeos do evento como registros em observação participante. O evento reforçou a coesão familiar e o sentimento de pertencimento, demonstrando como rituais simbólicos familiares favorecem a transmissão intergeracional de valores, sinalizando a consolidação de práticas de memória coletiva da família Hengemühle.

Palavras-chave: Irmãos Lassalistas; família Hengemühle; memória coletiva; memória de família.

1 INTRODUÇÃO

O Irmão Lassalista Edgard Hengemüle³ (1935 – 2024) teve importante presença na Congregação do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs. Figura expoente para as pesquisas sobre São João Batista de La Salle, foi um experiente tradutor de suas obras, assim como também muito escreveu sobre La Salle e sobre a Educação lassaliana e lassalista, atualizando os conhecimentos que o Padroeiro da Educação

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: paola.202210698@unilasalle.edu.br.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: lucia.rosa@unilasalle.edu.br.

³ Por um erro de cartório, o nome do Irmão Edgard ficou sem a letra h. Portanto, Hengemüle, e não Hengemühle





deixou como legado e também publicando importantes obras escritas. Atuante como editor da Revista Integração, professor, diretor do Centro Educacional La Salle (Colégio) e do Centro Educacional La Salle de Ensino Superior (CELES), em Canoas/RS – hoje Universidade La Salle - líder pastoral pedagógico, atuando junto à Província La Salle Brasil-Chile, além de membro do Centro Internacional Lassaliano de Roma, liderou muitas e diferentes ações em estudos e práticas de vida religiosa junto aos pares lassalistas, sempre mantendo contato e presença junto a sua família nuclear.

Em sua trajetória, sempre foi evidente a importância da presença da família nuclear na vida religiosa do Irmão Edgard e por isso, o presente relato trata das experiências vivenciadas entre 26 de fevereiro e 4 de março de 2025, incluindo visitas à Vila Sírío, em Santo Cristo/RS, sua cidade de nascimento, e ao 3º Encontro Internacional da Família Hengemühle, em Uruguai/RS. A narrativa integra diferentes aspectos históricos e culturais evidenciando a articulação entre religiosidade, educação e identidade cultural, tanto do Irmão Edgard quanto de seus familiares, expressos por meio do evento familiar e de outros elementos que os conectam e que tiveram relação com a escolha de tornar-se Irmão Lassalista quando tinha apenas 12 anos de idade.

Assim, o objetivo deste trabalho é contextualizar e analisar o papel da memória familiar na formação de laços identitários e vocacionais, a partir do 3º Encontro, refletindo sobre como as práticas de cunho histórico e cultural e as atividades coletivas favorecem a transmissão de valores e inspiram o engajamento religioso e educacional dos integrantes da família e participantes do referido evento. Adotou-se, para tanto, uma abordagem qualitativa caracterizando-se como Estudo de Caso baseado em observação participante (Yin, 2015; 2016), utilizando análise documental e captação de fotografias e vídeos do evento, a qual foi realizada pelo fotógrafo profissional Fernando Pires⁴. As experiências vivenciadas no evento foram a base da análise

⁴ Doutor em Memória Social e Bens Culturais (UniLaSalle) Pós-Graduando em Museologia e Patrimônio (UFRGS) e Fotógrafo de Acervos e Patrimônios Culturais





apresentada e, portanto, sua estrutura traz as vivências no evento descrito como ilustradoras dos conceitos teóricos Memória Coletiva (Halbwachs, 2024) e Memória Familiar (Bosi, 1994) para compreender como a memória coletiva familiar se constrói e é transmitida.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A memória individual é um ponto de vista da memória coletiva (Halbwachs, 2024). Nas sociedades complexas formadas por famílias cuja maior parte dos integrantes permanece em seu local de origem, as lembranças surgem e são compartilhadas tanto da parte do grupo que se afasta quanto do grupo que fica, para ser considerada uma memória coletiva familiar. Mesmo para os que partem de sua cidade de nascimento, mudam de profissão ou constituem outra família, ainda não são rompidos completamente os laços que os ligam aos seus antigos grupos (Halbwachs, 2024).

Bosi (1994) refere-se à memória individual como “dependente de seu relacionamento com a família, a classe social, a escola, a Igreja, a profissão”, ou seja, “os grupos de convívio e referência para este indivíduo” (Bosi, 1994, p. 21). No entanto, parafraseando Halbwachs, a autora explica que “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado” (Bosi, 1994, p. 21). Deste modo, embora uma família possa promover momentos em que repensa ou cria memórias do passado relacionadas aos membros que já não estão mais vivos, não há uma tentativa de reviver o passado, feliz ou infeliz, mas de compartilhar com todos, incluindo os mais novos, a sua história. Afinal, esta história também pertence a estes membros mais jovens.

Na família, frequentemente, também as memórias que são acessadas por outros membros nos fazem lembrar de fatos da história familiar como se os tivéssemos vivido, em razão de que passamos a nos apropriar dessas lembranças, construindo-as como se fossem nossas. Recorrendo às memórias dos membros da família, evocamos o nosso passado, construindo as nossas memórias dos fatos que se





encontram longínquos, enquanto estamos no presente. “Podemos falar de memória coletiva quando evocamos um evento que teve um lugar na vida de nosso grupo, e que quando o contemplamos, o lembramos a partir do ponto de vista desse grupo” (Halbwachs, 2024, p. 19).

3 METODOLOGIA

Antes de adentrar ao processo metodológico escolhido para este estudo, cabe esclarecer uma relação com o presente estudo. Sou integrante do Projeto de Pesquisa Memória Lassalista⁵, e do Grupo de Pesquisas Temáticas Lassalistas (GPTL), da Universidade La Salle Canoas, instituição onde o Irmão Edgard Hengemüle atuou por bastante tempo e em diferentes momentos ao longo de sua trajetória. Por ter sido a responsável pela sua biografia publicada pela Província La Salle Basil-Chile (Verdun, 2025), coloco-me como ativamente ligada, tanto à família nuclear quanto à família lassalista deste Irmão, mesmo não o tendo conhecido pessoalmente.

Foi com o olhar voltado para a escuta atenta que, atuando como pesquisadora, assumi, para esta investigação, o lugar de um “instrumento de pesquisa”, ou seja, uma ferramenta para coletar os dados (Yin, 2016) durante a observação participante realizada no 3º Encontro Internacional Família Hengemühle. Entre os dias em que estivemos dedicados ao trabalho em campo, junto à família Hengemühle, nos dedicamos a coletar, além de fotografias e vídeos do evento e dos documentos mostrados, também algumas respostas a perguntas abertas que surgiram durante o processo de observação sobre o contexto histórico da Vila Sírío e arredores.

O responsável por captar as imagens durante toda a viagem foi o fotógrafo Fernando Pires, quem teve muito cuidado estabelecendo os padrões técnicos e de

⁵ O Projeto de Pesquisa Memória Lassalista é motivado pelo Grupo de Pesquisa Temáticas Lassalistas do Programa de Pós-Graduação em Educação, bem como do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle, do Museu Histórico La Salle e da Província La Salle Brasil-Chile. Sua principal ação tem como objetivo a produção literária e acadêmica, com o objetivo de preservar a história e memória dos Irmãos que marcaram a trajetória educacional entre os lassalistas. Para mais informações acesse: Instagram @gptematicaslassalistas





qualidade das imagens captadas, como a iluminação, o foco, o tamanho das imagens (Yin, 2016), inclusive utilizando-se de edição posterior para potencializar os resultados obtidos. Nestes momentos de captação, com o auxílio obtido por Fernando, pude exercer a escuta atenta (Yin, 2016) diante das colocações, comentários e histórias contadas, especialmente pelos irmãos de sangue do Irmão Edgard. Muitos destes registros, de imagem, vídeo e voz, ficaram preservados em acervo para uma possível pesquisa posterior a esta. As imagens escolhidas para este trabalho aparecem na tentativa de refletir uma “faceta central do estudo” (Yin, 2016, p. 277) e do contexto visitado, buscando ilustrar o encontro familiar.

É importante frisar, também, que o trabalho em campo realizado para esta investigação ocorreu em um curto espaço de tempo, e por isso houve necessidade de otimizar o tempo disponível buscando que o campo contasse a história em primeira mão (Yin, 2016), oferecendo as pistas para que os resultados da pesquisa pudessem se delinear a partir das ideias iniciais. Estas estavam concentradas em contextualizar e analisar o papel da memória familiar na formação de laços identitários e vocacionais a partir do 3º Encontro Internacional Família Hengemühle.

Yin (2016), apoiado em Geertz (1973; 1983), enfatiza a descrição densa como um processo metodológico que permite aos leitores apreciar e compreender a condição social estudada com mais profundidade, descentrando seu olhar do pesquisador, uma vez que o foco são as pessoas, os eventos e as ações dentro de contextos localmente significativos. Também por esta razão a escolha do método de pesquisa para este estudo foi o estudo de caso com coleta de dados em observação participante (Yin, 2015).





4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por meio do contato com o mano⁶ Adelar Hengemülhe, um dos irmãos de sangue do Irmão Edgard, para a escrita de sua biografia, soubemos que haveria o 3º Encontro Internacional Família Hengemühle, a ser realizado em Uruguaiana, entre fevereiro e março do corrente ano. A chegada em Vila Sório aconteceu em 27 de fevereiro de 2025, na parte da noite. Quem nos conduziu foi o mano Olavo Hengemühle. E ele nos contou que a região é de comunidades que se ajudam, a ponto de não ter alguém precisando de algum recurso, pois as famílias sempre estão envolvidas em trabalhar pelo máximo de pessoas possível, desde que ali chegaram, em meados do início do século XX. Comentou, também, que os agricultores agora vivem muito bem em Vila Sório, comparado a antigamente, quando as dificuldades eram muitas. A família paterna, produtores de leite e queijo em uma região da atual Alemanha, era composta por agricultores, e trabalhou incessantemente para conseguir preparar a terra em solo estrangeiro para produção a partir de equinos e bovinos, além da produção de mandioca e outros alimentos para subsistência. As riquezas produzidas na região, atualmente, são predominantemente de leite e carne suína. As famílias sempre estiveram ligadas à educação e à religiosidade da comunidade, assim como ao trabalho comunitário.

⁶ Para diferenciar os termos Irmão ou Irmã religiosos do termo irmão ou irmã de sangue, optei por utilizar o termo mano ou mana para referir-me aos irmãos de sangue do Irmão Edgard. Era assim que o Irmão Edgard também se referia, carinhosamente, aos seus irmãos de sangue.





Imagem 1 - Irmão Edgard Hengemüle



Foto: Fernando Pires

763

Foi possível notar, no caminho para Alecrim - município próximo da Vila Sírío, onde reside a mana Valéria - as mudanças na paisagem, nas casas, assim como no trabalho, na agricultura, ao observarmos⁷ fotografias mais antigas da região e ao acompanharmos os relatos de Olavo. Ele contou que a Igreja da Vila Sírío foi construída pela família, assim como o ginásio, a escola e o cemitério, que reúne as lápides da família. Deste modo, pode-se dizer que a região funciona por meio de um tripé constituído: pela Igreja construída pela família Hengemühle e os primeiros chegados, incluindo os avós e pais do Irmão Edgard, em meados da década de 1920; depois vem a Escola, também fruto do trabalho comunitário entre as famílias, para

⁷ Refiro-me na primeira pessoa do plural em algumas partes do texto porque todo o percurso, as conversas e registros foram acompanhados pelo fotógrafo Fernando Pires





educar seus filhos; e pelos clubes sociais e de recreação, para os momentos de lazer das famílias. Olavo explicou como sempre esteve ligado à comunidade e à educação de todos, organizando, palestrando, dando aulas, criando o coral e a banda, e enfim, com outras atividades, durante toda a vida. Ele sempre esteve envolvido e liderando a organização da comunidade e as mudanças da família para a região.

Neste mesmo dia, em Alecrim, foi uma oportunidade para conhecer outros integrantes da família e conversar sobre o Irmão Edgard, de quando ele ia visitar ou realizar alguma atividade como Irmão Lassalista junto à família nuclear. O caminho para Uruguaiana, no dia seguinte, 1º de março, foi momento de escutar um pouco mais sobre histórias e o contexto geral envolvendo as atividades da família, tanto profissional quanto pessoal. Após algumas paradas para movimentar as pernas e almoçar, chegamos em Uruguaiana perto das 14h30min. Depois saímos para caminhar um pouco na cidade, conhecer a Catedral e alguns *free shops*⁸. Na parte da noite tivemos um jantar com alguns membros da família em uma pizzeria e conhecemos algumas sobrinhas e sobrinhos dos manos Adelar, Olavo, Valéria e Selécia Hengemühle.

Dia 2 de março, às 9 horas, no mesmo restaurante da noite anterior, iniciou o 3º Encontro Internacional Família Hengemühle. Algo importante a destacar é que algumas pessoas não puderam estar presentes, devido à distância e condições financeiras para a viagem. Os encontros anteriores tiveram mais de 100 pessoas e nesta edição foram contadas por volta de 43. Ainda assim, já foi possível ter uma boa ideia do que acontece no encontro e de sua importância. Esta edição foi organizada por quem mora em Uruguaiana, especialmente duas sobrinhas, Elisa e Alice Utzig. Foram distribuídas lembranças do *New York Free Shop* aos participantes na entrada do evento, bem como o crachá onde deveríamos indicar nosso nome e a família a quem estávamos representando.

⁸ Uruguaiana está localizada na fronteira entre o Rio Grande do Sul e a Argentina, fazendo com que o município tenha também um grande fluxo de estrangeiros para o Brasil. Em razão disso, há diversos serviços comerciais oferecidos pelos chamados *free shops*, também conhecidos como lojas francas ou *dutys frees*, que vendem produtos isentos de impostos e taxas alfandegárias e, por isso, são um grande atrativo para turistas.





Imagem 2 - Crachá do evento da família



765

Foto: Fernando Pires

O evento aconteceu em 3 etapas, sendo: 1. Apresentação da Elisa e da Alice Utzig sobre o evento, o objetivo, algumas palavras de recepção e agradecimentos. Em seguida, ocorreu a prece inicial com um padre local; 2. A fala do mano Adelar Hengemühle sobre algumas ações no sentido de visibilizar a história da família desde que os avós vieram da Alemanha. Apresentação do livro infanto-juvenil escrito por Helga Schluter Barbarini, Maristela Castro e o esposo, Adelar - *Uma família corajosa* (Barbarini; Castro; Hengemühle, 2025) – e alguns pontos importantes sobre a questão de transmitir para as crianças e jovens a história da família. Ensaio do hino da família⁹,

⁹ Acessar pelo link:
https://drive.google.com/file/d/1y4PrU4cHI7iluT59Ogzllyelde1TRrta/view?usp=drive_link.





com Elisa ao violão e convidados cantando com a família. A música havia sido distribuída por aplicativo de mensagens entre todos. Adelar também nos apresentou aos presentes informando que eu já estava em fase final de escrita da biografia do Irmão Edgard pela Universidade La Salle Canoas e pela Província La Salle Brasil-Chile, de Porto Alegre.

766

Após uma pequena pausa para receber mais pessoas que chegavam, veio a terceira e última parte do evento: 3. Atividade liderada pelo Adelar e pelo Olavo, com palestra sobre a história da família e mostrando as fotografias e outros registros – árvore genealógica com os dados sensíveis da família administrado por uma empresa privada, do qual foi criado um arquivo para apreciação de todos. As imagens antigas eram como peças guardiãs da memória (Lins de Barros, 1989) de passados diversos traduzidos nas figuras dos familiares. Todos os presentes puderam olhar as fotos, chegar perto, manusear e conhecer melhor sua história. Em seguida, aconteceu a prece em alemão, proferida por Olavo, Selécia e Valéria.

Imagem 3 - Exposição de fotografias e árvore genealógica da família

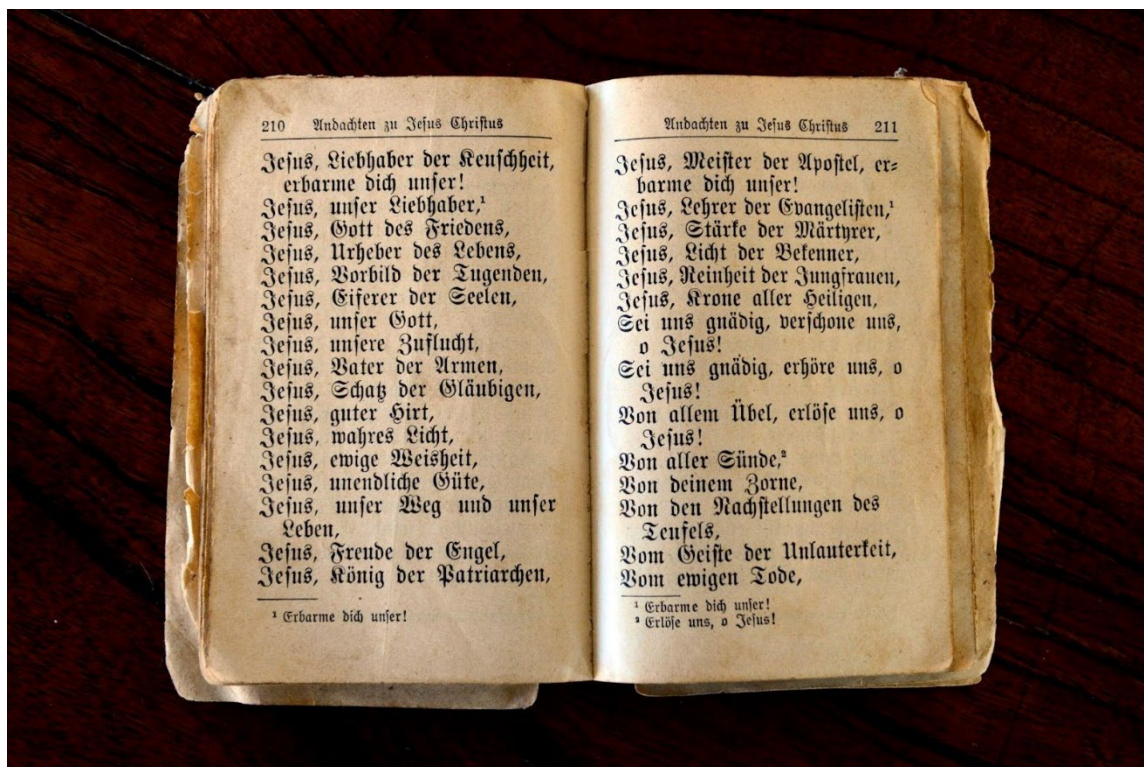


Foto: Fernando Pires





Imagem 4 - Livro de orações em alemão



767

Foto: Fernando Pires

Depois, veio o hino da família, como uma apresentação geral ao público. E em seguida encerraram o evento, convidando a todos para o almoço. O Irmão Edgard participou da primeira edição do Encontro, em 2022. O terceiro evento, realizado após seu falecimento, integra palco histórico, práticas comunitárias e as manifestações de memória familiar, como o livro infantojuvenil, o hino e a exposição imagética de fotografias e da árvore genealógica, evidenciando a articulação entre religiosidade, educação e identidade cultural.





Imagem 5 - Igreja na Vila Sório



768

Foto: Fernando Pires

Foi importante perceber como as práticas de revisão histórica e as atividades coletivas favorecem a transmissão de valores e inspiram o engajamento religioso e educacional, também entre os mais jovens da família. Como mediadores que transmitem a história desde o que aprenderam com os seus pais, em que “os avós representam a imagem da união entre seus antepassados e seus descendentes” (Lins de Barros, 1989, p. 33), os irmãos Adelar, Selécia, Olavo e Valéria seguem “expressando a importância do valor da instituição familiar” (Lins de Barros, 1989, p. 33).

Como mencionado anteriormente, partindo das teorizações sobre memória coletiva, articulando-as às memórias de família, compreendemos a importância da formação da identidade do grupo familiar Hengemühle. Sua preocupação em guardar e mostrar para o máximo de membros familiares possível a sua história, desde os tempos mais remotos para quem não conviveu com gerações mais antigas, é notável.





O 3º Encontro Internacional Família Hengemühle traduz-se, assim, como uma importante referência e como espaço onde diversas recordações podem ser reavivadas (Lins de Barros, 1989) e compartilhadas com todos os presentes no evento.

769

Imagem 6 - Fotografia final do 3º Encontro Internacional Família Hengemühle



Foto: Fernando Pires

Ao trabalharem para que o Encontro Internacional Família Hengemühle aconteça, reunindo familiares de diversas gerações, chamando os parentes mais distantes, como os que vivem há muito tempo na Argentina, por exemplo, Adelar, Olavo e os outros irmãos Hengemühle constroem interpretações próprias dos fatos históricos narrados, os “universos de discurso”, ou “universos de significado” (Bosi, 1994, p. 26), que são peculiares aos diferentes grupos familiares, conferindo uma forma especial para tudo que é visto e exposto por e para todos. Assim, características, particularidades e atributos pessoais de pessoas como o Irmão





Edgard, por exemplo, passam a ser conhecidos de cada vez mais pessoas da família. E o mesmo acontece com os outros membros que já não se encontram mais vivos para contar as histórias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

770

Percebemos, em contato com o local de nascimento e com a família do Irmão Edgard Hengemüle, como os encontros reforçam a coesão familiar e o sentimento de pertencimento, demonstrando como rituais simbólicos, como o canto do hino e a leitura da genealogia, favorecem a transmissão intergeracional de valores. O livro infanto-juvenil emergiu como ferramenta eficaz de revisão histórica, enquanto o comitê de organização sinaliza a consolidação de práticas de memória coletiva.

O Irmão Edgard, como um importante exemplo para a sua família e também atravessado pelos processos memoriais advindos de seus pais e avós, foi um fiel guardião das memórias da família nuclear e da família lassalista, ao mesmo tempo. Ao longo de sua vida, agiu afirmando o seu compromisso com os dois grupos e nos diferentes lugares que foram importantes para a formação de sua identidade, conciliando a família secular com a irmandade lassalista ao longo de sua trajetória pessoal e como Irmão Lassalista.

REFERÊNCIAS

BARBARINI, Helga Schluter; CASTRO, Maristela Barcelos; HENGEMÜHLE, Adelar. **Uma família corajosa** [recurso eletrônico para kindle]. São José dos Pinhais/PR: Editora Brazilian Journals, 2025.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: Lembranças de velhos. 10ª. edição. Companhia das Letras, 1994. Disponível em: https://arquivos.ufrj.br/arquivos/202306513704793739809925637d70aab/Memria_e_sociedade_lembra_nas_de_velhos_-Eclea_Bosi_1.pdf. Acesso em: 21 ago. 2025.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva** [recurso eletrônico para kindle]. Curitiba, antoniofontoura, 2024.





LINS DE BARROS, Myriam Moraes. Memória e Família. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. J. 1989. p. 29-42. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2277>. Acesso em: 21 ago. 2025.

VERDUN, Paola. **Irmão Edgard Hengemüle, fsc. Entre lassalianos e lassalistas: uma vida dedicada a Deus, à família e à educação.** Porto Alegre: Província La Salle Brasil-Chile, 2025.

771

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim** [recurso eletrônico para kindle]. Porto Alegre: Penso, 2016.





O SABER ADQUIRIDO NA INDÚSTRIA MOAGEIRA: A PROBLEMATIZAÇÃO DA CATEGORIA “AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTO POR MEIO DE ESPECIALISTAS”

Claudiâni Guimarães Vargas Gonçalves¹

Moisés Waismann²

Resumo

Esta apresentação faz parte de um recorte de uma pesquisa maior à nível de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle, ao qual busca aproximar os campos da memória social e do patrimônio industrial imaterial através das narrativas dos trabalhadores na construção e transmissão dos saberes do trabalho fabril, além de entender como se adquire e se articulam esses conhecimentos, considerando a empresa Moinho Estrela, situada em Canoas, no Rio Grande do Sul. Para tanto, a pesquisa utilizou-se dos conceitos da memória social e do patrimônio industrial imaterial, entendendo que a memória industrial gerada necessita ser reconhecida e conservada. Nesta comunicação tem-se como objetivo problematizar a categoria “Aquisição de Conhecimento por meio de Especialistas” que emergiu da pesquisa. Para isso, adota-se abordagens qualitativas, descritivas, e exploratórias, assim como a realização de entrevistas semiestruturadas, analisadas por meio das técnicas de análise de conteúdo. Desta forma, entende-se que várias são as formas de adquirir conhecimentos técnicos, mas tomando por base as narrativas analisadas, constatou-se que o trabalhador da fábrica aprende, sobretudo, com seus colegas, por meio da transmissão prática e cotidiana de saberes, enquanto o trabalhador que ocupa uma posição de gestão, amplia seus conhecimentos por meio de cursos e viagens patrocinados pela própria organização ou mesmo em instituições externas, remetendo a um processo formal de aprendizagem. Logo, essas dinâmicas evidenciam diferentes formas de produção e circulação do saber no interior da empresa, revelando como se articulam as práticas coletivas e institucionais na preservação da memória do trabalho e do trabalhador. Ainda, entende-se que este é um campo recente de conhecimento e que muitas são as possibilidades de avanços neste tipo de pesquisa, destacando a importância de discussão da temática para sua reprodução e conservação coletiva.

Palavras-chave: memória social; Moinho Estrela; patrimônio imaterial; práticas coletivas; saberes do trabalho.

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: claudiani.vargas@gmail.com.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: moises.waismann@unilasalle.edu.br.





1 INTRODUÇÃO

Conforme anunciado no resumo deste trabalho, esta pesquisa é um recorte do estudo de doutorado intitulado “Memórias do trabalho e do trabalhador: a produção de farinha de trigo no município de Canoas”, e está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle.

O estudo principal visa aproximar os campos da memória social, da memória empresarial e do patrimônio industrial imaterial por meio dos relatos de trabalhadores e trabalhadoras da empresa Moinho Estrela, a fim de entender como se articulam o saber fazer fabril no setor de moagem de trigo no estado do Rio Grande do Sul.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória, utilizando-se de entrevistas semiestruturadas, que foram examinadas a partir das técnicas de análise de conteúdo. As entrevistas com os colaboradores foram conduzidas no período de outubro a dezembro de 2024 e os setores da produção e da qualidade foram as principais áreas abordadas, contemplando profissionais em todos os níveis hierárquicos.

A partir da transcrição das narrativas, foi possível categorizar os trechos utilizando as técnicas de análise de conteúdo apontadas por Bardin (1977), seguido do tratamento e análise dos dados obtidos via *software* Iramuteq, sendo esta uma ferramenta que possibilita a exportação de métricas quantitativas e gráficas a partir de um *corpus* textual. Neste sentido, Camargo (2020, p. 73) diz que “a categorização envolve uma operação de classificação dos elementos de um conjunto (*corpus*) por diferenciação e semelhança e reagrupamentos por meio de critérios objetivos”, sendo esta a forma de atuação do Iramuteq.

Por meio dos resultados gerados e do entendimento do problema de pesquisa acerca dos saberes do trabalho e do trabalhados, foi possível chegar a quatro categorias considerando o *corpus* de texto total: “Mobilização de Conhecimento”; “Aquisição de Conhecimento Pessoal”; “Troca de Conhecimento com Concorrentes” e “Aquisição de Conhecimento por meio de Especialistas”. Destas, e para este trabalho em específico, destaca-se a categoria “Aquisição de Conhecimento por meio





de Especialistas”, ao qual remete a expansão do quadro de funcionários do Moinho Estrela à medida que a empresa avança no mercado e busca a melhor qualificação para seus processos produtivos.

A partir desta Introdução, apresenta-se o referencial teórico considerado neste trabalho, a metodologia aplicada, os resultados obtidos e as considerações finais, seguida das referências utilizadas neste artigo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Memória social e patrimônio industrial imaterial: uma relação possível

O patrimônio industrial exerce um papel fundamental na preservação da memória, requerendo cuidados de conservação que estão vinculados às dimensões sociais, econômicas e políticas. Sua manutenção envolve a transmissão do seu legado à sociedade por meio da memória coletiva constituída (Kühl, 2018).

Assim, o processo de preservação consiste, primeiramente, em identificar os elementos que devem ser conservados, reconhecendo sua importância para o futuro. Essa avaliação é orientada pelos interesses memoriais da comunidade, uma vez que não se tem o direito de eliminar os vestígios do passado. Essa ação prevê a proteção e valorização do conhecimento memorial herdado, preocupando-se em garantir a continuidade para as próximas gerações (Kühl, 2018).

O patrimônio industrial está conectado às atividades produtivas fabris e às formas de produção provenientes da industrialização, mesmo que os vestígios materiais não estejam mais presentes. Nesse sentido, Kühl (2018, p. 46) destaca que “é necessário fazer um estudo histórico-documental e iconográfico, estudo analítico-descritivo e também comparativo, para entender as tipologias e a transformação dos vários setores industriais”, ressaltando que “preservar a memória do trabalho é essencial”.

A autora também aponta a importância da análise de testemunhos orais vinculados aos processos produtivos, pois essas narrativas contribuem com o





entendimento acerca das experiências no trabalho e do trabalhador, considerando seu contexto histórico e memorial. Essa perspectiva permite situar o patrimônio industrial nas esferas socioculturais e econômicas, integrando-o às práticas de reconhecimento e preservação da memória coletiva.

Os testemunhos oriundos do contexto industrial refletem a identidade das técnicas e dos avanços tecnológicos, resultado de um trabalho coletivo construído ao longo do tempo. Esse conjunto de saberes e práticas configura-se como uma tradição, cuja função é dar continuidade à história resultante das transformações ocorridas desde a Revolução Industrial (Hobsbawm; Ranger, 2008). Sobretudo, o avanço da indústria está ligado à evolução humana, pois é por meio dela que se constroem, transformam e legitimam as relações sociais presentes na produção industrial. Nesse processo, manifestam-se tanto interesses compartilhados quanto conflitos e resistências, expressando a complexa dinâmica entre o desenvolvimento técnico e as dimensões sociais do trabalho.

Os vestígios existentes, tanto nas suas dimensões materiais quanto imateriais, “são testemunhos de mudanças culturais que acompanham os modelos produtivos que se sucedem” (Ferreira, 2009, p. 23). Desta forma, o cenário de rápida e constante transformação tecnológica e de evolução de processos produtivos por métodos mais robustos, modernos e eficientes faz com que muitos desses processos originais sejam extintos, seja pela adaptação a novos sistemas, seja pelo simples desaparecimento de suas práticas já obsoletas. Contudo, os testemunhos orais constituem a herança industrial de um passado que necessita permanecer vivo por meio da salvaguarda e conservação dos elementos que hoje integram o patrimônio industrial.

Considerando a relação entre memória e patrimônio industrial, pode-se dizer que a memória é valorizada através do patrimônio construído pelas organizações, ao qual promove a disseminação do conhecimento para além dos muros empresariais, estendendo-se para toda sociedade. Por seu caráter interdisciplinar, a memória presente nas empresas abrange práticas industriais, influenciando indivíduos, mas também os grupos e a comunidade. Essa dimensão inclui o ambiente de convívio e





considera os aspectos sociais e econômicos que moldam a identidade e o comportamento das pessoas (Silva, 2013).

Sobretudo, essas memórias são constituídas por elementos materiais e imateriais, logo, as recordações dos trabalhadores representam a dimensão imaterial presente no espaço fabril, ou seja, o saber fazer produtivo corresponde aos componentes intangíveis do patrimônio industrial. Dessa forma, a memória adquire uma natureza comunicativa, pois se conecta às lembranças individuais oriundas das experiências pessoais, mas também constituída no coletivo. Essas lembranças exercem um papel fundamental na construção de espaços de pertencimento, tanto num contexto social quanto econômico (Silva, 2013).

Candau (2021) também comenta sobre a relação entre memória e patrimônio. Para o autor, a memória é como um esforço de salvaguarda, conservação e valorização de vestígios, testemunhos e impressões, abrangendo tanto o âmbito material quanto o imaterial (cultural). Para ele, a memória responde a uma demanda social voltada à rememoração do passado, uma vez que os traços memoriais representam a busca por “encontrar as causas primeiras, ou seja, a origem” (Candau, 2021, p. 160).

Ainda, Candau (2021, p. 163) afirma que “a elaboração do patrimônio segue o movimento das memórias e acompanha a construção das identidades”. Em outras palavras, a diversidade de memórias contribui para a consolidação das identidades, reforçando o vínculo entre memória e pertencimento.

Para dar continuidade à este artigo, na sequência, apresenta-se a metodologia aplicada para este trabalho.

3 METODOLOGIA

Este estudo tem caráter qualitativo, descritivo e exploratório. Neste sentido, Gil (2008) aponta que este tipo de pesquisa busca entender as várias formas de representação das vivências sociais existentes, objetivando analisar as características do grupo, além de aprofundar o problema pesquisado. Ademais, o viés exploratório





permite o esclarecimento de conceitos através de hipóteses passíveis de verificação, envolvendo critérios como o levantamento bibliográfico, a análise documental e as entrevistas não padronizadas — elementos essenciais para este trabalho. De modo geral, a pesquisa exploratória contribui para temas pouco investigados, exigindo uma apuração mais detalhada proporcionando, assim, o devido aprofundamento do estudo.

Quanto às técnicas de análise de conteúdo, Bardin (1977) aponta que estas tratam-se de um conjunto de análises que busca obter dados sistemáticos com o objetivo de, através dos conteúdos explorados, buscar inferência sobre os conhecimentos extraídos e gerar resultados para a pesquisa. Sobretudo, uma análise de conteúdo não se limita apenas a documentos, mas pode abranger também imagens, elementos não verbais ou mesmo objetos.

No que diz respeito às entrevistas semiestruturadas, Gil (2002) afirma que este tipo de entrevista proporciona flexibilidade ao entrevistador, já que este pode retomar as perguntas realizadas, corrigindo possíveis desvios nas falas dos entrevistados, uma vez que possui autonomia para explorar a sua narrativa de forma aberta, não tendo a necessidade de fixar a estrutura aplicada. Para além desse entendimento, uma entrevista semiestruturada viabiliza que o entrevistador alcance os objetivos de sua pesquisa, pois há possibilidade de aprofundar e explorar as questões propostas (Marconi; Lakatos, 2004).

A partir das entrevistas realizadas no Moinho Estrela e após a transcrição do *corpus* textual total, criou-se uma base de dados com as categorizações entendidas, acrescida de informações demográficas dos entrevistados como sexo, idade, naturalidade, escolarização, cargo e tempo de empresa. Para tratar as categorias que emergiram da pesquisa e obter outros dados que auxiliaram no estudo principal da tese, utilizou-se o *software* Iramuteq, sendo este uma possibilidade para avançar as análises que originam de *corpus* textuais.

Segundo Camargo (2020), o Iramuteq engloba um conjunto de métodos que permite transformar um material transcrito, logo uma análise textual, em dados quantitativos e gráficos, comparando termos e vocabulários que possuem similaridade





ou distanciamento. O *software* utiliza da lematização, ou seja, altera palavras nas várias flexões como número e gênero, ou formas reduzidas como plural, singular, feminino e masculino. Ele contém um dicionário na sua composição que permite testes estatísticos e por associação, destacando a frequência das ocorrências.

Após entender-se acerca da metodologia aplicada e o caminho percorrido na pesquisa, na sequência, são apresentados os resultados e discussões que compreendem esse trabalho.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme anunciado brevemente, procurou-se compreender através da pesquisa acerca dos saberes do trabalho e do trabalhador do setor de moagem de trigo a partir das entrevistas realizadas com colaboradores da empresa Moinho Estrela. Por meio do percurso metodológico, chegou-se a quatro categorias que emergiram das narrativas, sendo elas: “Mobilização de Conhecimento”; “Aquisição de Conhecimento Pessoal”; “Troca de Conhecimento com Concorrentes” e “Aquisição de Conhecimento por meio de Especialistas”.

Para este trabalho, destacou-se a categoria “Aquisição de Conhecimento por meio de Especialistas”, observando que a organização e os profissionais promovem e investem na qualificação contínua, objetivando suprir as lacunas presentes em determinados conhecimentos ou saberes técnicos.

Por meio das narrativas coletadas foi possível identificar que à medida que a empresa cresce, se torna mais robusta e complexa, o que corrobora para a contratação de profissionais especialistas em determinadas áreas que possuam o saber necessário para execução de atividades específicas. Considerando os relatos dos trabalhadores do Moinho Estrela, observa-se que principalmente os setores de tecnologia da informação, controle de qualidade e processo de moagem sofreram essa transformação e passaram a ter nos seus quadros, uma variedade de profissionais mais capacitados, tanto por formação acadêmica, como por experiência prática em outras organizações.





Também apareceram nas narrativas quanto à inserção de programas de capacitação interna e externa, seja por meio de treinamentos cedidos pela própria empresa, como por cursos fornecidos por outras instituições. O objetivo é manter a atualização contínua de aprendizado.

Neste sentido, ainda destacam-se os treinamentos técnicos e específicos fornecidos por supervisores de cada setor, as orientações transmitidas pelas lideranças diretas e indiretas, as consultorias profissionais e, inclusive, acadêmicas que promovem a interação entre especialistas e trabalhadores, podendo destacar a substituição e implementação de novos sistemas computacionais mais modernos para realização das atividades diárias, por exemplo.

Igualmente, surgiu das narrativas que os colaboradores que possuem cargos de gestão ou alguma liderança específica são mais predispostos a buscar a qualificação por meio de cursos e faculdades, resultando num aprendizado de caráter formal. Ainda, para os trabalhadores nesta escala são possibilitadas viagens internacionais, inclusive, a fim de aprimorar as técnicas do saber fazer, não estando restrito ao conhecimento regional ou nacional apenas, mas objetivando a aquisição da compreensão de como as atividades produtivas se relacionam em outros contextos econômicos.

Além disso, observa-se que os relatos também identificam a valorização da formação autodidata, sobretudo porque há colaboradores que buscam, através de conteúdos digitais principalmente, materiais relacionados às suas atribuições, como as legislações atualizadas do setor alimentício, pautas dos órgãos reguladores, normas de vigilância etc. Nestes trabalhadores, nota-se um perfil proativo que avança para o autoconhecimento e aprimoramento do seu saber fazer, buscando estar à frente das mudanças tecnológicas, normativas e de mercado.

Ademais, cita-se a circulação do conhecimento por meio da mobilidade dos trabalhadores que interagem com outros setores em busca da troca de conhecimentos teóricos e práticos para tornar os processos mais eficientes, automatizados e produtivos, com o objetivo de garantir a excelência nas tarefas designadas.





Por fim, a aquisição de conhecimento por meio de especialistas configura-se em um pilar central para suportar a inovação, aperfeiçoar processos, assegurar a conformidade técnica e consolidar práticas estratégicas voltadas para o desenvolvimento organizacional.

Na sequência, são apresentadas as considerações finais deste trabalho, seguida das referências bibliográficas utilizadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta publicação teve por objetivo apresentar, de forma sucinta, uma das quatro categorias que surgiram das narrativas dos trabalhadores da empresa Moinho Estrela. O *corpus* textual gerado foi submetido às técnicas de análise de conteúdo para que sua análise, categorização e interpretação pudesse ser realizada. Deste processo e para este trabalho, colocou-se em evidência a categoria “Aquisição de Conhecimento por meio de Especialistas”.

Essa dinâmica revelou que muitos são os modos de adquirir o conhecimento e que diversas são as possibilidades de circulação do saber no interior de uma organização. Ainda, esse processo evidenciou a articulação existente nas práticas coletivas e institucionais na preservação da memória do trabalho.

Observou-se que assim como a empresa se desenvolveu ao longo dos anos, também foi necessário que os profissionais atuantes buscassem o aprimoramento do seu conhecimento e técnicas para que pudessem acompanhar a evolução organizacional e das formas de produzir, criando durante esse processo, o fortalecimento das relações sociais, onde as recordações trazidas nos testemunhos passaram a representar um coletivo.

Neste sentido, pode-se perceber que o indivíduo aprende por meio de um contexto social, de um lugar onde está situado e compartilha seus saberes, adquirindo novos conhecimentos à medida que os processos evoluem. Desta forma, a participação ativa de especialistas (interno ou externo à empresa) é fundamental para aprimorar, treinar e transmitir as práticas produtivas.





Por fim, reconhece-se que a relação da memória e do patrimônio na sua dimensão imaterial ainda é recente, possibilitando outras esferas de investigação, a partir do aprofundamento do campo teórico conceitual e de novos levantamentos de dados que reproduza os testemunhos orais de um coletivo, num determinado espaço e tempo. Com isso, cria-se diálogos possíveis de problematização, enriquecendo o saber do trabalho e do trabalhador na perspectiva de valorizar e proteger a memória e o patrimônio industrial presentes na sociedade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CAMARGO, Brígido Vizeu. **Métodos e procedimentos de pesquisa em ciências humanas e psicologia**. Curitiba: CRV, 2020.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2021.

FERREIRA, Maria Leticia Mazzucchi. Patrimônio industrial: lugares de trabalho, lugares de memória. **Revista Museologia & Patrimônio**, v. 2, n. 1, jan./jun. 2009, p. 22-35. Disponível em:

<http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/viewFile/43/23>. Acesso em: 6 nov. 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. **A Invenção das tradições**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

KÜHL, Beatriz Mugayar. **Preservação do patrimônio arquitetônico da industrialização**: problemas teóricos de restauro. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2018.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. V. **Metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

SILVA, Ronaldo André Rodrigues da. O Patrimônio Industrial Brasileiro: Memória e Cultura Interdisciplinar. In: CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM SOCIAIS E HUMANIDADES – CONINTER, 2. 2013, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/7631347/O_Patrim%C3%B4nio_Industrial_Brasileiro_Mem%C3%B3ria_e_Cultura_Interdisciplinar. Acesso em: 6 nov. 2025.





A REVISÃO BIBLIOGRÁFICA PARA PROJETO DE TESE: ANÁLISE DE TESES EM MEMÓRIA SOCIAL E BENS CULTURAIS

Priscila Kieling Pontin¹

Moisés Waismann²

Resumo

A revisão bibliográfica, também chamada de “estado da arte” ou, até mesmo, “estado do conhecimento”, “revisão de literaturas” e “pesquisa da pesquisa”, como conheci o processo. Essa é uma técnica muito utilizada entre pesquisadores com a intenção de se apropriar de referências sobre o tema estudado, além de buscar a autenticidade do trabalho realizado evitando também plágios. Neste texto, buscamos trabalhar com esse o método com objetivo de buscar e analisar teses que possuem afinidade com a temática proposta para o projeto de tese da pesquisadora, que pretende estudar a memória do trabalho e do trabalhador de um grupo de imigrantes assistidos pela universidade La Salle, onde desenvolve o seu doutorado. Para isso, buscou-se em banco de dados outros trabalhos dentro deste universo temático, foram selecionados alguns e analisados de forma mais aprofundada. Este processo que apresentamos detalhadamente neste artigo.

Palavras-chave: pesquisa da pesquisa; estado da arte; memória; memória social.

1 INTRODUÇÃO

A “pesquisa da pesquisa” é um termo que foi conhecido por mim como pesquisadora, em 2014. No decorrer dos anos, na jornada acadêmica, essa ferramenta sempre esteve presente em minhas produções. Mais adiante, tomo conhecimento que a técnica também é chamada de “contexto; estado da arte ou estado do conhecimento” por outros autores. Ainda prefiro chamar de “pesquisa da pesquisa”, nomenclatura mais pontual e assertiva do que se trata o método que é definido por Bonin como: “Uma prática relevante para tomar contato com esta produção, a fim de que as novas investigações contemplem e considerem estes desenvolvimentos e aquisições e busquem efetivamente avançar com e a partir

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. priscila.201820504@unilasalle.edu.br.

² Universidade La Salle - Unilasalle. moises.waismann@unilasalle.edu.br.





deles.” (2008, p.123), na prática, consiste em buscar por trabalhos e publicações, em um acervo, que tenham sido realizadas sobre o objeto, ou tema, de pesquisa.

A prática já conhecida entre pesquisadores é utilizada para além de procurar outras obras dentro do tema estudado, para garantir o ineditismo da pesquisa bem como evitar plágios dentro do universo de trabalhos já realizados. Também se faz o estado da arte em busca de referências, inspiração e modelos de pesquisa afins ao tema pesquisado, o que auxilia no processo de construção do documento em questão, seja um artigo, dissertação, tese. Ferreira (2002), em uma de suas produções, logo de início, escreve que os pesquisadores parecem se motivar a pesquisar outras obras dentro do seu assunto de estudos, pela falta de conhecimento do total de outras pesquisas realizadas no mesmo tema, ela chama de “[...] não conhecimento acerca da totalidade de estudos e pesquisas em determinada área de conhecimento [...]” (p.258, 259). A pesquisadora também utiliza o termo “estado do conhecimento” para definir este método.

Atualmente (2025), na construção da tese no doutorado, iniciamos a jornada em 2023 praticando esta metodologia de forma mais densa. A proposta de pesquisa é dentro da temática de memória do trabalho e do trabalhador, sendo realizada com um público de imigrantes. Atualmente (2025), buscar-se-á trabalhar com o grupo de atendidos pelos programas relacionados a Universidade LaSalle, como o CEADIP (Centro de Estudos Aplicados em Direito e Política) onde funciona o NARI - Núcleo de apoio às relações internacionais. Esse núcleo, fundado em 2018, objetiva: “[...] prestar atendimento aos imigrantes de diversas nacionalidades, seja quanto à obtenção de documentos, seja para solucionar outros problemas jurídicos, seja para atendê-los quanto ao problema do idioma, entre outros”³. O atendimento aos imigrantes é uma parceria da universidade com a Prefeitura de Canoas com objetivo de dar suporte aos imigrantes com os serviços anteriormente mencionados, além do apoio para o ingresso ao mercado de trabalho local.

³ Dados sobre estes serviços da universidade coletados no site da Unilasalle, em: <https://www.unilasalle.edu.br/canoas/servicos/ceadip>. Acesso em: 02 jul. 2025.





A proposta de buscar e analisar teses que conversassem com o tema de pesquisa fez parte de atividades iniciais da construção das teses dos doutorandos e, sendo assim feito, foram organizados os conteúdos, também utilizados para a contextualização do projeto de tese, da forma que se apresenta a seguir.

2 ANÁLISE DE TESES

Para entender melhor a temática a ser trabalhada, dos saberes e memórias do trabalhador e do trabalho, foi necessário adentrar aos pontos principais deste estudo: imigrantes, saberes e mercado de trabalho. Mesmo com a mudança de perspectiva desta pesquisa, já mencionada anteriormente, foi optado por manter a linha de estudos e seguir dentro do mesmo universo de temas, pois acreditamos que traz um embasamento adequado ao campo estudado. Por isso, foi buscado nas bases de periódicos, teses e dissertações seguintes: Scielo, Banco de teses CAPES, Google acadêmico, Google "livre". Foram utilizadas as seguintes palavras-chave: imigrantes, mercado de trabalho. Observou-se 27 resultados no Scielo, 25 dissertações e 41 teses no banco da CAPES e 175.000 resultados no Google acadêmico. Num primeiro momento, início da jornada da pesquisa (2023) ainda não se tinha muita clareza sobre o foco principal. Sendo assim, a observação dos materiais apresentados nesta primeira busca, bem como a seleção de textos, percebeu-se que a maior parte dos títulos afins ao tema pesquisado eram artigos e/ou dissertações.

Após o processo de pesquisa em banco de dados, foram também verificados outros bancos de trabalhos sugeridos pelas orientadoras da disciplina de Seminário de projeto de pesquisa, os quais estão relacionados abaixo⁴:

⁴ Links pesquisados, em ordem dos elementos do quadro: em <http://www.memoriasocial.pro.br/dissertacoes-teses.php>; <https://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/1700>; <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/8686>; <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/107617/319119.pdf?sequence=1&isAllowed=y>; <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/193395>.





Quadro 1 - Detalhamento da busca em banco de dados sugeridos em Seminário de projeto de pesquisa

PPG em Memória Social (UNIRIO)	Busca entre as teses imigrantes, mercado de trabalho e memória do trabalho.
PPG em Memória Social e Bens Culturais	No repositório, foi feita a busca pelas palavras-chave do início do processo de análise.
PPG História, Política e Bens Culturais (FGV)	Dentre os 107 resultados apresentados, foi selecionado o único título que poderia se relacionar com o universo de pesquisa.
Tese premiada em 2013 (PPGICH-UFSC)	De acordo com a orientação “A tese traz trabalho com conceitos do campo de estudos em memória social”, no entanto, foi analisado que não havia relação com o universo de pesquisa aqui proposto.
Tese premiada em 2018 (PPGH/UFRGS)	Esta tese veio ao encontro da pesquisa no que tange o estudo de povos imigrantes (neste caso forçados a deixar seu local na época da escravidão) e suas descendências, além do saber relacionado a agricultura que se relaciona ao tema de imigração desta pesquisa.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Também, foram também elencados alguns critérios de escolha para artigos e materiais com afinidades ao tema de estudo proposto para a pesquisa:

- 1) mercado brasileiro
- 2) mercado mais próximo RS
- 3) imigrantes no Brasil

As teses selecionadas para inspirar e contextualizar esta pesquisa, foram escolhidas não pela total similaridade aos temas propostos para este estudo, mas por estarem ‘caminhando ao lado’ da temática. São elas:

TESE 1 - Parentescos, solidariedades e práticas culturais: estratégias de manutenção de um campesinato negro no litoral negro do Rio Grande do Sul (do século XIX ao tempo presente) - autora: Claudia Daiane Garcia Molet.

Referência: MOLET, Claudia Daiane Garcia. **Parentescos, solidariedades e práticas culturais:** estratégias de manutenção de um campesinato negro no litoral negro do Rio Grande do Sul (do século XIX ao tempo presente). Tese (Doutorado em História). Universidade Federal do Rio Grande do Sul Instituto de Filosofia e Ciências





Humanas Programa de Pós-Graduação em História. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/193395>. Acesso em 24 maio. 2024.

TESE 2 - “Eu sou uma pessoa de tremendo sucesso”: representações, identidades e trajetórias de mulheres executivas no Brasil. - autora: Silvana Rodrigues de Andrade.

786

Referência: ANDRADE, Silvana Rodrigues de. “**Eu sou uma pessoa de tremendo sucesso**”: representações, identidades e trajetórias de mulheres executivas no Brasil. 2012. Tese (Doutorado em Doutor em História, Política e Bens Culturais) - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/41810102-9259-4958-8b5c-bc574fceac69/content>. Acesso em 24 maio. 2024.

Na sequência, estão apresentadas algumas reflexões acerca das teses analisadas, bem como as relações entre o estudo central desta pesquisa e como conversam com o tema. Em **TESE 1**, Molet apresenta um texto de leitura muito fluido, o que dá a impressão de estar lendo um livro estilo *novel*. A autora aborda os estudos com sua tese de forma muito poética. Além disso, registra um memorial próprio junto a introdução ao tema, o que tem muito a ver neste tipo de documento, pois o tema está ligado às suas próprias raízes e também ao seu trabalho diretamente (como pesquisadora profissional). Esses pontos são inspiração para a possibilidade de uma escrita não tão técnica e densa, é possível apresentar dados de forma de ideias elencadas e com narrativas. Em sua estrutura e conteúdo, a autora expõe o tema em forma de histórias, que para um estudo memorial parece muito a um diário de campo. Alguns dos conceitos apresentados estão contextualizados nas notas, o que organiza a leitura. O estudo da autora e exposição do mesmo para uma pessoa leiga no tema (como eu) torna a leitura clara e o entendimento eficaz. Foi possível perceber que embora não esteja diretamente relacionada ao cerne de nossa pesquisa, esta é uma fonte de busca para contextualizar o tema da identidade de um povo não original do local estudado, além de apresentar um contexto sobre memórias contra o





silenciamento e esquecimento. Enfim, não foi possível perceber no texto uma conclusão explícita, pois está dividido em capítulos, cujo último é chamado “Sobre as peças que se formaram e os fios que escaparam”, onde a autora apresenta um fechamento das suas observações, como um relato de ‘encerramento de jornada’ junto ao estudo. Acredito que este estilo de conclusão também é uma possibilidade interessante quando se trabalha com relatos.

Já a **TESE 2**, de Andrade, traz uma visão mais aproximada ao campo organizacional - empresarial. Embora a autora não apresente um capítulo específico com os objetivos, traz na introdução seu memorial, a problemática, as hipóteses, além de situar o leitor no "caminho" dos capítulos a seguir, bem como a apresentação do contexto da pesquisa. Em suma, seria uma forma interessante de apresentar e otimizar o texto, em se tratando do estilo de escrita, também fluida como analisado na tese anterior. Destaco como um possível objetivo geral: refletir sobre as representações e as trajetórias de mulheres executivas, o que despertou o interesse em ler mais a fundo com o intuito de se inspirar na relação com os temas a serem estudados nesta pesquisa. Interessante que dentro de seu texto Andrade traz alguns questionamentos que parecem se aproximar aos objetivos específicos, além de mostrar suas hipóteses para o estudo. São elas:

Diante deste contexto, além da análise da revista Vida Executiva/Mulher Executiva, também identifiquei como uma importante fonte de investigação, as entrevistas - baseadas na metodologia de História Oral - com mulheres que ocupam posições executivas. (Andrade, 2012, p.16)

[...] indagações mais específicas: Quais são as representações que circulam no Brasil sobre o “ideal” de uma mulher executiva? Como as imagens e os textos veiculados no periódico atuavam na construção desse “modelo”? Quais são os atributos associados à representação de uma mulher bem-sucedida? O que é considerado sucesso para esse grupo? O que é ser uma executiva no Brasil do século XXI? Quais são os valores e os comportamentos acionados na construção desse “novo” papel de mulher trabalhadora? Como e quando surge o desejo de ser uma executiva? (Andrade, 2012, p.19)

[...] hipótese importante a ser considerada é que seu discurso não era direcionado para mulheres que já tinham conquistado posições executivas, mas sim para aspirantes, que viam na revista uma importante aliada na busca





de construção de um comportamento próprio para se inserir no campo [...] (Andrade, 2012, p.19)

Considerarei também como hipótese a importância do acúmulo prévio de capital financeiro e social para uma melhor inserção no campo executivo, considerando que um nível maior de escolaridade no Brasil está associado ao acesso anterior a boas escolas particulares no período de ensino secundário, e que grande parte dessas trabalhadoras provavelmente é oriunda das camadas médias urbanas. (Andrade, 2012, p.19)

Acredita-se que neste estilo de texto apresentado pela autora, faz sentido a utilização de algumas hipóteses não especificadas como objetivos, porém, a delimitação de objetivos auxilia no processo de condução da pesquisa. Mesmo que, no caso da autora, tenha utilizado os métodos de coleta de dados, análise documental midiática e entrevistas, os objetivos organizam a pesquisa.

Também a TESE 2, foi curiosa por trabalhar com Memória, sendo uma tese da FGV que é uma instituição mais conhecida como técnica. A construção do texto também é bem fluida, os capítulos contam e relacionam quase que uma história sobre o tema. O estilo de escrita torna o entendimento também assertivo e eficaz, como na TESE 1. A metodologia utilizada foi a mesma que utilizei na minha pesquisa do mestrado. Um ponto interessante, logo na introdução (p.14), é que a autora inicia o texto com parágrafo que dá sentido ao contexto do seu tema de estudo. Também traz uma explicação sobre o termo utilizado desde o resumo “teto de vidro”: “Portanto, o “teto de vidro” não existe apenas para as mulheres nas empresas, mas também para outros grupos, como os negros, por exemplo.” Esta contextualização traz similaridade ao tema da minha pesquisa, no que tange o campo ‘mercado de trabalho’ e por contextualizar a memória de uma comunidade não visibilizada no mercado. Em sua conclusão a autora trouxe o fechamento das suas análises de mídia. Destaco alguns pontos que chamaram a atenção como, a percepção da autora sobre a visão da maternidade e possibilidade de ascensão profissional; a prática das mulheres estudadas (a partir de entrevistas), que precisa de um planejamento diferente do público masculino; análise sobre promoção (efetiva) de igualdade de gênero; universidades norte-americanas apoiando jovens com perfil de liderança para um plano de carreira. Também a reflexão da autora de como a pesquisa mostrou que a





construção da identidade de uma “executiva de sucesso” permeia um perfil e um estilo de vida e modus operandi quase que padronizado, o que não acontece com o sexo oposto. Assim, fica o questionamento: quem que moldou esse perfil inicialmente? Esta pergunta, também surge na temática de pesquisa com os imigrantes que também se mostram pouco valorizados no mercado.

Esses materiais merecem ser revisitados futuramente, no andamento da pesquisa, pois ao longo do percurso surgem mudanças de ótica do estudo, principalmente durante o trabalho de campo com a aproximação ao público, coleta e análise de dados. Acredita-se que com a evolução da pesquisa, seja mais assertivo selecionar os materiais que melhor vão conversar com as bases da tese.

Em 2025, primeiro semestre, foi realizada nova busca em bases de dados a fim de atualizar o estudo da arte para o projeto de tese da autora. A busca por materiais relevantes para a tese foi realizada entre os meses de maio a junho de 2025, nas bases de dados SciELO e Banco de Teses da CAPES, utilizando os seguintes termos de busca: saberes do trabalho, memória do trabalho, saberes do trabalhador, memória do trabalhador, imigrantes e imigração. A seleção dos materiais priorizou a análise de autores, títulos e resumos, com o objetivo de reunir entre 10 e 15 trabalhos por termo pesquisado.

Os critérios de seleção incluíram o descarte de materiais publicados anteriormente à implementação do sistema Sucupira. A coleta de dados ocorreu durante o período de maio a junho de 2025, visando identificar as produções acadêmicas que se enquadram nos termos e critérios estabelecidos para a pesquisa. A partir das buscas realizadas, foram organizadas as informações seguindo o esquema elaborado no quadro apresentados, abaixo:





Quadro 2 - Repositórios de trabalhos pesquisados em 2025 e o detalhamento dos resultados de busca.

saberes do trabalho	Scielo	66 resultados gerais Refinamento: links selecionados de acordo com a proximidade do tema.
	Capes banco de teses	30.456
saberes do trabalhador	Scielo	5 resultados
	Capes banco de teses	29970
memória do trabalhador	Scielo	2 resultados
	Capes banco de teses	13737
memória do trabalho	Scielo	79 resultados gerais selecionados com critério de possibilidade de encontro com o tema de pesquisa
	Capes banco de teses	14468
imigrantes	Scielo	650 resultados 27 resultados selecionados
	Capes banco de teses	370 resultados (com uso dos filtros)

Quadro: elaborado pela autora

Neste quadro, estão apresentados os resultados brutos de cada busca. No período desta nova pesquisa, já havia uma melhor clareza sobre o tema central da tese, desta forma, foi mais assertivo o uso das palavras-chave. Mesmo assim, como visto no quadro acima, os resultados são inúmeros e para uma melhor seleção do material de estudo, foram estabelecidos alguns critérios para escolha dos materiais.

Dessas buscas, foram selecionados alguns títulos que teriam mais afinidade com o trabalho de pesquisa sobre saberes do trabalho e trabalhador dos imigrantes residentes em Canoas- RS. Destaco que na plataforma Google Acadêmico, não foram encontrados trabalhos dentro dos critérios estabelecidos, ou que se alinhassem com o tema pesquisado. Após a busca, foram analisados os resumos, em alguns dos





trabalhos foi necessário uma leitura dinâmica do conteúdo e foi realizada a seleção. Os títulos escolhidos foram relacionados abaixo, também categorizados e nomeados como: TESE 3, TESE 4, TESE 5 e TESE 6.

TESE 3: Migração, trabalho e gênero: compreensão das territorialidades da imigração feminina internacional recente em municípios do Vale do Taquari, RS/Brasil. Autor: BERNARDETE BREGOLIN CERUTTI. Cerutti, traz uma pesquisa regional, abordando o Vale do Taquari, no Rio Grande do Sul, diferente dos demais títulos a seguir que o *locus* pesquisado é fora do RS. Este fato nos traz mais direcionamento do que ocorre na região em que realizamos a nossa própria pesquisa (neste caso, Canoas - RS). Também, o público pesquisado por Cerutti, focado nas mulheres, é um ponto de interesse desta presente pesquisa também, pois no contexto de mulheres imigrantes em busca de trabalho em Canoas, ficam muitos questionamentos em relação a acolhida, se sofrem alguma discriminação de gênero, as que têm filhos, onde os deixam para poder trabalhar, todos esses questionamentos próprios se inspiram na pesquisa da colega que olhou especificamente esse grupo feminino. Desta forma, a pesquisa dela nos traz ideias do que podemos pesquisar em Canoas, também. Na página número 24 a pesquisadora traz seu problema de pesquisa: “Como as mulheres imigrantes internacionais, com vínculo de trabalho formal, constroem suas territorialidades em municípios do Vale do Taquari/RS?” , na sequência, o encadeamento dos objetivos seguidos pelo objetivo geral “compreender como as mulheres imigrantes internacionais constroem suas territorialidades em municípios do Vale do Taquari/RS.” (P.24-25). Destaco, para além do conteúdo texto, a organização e encadeamento de ideias que a pesquisadora usou, tornando a jornada de estudo fluida e clara, o que me inspira a construir o meu próprio texto. A nível de conteúdo também se relaciona à questão de pesquisa sobre o acolhimento das imigrantes mulheres que combinamos com um interesse próprio de pesquisa sobre imigrantes e mulheres, sendo elas mais vulneráveis socialmente e no mercado de trabalho ainda hoje (2025). Sobre isso, em destaque, o trecho de Cerutti (2021, p.85):





[...] uma questão importante: a reflexão de como a sociedade acolhedora recebe e integra o imigrante. Conforme Silva⁵ (2015), com frequência, a sociedade acolhedora percebe o imigrante apenas como força de trabalho, esquecendo que ele transmite conhecimentos, experiências, ideologias e valores culturais, que muito contribuem para o desenvolvimento dos territórios.

Este trecho reforça uma percepção que já possuo e me proponho a averiguar com essa presente pesquisa.

TESE 4: Migrações internacionais: um estudo sobre trabalhadores imigrantes em Francisco Beltrão-PR (2009-2020). **Autor:** Fagner Guglielmi Pereira. Primeiramente, é necessário pontuar que este texto vem bem ao encontro do tema a ser pesquisado na tese. Isto possibilita trazer noções de caminhos para a pesquisa, bem como sugere autores e traz uma visão do mesmo campo, porém em outra região. Outro destaque do texto é a clareza com que o autor apresenta o tema desde o capítulo introdutório, o que inspira o exercício da nossa redação também, para trazer um texto de forma objetiva e de acessível compreensão. Neste trabalho, também percebi logo de início que no *locus* escolhido pelo doutor para realizar a pesquisa, havia um direcionamento dos imigrantes para trabalhos com os quais tinham algum conhecimento prévio e afinidade: trabalhadores árabes em frigorífico *halal*⁶, por exemplo. Essa tese trouxe alguns dados gerais sobre os imigrantes no Brasil no período de 2015 a 2019, que foram anotados imediatamente no texto em construção da minha tese. Dados estes que ao longo de minha pesquisa serão atualizados e podem ser comparados a partir daí. No contexto que ele traz sobre os imigrantes, eles estão à vontade para celebrar sua identidade, diferente de outros textos que seguem. Também são direcionados ao trabalho que lhes é familiar. Ainda em relação ao entendimento do texto, destaco que a reflexão completa do autor sobre o movimento migratório me fez entender melhor a

⁵ SILVA, Sidney Antônio da. Inserção social produtiva dos haitianos em Manaus. In: PRADO, Erlan J. P. do; COELHO, Renata (org.). **Migrações e trabalho**. Brasília: Ministério Público do Trabalho, 2015. 236 p.

⁶ Método de abate permitido para algumas culturas principalmente oriundas do oriente médio como para os Muçulmanos - religião islâmica - por exemplo.





relação, como chamada por ele se “desterro” (p.38-40), isto é, o migrante torna-se um ser sem terra fixa pois devido às condições de trabalho, acolhida, entre outras segue movimentando-se em busca de melhores oportunidades. Em geral, sobre a pesquisa, Pereira nos traz de forma detalhada as memórias percebidas durante o período de entrevista, atividade e aproximação com o público pesquisado o que traz uma visão detalhada sobre seu campo de pesquisa e sobre a temática de imigração trazendo, assim, um conhecimento interessante para a minha própria contextualização de pesquisa.

TESE 5: Migrantes haitianos: o encontro com o *Cieja Perus I*, a construção identitária e a inserção social e profissional. Autor: Ana Beatriz Herminio. A tese de Hermínio chama a atenção já num primeiro ponto, a escrita. Considero importante estes detalhes como estrutura textual e escrita, pois amplia a visão e traz *insights* para construção da própria escrita além de evitar uma semelhança que pode ser interpretada como cópia não autorizada. O texto traz uma linha de conhecimento que se assemelha com a minha pesquisa: o entendimento - e reconhecimento, no meu texto - de identidade dos imigrantes, o acesso às necessidades essenciais - em Hermínio a educação e trabalho, já em minha pesquisa, mais focada no trabalho. A pesquisadora utilizou de entrevista com alguns imigrantes inseridos no programa CIEJA de educação para adultos, ao meu entender, a fim de avaliar o programa e a relação desses imigrantes com essa experiência visando uma inserção social e condições para trabalhar e acessar oportunidades. Dentro do contexto a autora traz a expressão de Bourdieu (2000) do *habitus* migrante, segundo ela. Isto é, o migrante por si só já possui esse desapego local, pois vai em busca de oportunidades cada vez melhores. Essa reflexão se assemelha à de Pereira, na TESE 5, o que me traz uma dica de que esse aspecto do “ser migrante” é presente em vários cenários e situações.

Por fim, análise da **TESE 6:** Imigração, território e trabalho imaterial: narrativas sobre chefs de cozinha imigrantes. **Autor:** Vanessa Amaral Prestes. Neste texto,





Prestes inicia com um prólogo muito semelhante ao exercício que fazemos no PPG de Memória Social e Bens Culturais, utilizando o recurso do memorial. No texto inicial, a autora discorre sobre o percurso até a chegada ao tema de pesquisa de sua tese. Por ser uma tese de uma universidade gaúcha (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS), situada em Porto Alegre, a pesquisadora traz um contexto sobre imigrantes no mercado de trabalho no estado, o que nos dá um direcionamento para nossa própria pesquisa que versa no mesmo tema. Mesmo assim, o ineditismo de nossa pesquisa se dá no contexto, já que abordaremos sobre saberes e acolhida desses saberes pelas organizações, focando na cidade de Canoas. Outro ponto de destaque é que a autora delimita o trabalho dos cozinheiros, sendo a gastronomia uma área da Economia Criativa, um campo que já é de conhecimento nosso, como pesquisadora e orientador. A redação de Prestes é bem estruturada o que facilitou a percepção das afinidades e diferenciações desta pesquisa em relação a nossa. Afinal, a temática deste trabalho é a que mais se assemelha ao nosso. Ademais, em relação ao conteúdo, chamou a atenção que neste contexto os saberes específicos do público imigrante pesquisado foram evidenciados, já que este já era um grupo de profissionais estabelecidos, chefs de cozinha, com suas dificuldades como todo imigrante, porém com a relação com o trabalho já melhor estabelecida.

Foram também encontrados alguns trabalhos que se relacionam com o tema e podem contribuir para a pesquisa, mas não são teses, como estabelecido primeiramente. São eles, os títulos abaixo:

- Os entraves para a validação de experiências profissionais e a inserção produtiva de imigrantes em busca de refúgio: um estudo entre recrutadores(as) da Região Metropolitana de São Paulo
[<https://doi.org/10.1590/1679-395120220145>]
- Imigração internacional e contratos de trabalho no império do Brasil: colonos europeus na construção de estradas na década de 1830
[<https://doi.org/10.1590/2236-463325ea00519>]





- Familismo e Ética do Trabalho: O Legado dos Imigrantes Italianos para a Cultura Brasileira [<https://doi.org/10.1590/S0102-01881997000200003>]
- Imigrantes, trabalho qualificado e industrialização: Rio e São Paulo no início do século. [<https://doi.org/10.1590/0101-31571993-0643>]
- Trabalho e imigração: uma comparação Brasil-Argentina [<https://doi.org/10.1590/S0102-64452010000100006>]
- A reprodução social dos trabalhadores imigrantes. ARTIGO DE TEMA LIVRE: Serviço Social Soc. 148 (3) - 2025; [<https://doi.org/10.1590/0101-6628.431>]

Esses outros artigos, não constam na plataforma sucupira, mas podem vir a contribuir com informações para nossa pesquisa, por isso, foram considerados neste apanhado de materiais mesmo que, neste momento (2025), não fossem aprofundados.

Aqui também relembrar de Hall e sua escrita sobre a Diáspora cultural (2013) onde é perceptível na construção dos textos analisados em que o imigrante mescla sua identidade com a do país que está assim formando uma nova cultura. Também foi importante perceber que ainda no país as oportunidades para os imigrantes são escassas e pouco observadas a nível político governamental, por meio da criação de políticas públicas que funcionem para o acolhimento e inserção real dos imigrantes na sociedade presente.

É possível refletir, a partir desse estudo da arte, a “pesquisa da pesquisa”, que há uma série de textos como artigos, documentos, além de estudos já em andamento por colegas do PPG que podem auxiliar ao longo da escrita de tese, destacando esses mais profundamente estudados. Inclusive, destaco a chamada TESE 5, que possibilitou bastante conhecimento acerca do tema imigração, mercado de trabalho para imigrantes, que são fios condutores da minha pesquisa. Num primeiro momento, ao início da jornada (2024 e 2025), já foi possível perceber a autenticidade do tema proposto, isto é, os saberes do trabalho e do trabalhador dos imigrantes atendidos





pelos projetos da La Salle, além da relevância do tema, por ser de interesse da própria universidade e da prefeitura da cidade de Canoas, com quem tem parceria. Isso porque, com a primeira análise de teses realizada não foram identificados muitos trabalhos relacionados ao tema proposto. Já no segundo momento, percebeu uma maior conexão com a temática proposta e os trabalhos captados com as novas palavras-chave. Ainda assim, foi identificado que mesmo dentro do universo as especificadas do meu tema divergiam dos textos encontrados.

3 CONCLUSÃO

Dentro da metodologia realizada para o início desta contextualização de tema de tese podemos perceber a relevância e autenticidade do tema proposto, isto é, a memória do trabalho e do trabalhador dos imigrantes atendidos pelo projeto Lasalle Inclui. A respeito do ineditismo da pesquisa, não se pode garantir, tendo em vista que existem esses outros trabalhos que refletem sobre “trabalho e valorização do profissional imigrante no Brasil”, num universo de artigos e outras pesquisas. O método de estado do conhecimento, possibilita um direcionamento e embasamento para a pesquisa em andamento. Outro ponto positivo é perceber a possibilidade de proposições que entendem fazer a diferença para o mercado local e, principalmente, para as pessoas atendidas pelo programa estudado (da UnilaSalle). Este é um dos objetivos com essa tese: promover uma discussão acerca do acolhimento devido dos imigrantes no meio social por meio do labor, o que promove reconhecimento e dignidade a este público. Em suma, se prevê que no decorrer da jornada do doutorado, ainda se encontre outros materiais que dialoguem com estes estudos e que deem o aporte necessário para a qualidade da tese a ser desenvolvida.





REFERÊNCIAS

ANDRADE, Silvana Rodrigues de. **“Eu sou uma pessoa de tremendo sucesso”**: representações, identidades e trajetórias de mulheres executivas no Brasil. Tese de Doutorado. FGV. São Paulo, 2012. 238 f.

BONIN, Jiani Adriana. Explorações sobre práticas metodológicas na pesquisa em comunicação. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 37, p. 121-127, 2008.

BERND, Zilá; Kayser, Patrícia (org.). **Dicionário de expressões da Memória social e dos Bens culturais e da Cibercultura**. 2. ed. Revista e aumentada. Canoas: editora UnilaSalle, 2017.

BERND, Zilá; GRAEBIN, Cleusa Maria Gomes (org.). **Memória social**: revisitando autores e conceitos. Canoas - RS: Ed. Unilasalle, 2018.

CERUTTI, Bernardete Bregolin. **Migração, trabalho e gênero**: compreensão das territorialidades da imigração feminina internacional recente em municípios do Vale do Taquari, RS/Brasil. 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11089537. Acesso em: 21 set. 2025.

FERREIRA, Norma Sandra De Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, Agosto - 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsychSBW4xJT48FrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jul. 2024.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. 2. ed. São Paulo: Editora Revistas dos Tribunais, 1990.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Edição Português. 2. ed. Editora UFMG - MG, 2013.

HERMINIO, Ana Beatriz. **Migrantes haitianos**: o encontro com o *Cieja Perus I*, a construção identitária e a inserção social e profissional. 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13719969. Acesso em: 21 set. 2025.

MOLET, Claudia Daiane Garcia. **Parentescos, solidariedades e práticas culturais: estratégias de manutenção de um campesinato negro no litoral negro do Rio Grande do Sul (do século XIX ao tempo presente)**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul Instituto De Filosofia E Ciências Humanas Programa De Pós-Graduação Em História, Porto Alegre, 2018.





Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/193395>. Acesso em 24 maio. 2024.

PEREIRA, Fagner Guglielmi. **Migrações Internacionais**: um estudo sobre trabalhadores imigrantes em Francisco Beltrão-PR (2009-2020). 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12848888. Acesso em: 21 set. 2025.

798

PRESTES, Vanessa Amaral. **Imigração, território e trabalho imaterial**: narrativas sobre chefs de cozinha imigrantes. 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7780420. Acesso em: 21 set. 2025.

SILVA, Sidney Antônio da. Inserção social produtiva dos haitianos em Manaus. In: PRADO, Erlan J. P. do; COELHO, Renata (org.). **Migrações e trabalho**. Brasília: Ministério Público do Trabalho, 2015. 236 p.





SOLUÇÕES URBANAS PARA OS EFEITOS DAS MUDANÇAS CLIMÁTICAS: INTEGRAÇÃO, MEMÓRIA E RESILIÊNCIA

Edilson do Valle Kayser¹

Lucia Regina Lucas da Rosa²

Resumo

Este trabalho é resultado de um recorte de pesquisa desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle. Baseia-se em elencar soluções urbanas elaboradas para enfrentar com resiliência os efeitos das mudanças climáticas. A partir das propostas que a contemporaneidade promove como abordagens viáveis para mitigar ou adaptar-se às alterações do clima, esta compilação, realizada através de estudo qualitativo de revisão bibliográfica e análise documental, tem como objetivo oferecer uma visão geral e sucinta dos progressos mais recentes em soluções urbanas para o enfrentamento dos impactos provenientes dos fenômenos climáticos extremos. Tais soluções podem ser identificadas em três categorias distintas: a) aquelas baseadas na natureza, por utilizarem ecossistemas e processos naturais; b) tecnológicas, ao abrangerem práticas que reduzem o consumo de energia e o impacto ambiental; e c) práticas sociais, por promoverem mudanças, em hábitos e comportamentos, intervenção e o engajamento do poder público e da comunidade, com especial ênfase à memória ambiental. Embora as propostas urbanas para o dilema climático estejam geralmente classificadas nas categorias supramencionadas, as concepções apresentadas não são mutuamente exclusivas. Desta forma, face à evidente complexidade de demandas, procura-se demonstrar que as soluções desenvolvidas alcançam melhores resultados quando combinadas, formando abordagens integradas por mais de uma categoria e envolvendo múltiplas partes interessadas, na árdua missão de se tornarem realmente eficazes aos efeitos cada vez mais devastadores do clima.

Palavras-chave: soluções urbanas; efeitos das mudanças climáticas; integração; memória ambiental; resiliência.

1 INTRODUÇÃO

As mudanças climáticas contemporâneas impõem desafios crescentes às áreas urbanas. Eventos extremos associados aos consequentes impactos sobre

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: edilson.kayser0916@unilasalle.edu.br.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: lucia.rosa@unilasalle.edu.br.





infraestrutura e populações vulneráveis exigem respostas rápidas e sistêmicas (IPCC, 2023). Dentre os grandes responsáveis pelas emissões de gases de efeito estufa, as cidades concentram não só riscos, pois são sensíveis aos impactos das mudanças no clima, mas também representam oportunidades de mitigação, ao minimizar as causas, e adaptação, ao ampliar a resiliência aos efeitos, quando se depara com a nova realidade (Özaslan, A.; Gül, H., 2024). No Brasil, dos 5570 municípios existentes, mais de 1.900 estão localizados em áreas sujeitas aos efeitos de desastres climáticos e abrigam cerca de dois terços da população do país, estimada em 213,4 milhões de habitantes. Investir em uma infraestrutura que contribua para o alívio desse cenário é, portanto, essencial. Propostas múltiplas, então, começam a surgir, desde medidas de cunho ecológico até intervenções tecnológicas e programas sociais, que demandam uma arquitetura de integração e resiliência urbana à altura das necessidades (Habitability, 2024).

O trabalho aqui apresentado retrata um recorte de pesquisa desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle, ao elencar soluções urbanas elaboradas para enfrentar os efeitos das mudanças climáticas, a partir de propostas compreendidas como viáveis para mitigar ou permitir uma adaptação salutar às alterações do clima. Procura, como objetivo, apresentar uma visão geral e sucinta daqueles progressos recentes, revendo e sistematizando tais soluções na literatura, além de categorizar e analisar como a articulação dessas propostas contribui para fortalecer a resiliência urbana.

Nesse contexto, o enquadramento teórico busca consolidar conhecimento a partir de estudos e documentos publicados entre 2016 e 2025, bem como textos de referência clássicos sobre Memória Coletiva e Ambiental, como Halbwachs (1990), Devos (2008), dentre outros. Através de estudo qualitativo, bibliográfico e documental, o artigo procura demonstrar que as soluções desenvolvidas alcançam melhores resultados quando combinadas, formando abordagens integradas e envolvendo múltiplas partes interessadas, os stakeholders. Argumenta-se, também, que a combinação coordenada dessas estratégias, aliada à participação comunitária e à





incorporação da memória ambiental, amplia a eficácia das políticas urbanas de adaptação e mitigação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

801

Soluções urbanas eficazes combinam estratégias de mitigação e adaptação, integrando infraestrutura baseada na natureza, tecnologia e prática social. Descortina-se necessária articulação entre ciência, política e prática para que as propostas produzam resultados mensuráveis (Frantzeskaki et al., 2019). A utilização do uso do conceito de mainstreaming, na governança cidadina, ganha destaque, como estratégia para incorporar as soluções urbanas e torná-las paulatinamente rotineiras (Wamsler et al., 2017).

A literatura contemporânea enfatiza a implementação de soluções baseadas na natureza como caminho para reduzir riscos e recuperar funções ecossistêmicas nas cidades (Depietri; Mcphearson, 2017; Kabisch et al., 2016; Kabisch et al., 2017), onde a conversão prática de princípios ecológicos em infraestruturas urbanas seja aquela capaz de reduzir enchentes e restaurar os benefícios que o ser humano usufrui dos ecossistemas (Jones, 2024a; Jones, 2024b; YU, 2024). Relatos recentes documentam a ampla difusão desse conceito no processo de planejamento e sua relevância em meios práticos (CAU/BR, 2025; National Geographic Brasil, 2025).

As abordagens tecnológicas baseadas em eficiência energética, energias renováveis, design passivo e soluções digitais para gestão de risco possuem papel central na mitigação de emissões e na redução da vulnerabilidade urbana (Kim et al., 2021; Tang, 2024). A investigação de instrumentos financeiros inovadores pode viabilizar a implementação em larga escala dessas soluções, pois permanecem apresentando um custo consideravelmente elevado Damoah & Yeboah (2025).

A dimensão social envolve governança, participação e memória ambiental. A teoria da memória coletiva de Halbwachs (1990) associada à memória ambiental e à história oral em trabalhos voltados à coleta e análise de histórias, conhecimentos e experiências sobre as relações entre as pessoas e o meio ambiente, principalmente





no contexto de impactos ambientais (Devos, 2008; Silva; Dias, 2017) indica que o processo de construção da memória sobre transformações ambientais tende a ajudar comunidades a reconhecer padrões de mudança, fortalecer identidades e apoiar políticas de adaptação.

3 METODOLOGIA

O percurso metodológico desenvolvido compreende revisão bibliográfica e análise documental de publicações disponíveis entre 2016 e 2025, como, por exemplo, relatórios do IPCC, Intergovernmental Panel on Climate Change (2023), do Ecocity World Summit (2023) e do UNCDF, United Nations Capital Development Fund (SGAC, 2023). A seleção priorizou trabalhos que apresentassem revisão teórica, estudos de caso, avaliações de impacto e propostas de políticas públicas relacionadas a soluções baseadas na natureza, tecnológicas e instrumentos de práticas sociais. Foram também incluídas referências clássicas sobre memória coletiva e ambiental para fundamentar a discussão sociocultural.

A análise seguiu procedimentos de síntese temática: (i) identificação e categorização das soluções propostas; (ii) avaliação das evidências da eficácia e das interfaces entre soluções; (iii) percepção das limitações e desafios atuais; (iv) elaboração de perspectivas e recomendações de implementação; e (v) reflexão sobre o papel da memória ambiental na promoção da resiliência.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O avanço das mudanças climáticas tem imposto desafios inéditos às cidades contemporâneas, exigindo uma profunda reconfiguração das práticas de planejamento urbano, das formas de ocupação do território e das relações entre sociedade e natureza. Os eventos climáticos extremos tornaram-se cada vez mais frequentes, pressionando e saturando os sistemas urbanos. Revelaram-se vulnerabilidades estruturais e sociais que comprometem a resiliência e o bem-estar





coletivo (Frantzeskaki et al., 2019; Kabisch et al., 2016). Nesse contexto, a literatura científica enfatiza a necessidade de transições urbanas sustentáveis apoiadas em soluções integradas, capazes de conjugar reconciliação ecológica, inovação tecnológica e governança participativa.

4.1 Três categorias de soluções

A revisão de estudos e experiências, nacionais e internacionais, permitiu identificar três grandes categorias de intervenção que vêm orientando o debate científico e técnico sobre adaptação climática. Primeiramente, as soluções baseadas na natureza aparecem proporcionando benefícios múltiplos, pois são mais flexíveis e multifuncionais que abordagens tradicionais, mas exigem análise de custo-benefício e participação social para maximizar justiça e eficácia (Pasimeni et al., 2019).

Em paralelo, as soluções tecnológicas possuem alto potencial de redução de emissões, ferramentas para o monitoramento e a operação inteligente das cidades, entretanto podem ser extremamente dispendiosas e exigir políticas públicas mais específicas (Kim et al., 2021; Tang, 2024). Já as práticas sociais e de governança enfatizam, na consolidação de políticas públicas sustentáveis, o papel tanto da participação comunitária quanto da integração institucional (Devos, 2008; Wamsler et al., 2017), nem sempre conciliáveis. A seguir, discorre-se a respeito de cada categoria e suas interações.

4.1.1 Soluções baseadas na natureza

A abordagem integrada e sustentável na infraestrutura urbana combina, basicamente três tipos de sistemas: (i) baseados em vegetação, como parques, corredores verdes, telhados e paredes verdes (conhecida como infraestrutura verde); (ii) hídricos, como restauração de cursos d'água, zonas úmidas urbanas (denominada infraestrutura azul); e (iii) híbridos, cujos componentes artificiais modificados são utilizados para favorecer processos naturais e criar cidades mais sustentáveis,





diferenciando-se do asfalto e construções (sistema identificado como infraestrutura cinza) (Depietri; Mcphearson, 2017; Kabisch et al., 2016). Pode-se identificar inúmeros benefícios com esses sistemas: (i) redução do risco de enchentes e melhor gerenciamento das águas da chuva; (ii) regulação térmica e redução das ilhas de calor; (iii) sequestro de carbono, melhoria da qualidade do ar e aumento da biodiversidade; e (iv) viabilização de espaços de lazer e bem-estar (Frantzeskaki et al. 2019; Kabisch et al., 2016).

As cidades-esponja são soluções apontadas como promissoras para tornar os municípios mais resilientes frente à nova realidade climática. O modelo, criado na China, também já foi implementado em alguns países da Europa. Rio de Janeiro e Curitiba são exemplos de cidades que lideram iniciativas no Brasil (Habitability, 2024). O conceito demonstra aplicabilidade prática, sobretudo em contextos de águas pluviais intensas, com intervenções que combinam zonas de retenção, pavimentos permeáveis e parques-retenção (Jones, 2024a; Jones, 2024b; Yu, 2024). No entanto, evidenciam-se lacunas quanto à robustez de monitoramento e avaliação de benefícios em longo prazo. Problemas de manutenção, financiamento e integração institucional são, também, barreiras recorrentes (CAU/BR, 2025). O Parque Barigui, em Curitiba, no Paraná, é um exemplo da aplicação desse conceito. Inaugurado em 1972, em uma área de 140 ha para conter as enchentes e preservar a mata nativa da bacia do Rio Barigui, está localizado entre os bairros Mercês e Santo Inácio e é conhecido como um dos principais pontos turísticos e de lazer daquela cidade.





Figura 1 - Foto da vista aérea do Parque Barigui. Curitiba, Paraná, Brasil.



Fonte: Paulo Vilela, 2017. <https://habitability.com.br/cidades-esponja/>

805

4.1.2 Soluções tecnológicas

As tecnologias de baixa e alta complexidade, que abrangem desde sistemas de gestão inteligente de águas pluviais até estratégias de eficiência energética em edificações, configuram-se como instrumentos fundamentais para a redução da vulnerabilidade urbana e das emissões de gases de efeito estufa (Kim et al., 2021; Tang, 2024). A adoção de princípios de design passivo e o emprego de fontes de energia renovável contribuem significativamente para a diminuição da demanda energética, aumentando, por conseguinte, a resiliência das edificações no contexto de falhas no suprimento de energia. Paralelamente, a integração digital, por meio de sensores inteligentes e modelos preditivos de monitoramento ambiental, possibilita uma gestão proativa dos riscos climáticos e hidrológicos, favorecendo a tomada de decisão em tempo real. Todavia, soluções dessa natureza impõem demandas





substanciais de capacitação técnica, infraestrutura e recursos financeiros, fatores que frequentemente excedem a capacidade administrativa e orçamentária de grande parte dos municípios.

4.1.3 Práticas sociais

806

As práticas sociais promovem mudanças nos comportamentos e hábitos urbanos. A governança inclusiva e a participação social, por sua vez, amplificam a eficácia das intervenções. Medidas educativas, planos participativos e instrumentos financeiros inovadores aparecem como facilitadores da transição para cidades resilientes (Damoah; Yeboah, 2025).

O documentário “Quando a Terra Chora”, exibido em rede nacional pela Rede Vida de Comunicação, trata-se de uma obra audiovisual realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais da Unilasalle, Universidade do Sentido, Pastoral Unilasalle e Khaos Cênica, através de Denisson Beretta Gargione, com apoio da Universidade Católica de La Plata, da Arquidiocese Metropolitana de Porto Alegre e da Unilasalle. O curta-metragem retrata a maior catástrofe climática já registrada no estado do Rio Grande do Sul, com foco nas enchentes de 2024, apresentando depoimentos de vítimas, lideranças comunitárias e especialistas, revelando não apenas a destruição causada pelas águas, mas também a força das redes de solidariedade que emergiram diante da tragédia (Khaos Cênica, 2025).

Nesse contexto de apoio e empatia, o engajamento comunitário é primordial. No Poliesportivo La Salle, na cidade de Canoas, no Rio Grande do Sul, em um período de 18 dias em que a enchente de maio de 2024 devastou boa parte daquela cidade, cerca de 1000 pessoas desabrigadas foram atendidas por 800 voluntários, recebendo amparo, acolhimento e todo o cuidado necessário. A ação dos lassalistas, registrada na plataforma YouTube como “Resposta Solidária La Salle - Enchentes RS”, tornou-se exemplo de solidariedade e comprometimento fraterno diante da tragédia que se instalou (Unilasalle, 2024).





Além disso, políticas públicas que enfatizam soluções aos impactos das mudanças climáticas nas agendas setoriais reduzem consideravelmente a fragmentação institucional (Wamsler et al., 2017). Em 2019, a Assembleia Geral das Nações Unidas (Nova Iorque) declarou o período de 2021 a 2030 como a “Década das Nações Unidas para a Restauração de Ecossistemas”, cujo objetivo é reconhecer a necessidade de acelerar massivamente a restauração global de ecossistemas degradados, combater a crise do aquecimento global, aumentar a segurança alimentar, fornecer água potável e proteger a biodiversidade do planeta (Waltham, N. J. et al., 2020). No Brasil, o Decreto Federal Nº 12.041/2024, instituiu o Programa Cidades Verdes Resilientes (PCVR), que visa promover a qualidade ambiental e a resiliência climática nas cidades brasileiras (ECCLLO, 2024).

4.2 Integração e sinergias

Ao analisar as estratégias urbanas implementadas em diferentes contextos, observa-se que as cidades apresentam índices mais elevados de resiliência frente aos eventos climáticos extremos ao incorporarem, simultaneamente, soluções baseadas na natureza, tecnologias sustentáveis e práticas sociais. Modelos urbanos de propostas integradas têm apresentado melhores resultados na mitigação de riscos, no fortalecimento da coesão social e na promoção de benefícios ambientais e econômicos (Amenta; Arena, 2020). A integração amplia a capacidade adaptativa dos sistemas urbanos, além de promover a sustentabilidade e o bem-estar coletivo (Frantzeskaki et al., 2019; Amenta; Arena, 2020), ou seja, constitui o núcleo das cidades resilientes (Tang, 2024). Essa perspectiva reforça a necessidade de compreender o ambiente urbano como um sistema socioecológico complexo, no qual a sustentabilidade depende da interação contínua entre dimensões físicas, culturais e políticas.





4.3 Desafios e limitações

Os principais entraves identificados para a consolidação de estratégias urbanas resilientes estão associados à insuficiência de recursos financeiros e à ausência de um planejamento integrado com perspectiva de longo prazo. Somam-se a esses fatores barreiras políticas e resistência institucional à adoção de modelos inovadores de gestão ambiental, bem como lacunas técnicas e de conhecimento especializado que limitam a implementação de soluções sustentáveis. Além disso, problemas recorrentes de manutenção e gestão operacional inadequada das infraestruturas verdes, aliados a marcos legais e normativos desatualizados, comprometem a continuidade e a eficácia das ações. A desigualdade socioespacial e o acesso desigual a áreas verdes e serviços ecossistêmicos constituem, igualmente, desafios estruturais à equidade ambiental nas cidades. Ademais, a mensuração dos resultados das soluções baseadas na natureza e de programas urbanos integrados ainda carece de protocolos de monitoramento sistemáticos e padronizados, dificultando a avaliação de benefícios e a comparação entre contextos distintos (Frantzeskaki et al., 2019; Quattrone, 2023).

4.4 Recomendações

Recomenda-se a adoção de estratégias que ampliem efetivamente a adaptação urbana às mudanças climáticas, propondo: (i) fortalecimento de políticas públicas que incorporem soluções baseadas na natureza, nos instrumentos de gestão territorial e agendas setoriais, de modo a garantir sua institucionalização e continuidade; (ii) desenvolvimento de mecanismos financeiros inovadores, como parcerias público-privadas (PPP), títulos verdes e fundos de adaptação climática, capazes de viabilizar intervenções sustentáveis; (iii) implementação de programas permanentes de capacitação técnica, voltados às equipes municipais e regionais, assegurando a difusão de conhecimento e a qualificação profissional em gestão climática e planejamento resiliente; (iv) estímulo ao monitoramento participativo, mediante a





construção de indicadores de benefícios socioambientais, que permitam a avaliação contínua dos impactos das políticas e intervenções; e (v) como recurso estratégico para o engajamento comunitário, fortalecimento da legitimidade social das ações e consolidação de uma cultura urbana orientada à resiliência e à sustentabilidade, valorização a memória ambiental (Wamsler et al., 2020).

4.5 A Memória Ambiental

Nesse cenário, a memória ambiental emerge como um componente essencial para a construção de cidades mais conscientes de seus passivos socioambientais e de sua história ecológica. Conforme argumenta Halbwachs (1990), a percepção da natureza é sempre mediada por um contexto social e pelas lembranças coletivas que orientam a ação humana. Assim, o estado ambiental é também uma construção social, refletindo o modo como as comunidades valorizam, interpretam e rememoram seus territórios e experiências com o meio natural. A memória atua, portanto, como um instrumento de aprendizado e prevenção, permitindo que as sociedades recordem e reinterpretem eventos como enchentes históricas e secas prolongadas para orientar práticas adaptativas futuras (Devos, 2008; Silva; Dias, 2017).

A memória deve, portanto, participar ativamente da reconstrução de práticas sociais diante do risco climático, servindo como instrumento de aprendizado e prevenção. Recordar eventos como enchentes históricas, secas prolongadas e deslizamentos de terra contribui para a formulação de respostas mais eficazes e contextualizadas. Essa perspectiva reforça a importância da construção de uma memória coletiva como elemento de resiliência urbana, uma vez que permite à sociedade reinterpretar o passado para planejar o futuro de forma mais sustentável (Devos, 2008; Silva; Dias, 2017).

A construção da memória dos desastres socioambientais deve, portanto, integrar as políticas públicas de gestão urbana e ambiental, orientando estratégias preventivas e adaptativas. Por meio de registros históricos, narrativas comunitárias e práticas de educação ambiental, as cidades podem consolidar um repertório de experiências





compartilhadas que fortaleça a consciência ecológica coletiva. Dessa forma, a memória ambiental atua como um elo entre a história e a inovação, fundamentando políticas de resiliência urbana, orientadas à sustentabilidade e à coesão social (Tedesco, 2013; Halbwachs, 1990).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho sintetizou um conjunto de soluções urbanas capazes de enfrentar os efeitos das mudanças climáticas, destacando a importância da integração entre as abordagens, baseadas na natureza, em soluções tecnológicas e em práticas sociais. A revisão sugeriu que intervenções isoladas tendem a alcançar impactos limitados enquanto estratégias interligadas alcançam mais resiliência. Para avançar, é imprescindível superar barreiras financeiras e institucionais, ampliar a capacitação e institucionalizar rotinas de monitoramento que comprovem e aperfeiçoem as soluções implementadas. As análises apresentadas ao longo deste estudo demonstram que o caminho para a construção de cidades mais resilientes e adaptadas aos desafios contemporâneos do clima perpassa pelo enfrentamento das mudanças climáticas no contexto urbano através de soluções multidimensionais, integradas e participativas.

Soluções multidimensionais significam abranger os âmbitos da natureza, da tecnologia e da sociedade, reconhecendo que a mitigação dos impactos climáticos depende da interação contínua entre infraestrutura ecológica, desenvolvimento tecnológico e práticas socioculturais. A efetividade das ações climáticas urbanas está, portanto, vinculada à capacidade de se compreender o espaço urbano como um sistema complexo e dinâmico, no qual cada dimensão atua de modo interdependente.

Soluções integradas, por sua vez, remetem a uma conexão efetiva entre estratégias, através da combinação de soluções que ampliam o potencial adaptativo das cidades, reforçando sua capacidade de resposta diante dos eventos climáticos extremos. Conforme destacam Kabisch et al. (2016) e Frantzeskaki et al. (2019), as abordagens integradas são mais eficazes na redução de riscos e na geração de





benefícios ambientais e sociais, permitindo que o planejamento urbano incorpore simultaneamente mitigação, adaptação e regeneração ecológica.

Já as soluções participativas dizem respeito ao envolvimento dos diversos atores sociais (poder público, comunidade científica, setor privado e sociedade civil), condição essencial para garantir legitimidade, continuidade e eficácia às políticas climáticas. A participação social representa uma dimensão indispensável de cidades verdadeiramente resilientes, que aprendem coletivamente com suas experiências e que constroem soluções a partir de processos colaborativos e inclusivos.

Nessa perspectiva, a memória ambiental assume um papel estratégico. Halbwachs (1990) argumenta que a memória coletiva molda a forma como as sociedades percebem e valorizam seu ambiente, influenciando práticas e decisões coletivas. Assim, ao incorporar a memória dos desastres socioambientais e o aprendizado proveniente de eventos climáticos passados, as políticas públicas urbanas podem ser mais eficazes e adaptativas, conectando projetos técnicos a significados locais, além de consolidar a aceitação social e continuidade dessas implementações. A memória ambiental, portanto, não é apenas um registro do passado, mas um instrumento ativo de resiliência, capaz de orientar decisões futuras e consolidar uma cultura de sustentabilidade.

Como desdobramentos futuros, recomendam-se estudos empíricos que avaliem impactos longitudinais de soluções baseadas na natureza, integradas com tecnologias e práticas sociais em contextos urbanos distintos, bem como pesquisas sobre métricas padronizadas de avaliação de possíveis benefícios.

Conclui-se, por conseguinte, que o fortalecimento das cidades frente aos impactos das mudanças climáticas depende da adoção de soluções urbanas que articulem, de maneira integrada e participativa, as dimensões ecológica, tecnológica e social, reconhecendo a memória ambiental como eixo estruturante dessas ações e possibilitando a construção de políticas públicas mais conscientes, inclusivas e eficazes, capazes de transformar as vulnerabilidades urbanas em oportunidades de aprendizado e inovação sustentável.





REFERÊNCIAS

AMENTA, L.; ARENA, A. Climate resilient cities. **Introducing two complementary projects' approaches to mitigate the negative impacts of climate change**. n. 5, p. 29-38, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/344776770_Climate_resilient_cities_Introducing_two_complementary_projects_approaches_to_mitigate_the_negative_impacts_of_climate_change_Article_history_Abstract_Keywords. Acesso em: 01 set. 2025.

812

CAU/BR. **CAU/BR lamenta a morte de Kongjian Yu, criador do conceito de “cidade-esponja”**. 24 set. 2025. Disponível em: <https://caubr.gov.br/cau-br-lamenta-a-morte-de-kongjian-yu-criador-do-conceito-de-cidades-esponja/>. Acesso em: 25 set. 2025.

DAMOAH, B.; YEBOAH, C. Harnessing innovative financial instruments for robust climate change mitigation in the United States. **Academia Environmental Sciences and Sustainability**, 2025. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/395084931_Harnessing_innovative_financial_instruments_for_robust_climate_change_mitigation_in_the_United_States. Acesso em: 01 set. 2025.

DEPIETRI, Y.; MCPHEARSON, T. Integrating the Grey, Green, and Blue in Cities: Nature-Based Solutions for Climate Change Adaptation and Risk Reduction. In: KABISCH, N. *et al.* (ed.). **Nature-Based Solutions to Climate Change Adaptation in Urban Areas**. Springer, Cham, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-3-319-56091-5_6. Acesso em: 01 set. 2025.

DEVOS, R. V. Memória ambiental nas narrativas de crônicas e “memorialistas”. **MOUSEION**, Canoas, v. 2, n. 3, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Mouseion/issue/view/18/showToc>. Acesso em: 09 set. 2021.

ECOCITY WORLD SUMMIT. Ecocity World Summit 2023 connecting communities: **Ecocity World Summit 2023**, 2023. Disponível em: <https://www.ecocity-summit.com/news/>. Acesso em: 01 set. 2025.

ECCLO. **Guia completo do Programa Cidades Verdes Resilientes (PCVR) - um marco para a sustentabilidade urbana**. 04 jul. 2024. Disponível em: <https://www.ecclo.com.br/post/guia-completo-do-programa-cidades-verdes-resilientes-pcvr-um-marco-para-a-sustentabilidade-urbana>. Acesso em: 28 set. 2025.

FRANTZESKAKI, N. *et al.* Nature-Based Solutions for Urban Climate Change Adaptation: Linking Science, Policy, and Practice Communities for Evidence-Based





Decision-Making. **BioScience**, v. 69, n. 6, p. 455-466, 2019. DOI: 10.1093/biosci/biz042. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/biosci/biz042>. Acesso em: 01 set. 2025.

HABITABILITY. **Cidades-esponja no Brasil, uma estratégia de resiliência**. 23 out. 2024. Disponível em: <https://habitability.com.br/cidades-esponja/>. Acesso em: 25 out. 2025.

HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Edições Vértice, 1990.

IPCC. **Intergovernmental Panel on Climate Change. Climate change 2023: Synthesis report**. Geneva, Switzerland: IPCC, 2023. DOI: 10.59327/IPCC/AR6-9789291691647. Disponível em: <https://doi.org/10.59327/IPCC/AR6-9789291691647>. Acesso em: 01 set. 2025.

JONES, F. A onda das cidades-esponja. **Pesquisa Fapesp**, nº 341, jul. 2024a, p. 38-43.

JONES, F. Como as cidades-esponja podem ajudar a prevenir enchentes. **Pesquisa Fapesp**, 25 jun. 2024b. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/como-as-cidades-esponja-podem-ajudar-a-prevenir-enchentes-nas-cidades/>. Acesso em: 25 set. 2025.

KABISCH, N. *et al.* Nature-based solutions to climate change mitigation and adaptation in urban areas: Perspectives on indicators, knowledge gaps, barriers, and opportunities for action. **Ecology and Society**, v. 21, 2016. DOI: 10.5751/ES-08373-210239. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/303733232_Nature-based_solutions_to_climate_change_mitigation_and_adaptation_in_urban_areas_Perspectives_on_indicators_knowledge_gaps_barriers_and_opportunities_for_action. Acesso em: 01 set. 2025.

KABISCH, N. *et al.* Nature-Based Solutions for Societal Goals Under Climate Change in Urban Areas – Synthesis and Ways Forward. In: KABISCH, N. *et al.* (eds). **Nature-Based Solutions to Climate Change Adaptation in Urban Areas**. Springer, Cham, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-3-319-56091-5_19. Acesso em: 01 set. 2025.

KHAOS CÊNICA. Quando a Terra Chora – Documentário. **YouTube**. 3 maio 2025. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=cXA3ihK_9wA&t=6s. Acesso em 3 maio 2025.

KIM, Y. *et al.* Social, Ecological, and Technological Strategies for Climate Adaptation. In: HAMSTEAD, Z. A. *et al.* (ed.). **Resilient Urban Futures**. The Urban Book Series.





Springer, Cham, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-3-030-63131-4_3. Acesso em: 01 set. 2025.

NATIONAL GEOGRAPHIC BRASIL. **O “pai” das cidades-esponja: os 4 dados surpreendentes sobre Kongjian Yu, o arquiteto chinês que morreu no Pantanal.** 24 set. 2025. Disponível em: <https://www.nationalgeographicbrasil.com/meio-ambiente/2025/09/o-pai-das-cidades-esponja-os-4-dados-surpreendentes-sobre-kongjian-yu-o-arquiteto-chines-que-morreu-no-pantanal#:~:text=Um%20tr%C3%A1gico%20acidente%20a%C3%A9reo%20no,do%20conceito%20de%20cidades%2Desponja>. Acesso em: 25 set. 2025.

ÖZASLAN, A.; GÜL, H. Climate Change, Sustainability and Climate Resilient City Policies. **48th EBES Conference Proceedings**, v. II, 4-6 jul. 2024, p. 1324-1337. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319419483_Mainstreaming_Nature-Based_Solutions_for_Climate_Change_Adaptation_in_Urban_Governance_and_Planning/citation/download. Acesso em: 25 set. 2025.

PASIMENI, M. R. *et al.* The interplay between urban mitigation and adaptation strategies to face climate change in two European countries. **Environmental Science & Policy**, v. 95, 2019, p. 20-27. Acesso em: 01 set. 2025. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1462901118311274>. Acesso em: 25 set. 2025.

QUATTRONE, G. Green and Blue Infrastructures and Nature-Based Solutions to Reduce Pollutant Emissions and Make Transitioning Urban Ecosystems More Climate Change-Adaptive. **Green Building & Construction Economics**, v. 4, n. 1, p. 80-89, 2023. Disponível em: <https://ojs.wiserpub.com/index.php/GBCE/article/view/2269/1390>. Acesso em: 01 set. 2025.

SGAC. **Smart Green ASEAN Cities**. UNCDF, 2024. Disponível em: <https://www.uncdf.org/sgac>. Acesso em: 01 set. 2025.

SILVA, A. F.; DIAS, R. S. Memória e meio ambiente: a história oral como metodologia na identificação de mudanças ambientais em Campo Grande, Rio de Janeiro (RJ). **Diversidade e Gestão**, v. 1, n. 2, 2017. Disponível em: <http://www.itr.ufrj.br/diversidadeegestao/wp-content/uploads/2016/12/12.pdf>. Acesso em: 01 out. 2021.

TANG, K. H. D. Urban solutions to climate change: an overview of the latest progress. **Academia Environmental Sciences and Sustainability**, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.20935/AcadEnvSci7342>. Acesso em: 01 set. 2025.





TEDESCO, J. C. Ruminantes de memórias: sentimentos, experiências e silêncios deliberados. **História: debates e tendências**, v. 13, n. 2, p. 343-353, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5524/552456388009.pdf>. Acesso em: 01 set. 2025.

UNILASALLE. Resposta Solidária La Salle - Enchentes RS. **YouTube**. 7 jun. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qNDZNC07v7c>. Acesso em 7 jun. 2024.

WALTHAM, N. J. *et al.* UN Decade on ecosystem restoration 2021–2030: what chance for success in restoring coastal ecosystems? **Frontiers in Marine Science**, v. 7, 2020. DOI: 10.3389/fmars.2020.00071. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/marine-science/articles/10.3389/fmars.2020.00071/full>. Acesso em: 01 set. 2025.

WAMSLER, C. *et al.* Mainstreaming Nature-Based Solutions for Climate Change **Adaptation in Urban Governance and Planning**. 2017. DOI: 10.1007/978-3-319-56091-5_15. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319419483_Mainstreaming_Nature-Based_Solutions_for_Climate_Change_Adaptation_in_Urban_Governance_and_Planning/citation/download. Acesso em: 01 set. 2025.

WAMSLER, C. *et al.* Environmental and climate policy integration: Targeted strategies for overcoming barriers to nature-based solutions and climate change adaptation. **Journal of Cleaner Production**, 247, 119154. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.119154>. Acesso em: 01 set. 2025.

YU, K. É possível transformar um município em uma cidade-esponja em cinco anos. Entrevista. **Pesquisa Fapesp**, 25 jun. 2024. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/kongjian-yu-e-possivel-transformar-um-municipio-em-uma-cidade-esponja-em-cinco-anos/>. Acesso em: 25 set. 2025.





MEMÓRIA DA VIOLÊNCIA E CLIMA ESCOLAR

Elaine Silveira Teixeira Ferreira¹

Marcos Flávio Rolim²

Douglas Vaz³

Resumo

O artigo analisa resultados preliminares de pesquisa em andamento sobre como memórias de violências físicas, psicológicas, simbólicas e estruturais se articulam ao clima escolar e à convivência em uma escola pública da Região Metropolitana de Porto Alegre (RS). A partir dos referenciais de Halbwachs e Bourdieu, discute-se que tais experiências não se configuram como episódios isolados, mas como processos coletivos que moldam identidades institucionais, rotinas pedagógicas e relações entre estudantes, docentes e comunidade. À luz de evidências nacionais recentes e de diretrizes internacionais (UNESCO), argumenta-se pela urgência da construção de ambientes seguros, participativos e acolhedores. Trata-se de um estudo qualitativo e exploratório, desenvolvido como estudo de caso, com entrevistas semiestruturadas, aplicação de questionários a estudantes maiores de 12 anos, submetidos à análise temática. Espera-se identificar correlações entre as memórias de violência e aspectos como autoestima, motivação e relações interpessoais, bem como mapear práticas educativas de prevenção e mediação que favoreçam a ressignificação dessas experiências e a promoção de um clima escolar positivo. É possível que, a partir dos resultados da pesquisa, tenhamos novos elementos a respeito da importância do trabalho sistemático com a memória, o diálogo e o desenvolvimento de competências socioemocionais para consolidar a escola como espaço seguro, inclusivo e democrático.

Palavras-chave: clima escolar; convivência; memória social; violência escolar.

1 INTRODUÇÃO

A escola, como espaço social de formação, constrói memórias coletivas que incluem experiências de violência física, psicológica, simbólica e estrutural. Essas vivências afetam sujeitos e o clima institucional, prejudicando a convivência e refletindo no ensino-aprendizagem, no bem-estar e na segurança da comunidade

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: elainestf08@gmail.com.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: marcos@rolim.com.br.

³ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: douglas.vaz@unilasalle.edu.br





escolar. Segundo Melim e Pereira (2015, p. 163), “as escolas não podem renunciar ao seu papel de instituições corresponsáveis”. Os mesmos autores enfatizam que a escola não deve “manifestar qualquer tipo de tolerância em relação a qualquer forma de violência no seu seio” (Melim; Pereira, 2015, p. 163). De acordo com Silva et al. (2021), o ambiente escolar é impactado por diversos fatores como indisciplina, ausência de professores, dificuldades de aprendizado e comportamentos inadequados. Os autores destacam que a escola sofre influências internas e externas, que interferem na formação da personalidade dos estudantes e se refletem nas práticas pedagógicas e na estrutura institucional.

O clima escolar, nesse sentido, pode ser compreendido como o conjunto de percepções, expectativas e experiências compartilhadas no cotidiano da instituição, envolvendo aspectos relacionais, emocionais e comportamentais que se refletem na aprendizagem, na convivência e na construção da identidade institucional (Silva et al., 2021). Diante desse cenário, torna-se urgente refletir sobre as memórias de violência e suas influências na vida escolar. O presente artigo é um fragmento do projeto de pesquisa intitulado “Memórias de violências no espaço escolar: um olhar sobre o clima escolar”, que busca compreender como tais memórias são percebidas por professores e estudantes e de que forma se relacionam com o clima em uma escola pública da Região Metropolitana de Porto Alegre/RS. O referencial teórico baseia-se em Halbwachs (2006), e em Bourdieu (1989).

Dados recentes evidenciam a gravidade do fenômeno no Brasil. Entre 2013 e 2023, registrou-se crescimento expressivo dos episódios de violência autoprovocada (Agência Brasil, 2025). Em 2024, denúncias feitas ao Disque 100 apontaram aumento de casos de negligência, maus-tratos, ameaças, agressões físicas e *bullying* (Agência Gov, 2024). A gravidade do problema foi reforçada em julho de 2025, no município de Estação (RS), quando um adolescente atacou colegas e professores, resultando na morte de um estudante de 9 anos e em ferimentos a outros (Agência Brasil, 2025). Esses dados evidenciam a necessidade de políticas públicas eficazes e de ações educativas que previnam e enfrentem a violência escolar. A UNESCO (2023) salienta que a violência escolar não se restringe a atos físicos, mas inclui práticas que





comprometem a totalidade da comunidade educativa, reforçando a urgência de ambientes escolares seguros e acolhedores. Moro (2020) acrescenta que instituições que valorizam a participação e o diálogo constroem relações mais saudáveis, possibilitando a resolução cooperativa de conflitos com base no respeito, na justiça e na escuta mútua.

A violência escolar, portanto, configura-se como fenômeno global, amplamente discutido por autoridades e pesquisadores, que afeta profundamente a sociedade e as relações no espaço educativo (Henry, 2000; Abramovay, 2003; Gomes; Santos, 2023). Nesse sentido, as experiências vividas e ressignificadas, expressas por meio das memórias coletivas, constituem elementos fundamentais para compreender o clima escolar e a identidade da comunidade educativa.

2 MARCO CONCEITUAL

A memória, segundo Halbwachs (2006), é constituída socialmente, sustentada por “quadros sociais” que orientam a forma como os indivíduos recordam e ressignificam experiências. Nesse sentido, a memória escolar pode ser uma síntese que envolve lembranças e esquecimentos coletivos que impactam as práticas da escola. Ao discutir a relação entre memória e escola, o diálogo com o conceito de habitus elaborado por Bourdieu pode ser muito útil. O habitus pode ser compreendido como um sistema de disposições duradouras e passíveis de adaptação, que orienta a maneira como os indivíduos percebem o mundo, sentem, agem e avaliam as situações (Bourdieu, 1989).

No espaço escolar, o *habitus* manifesta-se na cultura institucional e nos modos de lidar com conflitos, aprendizagens e violências. Isso significa que práticas aparentemente naturais, como a forma de disciplina, de avaliar ou de organizar a convivência resultam, na verdade, de disposições incorporadas histórica e socialmente. Por essa razão, a memória escolar não se limita ao registro de acontecimentos, mas constitui-se como espaço simbólico em que experiências passadas, inclusive as de violência, orientam a forma como a comunidade interpreta





e reage a novos episódios. Assim, compreender o *habitus* permite analisar como a escola pode tanto reproduzir estruturas de desigualdade e violência simbólica, quanto transformar tais práticas, ressignificando memórias coletivas e fortalecendo um clima escolar mais justo e colaborativo.

Araújo e Oliveira (2014), ao discutirem as contribuições de Bourdieu, ressaltam que, até a década de 1960, a escola era concebida como “instituição de socialização e democratização”, considerada neutra no tratamento dos estudantes, independentemente de sua origem social. No entanto, os estudos de Bourdieu mostraram que a escola também reproduz desigualdades sociais. Assim, a memória escolar constitui-se como um espaço simbólico no qual experiências de violência, quando rememoradas, moldam a forma como a comunidade escolar interpreta e reage a novos episódios. A partir de Halbwachs (2006), como já mencionado, pode-se situar que as experiências de violência vividas ou testemunhadas por estudantes e professores não permanecem apenas no plano individual, mas são compartilhadas, reinterpretadas e incorporadas à memória social da escola, influenciando sua identidade institucional.

Para Henry (2000) a maior parte das definições a respeito de violência escolar são simplificadas e terminam por se circunscrever a algumas formas de violência, com destaque para a violência interpessoal. Esse tipo de definição perde de vista, segundo o autor, que parte da violência escolar está ligada a temas de natureza institucional como a justiça das regras e o respeito aos alunos. A partir dessa visão crítica, ele propõe um conceito multidimensional da violência escolar, que envolve cinco níveis: 1º nível) violência entre estudantes, de estudantes contra professores e de estudantes contra a escola; 2º nível: violência de professor contra estudante; administrador contra estudante; administrador contra professor; professor e/ou administrador contra pais; pais contra professor e/ou administrador; 3º nível: violência do conselho escolar sobre a escola ou sobre os pais; comunidade sobre a escola ou sobre os pais; decisão política local sobre a escola ou sobre os pais; 4º nível: violência da política educacional estadual ou nacional sobre a escola; 5: Violência de processos e práticas sociais prejudiciais que permeiam cada um dos quatro níveis anteriores. Aqui, processos





sociais são os padrões de interações que, ao longo do tempo, assumem a aparência de uma ordem natural ou realidade social existente acima dos indivíduos cujas ações constituem essa estrutura (Henry, 2000, p. 26).

Nesse contexto, o conceito de clima escolar torna-se central, pois corresponde à percepção coletiva da qualidade das relações, do ambiente de segurança e do sentimento de pertencimento dentro da instituição (Abramovay *et al.*, 2012). Um clima positivo, pautado em respeito e cooperação, contribui para a convivência harmoniosa e para a aprendizagem; em contrapartida, um clima negativo tende a reforçar memórias de violência, intensificando conflitos e desigualdades.

Dessa forma, a articulação entre memória social, violência e clima escolar possibilita compreender como experiências passadas moldam o presente e oportunizam práticas educativas que promovem um ambiente mais seguro e colaborativo. As memórias de violência no espaço escolar, ao revelarem fragilidades nas relações interpessoais, também podem constituir oportunidades de reflexão e ressignificação, permitindo à escola transformar experiências de dor em aprendizagens coletivas. Nesse sentido, o resgate da memória coletiva possibilita que a instituição não apenas reconheça suas trajetórias históricas, mas também construa caminhos de superação.

Ao valorizar práticas educativas pautadas no diálogo, na escuta e na empatia, a escola fortalece seu papel como espaço de socialização e formação cidadã, comprometida com a promoção de um clima escolar positivo e inclusivo. Mais do que reduzir episódios de violência, trata-se de fomentar vínculos, reconhecimento mútuo e respeito às diversidades, consolidando a escola como lugar de convivência harmoniosa e de desenvolvimento integral.

3 MEMÓRIA SOCIAL, VIOLÊNCIA, CLIMA ESCOLAR E CONVIVÊNCIA

Memória social, violência e clima escolar são conceitos que devem ser compreendidos em sua interdependência. A violência, aliás, manifesta-se em múltiplas dimensões físicas, psicológicas, simbólicas e estruturais, e não apenas afeta





diretamente os sujeitos, mas também repercute na cultura institucional (Abramovay; Rua, 2004; Bourdieu, 2010). Esse fenômeno, quando naturalizado, alimenta práticas de exclusão e fragiliza o processo educativo. O clima escolar, entendido como a qualidade das interações entre os diferentes atores da comunidade, constitui-se em terreno fértil onde essas memórias e experiências se entrelaçam (Moro, 2020; Abramovay; Neto; Melo, 2012). Um clima positivo promove vínculos, cooperação e segurança; já um clima negativo intensifica tensões, reproduz desigualdades e reforça memórias de violência. A convivência escolar configura-se como elemento central do processo educativo, na medida em que possibilita a internalização e a prática cotidiana de valores como respeito, empatia e justiça.

Melim e Pereira (2015) destacam que as convivências e violências no espaço escolar configuram preocupação não apenas para professores e estudantes, mas também para famílias e pesquisadores, conforme apontado por Eyng (2011). O fenômeno, segundo os autores, revela-se complexo, manifestando-se em expressões de desrespeito como o *bullying* e outras violências que atingem escola e sociedade. Essa realidade persiste mesmo diante de políticas educacionais que assumem a inclusão e a valorização da diversidade como princípios fundamentais (Pereira, 2015).

O diálogo entre os conceitos de memória, violência, clima escolar e convivência possibilita compreender a escola como um espaço de produção e circulação de experiências coletivas que moldam tanto o clima institucional quanto as práticas de interação. Esse referencial teórico reforça a importância de desenvolver políticas e práticas pedagógicas que vão além da prevenção da violência, orientando-se também para a construção de ambientes educativos mais seguros, inclusivos e democráticos.

3.1 A promoção de um Clima Escolar Positivo

Criar um ambiente escolar positivo é importante para garantir uma educação de qualidade e para evitar a violência na escola. Segundo Pereira (2015, p. 168), “o clima escolar é composto pela inter-relação das atitudes e comportamentos” de todos os atores da instituição, configurando-se como parâmetro de convivência e segurança.





Welsh (2000, apud Pereira, 2015, p.168) acrescenta que o clima escolar está diretamente relacionado a padrões de “comportamento aceitáveis entre estudantes, professores e gestores”, o que implica “responsabilidade tanto individual” quanto “institucional” na preservação da “segurança escolar”.

Nesse sentido, Orpinas e Horne (2010) cit. por Pereira (2015, p. 168) destacam que o clima escolar “engloba valores, estilos de comunicação e gestão, regras e regulamentos, práticas éticas, incentivo a comportamentos solidários”, estímulo à excelência acadêmica e até mesmo as características físicas do espaço.

Pereira (2015, p.168) também cita Gottfredson (1989) e Jenkins (1997), que afirmam que a violência escolar não apenas gera medo e instabilidade emocional, mas constitui-se em “obstáculo ao processo” de ensino-aprendizagem. Para Neto & Saavedra (2003) a violência deve ser entendida como um conjunto de comportamentos agressivos ou antissociais que podem incluir conflitos interpessoais, danos patrimoniais e até atos criminosos.

A violência, entretanto, não se limita a atos visíveis, como lutas e agressões físicas. Ela também se manifesta em um clima escolar marcado pelo medo, como observa Dorsey (2000), seja quando estudantes deixam de se expressar em sala de aula por receio de preconceitos ou de serem ridicularizados. De acordo com Pereira (2015), a violência, explícita ou implícita, afeta o ambiente da escola e pode ser um reflexo desse ambiente, criando um ciclo vicioso. Diante desse cenário, a construção de um clima escolar positivo requer políticas e práticas pedagógicas consistentes voltadas à redução de comportamentos agressivos e à promoção de atitudes solidárias. Conforme Pereira (2008), é necessário que a escola reconheça a existência do problema e desenvolva projetos de intervenção que envolvam planejamento, partilha de responsabilidades e compromisso coletivo. A prevenção da violência exige monitoramento contínuo, avaliação sistemática e a possibilidade de ajustes às ações propostas (Pereira *et al.*, 2011), considerando a especificidade de cada contexto escolar e evitando modelos rígidos e homogêneos de intervenção.

Entre as estratégias possíveis, Vettenburg (2000) aponta para a necessidade de intervir nas “origens” dos comportamentos violentos por meio da promoção de





“competências sociais positivas”. Esse processo deve estar fundamentado em práticas de encorajamento e estímulo a condutas pró-sociais, articuladas à educação emocional e à convivência respeitosa nas interações cotidianas. Atividades extracurriculares colaborativas também podem se configurar como fatores de proteção (Glew *et al.*, 2005), assim como medidas estruturadas de redução da violência (Gladden, 2002). Nesse mesmo sentido, Smith (2002) propõe metodologias de intervenção que envolvem diferentes atores escolares em atividades como debates, jogos cooperativos, oficinas artísticas e círculos de conversa. Essas estratégias favorecem a participação dos estudantes na identificação de problemas e na construção de soluções coletivas, fortalecendo a motivação e a corresponsabilidade dos envolvidos (Pereira, 2015).

O modelo de clima escolar positivo descrito por Pereira (2015), inspirado nos estudos de Orpinas e Horne (2010), apresenta uma visão integrada e abrangente de componentes críticos. Esse modelo organiza-se em dois círculos principais: o primeiro, referente à escola, abrange elementos como qualidade do ensino, valores institucionais, infraestrutura, envolvimento das famílias, políticas de prevenção e apoio aos professores; o segundo, referente aos estudantes, enfatiza a necessidade de desenvolver competências sociais que possibilitem a resolução pacífica de conflitos, a construção de amizades, a resistência a pressões de pares e a realização de interações significativas com adultos.

No âmbito dos estudantes, Pereira (2015, p.180-190) destaca seis áreas fundamentais: a) conscientização crítica sobre o ambiente escolar e temas relacionados à violência; b) desenvolvimento de competências sociais e comunicativas; c) gestão das emoções, valorizando vínculos positivos e a regulação de sentimentos como raiva e pessimismo; d) estratégias cognitivas para lidar com conflitos e tensões; e) promoção da saúde mental, incluindo suporte médico e psicológico quando necessário; e f) garantia de recursos adequados a alunos com necessidades educacionais especiais, reconhecendo que esses podem estar em maior risco de envolvimento em situações de violência, como vítimas ou agressores. Assim, um clima escolar positivo não se reduz à ausência de violência, mas implica a criação





de um ambiente educativo seguro, colaborativo e inclusivo, no qual estudantes e professores se sintam motivados, respeitados e engajados.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

824

A pesquisa que está sendo desenvolvida é qualitativa e exploratória. Segundo Minayo (2010), a pesquisa qualitativa busca compreender significados, valores e relações presentes no contexto social. Opta-se pela estratégia metodológica do estudo de caso, que, conforme Yin (2015), permite investigar em profundidade um fenômeno dentro de seu contexto real, favorecendo a análise de múltiplas dimensões do objeto de estudo. O campo empírico será uma escola pública da Região Metropolitana de Porto Alegre (RS). Os procedimentos metodológicos envolverão diferentes técnicas de coleta de dados: entrevistas semiestruturadas com professores e estudantes, visando identificar percepções sobre a violência e suas possíveis relações com a convivência escolar (Minayo, 2010); aplicação de questionários, com questões abertas e fechadas, a estudantes a partir de 12 anos. Os dados obtidos serão organizados e analisados por meio da análise temática (Minayo, 2003; 2014; Gil, 2019), permitindo a categorização das falas, registros e documentos em eixos relacionados à memória da violência, ao clima escolar e às práticas de convivência.

A pesquisa atenderá às normas éticas estabelecidas pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, assegurando anonimato, confidencialidade das informações, assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aprovação prévia pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Espera-se que o estudo evidencie como as memórias de violência incidem sobre o clima escolar; identifique impactos sobre autoestima, motivação e relações interpessoais; aponte práticas educativas capazes de ressignificar experiências de violência; e ofereça subsídios teóricos e práticos para a prevenção, mediação de conflitos e promoção da convivência saudável. Dessa forma, pretende-se contribuir para o fortalecimento de um ambiente escolar mais seguro, inclusivo e democrático,





reafirmando a escola como espaço de cidadania e de construção de um clima harmonioso, respeitoso e seguro.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

825

Os dados se encontram em processo de coleta e análise, razão pela qual os resultados aqui apresentados têm caráter preliminar e indicam tendências esperadas a partir das primeiras observações. A expectativa é que a pesquisa revele memórias de violência recorrentes entre estudantes. Entre professores, espera-se a identificação de episódios de indisciplina, desrespeito às normas institucionais e dificuldades de mediação de conflitos.

Do ponto de vista teórico, esses achados dialogam com Halbwachs (2006), que compreende a memória como um processo coletivo que orienta interpretações e reações dos grupos. Confirmam também a análise de Bourdieu (1989), ao evidenciar que práticas naturalizadas no cotidiano escolar, como avaliações ou formas disciplinares, podem reproduzir desigualdades e violências simbólicas. Por outro lado, espera-se identificar igualmente experiências positivas, como práticas pedagógicas pautadas no diálogo, projetos coletivos e relações de solidariedade.

Assim, embora em andamento, a pesquisa já aponta que as memórias de violência, ao mesmo tempo em que revelam fragilidades, podem ser ressignificadas como oportunidades de aprendizagem coletiva. Nesse sentido, a escola reafirma seu papel de espaço de socialização e de transformação, capaz de promover uma convivência democrática e cidadã.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada evidencia que a escola é um espaço privilegiado de construção de memórias coletivas, nas quais experiências de violência e de convivência se entrelaçam, influenciando profundamente o clima institucional e a identidade da comunidade escolar. A partir dos aportes teóricos de Halbwachs,





Bourdieu, Abramovay, Pereira e outros, observa-se que a memória não é apenas individual, mas socialmente construída, e que a violência, em suas múltiplas dimensões físicas, simbólicas, psicológicas e estruturais deixa marcas que podem fragilizar as relações educativas ou, quando reconhecidas e ressignificadas, oferecer oportunidades para processos de transformação.

Constatou-se que o clima escolar funciona como indicador central da qualidade das interações, podendo refletir tantas práticas de cooperação, respeito e engajamento quanto situações de exclusão, medo e insegurança.

A construção de um clima escolar positivo envolve desde o desenvolvimento de competências sociais e emocionais até a implementação de estratégias coletivas de mediação de conflitos, passando pela valorização do diálogo, da escuta e da empatia como princípios educativos. Conclui-se, portanto, que a memória social da escola, quando ressignificada, pode ser um recurso potente para fortalecer a convivência democrática, orientar práticas preventivas e consolidar a instituição como espaço seguro, inclusivo e promotor de desenvolvimento integral. O enfrentamento da violência escolar não se reduz à repressão de comportamentos agressivos, mas exige a construção de um projeto coletivo de convivência, no qual cada sujeito seja reconhecido como protagonista do processo educativo e corresponsável pela cultura de paz no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Escola e violência**. Brasília: UNESCO; UCB, 2003.

ABRAMOVAY, Miriam. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO; Instituto Ayrton Senna; Banco Mundial, 2004.

ABRAMOVAY, Miriam; NETO, Miguel Farah; MELO, Rosa Virgínia; ROCA, Maria Eugênia Carvalho de la; MONTEIRO, Cláudio Dantas; CARVALHO, Luiz Felipe de. **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO-Brasil; OEI; MEC, 2012.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília:





UNESCO; Instituto Ayrton Senna; Banco Mundial; Fundação Ford; CONSED; UNDIME, 2004.

AGÊNCIA BRASIL. MEC e governo estadual anunciam apoio à escola que sofreu ataque no RS. Brasília, 08 jul. 2025. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br>. Acesso em: 22 ago. 2025.

AGÊNCIA GOV. Violência em ambiente escolar: entenda os impactos da disseminação do ódio nas salas de aula. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 25 nov. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh>. Acesso em: 22 ago. 2025.

ARAÚJO, Adilson; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Bourdieu e a educação: reflexões sobre habitus e reprodução social. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 457-472, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

DORSEY, Dana. School violence and the student fear. **Journal of School Health**, v. 70, n. 3, p. 123-128, 2000.

EYNG, Ana Maria. **Educação em direitos humanos**: fundamentos teóricos e práticas pedagógicas. Curitiba: CRV, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GLADEDEN, Cheryl. Strategies for reducing school violence: evidence from research. **Educational Review**, v. 54, n. 1, p. 25-39, 2002.

GOMES, Francisco; SANTOS, Ana Paula. **Violência escolar**: reflexões contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2023.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HENRY, Stuart. **What is School Violence?** An integrated definition. ANNALS – AAPSS, 567, January 2000.

JENKINS, Patricia. School violence: causes and prevention. **Educational Researcher**, v. 26, n. 3, p. 7-11, 1997.





MELIM, M.; PEREIRA, B. Violência e clima escolar: uma intervenção global. In: ANASTÁCIO, Z.; CARVALHO, G.; PEREIRA, B. (ed.). **Atividade Física, Saúde e Lazer: desenvolvimento das crianças e problemáticas relacionadas com a saúde**. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2011. p. 163-196.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MORO, André. **Educação para a convivência: diálogo e mediação de conflitos**. Curitiba: Appris, 2020.

NETO, A.; SAAVEDRA, L. **Diga não para o bullying**- programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes. Rio de Janeiro: Abrapia, 2003.

ORPINAS, Pamela; HORNE, Arthur. **Bullying prevention: creating a positive school climate and developing social competence**. Washington: American Psychological Association, 2010.

PEREIRA, Carla et al. Estratégias de prevenção da violência em escolas portuguesas. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 24, n. 1, p. 95-117, 2011.

SILVA, Maria; SOUZA, João; et al. **Clima escolar e convivência**. Porto Alegre: Penso, 2021.

SMITH, Peter. **Violence in schools: theory, practice and policy**. London: Routledge, 2002.

UNESCO. **Relatório global sobre violência escolar**. Paris: UNESCO, 2023.

VETTENBURG, Nicole. Juvenile violence and school climate: prevention strategies. **European Journal on Criminal Policy and Research**, v. 8, n. 2, p. 65-85, 2000.

VINHA, Telma Pileggi et al. **Indisciplina e violência: reflexões sobre o ambiente escolar**. Campinas: Autores Associados, 2016.

WELSH, Wayne. The effects of school climate on school disorder. **The Annals of the American Academy of Political and Social Science**, v. 567, n. 1, p. 88-107, 2000.





INTERCONECTANDO GERAÇÕES: EMEJA E EMEB EM UMA PRÁTICA DE RODAS DE CONVERSA

Josiane Guimarães da Cunha¹

Lúcia Regina Lucas da Rosa²

Resumo

O projeto Interconectando gerações: EMEJA E EMEB é uma prática de rodas de conversa realizada na Escola Municipal de Educação de Jovens e Adultos (EMEJA) Anísio Teixeira, na cidade de Esteio, RS, na turma da Totalidade Inicial A (manhã). Surgiu a partir das conversas em rodas e da curiosidade sobre artesanato vinculado ao exercício do voluntariado para potencializar a aprendizagem e interações sociais. O estudo teve por objetivo estimular os estudantes à criatividade, despertar de novas habilidades para promoção da interação social através do exercício do voluntariado. A metodologia utilizada é qualitativa, a partir das rodas de conversa sobre a construção do artesanato e o pensar sobre uma ação voluntária. As rodas de conversa estimularam a expressão da identidade dos estudantes, dando significância ao aspecto cultural, lúdico e cognitivo; tendo por embasamento os estudos de Warschauer (2001, p. 179), quando se refere às “capacidades relacionais”, que culminou com a ação voluntária na Escola Municipal de Educação Básica Paulo Freire. Por fim, o fortalecimento da identidade nos grupos contribuiu para a efetivação da aprendizagem a partir das trocas de saberes, ressignificação de valores e de visões de mundo, gerando a continuidade da proposta com a participação da turma na FEMUCI: Feira Municipal de Ciências e Ideias de Esteio.

Palavras-chave: rodas de conversa; EJA, memória; ressignificação; visão de mundo.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel crucial na ressignificação de trajetórias de vida, sendo essencial que suas práticas pedagógicas valorizem as experiências e o bem-estar dos estudantes. Neste contexto, o projeto 'Interconectando gerações: EMEJA e EMEB - Escola Municipal de Educação Básica Paulo Freire surgiu a partir de relatos de estudantes da Escola Municipal de Educação de Jovens e Adultos Anísio Teixeira, que expressaram um notável bem-estar durante

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: josiane.199720018@unilasalle.edu.br.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: lucia.rosa@unilasalle.edu.br.





a prática de rodas de conversa. Com esse propósito, a pesquisa se direcionou para a seguinte questão: a partir da vivência das rodas de conversa, que articulações de memória poderiam ser estabelecidas na EMEJA? A iniciativa, que buscou reconhecer e legitimar os saberes dos estudantes, valorizando suas histórias, vivências e habilidades, culminou em uma série de produções artesanais e em uma prática voluntária.

A prática das rodas de conversa no projeto, ao estimular a troca de experiências e memórias afetivas, deu validade às histórias de vida dos estudantes como base para a aprendizagem. O estudo teve por objetivo estimular os estudantes à criatividade, despertar novas habilidades para promoção da interação social através do exercício do voluntariado. Desse modo, as rodas de conversa como um espaço de construção coletiva de saberes e estabelecimento de vínculos se tornou parte da rotina escolar dos alunos da EMEJA. As rodas se revelaram um espaço privilegiado para a troca de memórias afetivas e saberes, fortalecendo a importância do diálogo, da escuta e do aprendizado mútuo, elementos que contribuíram para um maior engajamento e concentração dos participantes.

A iniciativa, que buscou reconhecer e legitimar os saberes dos estudantes, valorizando suas histórias, vivências e habilidades, culminou em uma série de produções artesanais e em uma prática voluntária. A prática das rodas de conversa no projeto, ao estimular a troca de experiências e memórias afetivas, deu validade às histórias de vida dos estudantes como base para a aprendizagem. As rodas de conversa foram envolvendo os estudantes na pesquisa de habilidades manuais, como a confecção de almofadas, garrafas sensoriais e bonecas de fuxico. Ao ressignificar o aspecto sociocultural de suas experiências, o projeto promoveu uma reciprocidade que fortaleceu o desenvolvimento das ações e a autoestima dos participantes, demonstrando o potencial transformador de práticas pedagógicas dialógicas e colaborativas.





2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A ressignificação dos momentos de diálogo

O projeto Interconectando gerações buscou sua referência nos princípios da pedagogia de Paulo Freire, em especial na sua concepção de diálogo, práxis e autonomia, aplicados à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Freire (1987) em sua obra Pedagogia do Oprimido, contesta a educação bancária: em que o professor transmite conteúdos a alunos meramente receptores e a transforma em uma prática dialógica e emancipadora, alicerçada na partilha do saber e no reconhecimento das vivências de cada sujeito. As rodas de conversa também vinculadas aos Círculos de Cultura por Freire (1983) concretizam essa perspectiva, transformando a sala de aula em um espaço de trocas mútuas, onde todos ensinam e aprendem.

Nesse sentido, o diálogo é visto como uma urgência existencial, um encontro horizontal em que o respeito à palavra do outro é essencial para a construção do conhecimento. Cabe vincular a premissa de que o educador deve valorizar o saber prévio do educando, incentivando a curiosidade e o pensamento crítico para que este se perceba como sujeito ativo e transformador de sua realidade.

A práxis que consiste na articulação entre reflexão e ação, dá significância e valoriza as vivências e habilidades dos estudantes nas rodas de conversa. Para tanto, eles não apenas trocam experiências, mas também, se mobilizam para a ação, como a produção de artesanato para a doação. Este processo, que parte do diálogo e culmina na prática voluntária, reflete a conscientização dos educandos sobre seu potencial transformador, indo além do aprendizado formal e impactando positivamente a comunidade. O projeto se norteou inspirado na pedagogia de Freire (1987) empoderando os estudantes da EMEJA para se reconhecerem como sujeitos capazes de produzir conhecimento, interagir socialmente e agir de forma solidária. Para ilustrar essa abordagem cabe o pensamento de Paulo Freire:





[...] diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam, se não humanizando o mundo (Freire, 1987, p. 15).

832

O estabelecimento do diálogo (rodas de conversa) auxiliou os estudantes em relação à organização das ideias. Como também, estimulou competências socioemocionais na turma. O olhar para o outro e a articulação da fala e da escuta contribuiu para que o respeito, paciência e reconhecimento do ponto de vista do colega auxiliasse no fortalecimento das relações e no desenvolvimento da aprendizagem. Os estudantes da EMEJA Anísio Teixeira lembraram seus momentos de dificuldade em relação aos estudos, da vontade em aprender e de suas memórias afetivas sobre o artesanato. Para tanto, foi de grande importância a escuta das necessidades e expectativas, que sendo manifestadas no dia a dia, elencaram ações na escola, valorizando suas histórias de vida, respeitando a diversidade de identidades no grupo e também seus saberes.

2.1 Direcionamento educativo

O projeto, ao utilizar as rodas de conversa teve por pressuposto a valorização das trocas entre as experiências, saberes e memórias afetivas compartilhadas na EMEJA que enriquecidos de relatos, se transformaram e se mesclaram às experiências dos colegas, dando visibilidade aos saberes dos estudantes. Tais relatos de vivências instigaram reflexões, que direcionaram a produção de artesanato e a ação voluntária, fazendo com que o diálogo se concretizasse em práxis. Desta forma, os estudantes, ao mesclarem seus afetos, reflexões, depositaram naqueles momentos os recortes de suas histórias e saberes, que ao serem trocados, fortaleceram vínculos e inspiraram novas formas de se manifestarem. Sendo assim, cabe citar Warschauer (2001):





Conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro etc [...] (Warschauer, 2001, p.179)

Sendo assim, as rodas de conversas enriquecidas pela possibilidade de construção de conhecimentos, viabilizou no espaço escolar a interconexão de saberes entre diferentes maneiras de ser, mostrando que a aprendizagem significativa nasce da valorização das experiências de cada estudante, dentro e fora da sala de aula. Os estudantes, ao darem significância ao diálogo como prática construtiva de estudo e atuação social, iniciaram o movimento de se perceberem como participantes ativos do processo, em uma dinâmica de constante desenvolvimento e busca por visibilidade de seus saberes.

Imprescindível destacar que o pensamento de Warschauer (2001) vincula-se ao de Paulo Freire (1987) na perspectiva de uma construção coletiva por meio do diálogo, intensificando a instância autêntica de reconhecer no outro a importância desta coletividade em ação. Essencial pontuar que foi no exercício do diálogo autêntico (Freire, 1987) que se iniciou a pesquisa, a partir da percepção do outro como pessoa e da viabilidade de articulação social, pautada em postura ética e política, onde os estudantes compreenderam o valor da prática construtiva de estudo e atuação social, na qual se configurou na produção de artesanato e ação voluntária.

Muitas temáticas surgiram durante as rodas de conversa, contribuindo para o desdobramento de diversas perspectivas por parte dos estudantes da EMEJA, no desejo em aprender. Para tanto, a troca de saberes, ideias e possibilidades de ação foram vetores que impulsionaram o empoderamento dos estudantes, que, ao se reconhecerem como sujeitos capazes de produzir conhecimento e agir socialmente, transformam o diálogo em uma prática de autonomia e solidariedade.





2.3 Interconectando gerações: o voluntariado como prática educativa

Pensar sobre o lugar que o voluntariado ocupa na escola suscita envolver as fronteiras entre a práxis educativa da instituição e o papel social e comunitário dos que nela (escola) estão inseridos. Neste âmbito, o voluntariado representou uma ação que permeou um encontro de saberes, gerações e experiências, vinculado pela prática com as rodas de conversa entre estudantes da EMEJA (Educação de Jovens e Adultos) e da EMEB (Educação Básica). Com o intuito de ressaltar esta abordagem, cabe recorrer ao pensamento de Morin, que enfatiza: “O que é necessário ensinar e aprender é exatamente isso: saber se distanciar, saber se objetivar, saber se aceitar, saber meditar, refletir” (Morin 2015, p. 39). Nessa perspectiva, o voluntariado abarcou o papel do educador e/ou da escola, vislumbrando uma ação complementar, de fortalecimento de vínculos sociais para ampliar o processo de formação integral. Sendo assim, a possibilidade de compartilhamento (EMEJA), de vivências, trajetórias com os mais novos (EMEB) viabilizou a organização de um ambiente de aprendizagem (rodas de conversa), que vai além do currículo formal, promovendo valores como respeito, cidadania e solidariedade.

Todavia, se torna imperioso ressaltar que o voluntariado (no sentido literal) não foi articulado (EMEJA e EMEB) para suprir ausências estruturais do sistema educativo. Tampouco esse sistema existe para ocupar espaços que competem a profissionais da educação e sim, teve por intuito, o papel de mediador de experiências, incentivando a participação comunitária e fortalecendo a educação como um processo da coletividade envolvida. Assim, ao reunir os estudantes com diferentes vivências e concepções de vida, as rodas de conversa religam saberes que a educação tradicional fragmentou. E o voluntariado, tal como evidenciado, mediou a interconexão de gerações, contribuindo para que a escola articulasse, além do papel formativo de conteúdos, um ambiente que celebrou a multiplicidade de saberes e articulou o processo educativo pautado na inclusão através de um ensaio voluntário.





2.4 Rodas de conversa e articulações conceituais sobre memória

As rodas de conversa, segundo Warschauer (2001) configuram-se como espaços educativos que favorecem a escuta atenta, o diálogo e a produção partilhada do saber. Nessa totalidade de interação horizontal e colaborativa, a memória exerce um papel central, pois é por meio das recordações, experiências e relatos que se fortalece o intercâmbio entre participantes, gerando aprendizagens e laços de convivência. Conforme Warschauer: “a roda cria uma rede de relações que potencializa a comunicação e a construção coletiva do conhecimento” (Warschauer, 2001, p. 45). Nesse contexto, a memória toma papel central, pois é por meio da partilha de experiências que os sujeitos atribuem sentidos às suas trajetórias e constituem vínculos entre si.

Com relevância teórica, as atribuições de Halbwachs (2006) ajudam a compreender o papel social da memória nas rodas. Para ele, a lembrança é sempre coletiva, pois os indivíduos lembram a partir de quadros sociais compartilhados. Em uma roda de conversa, as memórias pessoais são construídas e ressignificadas pelo contato com as narrativas dos demais, revelando que recordar não é um ato isolado, mas um exercício de pertencimento a um grupo.

Outro referencial significativo parte de Candau (2016) que ressalta a dimensão identitária da memória, entendendo-a como um processo dinâmico, seletivo e atravessado por esquecimentos. A memória não apenas preserva o passado, mas contribui para a edificação e afirmação de identidades individuais e coletivas. Assim, nas rodas de conversa, a partilha de vivências viabiliza aos participantes reconhecerem suas singularidades e diferenças, ao mesmo tempo que se identificam com histórias em comum, fortalecendo laços de pertencimento. Joel Candau (2026) enfatiza a relação entre memória e identidade, ressaltando que “a memória é um campo de disputas, seleções e esquecimentos, e sua função primordial é a de conferir sentido e continuidade às identidades” (Candau, 2016, p. 16). Nas rodas de conversa, as narrativas pessoais se tornam espaços de reconhecimento e valorização das





singularidades, ao mesmo tempo em que possibilitam a construção de identidades coletivas, promovendo pertencimento e respeito às diferenças.

A articulação entre autores demonstra que as rodas de conversa, além de promoverem aprendizagens, constituem práticas de socialização da memória. No contexto da EMEJA e da EMEB, essas rodas oportunizam reflexões sobre as trajetórias educativas, reafirmando os saberes dos estudantes e valorizando a coletividade. Assim, a proposta de Warschauer (2001) que abarca as rodas como espaços formativos, encontra respaldo nas concepções de Halbwachs e Candau, ao evidenciar que a memória quando mobilizada no diálogo, transforma-se em dinamizadora pedagógica e cultural. No contexto das escolas, essas perspectivas receberam especial relevância, onde as rodas de conversa configuram-se como espaços privilegiados para que as memórias individuais se articulem com as coletivas (Halbwachs, 2006) favorecendo a ressignificação das experiências de escolarização e a reconstrução de identidades (Candau, 2016).

Como propõe Warschauer (2001) a roda viabilizou a formação em rede, onde cada estudante se percebeu como portador de saberes contribuindo ativamente para a construção do conhecimento. Concluindo, ao mobilizar a memória como eixo de diálogo, os estudantes encontraram nas rodas de conversa vivências pedagógicas que promovam a inclusão, valorização da diversidade e o fortalecimento da aprendizagem significativa.

3 METODOLOGIA

A proposta de instigar os estudantes em suas aprendizagens através de diálogo e participação nas rodas contribuiu com temáticas que se vincularam ao processo da alfabetização, durante os momentos de conversa, o respeito à individualidade e necessidades pessoais, o tempo do aprender, do falar e do ouvir de cada integrante do grupo foi se constituindo como rotina em cada encontro. A atual temática segue uma abordagem qualitativa, com abordagem descritiva, vislumbrando analisar as interações, vivências relatadas pelos estudantes no decorrer das rodas de conversa.





Tal abordagem metodológica se justifica pela possibilidade de valorizar as histórias individuais e coletivas, com o intuito de compreender as experiências educativas, suas complexidades e singularidades.

Sendo assim, o projeto iniciou com o diálogo entre os estudantes da EMEJA que inicialmente foram convidados a refletirem sobre suas emoções, desejos e perspectivas, assim; cada aluno (aos poucos), foi estabelecendo um perfil de diálogo, congregando articulações enquanto grupo. Neste sentido, se torna importante registrar que os estudantes da Escola Municipal de Educação de Jovens e Adultos Anísio Teixeira elencaram os seguintes questionamentos: O que lembro sobre o tempo que estudei? Que momento paro para cuidar de mim? O que gosto de fazer? Quais são minhas habilidades? Quais os sonhos que deixei de realizar e ainda quero alcançar? De que maneira o grupo pode contribuir para o meu estudo? Assim, entre outros questionamentos, algumas reflexões foram pensadas na turma: percebo que conversando com meus colegas me sinto melhor? Durante as conversas tenho mais concentração e aprendo coisas novas? Estudando, percebo que estou me cuidando? Me sinto valorizado(a) quando converso e sou escutado(a)?

A turma da Totalidade Inicial (18 alunos - maioria de idosos), durante a roda, realizaram trocas afetivas, vincularam histórias de superação e expectativas em relação ao seu momento de estudo e a possibilidades de outras atividades. Para esse propósito, as rodas de conversa, enquanto espaço de diálogo aberto e participativo, estimularam a troca de aprendizagens e despertaram nos estudantes o protagonismo e a possibilidade de engajamento voluntário. Esse processo se revelou como essencial para o fortalecimento dos vínculos na turma, que se estendeu ao âmbito social, através da concretização de ação solidária. Dessa maneira, a partir de várias reflexões e cogitações que foram elencadas, as ideias foram surgindo a partir destes encontros, sendo algumas delas as norteadoras da ação voluntária. Assim, a possibilidade de produzirem almofadas para uma turma de 3º Ano do Ensino Fundamental (em uma escola de turno Integral) se desdobrou na ideia de construir garrafas sensoriais e bonecas com fuxicos. Neste sentido, se torna fundamental destacar o seguinte pensamento (Moura; Lima, 2014):





[...]as Rodas de Conversas consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam, escutam seus pares e si mesmos pelo exercício reflexivo. (Moura; Lima, 2014, p.28)

A roda de conversa se tornou para os estudantes um espaço de trocas e aprendizados (para além do conteúdo formal), gerando compreensão mais profunda dos dados que poderiam não emergir em outras metodologias. Na articulação de reflexões compartilhadas, que foram observadas e manifestadas pelos estudantes na EMEJA Anísio Teixeira é que a possibilidade de uma prática solidária se constituindo. As rodas de conversa se desdobraram em diversas nuances temáticas e de pertencimento, mas principalmente como um lugar de escuta ativa e de possibilidade de construção colaborativa. Dessa forma, oportunizando espaço para expressão individual, vinculada à importância da escuta, os estudantes, com seus saberes e experiências significativas, foram intuindo uma práxis voluntária, como sujeitos ativos de protagonismo social.

A proposta tanto do artesanato, quanto da ação voluntária surgiu através do diálogo entre os estudantes da EMEJA Anísio Teixeira que vislumbraram a possibilidade do encontro entre as duas turmas (3º Ano da EMEB Paulo Freire) para o estabelecimento de trocas em roda de conversa, no movimento que se constituiu na interconexão de gerações.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A aprendizagem, interação entre os alunos, onde cada estudante foi se percebendo e reconhecendo o outro, no momento em que as duas turmas se encontraram para a roda de conversa, mobilizou a reflexão sobre a importância do diálogo, da escuta, das trocas entre gerações permeadas pelas aprendizagens que foram se constituindo. Também foi revelado a significância do estímulo às habilidades pessoais, do cuidado e carinho com outro (ali manifestados) surgindo as mais diversas indagações sobre a realidade e a rotina escolar de cada modalidade.





Uma das abordagens dos alunos do 3º Ano da EMEB Paulo Freire foi o diálogo com os alunos Venezuelanos (da turma da Totalidade Inicial da EMEJA Anísio Teixeira); onde indagaram sobre a pronúncia de palavras que estavam relacionadas às suas rotinas no ambiente educativo. No decorrer destas trocas, os estudantes foram manifestando seus interesses e curiosidades sobre o outro e sobre a produção e/ou resultado concreto do Projeto: a produção de artesanato, expressa por meio das almofadas, garrafas sensoriais e bonecas sachês que foram colocadas no centro da roda de conversa.

O reconhecimento das memórias afetivas proporcionou momentos significativos para os estudantes das duas escolas, permitindo que eles percebessem a aprendizagem sob diferentes perspectivas e suas diversas possibilidades educativas, abrindo novas oportunidades e experiências que foram se desencadeando.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O encontro entre gerações (EMEB e EMEJA) gerou outros movimentos que despertaram ainda mais o encantamento em relação ao estabelecimento de diálogo, da troca entre as gerações. Ao se perceberem, os estudantes foram manifestando suas dúvidas em relação a cada perfil identificado como interessante, desta forma, os alunos da EMEJA perguntaram aos alunos da turma de 3º Ano sobre suas preferências em relação aos estudos, o que gostavam de fazer em outros espaços da escola, além da trivial apresentação de nome e idade.

Questionamentos estes que também ocorreram por parte dos menores em relação aos adultos, havendo o despertar sobre como acontecia a roda de conversa na EMEJA Anísio Teixeira, assim, o encontro se constitui em um momento de animação, saberes e diversas interlocuções entre os estudantes. Prosseguindo com o entusiasmo entre os estudantes, no momento da entrega dos artesanatos aos alunos da turma de 3º Ano, se pode perceber a felicidade das crianças ao receberem o que os adultos haviam produzido; assim, novamente, indagações em relação à confecção dos artesanatos surgiram na roda de conversa.





O projeto desencadeou outras participações e foi apresentado na FEICAT (Feira de Ciências e Ideias da EMEJA, sendo direcionado para a FEMUCI (Feira de Ciências e Ideias no Município de Esteio). Essas possibilidades mobilizaram ainda mais os estudantes a pensarem sobre novas articulações com seus saberes que se cristalizaram como ação protagonista em um processo de aprendizagem contínua. A roda de conversa entre estudantes da EMEJA e da EMEB se manifestou como uma metodologia viável e interessante em relação à troca de saberes, contribuindo para a valorização das diferenças e pelo respeito a grupos diferentes. Ao interconectar gerações em um mesmo espaço de diálogo, a escola reafirmou o seu papel social, aproximando vivências, perspectivas e histórias que auxiliaram na busca por respeito, aprendizagem e cidadania.

Por fim, imprescindível destacar que as rodas de conversa reverberaram dentro da comunidade escolar, fortalecendo vínculos, como também, despertou nos estudantes mais compreensão sobre a educação, (como processo contínuo), viável em qualquer idade e em qualquer período da vida. Assim, a proposta de interconectar gerações através das rodas de conversa na EMEJA e na EMEB contribuiu para elencar possibilidades metodológicas em aprendizagens coletivas. Tendo por referência e inspiração o pensamento de Paulo Freire: “humanizar o mundo” (Freire, 1987) práxis que mediada pelo ensaio voluntário, articulou e mobilizou os estudantes.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Tradução Edgar de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MOURA, Adriana Borges Ferro; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa.





Reinvenção da Roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível.
Interfaces da Educação, Paranaíba, v5,n.15,p.24-35, 2014. Disponível em:
<https://periodicosonline.uems.br//index.php/ingterfaces/article/view/448/414>.
Acesso em:20 ago. 2025.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001.





NÃO FOSSEM AS SÍLABAS DO SÁBADO E A MEMÓRIA DO TRAUMA

Aline Teixeira dos Santos¹

Lúcia Regina Lucas da Rosa²

Resumo

O romance *Não fossem as sílabas do sábado* (2023), de Mariana Salomão Carrara, inicia-se com um acontecimento improvável: Miguel, marido de Madalena, se lança de um prédio e, na queda, atinge fatalmente André, marido de Ana, que havia saído às pressas para atender a um pedido trivial da esposa grávida. Esse episódio inaugura uma memória traumática que une e separa duas famílias atravessadas por perdas distintas. A narrativa evidencia o modo como a memória se constrói de forma coletiva e desigual, revelando disputas sobre quem tem o direito de falar. Ana reivindica a legitimidade da dor, Madalena é interdita ao silêncio, e Catarina, filha de Ana e André, cresce como depositária de uma memória que não viveu, mas que herda por meio de silêncios e afetos. Para Pollak (1989), há aspectos da experiência que não desaparecem por mero esquecimento, mas são ocultados porque determinados grupos ou contextos sociais pressionam para que certos relatos não sejam ditos ou compartilhados. Essa imposição recai sobre Madalena, ainda que sua presença seja essencial para Catarina, que a elege como porto afetivo. Bosi (1994) e Candau (2012) lembram que a memória é inseparável do afeto e da identidade: Catarina, ao perguntar pelo pai e ao manifestar amor por Madalena, revela como a memória se perpetua na tensão entre dor, silêncio e vínculo.

Palavras-chave: memória social; silêncio; trauma; literatura contemporânea.

1 INTRODUÇÃO

A literatura contemporânea brasileira tem desempenhado um papel fundamental na representação do trauma e da memória social. Em *Não fossem as sílabas do sábado*, Mariana Salomão Carrara (2023) constrói um enredo em que dor, silêncio e afeto se entrelaçam na vida de três personagens: Ana, Madalena e Catarina. Ana, grávida e enlutada, hierarquiza a dor, acreditando que seu sofrimento é maior do que o de todos. Madalena, interdita pela culpa e pelo julgamento alheio, encontra no

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: aline.santos0003@unilasalle.edu.br.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: lucia.rosa@unilasalle.edu.br.





silêncio e no cuidado uma forma de resistir. Catarina, por sua vez, nasce dentro dessa memória traumática e, com suas perguntas sobre o pai e seu afeto incondicional por Madalena, revela como a memória se reinscreve nas gerações seguintes.

O objetivo deste artigo é analisar como o romance se constitui como arquivo vivo do trauma, problematizando o direito à narrativa da dor. A partir das contribuições de Halbwachs (1990), Pollak (1989), Bosi (1994), Candau (2012), Todorov (2000) e Assmann (2011), pretende-se compreender como a literatura de Carrara articula memória coletiva, silêncio e afeto, e como esses elementos revelam o potencial ético e social da narrativa literária.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Maurice Halbwachs (1990) e a memória coletiva

De acordo com a concepção de Halbwachs (1990), a memória individual só se constitui a partir da memória coletiva, pois as lembranças são moldadas pelas relações que o sujeito mantém com os grupos sociais de que faz parte. Sob essa ótica, é possível compreender que as experiências de Ana e Madalena são influenciadas pelas normas e expectativas do meio social e familiar em que vivem. Enquanto a dor de Ana encontra reconhecimento e acolhimento social, a de Madalena é silenciada e marginalizada, revelando que a memória também se configura como um espaço de disputa e poder.

2.2 Michael Pollak (1989) e as memórias subterrâneas

Pollak (1989) redefine o silêncio como parte constitutiva da memória social. Ele não é vazio, mas campo de resistência, uma linguagem que emerge quando a fala se torna impossível. Em *Não fossem as sílabas do sábado*, Madalena não apenas sofre o interdito social, mas transforma esse silenciamento em forma de expressão. Enquanto Ana ocupa o espaço público da dor, Madalena habita o espaço íntimo, o





subterrâneo. Essa diferença reflete o que Pollak chama de 'zonas de sombra' da memória — territórios onde o trauma se mantém vivo sem o reconhecimento oficial. Madalena é empurrada para esse subterrâneo, mas o habita com dignidade. Sua resistência se dá pelo gesto: ela cuida, limpa, acolhe. Em cada ação cotidiana, rearticula o sentido do que sobreviveu. A 'memória subterrânea' que carrega é afetiva e política, porque desestabiliza o monopólio da narrativa de Ana e cria outras possibilidades de lembrança. Quando Catarina encontra em Madalena uma figura de amor, esse afeto torna-se também forma de transmissão da memória silenciada. O silêncio, então, não é esquecimento: é herança.

2.3 Ecléa Bosi (1994) e a memória afetiva

Ecléa Bosi (1994) enfatiza a inseparabilidade entre memória e afeto, lembrando que recordar é, sempre, um ato sensível, um gesto que reanima o vivido com as cores da emoção. Em *Não fossem as sílabas do sábado*, essa dimensão afetiva da lembrança se manifesta de modo profundo nas relações entre Madalena, Ana e Catarina. A relação entre Madalena e Ana é atravessada pela dor e pelo não-dito: Ana, marcada por uma maternidade rígida e pela moralidade herdada de seu meio, reprime Madalena, projetando sobre ela a culpa e o peso de suas próprias frustrações. Ainda assim, a lembrança dessa relação se preserva em Madalena como ferida e, paradoxalmente, como raiz — é por meio dela que a personagem constrói sua maneira de sentir e de resistir. Já com Catarina, o vínculo se reconfigura: Madalena encontra, enfim, o espaço do afeto sem culpa, a possibilidade de ser acolhida e de acolher. Catarina reconhece em Madalena não apenas uma figura protetora, mas um espelho de ternura e cuidado — alguém que a escuta, a entende e a ampara quando o mundo lhe exige dureza. Nesse entrelaçamento de memórias femininas, vê-se o que Bosi (1994) descreve que lembrar é também reviver afetivamente, e o afeto dá cor e densidade à lembrança. É nesse reviver que as personagens constroem uma forma de sobrevivência emocional, tecendo, entre silêncios e gestos, uma memória que é, sobretudo, gesto de amor e resistência.





2.4 Joel Candau (2012) e a identidade-memória

Joel Candau (2012) destaca a relação entre memória e identidade. Segundo ele, a identidade de um sujeito não é construída apenas pelas memórias próprias, mas também pelas herdadas. Catarina é um exemplo de sujeito cuja identidade é moldada pela ausência do pai e pelo silêncio da mãe, mas também pelo afeto recebido de Madalena. Candau (2012) sintetiza: 'a identidade é moldada pelas memórias herdadas tanto quanto pelas experiências vividas'.

2.5 Tzvetan Todorov (2000) e a ética da lembrança

Tzvetan Todorov (2000) distingue entre memória literal e memória exemplar. A primeira está ligada à repetição do trauma e à fixação no sofrimento; a segunda, à capacidade de transformar a lembrança em aprendizado ético e coletivo. Essa distinção é fundamental para compreender o modo como as personagens elaboram suas perdas. Ana representa a memória literal: ela se enclausura na dor, repete incessantemente a tragédia e a utiliza como forma de poder e identidade. Madalena, ao contrário, aproxima-se da memória exemplar, pois reelabora o trauma pelo cuidado, transformando a dor em gesto ético. Para Todorov (2000), a lembrança só adquire sentido quando ultrapassa o plano individual e se abre à alteridade. Assim, o romance propõe que o caminho da superação do trauma não é a repetição do sofrimento, mas o compartilhamento do vivido como experiência de empatia.

2.6 Aleida Assmann (2011) e as camadas da memória

Aleida Assmann (2011) propõe a distinção entre memória comunicativa — formada por lembranças vivas transmitidas entre gerações — e memória cultural — aquela institucionalizada, preservada em textos e representações. Essa distinção ilumina a trajetória de Catarina, que cresce entre duas formas de herança: o silêncio íntimo da mãe e o afeto cotidiano de Madalena.





A memória comunicativa se manifesta nos gestos de Madalena — cozinhar, acalantar, guardar lembranças em gestos não ditos. Já a memória cultural se constrói na narrativa literária, que repara o esquecimento coletivo ao dar visibilidade à experiência silenciada. Assmann (2011) observa que a memória cultural tem o poder de restaurar dignidade a vozes marginalizadas, e o romance devolve a Madalena o direito de existir na história.

3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste estudo é de natureza qualitativa, sustentada pela análise de conteúdo de base interpretativa. Essa escolha se justifica pela compreensão de que os fenômenos da memória, do afeto e do silêncio se manifestam de maneira subjetiva e simbólica, exigindo uma abordagem que valorize as nuances da experiência humana. A literatura foi adotada como principal fonte de investigação, pois, como observa Ricoeur (2007), a narrativa literária pode ser compreendida como um arquivo vivo da experiência — um espaço em que o tempo, a lembrança e a dor se reinscrevem na linguagem. Assim, o romance de Mariana Salomão Carrara (2023) é lido não apenas como uma obra ficcional, mas como um documento sensível da memória social, capaz de revelar traços do indizível e do traumático que permeiam a vida cotidiana.

A análise busca, portanto, compreender como as personagens e suas relações — especialmente Madalena, Ana e Catarina — se tornam depositárias e transmissoras de memórias subterrâneas, aquelas que, conforme Pollak (1989), resistem ao esquecimento e emergem através do afeto. O método interpretativo adotado envolve uma leitura dialógica entre o texto literário e os referenciais teóricos da memória (Halbwachs, Bosi, Pollak, Candau e Ricoeur), considerando que o sentido da lembrança se constrói na interseção entre a experiência individual e a coletividade. Desse modo, a pesquisa se orienta pela perspectiva de que a literatura é também uma forma de escuta e reconstrução, um gesto de testemunho e resistência que permite às vozes silenciadas encontrarem, na palavra, a possibilidade de permanência.





4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ana: dor hierarquizada, luto e depressão — Ana emerge como personagem que monopoliza a narrativa da dor. Sua condição de viúva grávida a torna socialmente legitimada como vítima principal. Ela chega a declarar: 'Se existe alguém que pode culpar a Madalena sou eu porque eu posso o que eu quiser, é um atributo de viúvas como eu' (Carrara, 2023). Ana assume-se como única portadora legítima do sofrimento, o que a coloca em posição hierárquica sobre Madalena.

Madalena: silêncio, interdito e porto seguro — Madalena ilustra a categoria de 'memória subterrânea' de Pollak (1989): sua dor é desautorizada no plano público, mas insiste como trabalho de luto nos bastidores. Ao transformar silêncio em cuidado, ela redefine o vínculo com Ana e com Catarina. Esse gesto reafirma a dimensão afetiva da memória, conforme Bosi (1994).

Catarina: herança da memória, perguntas e afeto — Catarina encarna a dimensão transgeracional da memória. Ela não viveu o trauma inicial, mas cresce cercada por silêncios e pela ausência do pai. O amor incondicional que sente por Madalena confirma que a memória, mesmo silenciada, pode ser transmitida pelo afeto.

Entre silêncios e afetos: as memórias que se tocam — A convivência entre Ana, Madalena e Catarina cria uma rede de afetos atravessada por desigualdades de reconhecimento. Ana ama a filha, mas seu amor é atravessado pela dor e pela culpa. Madalena ama a criança com ternura silenciosa, como quem tenta reparar o irremediável. Catarina cresce entre esses dois afetos — o amor dolorido da mãe e o amor restaurador de Madalena — e é nesse entre-lugar que a memória se perpetua.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do romance Não fossem as sílabas do sábado, de Mariana Salomão Carrara (2023), permite compreender a literatura como espaço de elaboração simbólica da dor e de reconstrução da memória. As personagens Ana, Madalena e





Catarina revelam três dimensões complementares da lembrança: o trauma repetido, o silêncio resistente e a herança afetiva. A partir dos aportes teóricos de Halbwachs (1990), Pollak (1989), Bosi (1994), Candau (2016), Todorov (2009) e Assmann (2011), percebe-se que lembrar é sempre um ato coletivo, relacional e ético — uma prática de resistência diante do esquecimento.

Nesse sentido, Tzvetan Todorov (2009) reafirma a dimensão ética da literatura ao concebê-la como forma de conhecimento do humano e gesto de escuta do outro. Em Carrara (2023), essa ética se concretiza na maneira como a narrativa dá voz às personagens silenciadas, sobretudo Madalena, cuja existência é marcada pela exclusão social e afetiva. A leitura de Madalena se torna, portanto, um exercício de empatia — um reconhecimento da humanidade ferida que Todorov (2009) identifica como a função mais profunda da literatura.

Os resultados indicam que o romance transforma o trauma em reflexão social: o que começa como tragédia privada converte-se em crítica à desigualdade de reconhecimento entre mulheres, à hierarquização do sofrimento e à violência simbólica do silenciamento. Madalena emerge como figura de resistência e ternura; Ana, como expressão do luto que aprisiona; e Catarina, como síntese da herança e da esperança.

Assim, *Não fossem as sílabas do sábado* confirma o potencial da literatura para restaurar o direito de lembrar. O texto de Carrara (2023) transforma o silêncio em narrativa, o trauma em afeto e a memória em gesto de continuidade — mostrando, como propõem Bosi (1994) e Todorov (2009), que a lembrança, quando compartilhada, é também uma forma de cura e de humanização.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação:** formas e transformações da memória cultural. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.





CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CARRARA, Mariana Salomão. **Não fossem as sílabas do sábado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **Los abusos de la memoria**. Barcelona: Paidós, 2000.





ENTRE PÁGINAS E MEMÓRIAS: A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE IR. HENRIQUE JUSTO EM SUA ESCRITA DE SI

Jéssica da Rocha Testa¹

Cleusa Maria Gomes Graebin²

Resumo

Este artigo examina a autobiografia do Ir. Henrique Justo como documento central para compreender os processos de escrita de si, memória e construção identitária no contexto lassalista. O estudo tem como objetivo analisar de que maneira a narrativa autobiográfica, produzida na velhice, articula lembranças pessoais, experiências institucionais e práticas formativas, revelando como o autor negocia entre memórias individuais e quadros coletivos. A metodologia adotada é qualitativa, de abordagem hermenêutica, e integra análise documental da autobiografia, levantamento e interpretação do acervo de sua biblioteca pessoal, além da consulta a depoimentos de pessoas que conviveram com o religioso. Os resultados evidenciam que a escrita de Ir. Justo opera como dispositivo identitário e como lugar de memória, mobilizando seleções, silêncios e interpretações que expressam sua trajetória espiritual, profissional e intelectual. Também se observa que sua biblioteca funciona como extensão da autobiografia, constituindo um arquivo de si que registra interesses, afinidades e práticas de leitura. As considerações finais indicam que a articulação entre autobiografia, acervo pessoal e testemunhos amplia a compreensão da formação de identidades religiosas e educativas, demonstrando que a memória lassalista se constrói em camadas narrativas e materiais interdependentes.

Palavras-chave: autobiografia; memória social; identidade; Irmão Henrique Justo; escrita de si; acervos pessoais.

1 INTRODUÇÃO

A escrita autobiográfica ocupa um lugar central nas discussões contemporâneas sobre memória, subjetividade e produção de sentido, especialmente quando articulada a contextos institucionais marcados por tradições formativas e espirituais. No âmbito da educação lassalista, histórias de vida e testemunhos pessoais desempenham papel fundamental na preservação de valores, práticas pedagógicas e modos de ser que atravessam gerações. É nesse cenário que se insere a

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: jessica.testa0123@unilasalle.edu.br.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: cleusa.graebin@unilasalle.edu.br.





autobiografia do Irmão Henrique Justo, escrita em 2005, quando o autor já contava com mais de oito décadas de vida e acumulava uma trajetória singular como educador, psicólogo humanista, religioso e protagonista da difusão da Abordagem Centrada na Pessoa no Brasil.

A narrativa de Ir. Justo, ainda que marcada por simplicidade estilística e pela discrição característica de sua personalidade, revela processos complexos de elaboração da memória e de construção identitária. Ela não apenas registra lembranças pessoais, mas também produz sentidos, filiações e pertencimentos, estruturando a própria trajetória como exemplo de vida religiosa e compromisso ético. Ao rememorar episódios da infância, formação espiritual, convivência familiar, atuação pedagógica e encontros decisivos ao longo da vida, o autor inscreve sua experiência em quadros coletivos de memória que ultrapassam o registro individual. A autobiografia se torna, assim, um gesto de transmissão, um legado simbólico e um espaço privilegiado de manutenção da cultura lassalista.

Além do texto autobiográfico, sua biblioteca pessoal, preservada parcialmente pela Unilasalle, constitui outro eixo fundamental para compreender sua formação e seus modos de ser no mundo. O acervo revela não apenas seus interesses intelectuais, mas também suas escolhas éticas, espirituais e profissionais. Livros anotados, dedicatórias, cadernos, margens comentadas e obras cuidadosamente preservadas compõem um “arquivo de si”, no sentido dado por Arlette Farge e Jacques Derrida, no qual a materialidade dos vestígios dialoga com a narrativa escrita, ampliando a compreensão da trajetória do autor. Os depoimentos de ex-alunos, irmãos lassalistas, psicólogos e colegas de convivência corroboram essa imagem, evidenciando a influência de Justo em múltiplas gerações.

Assim, compreender a autobiografia de Ir. Henrique Justo implica reconhecer a relação entre memória individual e memória social, tal como discutem Halbwachs, Candau, Bosi e Ricoeur. A narrativa é atravessada por processos de seleção, interpretação e silenciamento, que não devem ser lidos como ausência, mas como escolhas identitárias e éticas. Silenciar determinados episódios, suavizar conflitos ou acentuar vivências espirituais são estratégias que revelam tanto sua subjetividade





quanto sua intenção de construir uma memória exemplar, coerente com sua visão de mundo e com a missão lassalista.

Dessa forma, esta pesquisa busca analisar a autobiografia e a biblioteca pessoal de Ir. Henrique Justo como dispositivos de memória e identidade, articulando narrativas, arquivos e testemunhos. Ao compreender essas fontes como camadas interdependentes, ora complementares, ora tensionadas, torna-se possível observar como um sujeito religioso constrói sua própria história ao mesmo tempo em que contribui para a preservação e atualização da memória coletiva da instituição. A análise, de caráter qualitativo e hermenêutico, permite, portanto, situar o Irmão Justo não apenas como autor de uma autobiografia, mas como agente ativo na formação de um patrimônio cultural, espiritual e educacional que segue ressoando no presente.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão da autobiografia como prática de construção identitária e como dispositivo de memória exige um diálogo com diferentes campos teóricos, especialmente a Memória Social, as Escritas de Si, a História da Educação e os estudos sobre arquivos pessoais. No caso do Ir. Henrique Justo, sua narrativa de vida, combinada ao acervo de sua biblioteca, funciona simultaneamente como registro biográfico, testemunho institucional e legado espiritual. Assim, o referencial deste estudo articula autores que discutem a seleção e organização das lembranças, os modos narrativos da experiência e a relação entre sujeito, instituição e materialidade documental.

A partir de Maurice Halbwachs (2004), compreende-se que toda memória individual é sustentada por quadros sociais que moldam o que se pode lembrar, esquecer ou reinterpretar. A narrativa de Ir. Justo é atravessada por valores lassalistas — humildade, missão educativa, vida comunitária — que configuram um enquadramento coletivo para sua autobiografia. Ecléa Bosi (1994), ao refletir sobre memória-trabalho, reforça que lembrar é um exercício interpretativo, e não mera reconstrução do passado. É nesse sentido que os silêncios, discretos mas





significativos, presentes na escrita de Justo, expressam tanto limites da lembrança quanto escolhas éticas de proteção e autocontenção.

No campo das escritas de si, Philippe Lejeune (2008) introduz o pacto autobiográfico como acordo implícito entre autor, narrador e leitor, fundado no compromisso com a veracidade subjetiva. A autobiografia de Ir. Justo, ainda que marcada pela simplicidade e pelo pudor narrativo, estabelece esse pacto ao se apresentar como relato sincero de sua caminhada pessoal e espiritual. Christine Delory-Momberger (2012) amplia essa perspectiva ao compreender a autobiografia como processo formativo, no qual o sujeito elabora sentidos sobre si ao narrar sua história. Tal compreensão é essencial para interpretar o manuscrito de Justo, que não apenas relata fatos, mas configura uma pedagogia de vida.

Paul Ricoeur (2007) contribui com a noção de identidade narrativa, enfatizando que o sujeito se constitui ao contar e recontar sua própria história. Desse modo, a escrita autobiográfica não é apenas registro, mas gesto criativo que elabora coerência e continuidade entre passado, presente e futuro. No caso do Ir. Justo, essa identidade narrativa é reforçada por sua biblioteca, entendida como extensão material do eu. Segundo Derrida (1995), todo arquivo é um espaço político, uma forma de poder e de preservação de uma ordem simbólica. Assim, os livros, anotações e vestígios guardados por Justo não apenas revelam sua formação intelectual, mas configuram um arquivo de si que opera conjuntamente com a autobiografia.

Por fim, a História da Educação oferece elementos para compreender o papel das narrativas de vida na constituição de identidades pedagógicas e institucionais. Autores como Nóvoa, Catani e Goodson destacam que histórias de educadores não são apenas trajetórias individuais, mas modos de interpretar práticas, valores e tradições. A escrita de Ir. Henrique Justo, ao dialogar com sua atuação como educador, psicólogo humanista e religioso lassalista, insere-se nesse campo de análise.





2.1 Escrita de Si e construção identitária

A escrita de si constitui um dos aspectos centrais da análise da autobiografia de Ir. Henrique Justo, pois expressa os modos pelos quais o sujeito organiza, interpreta e dá forma à própria experiência. A partir de Delory-Momberger (2012), entende-se que narrar-se é uma prática constitutiva da subjetividade, na qual a vida não é apenas relatada, mas produzida enquanto narrativa. Essa perspectiva permite compreender como Justo seleciona episódios, enuncia valores e estrutura sentidos que revelam sua identidade religiosa, pedagógica e espiritual.

A construção identitária observada em sua autobiografia relaciona-se também ao que Ricoeur (2007) denomina identidade ipse (do eu que narra) e identidade idem (do eu contínuo, que se reconhece). Ao rememorar sua infância humilde, sua vocação lassalista e seus encontros formativos, o autor reafirma uma coerência de vida construída na relação entre fé, estudo e serviço. O tom discreto, marcado pela humildade, é ele próprio uma forma identitária, reiterada tanto na narrativa quanto nos depoimentos daqueles que conviveram com ele.

Outro ponto relevante é o modo como a escrita de Justo configura um espaço ético de memória. Os silêncios, presentes em torno de temas sensíveis, não são lacunas involuntárias, mas escolhas discursivas que expressam respeito, pudor e espiritualidade. Como observa Bosi (1994), o silêncio também é memória — uma memória que se guarda, que protege e que revela tanto quanto oculta. Desse modo, a autobiografia não deve ser lida apenas pelo que diz, mas também pelo que deixa de dizer.

Por fim, a escrita de si é ampliada pela presença da biblioteca pessoal, que funciona como uma espécie de autobiografia paralela. Livros de espiritualidade, psicologia humanista, educação, filosofia e literatura compõem um retrato intelectual e afetivo do Ir. Justo. Suas anotações nas margens, dedicatórias e marcas de leitura configuram práticas de apropriação textual que, como aponta Chartier (1990), revelam relações íntimas entre leitor, texto e mundo. Assim, a escrita autobiográfica e o arquivo





material dialogam e se complementam, formando um conjunto coerente de construção identitária.

2.2 Coleções Especiais como Espaços de Memória, Patrimônio e Produção de Sentido

855

As Coleções Especiais da Biblioteca da Unilasalle constituem um espaço privilegiado para a preservação, organização e interpretação de documentos históricos ligados à trajetória da Congregação Lassalista no Brasil. Mais do que um repositório físico, essas coleções funcionam como dispositivos de memória institucional, permitindo que experiências individuais e coletivas sejam registradas, atualizadas e resignificadas ao longo do tempo. Segundo Rueda, Freitas e Valls (2011), arquivos institucionais são lugares de construção identitária, pois organizam vestígios que expressam valores, práticas e narrativas compartilhadas. Nesse sentido, as Coleções Especiais oferecem condições para compreender não apenas a história da instituição, mas também as trajetórias singulares de seus protagonistas, entre eles, o Ir. Henrique Justo.

A presença de seu acervo pessoal nessas coleções amplia o alcance da autobiografia, possibilitando que sua vida seja analisada por meio de diferentes camadas documentais. Livros anotados, manuscritos, cartas, cadernos, objetos simbólicos e fotografias compõem um conjunto híbrido que articula dimensões intelectuais, espirituais e afetivas. Conforme aponta Derrida (1995), o arquivo é sempre mais do que seu conteúdo; ele revela uma lógica de pertencimento, autoridade e transmissão. A incorporação dos materiais de Justo às Coleções Especiais não apenas preserva sua memória, mas a institucionaliza, reforçando sua relevância na história educativa e espiritual da Unilasalle.

Além disso, as Coleções Especiais funcionam como um espaço de mediação entre passado e presente, em que pesquisadores, estudantes e membros da comunidade acadêmica podem acessar, interpretar e reatualizar documentos. Nesse sentido, elas operam como “lugares de memória”, nos termos de Pierre Nora (1984),





pois condensam símbolos, práticas e narrativas que atravessam gerações. Ao abrigarem a biblioteca pessoal de Ir. Justo, essas coleções permitem que sua trajetória seja compreendida não apenas como experiência individual, mas como parte do patrimônio cultural lassalista.

A relação entre autobiografia e acervo pessoal evidencia também a importância da materialidade na constituição da memória. Os livros sublinhados, as margens comentadas e as dedicatórias presentes no acervo revelam gestos cotidianos que dificilmente emergiriam apenas na narrativa escrita. Como afirma Chartier (1990), a materialidade dos textos é parte fundamental do processo de apropriação do conhecimento e da formação do leitor. Assim, as Coleções Especiais tornam-se um recurso indispensável para interpretar práticas de leitura, redes de sociabilidade e trajetórias formativas do Ir. Justo.

Por fim, a integração entre autobiografia, biblioteca pessoal e Coleções Especiais demonstra a potência dos arquivos institucionais como campos de pesquisa em Memória Social. Ao conservar registros que articulam subjetividades, instituições e práticas culturais, esses acervos possibilitam a reconstrução de narrativas complexas, oferecendo um panorama mais amplo da experiência lassalista. A presença do material de Ir. Henrique Justo nas Coleções Especiais garante que sua memória não permaneça apenas no âmbito privado, mas se transforme em patrimônio compartilhado, aberto à investigação, à formação e ao debate acadêmico.

3 METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo está fundamentada em uma abordagem qualitativa, interpretativa e hermenêutica, adequada à natureza subjetiva e narrativa das fontes analisadas. A autobiografia do Ir. Henrique Justo, sua biblioteca pessoal e os documentos preservados nas Coleções Especiais constituem materiais que exigem procedimentos de leitura sensível, atentos às camadas simbólicas, silenciosas e identitárias que atravessam os registros de vida. Nessa perspectiva, compreende-se que a memória não é apenas um repositório de fatos, mas um processo ativo de





construção de sentidos, o que demanda uma interpretação situada, dialógica e contextualizada.

O corpus documental foi composto por três conjuntos principais: a autobiografia manuscrita de Ir. Justo, sua biblioteca e acervo pessoal, e depoimentos orais de pessoas que conviveram com ele. A autobiografia foi analisada como narrativa estruturante da identidade, observando organização temporal, seleção de episódios, escolhas discursivas e silêncios. A biblioteca pessoal, preservada nas Coleções Especiais da Unilasalle, foi tratada como um arquivo de si, considerando a materialidade dos livros, as marcas de leitura, dedicatórias e vestígios que revelam práticas intelectuais, espirituais e pedagógicas. Já os depoimentos orais foram utilizados como fonte complementar, permitindo tensionar e ampliar elementos presentes na narrativa autobiográfica.

Os procedimentos metodológicos incluíram leitura integral da autobiografia, catalogação e análise dos itens da biblioteca pessoal, identificação de marcas materiais relevantes, sistematização dos depoimentos e comparação entre registros pessoais, institucionais e orais. A análise foi conduzida por meio do cruzamento de três perspectivas: a análise narrativa, orientada por autores como Ricoeur e Lejeune; a análise documental e da materialidade, fundamentada em Chartier, Derrida e Farge; e a perspectiva hermenêutica, que busca interpretar como o sujeito atribui sentido às experiências vividas, articulando memória individual e quadros sociais de referência conforme Halbwachs, Candau e Bosi.

Por fim, o trabalho respeitou princípios éticos essenciais no uso de documentos pessoais e fontes orais, garantindo fidelidade às narrativas, tratamento responsável de informações sensíveis e preservação da integridade do acervo consultado. A metodologia, ao integrar narrativas, arquivos e testemunhos, permite compreender a complexidade da trajetória do Ir. Henrique Justo e a constituição de sua memória como patrimônio simbólico e institucional.





4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise integrada da autobiografia do Ir. Henrique Justo, de sua biblioteca pessoal e dos documentos preservados nas Coleções Especiais permitiu identificar um conjunto articulado de elementos que revelam como sua memória individual se relaciona com quadros coletivos e práticas identitárias próprias da tradição lassalista. Os resultados evidenciam que sua narrativa de vida não se limita a um relato cronológico de acontecimentos, mas constitui um dispositivo de identidade e um gesto de transmissão simbólica, no qual lembrar e narrar são inseparáveis do desejo de legar valores, exemplos e experiências formativas.

No âmbito da autobiografia, destacam-se três movimentos interpretativos fundamentais. O primeiro diz respeito à seleção de episódios marcantes, sobretudo aqueles relacionados à vocação religiosa, à convivência familiar e à formação educativa. Esses recortes revelam que a memória, conforme Bosi (1994) e Halbwachs (2004), opera por meio de escolhas orientadas por valores coletivos. O segundo movimento refere-se aos silêncios narrativos, que não representam lacunas involuntárias, mas decisões éticas e espirituais de proteção, discrição e humildade. Tais silêncios constituem parte da construção identitária do autor, que opta por destacar o que considera formativo e exemplar, deixando de lado conflitos ou aspectos íntimos que não dialogam com sua missão espiritual. Por fim, o terceiro movimento revela a presença de um olhar retrospectivo que, à luz da velhice, reorganiza sentidos e atribui coerência a experiências vividas ao longo de oito décadas.

Os resultados referentes à biblioteca e ao acervo pessoal mostram que a materialidade dos documentos amplia significativamente a compreensão da autobiografia. A análise dos livros anotados, das dedicatórias, dos registros de leitura e dos objetos preservados indica que a construção identitária de Ir. Justo não se limita ao texto autobiográfico, mas se estende aos modos como ele se relacionava com o conhecimento, a espiritualidade e a vida comunitária. Assim, sua biblioteca funciona como uma forma de escrita de si: um arquivo silencioso que registra interesses





intelectuais, redes de sociabilidade, práticas religiosas e influências formativas. Como apontam Chartier (1990) e Derrida (1995), a materialidade do arquivo revela dimensões da experiência que a narrativa escrita não contém, configurando-se como testemunho complementar indispensável.

A presença do acervo nas Coleções Especiais reforça a dimensão institucional da memória de Ir. Justo. Ao serem incorporados ao patrimônio documental da Unilasalle, seus livros e manuscritos passam a constituir um lugar de memória (Nora, 1984), no qual elementos individuais e coletivos se encontram. Esse processo institucional de preservação legitima sua trajetória como parte da história lassalista, reafirmando sua relevância para a formação de educadores, religiosos e pesquisadores. Observa-se, assim, que sua autobiografia adquire novo sentido quando lida em diálogo com os vestígios materiais preservados: juntos, eles compõem um mosaico complexo de práticas, valores e experiências que transcendem a esfera pessoal.

Os depoimentos orais analisados também contribuíram para ampliar o entendimento sobre a persona de Ir. Henrique Justo. Relatos de colegas, ex-alunos e membros da comunidade acadêmica confirmam a humildade, a sensibilidade e o compromisso ético presentes em sua escrita. Além disso, esses testemunhos revelam aspectos do cotidiano, da convivência e das práticas educativas que não aparecem explicitamente na autobiografia, evidenciando as múltiplas dimensões da influência de Justo na vida institucional e nas relações interpessoais.

De modo geral, os resultados demonstram que a autobiografia, o acervo pessoal e os depoimentos formam um conjunto interdependente de fontes que, quando analisadas em sua totalidade, revelam a complexidade da memória e da identidade do Ir. Henrique Justo. Sua escrita de si, suas práticas de leitura e as marcas materiais preservadas nas Coleções Especiais constituem um legado que ultrapassa a trajetória individual, configurando-se como patrimônio cultural e educativo da tradição lassalista. A discussão dos dados reafirma que a memória é um campo dinâmico de produção de sentidos, no qual narrativas, arquivos e testemunhos se complementam





para iluminar as múltiplas dimensões de uma vida dedicada à formação humana, à espiritualidade e à educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

860

A análise da autobiografia do Ir. Henrique Justo, articulada à sua biblioteca pessoal e aos documentos preservados nas Coleções Especiais da Unilasalle, permitiu compreender que sua trajetória ultrapassa a esfera individual e se inscreve como patrimônio simbólico da tradição lassalista. A escrita de si, marcada pela simplicidade, pelos silêncios e pela profundidade espiritual, revela um sujeito que constrói sua identidade na relação entre memória pessoal, missão educativa e vida comunitária. Os vestígios materiais do acervo ampliam essa compreensão, oferecendo elementos que a narrativa não explicita, mas que reforçam sua formação intelectual, afetiva e religiosa. Conclui-se que o conjunto de fontes analisadas — autobiografia, arquivos pessoais e depoimentos — forma um mosaico que preserva e atualiza o legado de Ir. Justo, permitindo que sua memória siga inspirando práticas educativas e pesquisas no campo da Memória Social.

REFERÊNCIAS

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico**: dilemas da subjetividade contemporânea. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

ASSMANN, Jan. **Memória cultural**: escrita, lembrança e identidade política nas civilizações antigas. Tradução: Maria da Conceição Cavalcante. Petrópolis: Vozes, 2016.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2012.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: UnB, 1990.





DERRIDA, Jacques. **Mal de arquivo**: uma impressão freudiana. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica: história, métodos e dispositivos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, 2012.

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo**. São Paulo: Edusp, 2009.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**: do pacto ao pacto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7–28, 1984.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RUEDA, F.; FREITAS, M. C.; VALLS, V. Arquivos escolares como lugares de memória. **Revista Brasileira de História da Educação**, 2011.

GOODSON, Ivor F. **Histórias de vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

CATANI, Denice Barbara. **Docência, memória e gênero**. São Paulo: Cortez, 1997.





MEMÓRIA E CULTURA ORGANIZACIONAL COMO ESTRATÉGIAS PARA A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR

Juliana Bombardelli¹

Rute Henrique da Silva Ferreira²

Resumo

Este estudo tem como objetivo analisar de que forma a memória e a cultura institucional podem ser utilizadas como estratégias para promover a permanência estudantil no ensino superior. A pesquisa, em fase de desenvolvimento, adota como referencial os conceitos de memória coletiva e identidade cultural na construção de pertencimento e engajamento entre os estudantes, reconhecendo o valor simbólico e funcional das práticas institucionais no ambiente acadêmico. O estudo é conduzido em uma universidade brasileira, por meio de abordagem qualitativa, utilizando observação participativa e análise documental de registros institucionais. Espera-se identificar como práticas culturais e simbólicas, tais como celebrações, diferenciação pedagógica em sala de aula, programas de memória e ações comunitárias, que fortalecem os vínculos entre estudantes e universidade, contribuindo para a redução da evasão e para a consolidação da memória institucional. Ao reforçar a universidade como espaço de desenvolvimento humano e social, este trabalho busca evidenciar o papel da cultura na gestão acadêmica e na promoção da permanência estudantil.

Palavras-chave: permanência estudantil; memória organizacional; identidade cultural.

1 INTRODUÇÃO

Nas universidades, a memória organizacional envolve o conjunto de saberes, práticas, narrativas, valores e experiências que são construídos, compartilhados e preservados ao longo do tempo, podendo ser analisada a partir da perspectiva da memória social como forma de compreender a identidade e a trajetória das instituições de ensino superior. A memória se manifesta por meio de tradições, cultura acadêmica, rituais, eventos, símbolos, relatos de professores, equipe administrativa e estudantes, documentos, espaços físicos e dinâmicas de convivência.

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: juliana.202312736@unilasalle.edu.br.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: rute.ferreira@unilasalle.edu.br.





A persistência estudantil no ensino superior se refere à capacidade dos estudantes de continuar seus estudos e alcançar seus objetivos educacionais, apesar dos desafios que possam enfrentar ao longo do caminho. Esses desafios podem incluir dificuldades financeiras, problemas pessoais, falta de motivação, ou mesmo, o não engajamento cultural e social.

Mais do que garantir o acesso, o papel das universidades é dar condições para que o estudante permaneça (com sucesso) até a conclusão. Portanto, a evasão estudantil é um desafio que impacta não somente as trajetórias individuais dos estudantes, mas também a sobrevivência das instituições de ensino superior e o seu papel na sociedade. Entre os fatores que contribuem para a permanência estudantil, destacam-se aspectos como a construção de pertencimento e o engajamento com a cultura das universidades.

O Mapa do Ensino Superior 2025 (Semesp, 2025) confirma a tendência dos últimos anos: o ensino superior brasileiro cresce em acesso, mas não em conclusão. O país atingiu quase 10 milhões de matrículas, com aumento de 5,6% de 2022 para 2023, mas esse crescimento é puxado pela rede privada (79,3% das matrículas) e pela educação a distância (EAD), que já representa 49,3% do total. Apesar dos números expressivos, o relatório evidencia fragilidade na trajetória estudantil: as taxas de evasão continuam elevadas, chegando a 60% em alguns cursos, e a taxa de escolarização líquida permanece em apenas 19,9%, distante da meta de 33% do PNE. Ou seja, acessar o ensino superior é mais fácil do que permanecer nele, sobretudo na modalidade EAD.

O Mapa do Ensino Superior 2025 (Semesp, 2025) traz um dado interessante sobre mudança etária e diversidade: o número de alunos com mais de 60 anos cresceu 672% na EAD e 22% no presencial, enquanto as faixas mais jovens caíram em quase todas as modalidades. Isso demonstra que o público adulto, muitas vezes em busca de requalificação, tende a permanecer mais, talvez por propósitos formativos mais claros. Por outro lado, a baixa presença de jovens entre 18 e 24 anos (apenas 19,9% estão no ensino superior) revela desconexão cultural entre as





universidades e o imaginário juvenil, enfraquecendo o sentimento de pertencimento e a construção de memória institucional, fatores-chave para a permanência.

A partir desse entendimento, a persistência estudantil tem sido muito estudada nas universidades, junto aos fatores para a permanência do estudante. A Teoria da Integração, proposta por Vincent Tinto (1999) destaca que a continuidade dos estudos está relacionada ao grau de integração do estudante à vida acadêmica e social na universidade. Segundo Tinto, o envolvimento do estudante constitui como principal fator de persistência, sendo influenciado pelas experiências das instituições de ensino superior e pela aprendizagem. Assim, quanto maior o envolvimento, maiores as chances de continuidade nos estudos (Tinto, 1999). Quando uma universidade recebe um estudante, ela assume a responsabilidade de fornecer o suporte necessário para o seu sucesso acadêmico (Tinto, 1975).

No entanto, cabe ressaltar que, além de entender quais fatores contribuem para a permanência do estudante, é necessário compreender de que forma a universidade poderia contribuir com fatores preditivos para a permanência de seus estudantes. Com essa lógica, a memória organizacional surge como um elemento cultural e de experiências, capaz de contribuir para o sentimento de pertencimento e engajamento, configurando-se como um fator de predição à permanência do estudante.

A memória está vinculada tanto ao passado quanto ao presente, e o desafio é entender como construir essa memória sem deixá-la cair no esquecimento (Halbwachs, 2006). É essencial identificar na memória organizacional novos fatores que possam contribuir para a permanência do estudante. Por meio da memória são constituídas as relações e, na possibilidade de estudar a memória organizacional como fator de permanência.

Diante desse cenário, torna-se fundamental compreender de que forma as instituições de ensino superior podem fortalecer o sentimento de pertencimento e engajamento de seus estudantes por meio de estratégias simbólicas e culturais. Assim, este estudo parte do seguinte problema de pesquisa: de que forma a memória e a cultura organizacional das instituições de ensino superior podem atuar como





estratégias para promover o pertencimento e a permanência estudantil no ensino superior brasileiro?

A partir desta contextualização, o objetivo principal deste estudo é analisar de que forma a memória e a cultura organizacional podem ser utilizadas como estratégias para promover a permanência estudantil no ensino superior, e conta com os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar práticas culturais, simbólicas e rituais que fortalecem o vínculo dos estudantes com a universidade, promovendo sentimento de pertencimento.
- b) Investigar como memória coletiva, identidade cultural e ações comunitárias contribuem para reduzir a evasão e consolidar vínculos institucionais.
- c) Propor subsídios teóricos e práticos para integrar cultura e memória na gestão acadêmica, consolidando a universidade como espaço de inclusão e desenvolvimento humano e social.

Ao promover essa discussão, estamos inserindo a memória organizacional como fator para a permanência dos estudantes, reconhecendo a história e a identidade das instituições de ensino superior, fortalecendo o sentimento e o pertencimento do estudante ao grupo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este estudo possui caráter teórico e exploratório, fundamentado em revisão bibliográfica de autores que conversam sobre memória organizacional e a persistência estudantil.

No cenário brasileiro, a evasão no ensino superior permanece como um desafio significativo, refletido nos altos índices de desistência registrados nas últimas décadas (Inep, 2024); (SEMESP, 2023). Diante dessa realidade, torna-se necessário buscar estratégias que superem o suporte acadêmico tradicional, ampliando o olhar para aspectos culturais e simbólicos que fortalecem os vínculos dos estudantes com a universidade. A memória é entendida como a preservação e valorização de tradições, histórias e identidades compartilhadas e surge como um recurso estratégico para





promover maior engajamento dos estudantes nas universidades (Halbwachs, 2006; Tinto, 1999).

O engajamento, por sua vez, é essencial para a permanência acadêmica, e Tinto legitima o papel das instituições de ensino superior, afirmando a importância da integração social e acadêmica na trajetória do estudante. Desse modo, a memória organizacional pode não apenas ajudar na preservação do legado da universidade, mas também pode atuar ativamente na construção do sentido de pertencimento, favorecendo a continuidade dos estudos e a persistência, refletindo no sucesso acadêmico (Tinto, 1999).

Segundo Halbwachs (2006, p.51), a pessoa que recorda faz parte de uma sociedade na qual pertence a um ou mais grupos de referência, o que implica que a memória é sempre construída coletivamente, sendo que, “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva”, como se pode ver, o trabalho do sujeito no processo de rememoração não é descartado, visto que as “lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isso acontece porque jamais estamos sós” (Halbwachs, 2006, p. 30-31).

No contexto das instituições de ensino superior, a memória organizacional pode representar a forma como as experiências, saberes e decisões são acumuladas, sistematizadas e utilizadas ao longo do tempo. “A memória organizacional é produtora de conhecimento, a partir da experiência de todos que fazem parte da instituição, atentando ao individual e ao coletivo” (Zawaski; Mangan, 2021, p. 209).

Ao reconhecer a memória organizacional como um processo significativo, evidencia-se seu papel na estratégia das universidades para a promoção da permanência estudantil. Valorizar as múltiplas vozes que compõem a história de cada um na universidade, sejam estudantes, professores, ou técnicos administrativos, fortalecem a identidade e ampliam os espaços de pertencimento. A memória deixa de ser apenas um registro do passado e se torna um elemento ativo na construção de vínculos, no engajamento comunitário e na consolidação de trajetórias acadêmicas mais sustentáveis e significativas.





A memória coletiva, na visão de Halbwachs, é sempre situada socialmente, pois nossas lembranças dependem das estruturas simbólicas e dos grupos com os quais nos identificamos, ou seja, nenhuma lembrança existe sozinha. A memória faz parte de um contexto e afirma o autor: “nossas impressões não se ligam a nenhuma base enquanto não nos tornamos um ser social” (Halbwachs, 2006, p. 43).

Portanto, a memória organizacional, enquanto construção coletiva de saberes, valores e experiências acumuladas no tempo, se manifesta diretamente nas práticas pedagógicas e na cultura de sala de aula das instituições de ensino superior. Essa memória pode influenciar nas abordagens de ensino, tais como metodologias, formas de avaliação e tradições, consolidando um modo próprio de ensinar e aprender. Professores e estudantes não apenas participam dessas memórias, mas também as atualizam constantemente, por meio das interações cotidianas.

Tinto argumenta sobre a promoção da persistência, o autor afirma que a persistência depende de uma série de políticas institucionais e que algumas estão especificamente nas relações e experiências dentro e fora da sala de aula. Essas políticas devem abordar questões de currículo, pedagogia e habilidades na tarefa de educar (Tinto, 2002).

A formação de professores também se insere nesse contexto, quando os docentes passam a compreender que as práticas realizadas possam ser compartilhadas ao mesmo tempo em que promovem inovação. Assim, práticas pedagógicas comprometidas com a escuta, a participação e com a história das universidades tornam-se instrumentos vivos da memória organizacional, contribuindo não apenas para o aprendizado, mas também para a construção de vínculos com a instituição de ensino superior, na qual o estudante está inserido.

A literatura sobre memória organizacional destaca três processos fundamentais: aquisição da informação, retenção da informação e recuperação de informação. Tais processos são fundamentais para que a organização aprenda com o passado e oriente suas ações futuras. Entende-se, aqui, que as memórias têm origem nas experiências das pessoas que estão ou já estiveram na organização, sendo todas





responsáveis por, com alguma parte, contribuir para a formação da identidade institucional (Walsh; Ungson, 1991).

A permanência estudantil está relacionada à forma como os estudantes se reconhecem e são reconhecidos e percebidos pela universidade. Por isso, a possibilidade de utilizar a memória organizacional, por meio de narrativas, símbolos e escutas, pode promover a integração social e acadêmica, reforçando o vínculo entre o estudante e a universidade. Um ambiente compatível com uma aprendizagem significativa, com a utilização de métodos e estratégias integrados em aula que incentivam a participação ativa dos alunos, como por exemplo gamificação, jogos e execução de projetos multidisciplinares estão diretamente alinhadas com as teorias sobre memória organizacional e permitem que os conhecimentos adquiridos se tornem parte de uma memória coletiva que perdura, mas que é constantemente renovada.

Tinto (2006) corrobora que as instituições de ensino superior devem empenhar-se em criar novas práticas pedagógicas voltadas à retenção de estudantes e, de algum modo, colocar isso como ponto central das atividades. Para isso, as universidades deveriam reconhecer que o envolvimento dos estudantes é fundamental para que possam melhorar a retenção (Tinto, 2006).

Nesse sentido, a permanência do estudante no ensino superior tem sido um tema bastante discutido nas universidades. Tinto em sua teoria sobre a persistência estudantil, descreve que manter o estudante matriculado é fator estratégico, mas que ainda assim é tratado de maneira limitada. Para o autor, os esforços para manter o estudante na universidade ainda são menores do que deveriam ser (Tinto, 1999). Ainda para o autor, não basta que os estudantes aprendam o conteúdo, é fundamental que se sintam parte de uma comunidade que compartilha valores e tradições (Tinto, 2006).

O Mapa do Ensino Superior 2023 (Semesp, 2023) demonstra que o Brasil vive uma “crise silenciosa de permanência”, pois cresce em número de matrículas, mas não em trajetórias concluídas. A evasão tornou-se o espelho das desigualdades de renda, acesso tecnológico e vínculo institucional e, nesse contexto, as estratégias de





permanência precisam transcender o aspecto financeiro, incorporando dimensões simbólicas, culturais e de pertencimento, especialmente nas IES privadas e nos cursos EAD, que concentram o maior contingente e a maior fragilidade emocional e comunitária do estudante.

Evidencia-se que a memória organizacional, em diálogo com as teorias de permanência estudantil, configura-se como um recurso estratégico para promover a integração e o engajamento dos estudantes no ensino superior. Ao articular experiências passadas, valores institucionais e identidades coletivas, a memória deixa de ser apenas um repositório de lembranças para tornar-se ferramenta ativa na construção de vínculos significativos com a instituição de ensino superior. A literatura analisada reforça que o sentimento de pertencimento é decisivo para a permanência, sendo a memória, em suas expressões simbólicas, narrativas e práticas, um meio potente para sua promoção.

869

3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, voltada à compreensão de fenômenos simbólicos e culturais no contexto universitário. A investigação busca analisar de que forma a memória e a cultura organizacional podem atuar como estratégias para promover a permanência estudantil no ensino superior, articulando práticas institucionais, narrativas e experiências vividas pelos sujeitos da comunidade acadêmica.

A pesquisa é desenvolvida em uma universidade brasileira, adotando como principal procedimento metodológico a observação participante, complementada pela análise de registros institucionais, como registros acadêmicos, programas de memória, projetos de extensão, atividades em sala de aula e materiais de comunicação institucional. A observação participante tem ocorrido em eventos e atividades acadêmicas e comunitárias, com o objetivo de compreender de que forma os elementos simbólicos e culturais da instituição contribuem para o sentimento de pertencimento e engajamento dos estudantes.





A análise dos dados seguirá a perspectiva da análise de conteúdo temática, conforme Bardin (2016), permitindo a identificação de categorias que emergem das observações e documentos. As principais categorias analíticas previstas são: memória institucional, pertencimento, cultura organizacional e estratégias de permanência. Esse processo analítico visa compreender como as práticas simbólicas e os elementos da memória coletiva se manifestam na dinâmica cotidiana e de que modo fortalecem os vínculos entre os estudantes e a instituição.

4 CONSIDERAÇÕES

A partir da articulação entre os estudos de memória organizacional e as práticas para a permanência, evidencia-se que o fortalecimento das identidades das instituições de ensino superior pode ser um caminho eficaz para lidar com os desafios da permanência estudantil no ensino superior brasileiro. Integrar a memória organizacional à gestão educacional não apenas valoriza o passado, mas projeta um futuro mais integrado, sustentável e atento às singularidades que permeiam o ensino superior brasileiro.

A articulação entre memória organizacional e estratégias de permanência evidencia que fortalecer as identidades institucionais é um caminho eficaz para enfrentar os desafios do ensino superior brasileiro. Integrar a memória à gestão educacional valoriza o passado e projeta um futuro mais integrado, sustentável e atento às singularidades acadêmicas e sociais.

As hipóteses indicam que práticas culturais e simbólicas, como celebrações, programas de memória, metodologias pedagógicas diferenciadas e uso de espaços culturais, geram pertencimento, engajamento e vínculos identitários entre estudantes e universidades. A memória, entendida como processo ativo de construção, preservação e atualização, contribui para consolidar comunidades acadêmicas diversas, inclusivas e conectadas ao território.

Assim, a universidade que adota princípios de formação integral e compromisso social legitima-se como espaço de desenvolvimento humano e social. A valorização





da cultura e da memória organizacional vai além do suporte acadêmico tradicional, configurando-se como recurso estratégico para a permanência estudantil, a integração comunitária e a construção de uma identidade institucional sólida e significativa.

As universidades, em geral, devem adotar princípios que valorizem a formação humana integral e o compromisso social na construção de sua memória organizacional. A memória organizacional, alimentada por práticas, ações e valores históricos, contribui para o desenvolvimento de um ambiente acolhedor e de pertencimento, que são fundamentais para a permanência estudantil.

Este estudo apontou que, além dos fatores sociais e acadêmicos atrelados às teorias da persistência, a memória organizacional pode ser utilizada como recurso estratégico, promovendo o engajamento estudantil, fortalecendo o sentimento de pertencimento. A memória organizacional se manifesta nas práticas pedagógicas, sendo compartilhadas e atualizadas por professores e estudantes.

Há, contudo, possibilidade de caminhos complementares que também visam fortalecer a permanência e o engajamento dos estudantes. Entre eles, destacam-se o uso de dados analíticos e de ferramentas de machine learning para prever riscos de evasão e permitir intervenções precoces; a adoção de modelos híbridos e presenciais mais integradores, capazes de reintroduzir o senso de comunidade sem abrir mão da flexibilidade do digital; e a implementação de políticas institucionais de acolhimento e pertencimento, ancoradas na cultura organizacional e na memória institucional, em diálogo direto com os objetivos propostos neste artigo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022**. – Brasília, DF: Inep, 2024.





BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Mapa ensino superior no Brasil 2023**. SEMESP (2023).

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/286087054_Maurice_Halbwachs_A_Memoria_Coletiva. Acesso em 25 maio. 2025.

TINTO, Vincent. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. **Review of educational research**. Washington, v. 45, n. 1, p. 89-125, 1975. Disponível em https://www.jstor.org/stable/1170024?refreqid=excelsior%3Ae920b32667f3a1346b70511ec78b4240&seq=3#page_scan_tab_contents. Acesso em 18 maio. 2025

TINTO, Vincent. Taking Retention Seriously: Rethinking the First Year of College. **NACADA Journal**, v. 19, n. 2, p. 5–10. 1999. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/228860241_Taking_Student_Retention_Seriously_Rethinking_the_First_Year_of_College. Acesso em 18 maio. 2025.

TINTO, Vincent. Research and practice of student Retention: what next? **J. College Student Retention**, v. 8, n. 1, p. 1-19, 2006. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/250145470_Research_and_Practice_of_Student_Retention_What_Next. Acesso em 18 maio. 2025.

TINTO, Vincent. Enhancing Student Persistence: **Connecting the Dots. The Challenge of Access and Persistence**. p. 24- 32. 2002. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/251201461_Enhancing_Student_Persistence_Connecting_the_Dots. Acesso em 18 maio. 2025.

SEMPESP (Brasil). **Mapa do Ensino Superior no Brasil 2023**. São Paulo: Instituto Semesp, 2023. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa-do-ensino-superior/>. Acesso em: 16 nov. 2025.

SEMPESP (Brasil). **Mapa do Ensino Superior no Brasil 2025**. São Paulo: Instituto Semesp, 2025. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa-do-ensino-superior/>. Acesso em: 16 nov. 2025.

ZAWASKI, Tatiane Peres; MANGAN, Patrícia Kayser Vargas. Estudos sobre a memória organizacional em instituições de ensino: uma revisão sistemática. In: **HISTÓRIA: diálogos da realidade e percursos de debate**. Canoas: Editora e-Publicar, 2021. Cap. 16. DOI: 10.47402/[ed.ep.c202169215608](https://doi.org/10.47402/ed.ep.c202169215608).

WALSH, J.; UNGSON, G. Organizational memory. **Academy of management review**. v.17, n.7. 2002. p.57-91.





TRAJETÓRIAS DE MULHERES (DES)ENCARCERADAS: ESTUDO SOBRE O ACOLHIMENTO E MEMÓRIA COLETIVA DE EGRESSAS

Josiane Lima de Andrade¹

Marcos Flávio Rolim²

Resumo

A investigação versa sobre como as mulheres egressas do sistema penitenciário percebem seu acolhimento em sociedade e quais são as memórias mais significativas do cárcere nesse grupo social. O estudo se propõe a analisar a natureza e a extensão do apoio estatal às egressas para sua reinserção social, assim como identificar eventuais oportunidades de melhoria nesse serviço. Busca, também, identificar a natureza dos estigmas enfrentados pelas egressas e mapear os projetos de vida pós-cárcere, reconstituindo suas trajetórias e perspectivas. A metodologia da pesquisa tem natureza qualitativa e lidará com a abordagem das histórias de vida, com entrevistas em profundidade e roteiro semiestruturado. O referencial teórico em Memória Social parte de Halbwachs (2006) que concebe a memória como um fenômeno socialmente construído e ancorado em quadros sociais da memória e de Pollak (1992) com sua análise sobre as relações entre memória, identidade e silêncio, enfatizando as memórias hegemônicas e as 'memórias subterrâneas' dos grupos minoritários. No aspecto sociológico contamos com Goffman (1961,1988) que é crucial para compreender como as egressas lidam com o estigma em suas negociações diárias em busca de reintegração. Por fim, para uma compreensão estrutural das desigualdades, incorporamos os conceitos de *habitus* e violência simbólica de Bourdieu (1996) para compreender como as estruturas de dominação impactam as disposições e as chances de reintegração dessas mulheres.

Palavras-chave: estigma; mulheres egressas do sistema penitenciário; memória coletiva; reintegração social.

1 INTRODUÇÃO

Muito já se comentou e escreveu a respeito da execução das penas privativas de liberdade e sobre a crise crônica que caracteriza o sistema penitenciário nacional. Os termos dessa crise, que envolve uma realidade de violação massiva dos direitos humanos, já foi, inclusive, definida pelo Supremo Tribunal Federal (STF) como

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: josiane.199720018@unilasalle.edu.br.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: marcos.rolim@unilasalle.edu.br.





“Estado de Coisas Inconstitucional”. Pouco se sabe, não obstante, sobre a realidade vivida pelos egressos do sistema e, talvez, ainda menos sobre as mulheres egressas. É importante refletir, então, sobre o encarceramento feminino, e sobre a realidade enfrentada pelas mulheres quando finda a pena. Percebe-se nesta questão as vivências no ambiente prisional, pois implica especificidades socioeconômicas e o conjunto de bens culturais de cada detenta. Nessa dimensão, o estudo tem por objetivo entender de que modo se configura o acolhimento dessas mulheres que estiveram no ambiente prisional e como se dá o processo do seu retorno à sociedade após a pena cumprida. A saída do sistema prisional, momento tão almejado de liberdade tem sido, para quase todos os condenados, o início de uma trajetória tortuosa, marcada por dificuldades de toda ordem, muitas delas derivadas do estigma social, o que dificulta a integração. A legislação penal brasileira determina os direitos e deveres do indivíduo encarcerado e a implantação de políticas sociais como saúde, educação e trabalho, o que tem sido desconsiderado pelo sistema prisional em um quadro de ausência generalizada de preocupação pública.

Segundo a Diretoria de Análises de Políticas Públicas da Fundação Getúlio Vargas, o encarceramento feminino aumentou em mais de 567% entre os anos de 2000 e 2016. Nesses 16 anos, o número de apenadas no Brasil deu um salto de 5,6 mil para 42,3 mil. Depois de 2016, houve uma queda no número de mulheres presas, mas em dezembro de 2024, esse número já era de 53.880, conforme se observa no quadro 1:

Quadro 1 – População do sistema Penitenciário e outras carceragens



Fonte: Senappen – Sistema Nacional de Informações Penais (Sisdepen)





Segundo o Institute for Crime and Justice Policy Research (ICPR - Instituto de Pesquisa em Políticas sobre Crime e Justiça) do Reino Unido, o Brasil é a terceira maior população feminina encarcerada. É importante ressaltar que esses dados se referem ao sistema prisional, em geral, incluindo regime fechado, semiaberto e aberto.

O sistema prisional brasileiro enfrenta desafios como superlotação e condições precárias, que afetam tanto homens quanto mulheres. No Rio Grande do Sul, as mulheres presas representam cerca de 6,3% do total de pessoas privadas de liberdade. São aproximadamente 3.007 entre um universo de 47.896 pessoas, segundo dados da Secretaria de Sistemas Penais e Socioeducativos (SSP-RS), em fevereiro de 2025.

Conforme a SSPS-RS, a maioria das mulheres presas no estado são mães, e muitas não terminaram o ensino médio. É comum que seus filhos acabem por ficar na tutela dos avós, parentes mais próximos, ou ainda, em abrigos e casas lares. O estudo também mostra que o número de mulheres encarceradas aumentou 25,14% nos últimos cinco anos, um crescimento que é o dobro do registrado entre os homens no mesmo período.

A população carcerária enfrenta problemas como a superlotação em algumas unidades prisionais, além disso, carecem de assistências para dar conta das particularidades femininas, especialmente no que tange à higiene, ao ciclo menstrual, à saúde, à educação e à visita íntima.

A maioria das ocorrências que levam mulheres ao sistema prisional está ligada ao tráfico de drogas. Conforme o Ministério da Justiça, o índice é de 62% das prisões. Contudo, as mulheres não costumam ocupar posição elevada no comando do trágico. Geralmente, são as que transportam, as que realizam vendas em locais públicos, sendo assim, mais vulneráveis à abordagem policial.

O perfil das mulheres presas é significativamente diferente daquele dos homens. A maioria é negra ou parda, vítima de algum tipo de violência (física, sexual, psicológica), com baixo nível de escolaridade, fruto de uma família desestruturada. São, na sua grande maioria, solteiras, com idade de 18 e 24 anos, além disso, não possuem o ensino fundamental completo.





Ao debater a criminalidade feminina, Soares e Ilgenfritz (2002) salientam que a discussão constantemente foi repleta de preconceitos e desvalorização da mulher. Sabe-se que atualmente a mulher não condiz mais com o estereótipo de donzela, dona de casa e submissa ao seu pai e/ou marido. Portanto, houve avanços em todas as instâncias na sociedade, inclusive o advento da autonomia feminina, oportunamente, a mulher foi adentrando gradativamente no domínio público, modificando consideravelmente os crimes por elas praticados.

Nosso estudo sobre as egressas do sistema prisional colherá suas percepções no âmbito do campo da Memória Social, compreendendo memória como lembrança e esquecimento, em que o indivíduo ressignifica suas experiências, podendo refazer sua história. Diante disso, percebe-se a memória social como campo de estudo dos processos dinâmicos e contraditórios da vida social, sendo perpassado pelas redes de poderes, pela identidade e diferenças dos grupos sociais.

2 PROBLEMA DE PESQUISA

Como as mulheres egressas do sistema penitenciário percebem seu acolhimento em sociedade e quais são as memórias mais significativas do cárcere nesse grupo social?

3 HIPÓTESE

O acolhimento às mulheres egressas do sistema prisional é insuficiente diante do estigma social, o que segue sendo, especialmente no mercado de trabalho, um obstáculo destacado para os objetivos de plena reinserção.





4 OBJETIVOS

4.1 Objetivo Geral

Entender como se configura o acolhimento das mulheres egressas do sistema prisional e quais suas memórias coletivas.

4.2 Objetivos Específicos

- a) Analisar a natureza e a extensão do apoio estatal às egressas para sua reinserção social, assim como oportunidade de melhoria nesse serviço;
- b) Identificar a natureza dos estigmas enfrentados pelas egressas;
- c) Mapear os projetos de vida pós-cárcere das egressas e reconstituir as trajetórias mais comuns entre elas.

5 METODOLOGIA

A pesquisa será de natureza qualitativa, com o emprego da abordagem conhecida como história de vida (life-course approach) (Elder, 1998), a partir de entrevistas semiestruturadas.

Minayo (2013, p.21) sitia a importância da pesquisa qualitativa, assinalando:

[...] Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Buscando elementos que possibilitem compreender melhor o que aqui foi exposto sobre método, técnica, análise e pesquisa e relacionando esses conceitos ao campo da pesquisa documental, encontramos o posicionamento de Minayo (2008)





que, ao discutir o conceito e o papel da metodologia nas pesquisas em ciências sociais, imprime um enfoque plural para a questão: “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador” (Minayo, 2008, p. 22). Esse fundamento se aplica às pesquisas de um modo geral e no campo da utilização de documentos não é diferente. Portanto, a pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos.

Minayo (2010, p. 261) nos fala que a entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela procura construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo.

Para compor a pesquisa qualitativa a metodologia a princípio proposta é a história de vida, como forma de entendimento da realidade, sua principal função é retratar as experiências vivenciadas, bem como as definições fornecidas por pessoas, grupos ou organizações. Ela pode ser escrita ou verbalizada e abrange na versão de Denzi, citado por Minayo (1992), os seguintes tipos: a história de vida completa, que retrata todo o conjunto da experiência vivida; e a história de vida tópica, que focaliza uma etapa ou um determinado setor da experiência em questão. Nesse procedimento metodológico, destacamos a noção de entrevista em profundidade que possibilita um diálogo intensamente correspondido entre entrevistador e informante. Para muitas pesquisas, a história de vida tem tudo para ser um ponto inicial privilegiado porque permite ao informante retomar sua vivência de forma retrospectiva, com uma exaustiva interpretação. Nela acontece geralmente a liberação de um pensamento crítico reprimido e que muitas vezes nos chega em tom de confiança. É um olhar cuidadoso sobre a própria vivência ou sobre determinado fato. Esse relato fornece um material extremamente rico para análises do vivido. Nele podemos encontrar o reflexo da dimensão coletiva a partir da visão individual.

No estudo, inicialmente, se realizará uma revisão da literatura especializada examinando artigos científicos de revisão a respeito de políticas exitosas para a





reintegração social de mulheres egressas do sistema penitenciário. A busca de se fará por artigos publicados em Inglês, em plataformas como *Web of Sciece*, *Scopus* e *Google Scholar*, com a utilização das seguintes palavras de busca: *female offenders; women prisoners; incarcerated women; reentry; reintegration; resettlement; aftercare; community supervision; social Support; transition programs; throughcare; systematic review; literature review; evidence-based*.

Paralelamente, se buscará a coleta dos dados necessários para uma noção mais ampla possível a respeito das políticas públicas em andamento no Rio Grande do Sul sobre o acolhimento de mulheres egressas do sistema prisional e dos projetos que estejam sendo aplicados para estimular sua reintegração social durante a execução penal e após sua liberdade.

A parte mais importante do campo empírico será formada pela coleta de dados primários com o relato de mulheres egressas do sistema penitenciário a respeito de suas experiências de acolhimento social e de suas memórias sobre a experiência de cárcere. Em um primeiro momento, se fará entrevistas em profundidade com, pelo menos, cinco mulheres egressas e, depois, caso seja possível, montaremos um grupo focal com 6 a 8 participantes, preferencialmente com outras egressas. Para a seleção das entrevistadas e das participantes do grupo focal será empregado o método “bola de neve” (*Snowball method*), uma técnica para trabalhos qualitativos que lidam com amostras não probabilísticas. Esse método tem sido muito empregado quando temos dificuldade de acessos a grupos sociais específicos. Iniciamos identificando um pequeno grupo (duas ou três egressas no caso) que serão as “sementes”. Essas mulheres indicarão outras, suas conhecidas, que serão, então, abordadas pela pesquisadora e que poderão fazer novas indicações de egressas de suas redes de relacionamento e assim sucessivamente até que se alcance o número de pessoas dispostas a serem entrevistadas, mantido, por óbvio, o sigilo a respeito de suas identidades e o cuidado de não expor qualquer informação que possa levar à identificação das respondentes.





6 JUSTIFICATIVA

A pesquisa possui relevância social porque aborda tema que diz respeito à realidade de milhares de famílias no Brasil, quase todas em situação de grande vulnerabilidade, que diz respeito às mulheres que estiveram no cárcere e aos efeitos produzidos por essa experiência no que diz respeito às dificuldades de reintegração social.

O estudo irá proporcionar visibilidade às mulheres egressas, um grupo social do qual pouco se sabe já que são poucos os estudos no Brasil sobre suas realidades específicas e poderá oferecer aos gestores públicos e a todos os interessados uma contribuição para a compreensão da realidade social das egressas do sistema penitenciário e, por extensão, elementos imprescindíveis para o delineamento de uma política pública efetiva que estimule a reintegração social das mulheres condenadas, durante o cumprimento de suas penas e após sua libertação.

7 REFERENCIAL TEÓRICO

Entende-se que é preciso dialogar com os autores do campo da memória social, desde a definição do escopo dessa pesquisa. Para tanto vamos contar com Halbwachs (2006) embasa a questão das memórias referente às relações do ser humano e o ambiente prisional, reconhecemos que a segregação dos indivíduos são temas de extrema relevância acadêmica e social, assim como o papel da mulher na esfera social são fundamentais para revisão dos conceitos sobre o ambiente prisional. Para o autor, a memória é um fenômeno social, mesmo as memórias do que vimos e que parecem individuais, tem conotação coletiva, estão em consonância com fatos e experiências de determinado grupo social, reforçando uma identidade cultural desse grupo.

Ademais com Pollak (1992) afirma que, memória é um fenômeno seletivo, uma vez que parte de experiências e projeções herdadas ou vividas que ficaram armazenadas, enquanto outras serão esquecidas ou desconsideradas. Nesse





sentido, o autor traz o conceito de memória subterrânea, que se caracteriza em uma memória inaudível, pertencente a grupos clandestinos e dominados. Essa memória subterrânea muitas vezes se opõe a uma memória organizada pelos grupos hegemônicos, principalmente em situações de instabilidade social, demonstrando o quanto o presente influencia na recordação ou no esquecimento do passado e o quanto a memória se constitui em um foco de poder. Memória é uma reconstrução, um fenômeno construído social e individualmente. Quando se trata de memória herdada, podemos dizer também que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade (Pollak, 1992, p. 5).

Logo, a partir dessas memórias herdadas, que as mulheres adquiriram na família, no meio social em que vivem, é que deverá se definir como elas se identificaram na sociedade, como construíram sua identidade de gênero (Grossi, 2010).

De acordo com Gondar (2000), a memória pode ser compreendida como um mecanismo de imposições, a partir do momento que reproduz valores. Nesse sentido, compreendemos a memória como um elemento de disputa de poder no contexto prisional, podendo conformar coerências na construção identitária, assim como pode mudá-la.

Para Gondar (2016), as fronteiras criadas para a manutenção de uma identidade, neutralizam o potencial de criação dos sujeitos. A autora pontua que na sociedade ocidental prevalece a identidade raiz, a qual busca permanência e legitimidade ao longo do tempo, procurando perpetuar-se mesmo mediante a conflitos, destoando-se assim dos processos da atualidade, onde prevalecem os conflitos e a interlocução de culturas. O contexto institucional é atribuído a mecanismos de disciplinamento, baseados na vigilância e na normatização, moldando os corpos conforme os padrões sociais. A afirmação social das prisões encontra sua justificação na lei e na ordem, pensamento fundamental consonante com as transformações econômicas, políticas e sociais. As reformas no judiciário, acompanhadas por modificações pelas referidas transformações econômicas, sociais e políticas, traduzem a separação entre punição





e violência, racionalizando o papel do juiz, o qual se fundamenta em leis e normas fundadas em um saber especializado advindo de diversas matérias e profissionais.

A memória coletiva tem uma única característica constante, a de estar sempre em construção. Entretanto, para produzir um conceito em memória, nos pautamos naquilo que nos afeta, construindo de maneira parcial e não equivalente, prevalecendo um cunho ético e político no que se decide recordar, considerando a questão do porvir, da realidade que se deseja construir esses dominantes.

Além desses autores, Goffman (2008) e Bourdieu (1996) serão muito importantes para a interpretação de nossos dados. Goffman, basicamente, por conta de sua microsociologia sobre o estigma, um dos fenômenos sociais mais impactantes na vida das egressas. Bourdieu, da mesma forma, nos legou alguns conceitos, como os de “habitus” e “violência simbólica” que poderão auxiliar na compreensão das realidades a serem desveladas pelo estudo.

O estudo trabalhará também com as evidências agregadas pela Criminologia Experimental e com o aporte crítico da Criminologia Feminista. A Criminologia Experimental diz respeito a um campo de produção do conhecimento que lida com evidências científicas colhidas em pesquisas empíricas. Nesse campo, o que importa são os resultados alcançados com programas e intervenções na realidade, o que afasta os autores e autoras de abordagens mais marcadas por uma perspectiva ideológica e que desprezam as evidências. A Criminologia Feminista, por seu turno é a abordagem que propôs, originalmente, abordar os fenômenos do crime e da violência a partir da perspectiva de gênero, desnaturalizando as relações hierárquicas entre eles e destacando diferenças essenciais nos processos de vitimização e de perpetração de crimes entre mulheres e homens, até então subestimadas ou ignoradas. Graças à Criminologia Feminista temos, atualmente, por exemplo, anção de “Prisões sensíveis ao gênero” (*Gender-responsive prisons*).





8 CONSIDERAÇÕES FINAL

Este estudo, ainda em desenvolvimento, partiu da premissa de que a crise do sistema penitenciário nacional, reconhecida pelo STF como "Estado de Coisas Inconstitucional", ofusca uma realidade pouco explorada: a da reinserção social das mulheres egressas do sistema prisional.

As reflexões preliminares, baseadas nos dados e na revisão bibliográfica inicial, apontam para um cenário de extrema vulnerabilidade. O crescimento exponencial da população carcerária feminina no Brasil — a terceira maior do mundo — revela um perfil específico de detentas, majoritariamente negras ou pardas, com baixa escolaridade e ligadas ao tráfico de drogas em posições subalternas. Essas características contrastam com a ausência de políticas públicas e assistências que considerem suas particularidades, como a saúde menstrual, a maternidade e o estigma social que sofrem após a liberação.

A pesquisa busca, por meio do campo da Memória Social, entender de que modo se configura o acolhimento dessas mulheres e o processo de retorno à sociedade. O desafio da integração social, marcado pelo preconceito e pela falta de suporte, transforma o almejado momento da liberdade no início de uma "trajetória tortuosa".

Portanto, até o presente momento, reitera-se a urgência de aprofundar a análise sobre as medidas (ou a ausência delas) implementadas para a reinserção dessas egressas. Os dados parciais reforçam a necessidade de um olhar mais atento do poder público e da sociedade civil para essa população, buscando a ressignificação de suas experiências e a garantia efetiva do direito à liberdade e à dignidade humana, para além do cumprimento da pena.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosemary de Oliveira. **Mulheres que matam**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: UFRJ, Núcleo de Antropologia da Política, 2001.





ANDRADE, Vera Regina Pereira de. A soberania patriarcal: o sistema de justiça criminal no tratamento de violência sexual contra a mulher. **Revista Sequência**, n. 50, p. 71-102, 2005.

ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação**: formas e transformações da memória cultural. Campinas/SP: Unicamp, 2011.

BARATTA, Alessandro. O paradigma de gênero: da questão criminal à questão humana. In: Campos, Carmen Hein (org). **Criminologia e Feminismo**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

BECKER, Howard S. **Outsiders**. Estudos de sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2009.

BECKER, Howard. **Conferência**: A Escola de Chicago. *Mana* 2(2), p.177-188, 1996.

BERGER, L. Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Tradução: Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papius, 1996.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança, Departamento Penitenciário Nacional - DEPEN. **Relatório temático sobre as mulheres privadas de liberdade**. Org. Marcos Vinícius Moura Silva – Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério da Justiça. **INFOPEN Mulheres**, Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. Ministério da Justiça. 2014. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/noticias/estudotraca-perfil-da-populacao-penitenciaria-feminina-no-brasil/relatorio-infopenmulheres.pdf> . Acessado em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Justiça. **INFOPEN Mulheres**. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. 2. ed. Brasília: 2018. Disponível em: http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopenmulheres/infopenmulheres_arte_07-03-18.pdf . Acessado em: 10 jun. 2023.

CANDAU, Joel; FERREIRA, Maria Letícia. M. Mémoire et patrimoine: des récits et des affordances du patrimoine. **Educar em Revista**, n. 58, p. 21-36, 11 out. 2015.

ELDER, G.H. Jr. The life course as developmental theory. **Child Development**, v. 69, n. 1, p.1-12. PMID: 9499552,1998.

ESPINOZA, Olga. **A mulher encarcerada em face do poder punitivo**. São Paulo: IBCCRIM, 2004.





GONDAR, Jô. Lembrar e esquecer: desejo de memória. *In*: COSTA, I.; GONDAR, Jô (org.) **Memória e Espaço**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1961.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

885

GROSSI, Miriam Pillar. Identidade de gênero e sexualidade. **Antropologia em primeira mão**. Florianópolis, p. 1-18, 1998. (versão revisada – 2010). Disponível em: www.miriamgrossi.cf.prof.ufsc.br/publicações.html. Acesso em: 27 de julho de 2023.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, v.5 n. 10, 1992, p.200-212.

SOARES, Bárbara Musumeci; ILGENFRITZ, Iara. **Prisioneiras**. Vida e violência atrás das grades. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

VELHO, Gilberto. Ciências Sociais e biografia individual. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 38, p. 3-9, jul/dez, 2006.





INOVAÇÃO, JUSTIÇA SOCIAL E CIDADES SUSTENTÁVEIS: O PAPEL DOS HUBS DE IMPACTO NA CONSTRUÇÃO DE NOVOS PACTOS URBANOS

Agna Valim Cardoso¹

Daniela Guimarães Vilela²

Resumo

O presente artigo examina a interface entre inovação social, justiça urbana e sustentabilidade, tomando como estudo de caso o Impact Hub Floripa. O objetivo central é compreender de que forma iniciativas de inovação com impacto social podem contribuir para a construção de cidades mais inclusivas e sustentáveis. Parte-se da hipótese de que os hubs de inovação não devem ser vistos apenas como espaços privados de empreendedorismo, mas como arenas de governança colaborativa capazes de influenciar políticas públicas, ampliar a inclusão social e consolidar direitos urbanos. Metodologicamente, a pesquisa adota abordagem qualitativa, com base em revisão bibliográfica interdisciplinar e análise documental, complementada por observação das práticas desenvolvidas no Impact Hub Floripa. Esse percurso permitiu identificar elementos de convergência entre inovação social, economia circular e tecnologias sustentáveis, bem como o papel da participação cidadã nos processos de transformação urbana. Os resultados indicam que os hubs funcionam como laboratórios de experimentação social, favorecendo redes colaborativas, fortalecendo a função social da inovação e criando ambientes propícios à difusão de soluções inclusivas. Além disso, verificou-se sua capacidade de fomentar novas formas de articulação entre sociedade civil, setor privado e poder público, influenciando a formulação de políticas urbanas mais democráticas e eficazes. Conclui-se que a experiência do Impact Hub Floripa evidencia o potencial dos hubs de inovação como instrumentos de promoção de justiça urbana e sustentabilidade, ao possibilitar a construção de novos pactos sociais voltados ao futuro das cidades.

Palavras-chave: inovação social; direito à cidade; sustentabilidade; hubs de impacto; governança urbana.

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: agnacardoso.adv@gmail.com.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: danielavilela.adv@gmail.com.





1 INTRODUÇÃO

As cidades contemporâneas enfrentam um duplo desafio: de um lado, a urgência de adotar práticas sustentáveis que assegurem equilíbrio ambiental; de outro, a necessidade de reduzir desigualdades sociais e ampliar a efetividade do direito à cidade. O ordenamento jurídico brasileiro, especialmente a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Cidade (Lei nº 10.257/2001), instituiu marcos normativos para orientar a gestão democrática e inclusiva do espaço urbano. Todavia, a distância entre a previsão legal e a prática cotidiana revela limitações na implementação de políticas públicas capazes de responder de forma integral à complexidade urbana.

Nesse contexto, experiências não estatais emergem como alternativas de inovação social e institucional. Os hubs de inovação, e em especial o Impact Hub Floripa, destacam-se como espaços de conexão entre sustentabilidade, economia circular e participação cidadã. Mais do que ambientes de trabalho colaborativo, assumem papel de plataformas de governança urbana, articulando iniciativas que se alinham ao interesse público e reforçam compromissos constitucionais relacionados à justiça social, à função social da cidade e à sustentabilidade.

A questão central que norteia esta pesquisa é: de que forma iniciativas de inovação com impacto, como o Impact Hub Floripa, podem contribuir juridicamente e socialmente para a construção de cidades inclusivas e sustentáveis? A hipótese defendida sustenta que tais hubs, quando estruturados sob os princípios da participação democrática, da escuta ativa e da economia circular, configuram-se como arenas colaborativas capazes de influenciar políticas públicas, ampliar a efetividade dos direitos urbanos e fortalecer novos pactos sociais urbanos.

O objetivo geral é analisar a contribuição dos hubs de inovação na efetivação do direito à cidade e na construção de modelos urbanos mais justos e sustentáveis. Para tanto, os objetivos específicos incluem: identificar fundamentos constitucionais e legais que dão suporte à inovação social; discutir o papel da participação cidadã na gestão democrática das cidades; examinar os hubs de inovação como laboratórios de





experimentação normativa e social; e avaliar a experiência do Impact Hub Floripa como caso paradigmático de articulação entre direito, inovação e sustentabilidade.

A justificativa encontra respaldo na urgência de repensar o papel do direito diante da crise socioambiental urbana e da crescente ineficácia de modelos centralizados de gestão. Iniciativas como o Impact Hub demonstram que a inovação social pode ser juridicamente relevante ao articular sujeitos coletivos, fomentar inclusão e promover soluções circulares. Permite, ainda, verificar que iniciativas privadas podem se alinhar ao interesse público, servindo como catalisadores de novas formas de cidadania urbana, de políticas públicas inclusivas e de práticas jurídicas comprometidas com a sustentabilidade.

Esse debate adquire relevância adicional diante da Agenda 2030 da ONU, sobretudo no que se refere ao ODS 11, que trata da construção de cidades e comunidades sustentáveis.

Metodologicamente, o trabalho adota uma abordagem qualitativa, exploratória e analítica, valendo-se do método dedutivo e da pesquisa bibliográfica e documental. Além disso, realiza-se a análise do Impact Hub Floripa como estudo de caso, permitindo compreender como experiências sociais podem dialogar com princípios constitucionais e gerar impactos jurídicos concretos.

Com essa finalidade, o artigo organiza-se da seguinte forma: apresentação dos objetivos gerais e específicos; a justificativa; desenvolvimento da análise em três eixos centrais — inovação com impacto, participação cidadã e hubs como arenas jurídicas; o detalhamento da metodologia utilizada; e por fim, as conclusões.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A presente investigação se estrutura sobre uma base teórica interdisciplinar que articula o Direito Urbanístico, a Sociologia do Direito e os Estudos de Inovação Social e Sustentabilidade, buscando alicerçar a análise sobre o papel dos hubs de impacto na conformação de novos pactos urbanos.





O primeiro pilar teórico reside na compreensão da cidade como um espaço de direitos e conflitos, conceito que remonta à discussão sobre o Direito à Cidade. A efetivação deste direito fundamental, que transcende a mera fruição do espaço e engloba a participação ativa na construção urbana, encontra respaldo nos marcos normativos brasileiros, notadamente a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Cidade (Lei nº 10.257/2001). Estes instrumentos legais estabelecem a função social da propriedade e a gestão democrática da cidade como princípios norteadores, exigindo a superação de modelos de gestão centralizados em favor de uma governança urbana mais inclusiva e eficaz.

Nesse contexto, a pesquisa dialoga com autores que fornecem o suporte teórico para a compreensão da complexidade urbana e social. A visão de Milton Santos sobre a natureza do espaço, enquanto síntese de técnica e tempo, razão e emoção, auxilia na contextualização da cidade como campo de disputa e realização de direitos.

Similarmente, o debate sobre o desenvolvimento como liberdade, proposto por Amartya Sen, oferece uma lente para interpretar a inclusão social e a participação cidadã como pressupostos inafastáveis para a construção de cidades justas e sustentáveis. A análise de Raquel Rolnik sobre a cidade como objeto de normatização e conflito também se mostra crucial para entender as limitações entre a previsão legal e a prática cotidiana.

O segundo eixo teórico fundamenta-se na inovação social com impacto. Esta categoria é analisada não apenas em sua dimensão econômica ou tecnológica, mas em sua relevância jurídica e normativa. Postula-se que a inovação, ao promover soluções sustentáveis e inclusivas, materializa direitos difusos e coletivos, alinhando-se a princípios constitucionais como a dignidade da pessoa humana, a solidariedade intergeracional e a defesa do meio ambiente ecologicamente equilibrado.

A pesquisa examina como práticas de economia circular e tecnologias sustentáveis, fomentadas em espaços como os hubs de inovação, fortalecem a função social da inovação e a democracia participativa. Por fim, o arcabouço teórico confere aos hubs de impacto um papel que transcende o de meros espaços privados de empreendedorismo.





Tais iniciativas são concebidas como laboratórios de experimentação social e normativa, e, fundamentalmente, como arenas de governança colaborativa. Essa perspectiva permite analisar sua capacidade de influenciar políticas públicas, antecipar práticas passíveis de institucionalização, e articular a sociedade civil, o setor privado e o poder público na construção de cidades mais inclusivas e resilientes.

O estudo de caso do Impact Hub Floripa é empregado, portanto, como um referencial empírico para testar essa hipótese teórica e demonstrar o potencial dos hubs na construção de novos pactos sociais urbanos em consonância com compromissos internacionais como a Agenda 2030 da ONU (ODS 11).

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa e exploratória, inserida no campo das Ciências Jurídicas e Sociais, com ênfase na intersecção entre direito, inovação social e sustentabilidade urbana. O estudo é fundamentado em três eixos metodológicos: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a análise crítica de experiências concretas.

No que se refere à pesquisa bibliográfica, foram examinadas obras de referência da teoria jurídica e urbanística, da sociologia do direito e dos estudos sobre inovação e economia circular. Autores como Milton Santos, Amartya Sen e Raquel Rolnik, entre outros, forneceram suporte teórico para compreender a cidade como espaço de direitos e conflitos, bem como a inovação como prática social dotada de relevância jurídica.

A pesquisa documental baseou-se no exame da Constituição Federal de 1988, especialmente no art. 225 e nos dispositivos relacionados à função social da propriedade, bem como no Estatuto da Cidade (Lei nº 10.257/2001) e em documentos internacionais, como a Agenda 2030 da ONU. Esses instrumentos normativos foram analisados à luz de sua aplicabilidade no contexto urbano contemporâneo e de sua relação com práticas de inovação social.





Por fim, a pesquisa incluiu a análise descritiva e interpretativa da experiência do Impact Hub Floripa, considerada aqui como estudo de caso representativo de hub de inovação voltado à sustentabilidade, à economia circular e à inclusão social. Embora não se trate de uma análise empírica com técnicas estatísticas ou entrevistas, o estudo de caso foi abordado a partir de fontes públicas, relatórios institucionais e descrições disponíveis em meios oficiais, de modo a contextualizar sua atuação como plataforma de governança colaborativa.

O método empregado é essencialmente dedutivo e analítico, partindo de princípios constitucionais e da legislação infraconstitucional para interpretar como práticas sociais inovadoras podem contribuir para a construção de cidades sustentáveis e inclusivas. A análise foi orientada pelo paradigma da complexidade, buscando articular direito, inovação e justiça social em uma perspectiva interdisciplinar.

Assim, a metodologia utilizada buscou garantir que a reflexão jurídica não se limitasse a uma descrição normativa, mas dialogasse com práticas sociais concretas, de forma a contribuir para a compreensão do papel dos hubs de inovação como instrumentos jurídicos emergentes na promoção do direito à cidade.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A inovação voltada à sustentabilidade transcende seu papel meramente econômico e adquire dimensão normativa. No contexto jurídico, pode ser interpretada à luz dos princípios constitucionais da função social da propriedade, da dignidade da pessoa humana, da solidariedade intergeracional e da defesa do meio ambiente ecologicamente equilibrado (art. 225 da CF/88).

Empreendimentos que desenvolvem soluções sustentáveis para a cadeia de alimentos, projetos de economia circular que transformam resíduos em insumos produtivos e ONGs que elaboram tecnologias sociais para a educação materializam direitos difusos e coletivos. Assim, o impacto da inovação social não se limita ao





mercado, mas reverbera no campo jurídico, configurando-se como expressão da efetividade de direitos fundamentais.

O desenvolvimento urbano não pode prescindir da participação cidadã. O Estatuto da Cidade consagra a gestão democrática da cidade como princípio norteador, vinculando o planejamento urbano à escuta das comunidades locais. Nesse ponto, hubs de inovação como o Impact Hub Floripa revelam-se instrumentos concretos de participação, pois promovem a inclusão de diferentes vozes, inclusive aquelas situadas em periferias ou em contextos de vulnerabilidade social.

Essa dinâmica se aproxima da noção de cidadania urbana, segundo a qual o direito à cidade envolve não apenas o usufruto do espaço urbano, mas também a possibilidade de intervir ativamente em sua construção. Assim, a inovação com impacto jurídico-social fortalece a democracia participativa e amplia os horizontes do direito urbanístico.

Os hubs de inovação podem ser compreendidos como verdadeiros laboratórios sociais. Ao reunir iniciativas empresariais, organizações da sociedade civil, poder público e cidadãos, eles possibilitam a testagem de soluções sustentáveis em escala reduzida, permitindo posteriormente sua expansão por meio de políticas públicas.

Essa função laboratorial contribui para o aprimoramento da governança colaborativa e permite que o direito urbano se torne mais dinâmico, aproximando-se da realidade concreta da cidade. No caso do Impact Hub Floripa, a atuação em setores como educação, economia circular e tecnologia social evidencia a capacidade de converter experiências locais em referenciais normativos para a construção de cidades mais justas, inclusivas e resilientes.

A sinergia entre inovação com impacto, inclusão cidadã e a função laboratorial dos hubs é o cerne para a construção de novos pactos sociais urbanos. Essa confluência redefine o papel do Direito, que deixa de ser um mero instrumento de controle para se tornar um mediador ativo na promoção de soluções circulares e inclusivas. Ao funcionar como plataformas de governança colaborativa, os hubs materializam o princípio da gestão democrática, provando que a efetividade dos direitos urbanos está diretamente ligada à capacidade de articular atores estatais e





não estatais em torno de objetivos comuns de sustentabilidade e justiça social. Dessa forma, a experiência do Impact Hub Floripa exemplifica o ciclo virtuoso onde a experimentação social é convertida em relevância jurídica, fortalecendo a cidadania urbana e a resiliência das cidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida permitiu verificar que os hubs de inovação desempenham papel crescente na articulação entre direito, sociedade e sustentabilidade urbana. Longe de se restringirem à esfera privada ou ao estímulo ao empreendedorismo, esses espaços assumem uma função pública indireta, operando como plataformas de governança colaborativa. No caso do Impact Hub Floripa, a prática demonstra que a inovação pode ser orientada não apenas ao lucro, mas à produção de valor social, ambiental e jurídico.

A hipótese inicial foi confirmada: os hubs de impacto, quando estruturados com base em valores de inclusão, participação cidadã e sustentabilidade, podem contribuir significativamente para a efetivação de cidades mais justas e resilientes, atuando como arenas de inovação normativa e de fortalecimento de pactos sociais urbanos. A análise também demonstrou que a atuação desses espaços dialoga diretamente com princípios constitucionais, com a função social da cidade e com compromissos internacionais como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

Do ponto de vista jurídico, a contribuição dos hubs encontra fundamento na Constituição Federal e no Estatuto da Cidade, que estabelecem a gestão democrática como diretriz fundamental para o ordenamento urbano. Contudo, esses instrumentos, por si só, não garantem a transformação necessária. É a articulação entre atores estatais e não estatais, mediada por espaços como os hubs de inovação, que possibilita a concretização efetiva de tais princípios.

O trabalho atingiu seus objetivos gerais e específicos ao identificar a relevância jurídica da inovação social, discutir os fundamentos normativos que lhe dão suporte, examinar a participação cidadã como condição para a sustentabilidade urbana e





analisar empiricamente a experiência do Impact Hub Floripa. Além disso, contribuiu para demonstrar que a efetividade do direito à cidade exige não apenas marcos regulatórios robustos, mas também práticas inovadoras e inclusivas.

Como contribuição final, ressalta-se que a experiência dos hubs de inovação abre caminho para novas pesquisas jurídicas sobre governança urbana, parcerias público-privadas de caráter social e instrumentos normativos flexíveis. Ao mesmo tempo, evidencia a necessidade de repensar a função do direito como mediador entre normas, práticas sociais e inovação tecnológica, em busca de cidades que não apenas cresçam, mas que também se tornem mais justas, circulares e sustentáveis.

A partir do exposto, um desafio premente para o Direito Urbanístico brasileiro reside na formalização e no reconhecimento institucional dessa função laboratorial exercida pelos hubs de impacto. A capacidade desses espaços de testar soluções circulares e inclusivas em pequena escala requer mecanismos jurídicos flexíveis que permitam a transição dessas inovações da esfera experimental para a política pública consolidada. Isso implica repensar os modelos tradicionais de Parceria Público-Privada, evoluindo para um modelo de Parceria Público-Social-Inovadora, onde a inovação com impacto seja um valor prioritário e juridicamente protegido. Somente por meio dessa integração sistêmica, o potencial transformador dos hubs será plenamente aproveitado na mitigação das desigualdades e na consolidação de um modelo de desenvolvimento urbano que seja, simultaneamente, justo, democrático e ecologicamente sustentável.

Em síntese, conclui-se que a inovação social com impacto, ao ser compreendida juridicamente como mecanismo de fortalecimento da cidadania urbana e da sustentabilidade, oferece caminhos concretos para que o direito exerça sua função transformadora. Os hubs, como o Impact Hub Floripa, são não apenas espaços de produção de ideias, mas arenas de experimentação democrática e normativa que aproximam a realidade social da efetividade dos direitos fundamentais. Nesse sentido, tornam-se instrumentos estratégicos para a construção de cidades inclusivas, sustentáveis e participativas, que correspondem ao projeto constitucional brasileiro e aos compromissos globais da Agenda 2030.





REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001**. Regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. Brasília, 2001.

ONU. **Organização das Nações Unidas**. Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Nova Iorque: ONU, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/>. Acesso em: 5 set. 2025.

ROLNIK, Raquel. **O que é cidade**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2009.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.





ALDEIA SESC CAPILÉ: UM PONTO DE ENCONTRO COM A CULTURA EM SÃO LEOPOLDO

Andrea Guedes¹

Moisés Waismann²

Resumo

O Aldeia Sesc Capilé promovido pelo Sesc (Serviço Social do Comércio) é um importante espaço de promoção da cultura no município de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul. O evento é realizado no Sítio do Museu do Trem, e se consolidou como um ponto de encontro para a comunidade, oferecendo uma programação diversificada e acessível para todos os públicos. O evento é conhecido por sua agenda cultural que abrange as artes cênicas, a música, artes visuais, a literatura e oficinas e workshops. Esta comunicação é um recorte de uma pesquisa em nível de doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle. O objetivo da apresentação é evidenciar a diversidade das diferentes linguagens e manifestações artísticas, entre grupos locais, regionais e nacionais ao longo dos dezoito anos. Para isso recorre-se a uma pesquisa aplicada, documental, descritiva, que tem como fonte dos dados o acervo do Sesc/São Leopoldo, os dados serão tratados com elementos da análise de conteúdo. Espera-se com essa comunicação organizar os documentos assim como analisar o evento, visto que o trabalho irá produzir conhecimento sobre a importância da cultura local e região, através da preservação da memória e identidade.

Palavras-chave: Aldeia Sesc; diversidade; linguagens culturais.

1 INTRODUÇÃO E DISCUSSÃO TEÓRICA

Ao longo de seus 80 anos de atuação, o Sesc consolidou-se como referência no Rio Grande do Sul pela dedicação à promoção da qualidade de vida e ao bem-estar do trabalhador, tendo a cultura como uma de suas principais linhas de atuação. Reconhecendo o impacto dos grandes eventos culturais no consumo cultural do Estado, a instituição tem desempenhado papel fundamental na valorização das identidades locais e regionais.

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: andrea.200615081@unilasalle.edu.br.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: moises.waismann@unilasalle.edu.br.





Entre seus projetos, destaque em nível nacional, está o Aldeia Sesc, que no RS, é realizado nos municípios de Passo Fundo, São Leopoldo e Caxias do Sul, durante cinco dias consecutivos, com programação que contempla uma diversidade de linguagens e manifestações artísticas, reunindo grupos locais, regionais e nacionais. Essa iniciativa promove o intercâmbio entre diferentes expressões artísticas e estimula a aproximação de escolas e comunidade em geral com a produção cultural.

Em São Leopoldo, o Aldeia Sesc Capilé, atualmente em sua 18ª edição, já se encontra consolidado como um espaço de entrega cultural à comunidade local, fortalecendo laços identitários e ampliando o acesso à arte em suas múltiplas formas. É realizado anualmente no Sítio do Museu do Trem, Centro de Preservação da História Ferroviária do Rio Grande do Sul, e principal equipamento público na temática ferroviária em toda região sul do Brasil.

A programação de cada edição é realizada por uma curadoria composta pela direção da Unidade Operacional, agente e auxiliar de programas sociais da Unidade Operacional, alinhados às diretrizes da área da cultura do Departamento Regional e das políticas públicas culturais do município. A fim de beneficiar a comunidade local e da região, com uma programação diversificada e abrangendo todas as linguagens artístico-culturais. Quando da co-realização da prefeitura municipal, a curadoria se estende com a participação das Secretarias de Cultura e Educação do município.

Durante o início do período pós-pandemia, as ações de cultura realizadas pelo Sesc em todo estado, passou por uma reestruturação, tendo em vista a preocupação em manter as atividades em ambientes seguros aos colaboradores, artistas e público em geral. Garantindo ao mesmo tempo o acesso à cultura e apoio ao setor artístico, fortemente impactado pela crise.

No primeiro ano pós-pandemia, a programação foi reduzida em virtude da instabilidade causada pela COVID-19, uma vez que o planejamento do programa de trabalho de 2022 foi realizado em julho de 2021, período em que os eventos ainda ocorriam exclusivamente por meio de transmissões ao vivo/lives.

A edição de 2022 contou com uma programação compacta, distribuída em quatro dias e voltada especialmente ao público escolar. Destacou-se a valorização dos





artistas locais, que compuseram cerca de 80% da grade. Um dos pontos altos foi a participação especial, do luthier Índio Froilan, de Santiago Del Estero, Argentina, que, ao lado do músico Ernesto Fagundes, ministrou uma oficina de Bombo Leguero para os alunos do Programa de Esporte Integral (PEI), da Unisinos e também, oficinas para a comunidade de São Leopoldo e região. A atividade ocorreu no Largo do Museu do Trem, mediante inscrições prévias, e reuniu cerca de 100 participantes, que puderam vivenciar a arte da construção e execução desse instrumento de percussão tradicional. A oficina foi encerrada com um grande show no Teatro Municipal de São Leopoldo.

Em 2023, a programação foi estruturada a partir de um tema unificado para todas as Aldeias do estado: "Brasilidades", com o objetivo de valorizar a diversidade cultural brasileira, por meio da presença de grupos locais, regionais e nacionais. A identidade visual da edição foi criada pelo artista caxiense Rafael Lunardon, inspirada em elementos como cores tropicais, vegetação, aves, chimarrão e texturas típicas do país. Em São Leopoldo, o evento retomou sua duração tradicional de cinco dias, com uma programação musical que incluiu talentos locais, regionais e nacionais. Entre os destaques, houve rodas de memória com profissionais convidados, abordando temas como diversidade, os 150 anos da ferrovia gaúcha e políticas culturais. Na grade musical, nomes como Duca Leindecker e o ator e cantor Silvero Pereira encantaram o público. A cultura do Hip Hop foi celebrada pelos seus 50 anos com atividades como batalhas de rima e DJs, break dance e oficinas de grafite.

O tema de 2024, "Fronteiras", propôs uma reflexão sobre os limites culturais e territoriais, celebrando a diversidade linguística, a riqueza da gastronomia e as múltiplas expressões da literatura. A proposta trouxe experiências que exploraram como essas fronteiras se moldam e se expandem em um mundo cada vez mais globalizado.

Entre as atrações, a curadoria inovou ao incluir, pela primeira vez no Aldeia, um espetáculo de stand-up comedy, com a participação do jovem gaúcho Teteu Severo. Também integraram a programação artistas consagrados como Thedy Corrêa, Renato Borghetti, Ernesto Fagundes e o grupo Pagode da Malú. Atividades descentralizadas





foram levadas às escolas afetadas pelas enchentes no município, com espetáculos teatrais dos grupos UEBA, Fantomania e Cia Espícula, todos do RS. O encerramento da edição contou com a participação das Escolas de Samba de São Leopoldo, culminando em um almoço festivo com feijoada promovida pela Escola de Samba Império do Sol.

Na edição deste ano, o projeto se fundamenta, por meio da consciência política e social, atenta por variáveis multiculturais, históricas e humanas que possibilitam novas relações com os saberes e com o conhecimento, novos encontros e memórias nos desafiam a olhar a nossa própria história. Diante disso, precisamos valorizar as narrativas, os sujeitos, a cultura, os valores, as histórias e aquilo que nos constitui. Vivemos num território vivo com sua multiplicidade e diversidade, fruto de quem já estava e de quem foi chegando, trazendo na bagagem sua própria identidade biológica, psicológica, histórica, social e cultural. Que memórias, dores, amores, sonhos eles traziam? Que saberes nos ensinaram? Que marcas deixaram? Quem são as personas, lideranças e saberes que movem o chão dessa terra? Quais os princípios, histórias e memórias que sustentamos sentido de existência desse lugar? Quantos espaços privilegiados de aprendizagem dos conhecimentos, saberes e memórias temos? Quais as narrativas que os sujeitos que nasceram ou vivem aqui nos contam ou podem contar? Como foi construída a nossa identidade, singularidade, peculiaridade, historicidade e territorialidade?

Com este olhar sobre Território e Saberes, Lugares de Memórias, o Sesc São Leopoldo fará entrega de uma programação com memórias afetivas, da identidade da cultura local, comemorando os 18 anos de atuação, fruição da cultura local, com o Aldeia Sesc. A proposta de uma programação cultural abrangente e inclusiva parte do princípio de que a cultura deve ser acessível a todos os públicos, contemplando a diversidade de linguagens artísticas — música, teatro, dança, artes visuais, literatura, audiovisual, culturas populares e urbanas, entre outras. Essa abordagem não apenas democratiza o acesso à arte, mas também reconhece e valoriza as expressões culturais como ferramentas de fortalecimento da identidade, da memória e da cidadania.





Com base nessa premissa, o tema na territorialidade nos saberes locais ganha centralidade. Trata-se de pensar a cultura a partir do território e das pessoas que o habitam, levando em conta suas histórias, trajetórias, manifestações e memórias. Essa valorização do local permite o resgate e a preservação dos lugares de memória, espaços simbólicos e afetivos que carregam significados profundos para a comunidade.

Um exemplo emblemático dessa efervescência cultural e do reconhecimento dos talentos locais foi o evento Diga-Diga de Artes, realizado na cidade nos anos de 1983, 1984 e 1985. Essa iniciativa marcou um momento histórico para a cultura leopoldense, reunindo artistas de diversas áreas e promovendo um verdadeiro mosaico de manifestações artísticas. O evento foi mais do que uma mostra de talentos — foi um catalisador de transformações, lançando à cena pública diversos grupos e artistas que, a partir dali, deram importantes passos em suas trajetórias profissionais nas áreas da música e das artes cênicas.

O Diga-Diga de Artes representou uma ocupação criativa e simbólica dos espaços públicos, fomentando o encontro entre artistas e comunidade e fortalecendo o sentimento de pertencimento. A memória desse evento continua viva na trajetória cultural de São Leopoldo e serve hoje como inspiração para novas ações que visem à valorização da produção artística local.

Retomar essa experiência e seus legados, através da inserção na programação de 2025, é essencial para a construção de uma programação cultural que respeite e integre as memórias afetivas e artísticas da cidade, promovendo um diálogo entre o passado e o presente, entre o tradicional e o contemporâneo, entre os saberes instituídos e os saberes populares.

Dessa forma, ao promover uma cultura acessível, plural e enraizada no território, reafirma-se o compromisso com uma política cultural que reconhece a arte como direito e como expressão viva da identidade de um povo.

As figuras 1 e 2, apresentam o modelo do folder da edição 2025, com a programação principal, composta por ações culturais diversificadas e para todos públicos e com a composição dos parceiros e patrocinadores.





SAPIENS La Salle

Semana Acadêmica de **Pesquisa, Inovação e Extensão**



Figura 1 – Folder com apresentação da capa e parceiros



901

Fonte: Acervo Sesc São Leopoldo





Figura 2 – Folder com a programação principal



Fonte: Acervo Sesc São Leopoldo

Essa mediação entre cultura e sociedade, e no diálogo entre produção e recepção, são os fatores estruturantes da sua Política Cultural Sesc, entendida como “conjunto organizado de ações”. Da variedade de significados do substantivo Cultura, palavra que abrange diversos entendimentos, a multiplicidade reflete a característica principal da política cultural do Sesc:

Pedra fundamental da ação do Sesc, a multiplicidade é também a essência da formulação da Política, documento resultante de diferentes vozes, iniciativas e proposições feitas em diversos momentos da trajetória de construção do pensamento e ação do Sesc no campo da Cultura (SESC, 2015, p. 11).





As escolhas ao longo desse percurso, sempre estiveram norteadas por algumas questões fundamentais, que são:

a. por que o Sesc faz a opção pelo fazer cultural? b. É possível impactar a sociedade por meio da ação em cultura? c. Em que as opções em cultura do Sesc se diferenciam (ou devem se diferenciar) daquelas feitas por outras instituições? (SESC, 2015, p. 11).

903

Para essas questões temos algumas respostas. O Sesc “tem conformado uma ação em cultura que busca proporcionar a aproximação entre os diferentes estratos sociais e a produção artística, entendendo arte como algo de natureza subjetiva e como resultado do desenvolvimento da sensibilidade humana” em conformidade com os distintos contextos sociais de cada período histórico: “a arte em seu sentido social e como forma singular de comunicação. Uma política de ação pressupõe um rumo. A eleição de um rumo pressupõe escolhas e escolhas pressupõem diferenciação” (SESC, 2015, p. 11).

Hall (2014) relaciona a cultura como um conjunto de fatores representativos e significativos que refletem as experiências comuns da sociedade. A cultura, as ações descentralizadas e todas as edições do Aldeia, o envolvimento da comunidade, faz a ação local agir no espaço do acontecer. Segue explicando que as identidades sociais são construídas no interior da representação por meio da cultura, e esta é o resultado de um processo de identificação no qual nos posicionamos frente às definições das práticas sociais, caracterizando o indivíduo como um ser que interpreta e estabelece sentidos. Neste ponto, compreendo que a forma como os grupos comunitários forjam seus pactos e saberes na região da pesquisa se dá, na ligação com a terra, isto é, o sentido que a terra tem para eles.

Toda ação social é cultural, e que as práticas sociais resultam em um significado de ação; portanto, são práticas de significação. Dessa explicação, compreende-se que o lugar ordenado em comunidades é assim chamado porque há cultura que o nomeia, o identifica, o simboliza, o transforma sobre os interesses de quem o territorializa. (Hall, 2014). Continua explicando que a diferença é o ponto que articula a formação do





sujeito e de sua identidade, ou seja, os aspectos da cultura são fundamentais na formação da identidade do sujeito. Se esses aspectos não forem valorizados ou problematizados, quando estes representam desigualdade de direitos, eles acabam sendo negados ou afirmados em demasia.

Para o autor, as identidades sociais devem ser pensadas como construídas no interior da representação, através da cultura, sendo resultantes de um processo de identificação que nos permite posicionarmo-nos no interior das definições fornecidas pelos discursos culturais. Desse modo, nossas subjetividades são produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico. De igual forma, Hall ao desenvolver uma concepção de identidade como estratégica e posicional defende que, na modernidade tardia, as identidades são cada vez mais fragmentadas e fraturadas, multiplicadamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições. Nessa perspectiva, a identidade emerge do diálogo entre os conceitos e definições representados para nós pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo de responder aos apelos feitos por estes significados (HALL, 2000).

Como desafio o Sesc tem a proposição de propagar as linguagens artísticas e fomentar a promoção à informação e à produção do conhecimento, oferecendo um lugar indispensável à atividade sensível. Ação essa orientada pelo objetivo de expandir as “possibilidades experienciais, proporcionar novas oportunidades de fruição e de criação, valorizando as inúmeras vertentes estéticas e a reflexão da experiência artística das várias regiões do país”. (SESC, 2015, p. 11). Como procedência do diálogo entre o Sesc e a sociedade objetiva-se “respeitar, fomentar e difundir a diversidade cultural brasileira, expressa tanto na produção artística, quanto na produção intelectual e nas demais manifestações da expressão cultural – conjunto coeso de ações que interagem”, necessitando ser da mesma forma “valorizadas, divulgadas e incentivadas, sem estabelecer hierarquia ou juízo de valor entre elas”. Procura-se a legitimação das configurações de expressões singulares, traçadas em distintos contextos sociais e econômicos, permitindo o “acesso à prática e à vivência cultural, para além do consumo de produtos” (SESC, 2015, p. 11-12).





2 PERCURSO METODOLÓGICO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para dar conta do objetivo proposto que é verificar o impacto dos grandes eventos culturais da região, tendo como referência o projeto Aldeia Sesc, realizado pela Unidade Operacional Sesc São Leopoldo/RS, recorre-se a uma pesquisa aplicada, documental, descritiva, que tem como fonte de dados o acervo do Sesc São Leopoldo/RS.

A partir do recorte gestão cultural, selecionou-se as seguintes variáveis, dispostas nas tabelas 1 e 2.

A gestão do indicador produção, se dá pelo número de atendimentos dos clientes que usufruem os serviços Sesc. Na tabela 1, foram selecionados dados a partir da pesquisa de informações junto ao acervo Sesc São Leopoldo, com o total de atendimentos diretos realizados no período de 2022-2024, das edições do Aldeia Sesc Capilé.

Tabela 1 – Atendimentos 2023 - 2025 - Aldeia Sesc Capilé

Projeto	Quantidade
2022	8.696
2023	9.900
2024	8.914
2025 (*)	12.000
Total Geral	39.510

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados disponíveis nos relatórios de acompanhamento internos

Nota: Dados de produção de atendimentos do Aldeia Sesc Capilé, pós-pandemia.

* estimativa

A tabela 2, apresenta o número de atividades por segmentos culturais, na programação do Aldeia Sesc, período pós-pandemia. Já com os dados da edição de 2025, que ocorrerá de 8 a 12 de outubro.





Tabela 2 – Total Linguagens artísticas 2022- 2025 - Aldeia Sesc Capilé

Linguagens	2022	2023	2024	2025	Total
Teatro	2	3	6	3	14
Dança	1	3	5	3	12
Circo	2	1	1	1	5
Música	11	14	13	15	53
Artes visuais	3	2	1	1	7
Oficinas	4	6	2	4	16
Cinema	1	1	1	1	4
Literatura	1	2	2	1	6
Roda de conversa/ palestra	1	3	1	5	10
Total	26	35	32	34	127

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados disponíveis nos relatórios de acompanhamento internos

Nota: Dados linguagens artísticas realizadas no Aldeia Sesc Capilé, pós-pandemia.

A implementação de uma programação cultural mais robusta, diversificada e sistemática tem se mostrado um fator decisivo para o reaquecimento do cenário artístico-cultural no município. Ao articular ações que contemplam tanto atrações culturais de relevância nacional quanto manifestações artísticas regionais, essa nova dinâmica tem contribuído significativamente para o fortalecimento da identidade cultural local, promovendo o acesso à cultura e estimulando a formação de novos públicos.

Essa reestruturação da agenda cultural tem priorizado a descentralização das atividades, garantindo maior capilaridade territorial e inclusão social. Além disso, ao incorporar artistas locais e promover o intercâmbio com produções consagradas no cenário nacional, a política cultural implementada tem favorecido a circulação de saberes, a profissionalização dos agentes culturais e a consolidação de uma economia criativa sustentável.

Com isso, observa-se a importância do Aldeia Sesc, na região, pela diversidade de uma grade cultural proposta e inclusiva, através das diferentes linguagens artísticas, contribuindo com o movimento cultural na cidade, caracterizado pela ampliação do engajamento da comunidade, o fortalecimento das redes de produção





cultural e o reconhecimento da cultura como vetor estratégico de desenvolvimento social e econômico.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

907

Este trabalho teve como objetivo analisar o impacto das edições do evento Aldeia Sesc Capilé, período 2022-2024, evidenciando a diversidade da programação cultural e de livre acesso a toda comunidade local e região.

Desta forma utilizou-se da pesquisa documental, as programações do projeto, através dos folders de divulgação, e contabilização do número de atendimentos e linguagens, nas edições pós-pandemia.

A gestão realizada pelo Sesc, frente aos espaços de cultura, memória e territorialidade tem significativa importância e influenciam as dinâmicas artístico-culturais, concentrando práticas que dizem respeito a todos os ciclos produtivos da cadeia artística: criação, produção, circulação, difusão, curadoria e fruição de bens.

O estudo contribui para a compreensão dos processos de construção de identidades coletivas, valorização dos bens culturais e estratégias de gestão cultural, alinhando-se aos objetivos da linha de pesquisa.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Jan. Memória comunicativa e memória cultural. **História Oral**, v. 19, n. 1, p. 115-128, 2016. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/642>. Acesso em: 13 jun. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2014.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2013.





HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org. e Trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p.103-133.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

SESC. Departamento Nacional. **Política cultural do Sesc**. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2015.

SESC. Departamento Nacional. **Diretrizes para a educação básica do Sesc**. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019.





ENTRE SILÊNCIOS E SABERES NA EDUCAÇÃO DE IMIGRANTES

Carla Dias da Silveira¹

Elaine Conte²

Caroline Wames³

Resumo

Este artigo discute a educação de estudantes imigrantes no Brasil a partir das categorias memória social, identidade e direitos humanos. Por meio de revisão de literatura (2018–2025), identificam-se tensões estruturais que atravessam a escolarização desses sujeitos, como xenofobia, barreiras linguísticas, currículos monoculturais e fragilidades das políticas públicas. Fundamentado em autores como Candau, Freire, Quijano, Halbwachs e Pollak, o estudo argumenta que a escola brasileira ainda opera sob uma racionalidade eurocêntrica que silencia saberes migrantes e limita experiências de pertencimento. Defende-se que uma pedagogia intercultural crítica constitui condição indispensável para enfrentar práticas excludentes, revalorizar memórias em trânsito e promover justiça social.

Palavras-chave: imigração; educação intercultural; memória social; identidade; direitos humanos.

1 INTRODUÇÃO

Os deslocamentos humanos que marcam o século XXI transformaram não apenas o mapa geopolítico, mas também os cotidianos escolares. No Brasil, o crescimento da imigração, impulsionado por crises humanitárias e desigualdades globais, produz cenários educacionais plurais e tensos. Crianças e jovens que chegam às escolas brasileiras carregam línguas, memórias e cosmologias que interpelam a hegemonia cultural e epistemológica tradicionalmente dominante.

A presença desses sujeitos opera como o que Quijano (2009) denomina *abalo da colonialidade do poder*, revelando a persistência de classificações raciais, culturais e linguísticas que moldam práticas pedagógicas e políticas escolares. Tais

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: carla.202213376@unilasalle.edu.br.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: elaine.conte@unilasalle.edu.br.

³ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: carolinewames7@gmail.com.





classificações repercutem diretamente na distribuição do reconhecimento e do direito à educação, bem como na força das imagens e representações sociais na construção de nossa própria identidade. Candau (2012) observa que, quando a escola se organiza a partir de uma matriz homogeneizadora, ela tende a reprimir diferenças e converter diversidades em *déficits*.

Esses processos geram o que Pollak (1989) descreve como *memórias subterrâneas*: narrativas silenciadas que não encontram espaço de expressão pública, embora constituam parte essencial da identidade dos grupos migrantes. Quando tais memórias não são reconhecidas, aprofundam-se sentimentos de exclusão e ressentimento, como afirma Halbwachs (1990), uma vez que o apagamento das lembranças coletivas implica negar a legitimidade das trajetórias que formam os sujeitos.

Nesse horizonte, este artigo busca responder à questão: como garantir direitos humanos e promover uma educação intercultural crítica em escolas que ainda silenciam saberes, memórias e identidades de estudantes imigrantes?

2 ENTRE DADOS E VIVÊNCIAS: O QUE A LITERATURA REVELA

Na perspectiva do horizonte de compreensão hermenêutica,

A interpretação dos dados, olhando concretamente para o que foi relacionado discursivamente, implica um momento de revisão final do trabalho, de reconsiderar as bases hermenêuticas da pesquisa. Por isso, ler um texto hermenêuticamente, conforme Gadamer (2005), é considerar a experiência de choque (ou estranhamento) que ele nos causa, percebendo as diferenças no uso da linguagem e localizando-as historicamente, de modo que os preconceitos sejam vistos, desconstruídos e/ou reconfigurados em um outro contexto. No caso deste horizonte metodológico, o pesquisador deve se perguntar em que sentido as teorias e ações pedagógicas foram (re)contextualizadas. (Sidi; Conte, 2017, p. 1949).

Para a coleta dos dados, utilizou-se a expressão-chave “Silenciamentos e Saberes na Educação de Imigrantes” na plataforma *Consensus*. Os critérios de seleção adotados incluíram: (a) publicações em periódicos nacionais com avaliação





por pares; (b) foco em experiências educacionais situadas no contexto brasileiro; e (c) abordagens explícitas sobre migração, silenciamentos e saberes no âmbito da educação básica. Por outro lado, foram desconsiderados relatórios e materiais em língua estrangeira, uma vez que, em sua maioria, não atendem aos critérios de curadoria editorial e validação científica exigidos por periódicos acadêmicos.

A revisão de literatura realizada entre 2018 e 2025 permitiu identificar quatro eixos centrais na produção acadêmica sobre educação de imigrantes no Brasil: a) barreiras linguísticas e culturais; b) currículos monoculturais e epistemológicos; c) invisibilização de memórias e identidades; d) insuficiências nas políticas públicas e na formação docente.

O Brasil registrou um aumento de 24,4% no número anual de novos imigrantes entre 2011 e 2020. Esse crescimento se reflete diretamente no número de refugiados reconhecidos, que saltou de 5.700 em 2011 para 26,5 mil em 2020. No âmbito educacional, esse fenômeno é ainda mais evidente: o número de estudantes imigrantes matriculados na educação básica brasileira subiu de 41.916 no início da década de 2010 para 122.900 em 2020, segundo o Instituto Unibanco (2022).

Nesse contexto, trazemos aqui a entrevista da ministra dos Povos Indígenas, Sônia Guajajara (2024), para Agência Pública, no qual ela declara que o Brasil contava com 305 povos indígenas e agora tem 306 com a chegada dos povos Warão. Evidenciando um importante reconhecimento oficial da presença e da identidade dos povos indígenas migrantes, como os Warão, que vieram da Venezuela e estão se estabelecendo no Brasil. No entanto, esse reconhecimento simbólico e político ainda não se reflete plenamente nas políticas públicas, especialmente no que refere-se à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) que faz alterações à Lei no 9.394, das diretrizes e bases da educação nacional (LDB), com mudanças na redação desta lei a partir das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 que inclui no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as escolas brasileiras.

Ao considerar os Warão como povo indígena brasileiro, torna-se coerente e necessário que seus descendentes – assim como outros venezuelanos de origem





indígena ou afrodescendente – sejam contemplados por essas políticas, garantindo-lhes o direito a uma educação que valorize suas identidades e memórias coletivas. A exclusão desses sujeitos não apenas os marginaliza no acesso à educação, como também reproduz uma lógica de silenciamento e apagamento dos saberes ancestrais e das experiências culturais que esses povos carregam, contrariando os princípios de uma educação plural, intercultural e antirracista. Estudos recentes sustentam que,

[...] a pesquisa educacional na perspectiva multi/intercultural, a partir do olhar decolonial, é complexa, múltipla e envolve pesquisadores, sujeitos e campos empíricos em relações, que buscam desafiar hegemonias e essencializações identitárias, rumo à valorização da diversidade e do enfrentamento de preconceitos, racismos, sexismos e outros processos de invisibilização de grupos minoritários e marginalizados. (Candau; Ivenicki, 2024, p. 14-15).

Pesquisas mostram que o multi/interculturalismo, quando articulado a uma perspectiva decolonial, funciona como um eixo transversal que atravessa práticas pedagógicas, áreas do conhecimento e processos formativos. Essa abordagem amplia repertórios, valoriza narrativas situadas e desafia hegemonias que historicamente silenciaram grupos minorizados. Tais abordagens marcadas por narrativas, escrituras e estudos situados ampliam lugares de fala, repertórios, e revelam que também estamos culturalmente implicados na produção das formas de ensinar e aprender de diversas maneiras. Além disso, reafirmam a importância de integrar saberes tradicionais e de valorizar identidades coletivas historicamente invisibilizadas, indicando que decolonizar o currículo requer igualmente decolonizar modos de pesquisar e de compreender os sujeitos que compõem a escola contemporânea, algo que também almejamos.

Para colocar essa conversa em perspectiva, defendemos com Candau e Ivenicki (2024), que a identidade se constrói de forma relacional, por meio do diálogo entre o *nós* e o *outro*, de forma que a memória seja sempre ressignificada no presente para sustentar um sentimento de (auto/re)conhecimento. Para traduzir e colocar em cena a cultura do diálogo com as dimensões identitárias na prática e no cotidiano escolar, a implementação da interculturalidade crítica aparece como estratégia essencial.





2.1 Barreiras linguísticas e disputas de poder

A linguagem constitui um dos espaços mais sensíveis de disputa. Como salientam Bulla *et al.* (2017), a escola brasileira opera sob uma lógica monolíngue que invisibiliza repertórios linguísticos plurais e considera estudantes imigrantes como sujeitos *deficitários*, ecoando o modelo criticado por Moll *et al.* (1992) ao analisarem a teoria do déficit cultural.

A hegemonia da língua portuguesa, ensinada como se fosse língua materna, reforça uma hierarquia linguística que marginaliza línguas de origem e compromete a participação de crianças recém-chegadas. O estudo de Baptaglin, Oliveira e Oliveira (2025) constitui uma importante contribuição para o campo da educação intercultural ao abordar, com sensibilidade e profundidade analítica, o processo de construção identitária de crianças imigrantes no contexto escolar. Ao compreender a identidade infantil como um fenômeno relacional e dinâmico, compreendem que o desenvolvimento humano e aprendizagem dependem da mediação cultural: quando a escola não reconhece repertórios linguísticos prévios, compromete esse processo (Vygotsky, 1988).

A proposta de promover ambientes escolares seguros e culturalmente sensíveis, conforme defendida pelas autoras acima, converge com a perspectiva apresentada por Vieira (1999), ao considerar a vivência intercultural como uma oportunidade de enriquecimento identitário. Estudantes imigrantes chegam às escolas com repertórios linguísticos diversos - crioulo haitiano, espanhol, árabe, francês, entre outros, mas encontram instituições estruturadas sobre uma lógica monolíngue e assimilacionista. A língua portuguesa, muitas vezes ensinada como se fosse língua materna, torna-se barreira para participação e aprendizagem. Embora haja iniciativas de aulas de português como segunda língua, elas são limitadas, descontinuadas ou dependentes de organizações da sociedade civil, revelando fragilidades na política pública.

No estudo realizado por Tonetto e Gomes (2021), são analisadas as legislações nacionais e internacionais com o objetivo de verificar se existem garantias efetivas para o direito à educação de crianças refugiadas. Os autores investigam os





mecanismos legais que podem ser acionados em defesa desse direito, assim como os principais obstáculos que essas crianças enfrentam para ingressar e permanecer no sistema educacional brasileiro.

Estudos apontam que, embora o ensino da língua seja frequentemente priorizado como estratégia de acolhimento, seguidamente, práticas escolares rígidas podem reforçar lógicas assimilacionistas, desconsiderando identidades, repertórios culturais e epistemologias que os estudantes trazem consigo (Pozzer; Cecchetti; Diaz, 2021). Soma-se a isso o luto migratório, a necessidade de apoio emocional e a importância de práticas pedagógicas que valorizem memórias, narrativas e vínculos comunitários. Essa realidade reforça a urgência de repensar a formação docente e de construir práticas interculturais sensíveis às diferenças e comprometidas com os direitos humanos (Miranda; Fernandes, 2022; Pimentel, 2020).

2.2 Currículos monoculturais, eurocêntricos e apagamentos

A literatura é unânime em mostrar que o currículo escolar brasileiro continua centrado em concepções eurocêtricas de conhecimento. Essa estrutura tende a deslegitimar: saberes ancestrais afro-latino-americanos, experiências culturais migrantes, memórias intergeracionais, línguas de origem e práticas de oralidade. Quando o currículo não reconhece essas narrativas, produz um apagamento que afeta tanto a aprendizagem quanto o sentimento de pertencimento das crianças e estudantes imigrantes.

A presença de estudantes imigrantes nas escolas brasileiras também nos convoca a enxergar além do óbvio. Suas trajetórias de vida revelam silêncios e saberes que desafiam currículos eurocêntricos, práticas pedagógicas homogeneizadoras e o despreparo docente diante das diversidades. Cabe evidenciar que esses estudantes enfrentam preconceito, xenofobia, barreiras linguísticas e culturais, além de uma constante ameaça às suas identidades. Diversos estudos indicam que o currículo escolar brasileiro permanece ancorado em uma matriz eurocêntrica, que privilegia narrativas ocidentais e relega epistemologias afro-latino-





americanas, indígenas e migrantes à invisibilidade. Essa dinâmica configura o que autores como Silva (2001) e Candau (2008) denominam *violência simbólica curricular*.

A escola, ao naturalizar essa matriz, participa do que Santos e Meneses (2009) chamam de *epistemicídio*: eliminação sistemática de saberes outros, considerados não legítimos ou não científicos. A chegada de estudantes imigrantes evidencia essa hierarquia, pois seus conhecimentos cotidianos, familiares e comunitários raramente são acolhidos como parte do processo educativo.

2.3 Memórias em trânsito e identidades fragmentadas

A migração envolve deslocamento físico, mas também ruptura simbólica. Para muitos estudantes, suas memórias familiares são marcadas por conflitos, fome, violência política ou catástrofes econômicas. São *memórias subterrâneas*: vividas, mas raramente reconhecidas pela sociedade ou pela escola.

Ao ignorar essas memórias, a escola reforça processos de silenciamento que aprofundam desigualdades. Dar visibilidade a essas narrativas não é apenas reconhecer diversidade: é garantir dignidade e justiça, como defendem autores que articulam memória e ética no campo educacional.

A migração produz rupturas identitárias profundas. Para Halbwachs (1990), a identidade depende da articulação entre memórias individuais e coletivas; quando uma coletividade é deslegitimada, suas lembranças tendem a ser silenciadas. Pollak (1989) acrescenta que grupos minorizados carregam memórias clandestinas, que sobrevivem à margem das narrativas oficiais.

Ricoeur (2007) amplia essa discussão ao afirmar que o dever da memória está intrinsecamente ligado à justiça: lembrar é reconhecer o outro na sua dignidade. Assim, quando escolas ignoram histórias de guerra, fome, deslocamento e resistência trazidas por estudantes imigrantes, produzem injustiça epistêmica e afetiva. A importância de uma memória ativa, que transcende a simples recordação, é veementemente enfatizada por Paul Ricoeur (2007), também intrinsecamente ligada à ética, conforme ele próprio explana:





É preciso lembrar que, entre todas as virtudes, a de justiça é a que, por excelência e por constituição, é voltada para outrem. Pode-se até dizer que a justiça constitui o componente de alteridade de todas as virtudes que ela arranca do curto-circuito entre si mesmo e si mesmo. O dever da memória é o dever de fazer justiça, pela lembrança, a um outro que não o si. (Ricoeur, 2007, p. 101).

916

Essa concepção de Ricoeur ressalta a necessidade imperativa de reconhecer o legado daqueles que, em outras épocas, trilharam os mesmos caminhos que hoje nos definem. Somos travessias – uma metáfora que ilustra como as memórias pessoais, diversas e plurais, se entrelaçam para configurar um caminho coletivo igualmente marcado pela pluralidade.

2.4 Políticas públicas insuficientes e formação docente limitada

Embora legislações como a Lei de Migração (Brasil, 2017) e as Diretrizes para Educação das Relações Étnico-Raciais busquem ampliar direitos, sua implementação permanece fragmentada. A literatura analisada aponta: ausência de políticas linguísticas claras; falta de mediadores culturais; insuficiência de formação docente em interculturalidade; dependência de iniciativas de ONGs e universidades; concentração de ações emergenciais, não estruturantes.

Como evidenciam Souza *et al.* (2021), a maior parte das orientações recebidas por migrantes provém de organizações da sociedade civil, e não do Estado - o que revela um deslocamento de responsabilidade institucional. Apesar da crescente diversidade das salas de aula, a formação inicial e continuada ainda negligencia temas como: direitos humanos na prática escolar, educação intercultural crítica, acolhimento de estudantes em situação de refúgio, ensino de português como segunda língua, xenofobia, racismo e discriminação religiosa. Essa lacuna coloca professores diante de desafios cotidianos para os quais não foram preparados.





3 ENTRE PRÁTICAS, POLÍTICAS E DESAFIOS: EDUCAÇÃO INTERCULTURAL COMO CAMINHO DE JUSTIÇA

Os artigos analisados revelam que o Brasil conta com experiências pontuais de acolhimento, mas ainda carece de políticas educacionais consistentes e integradas. As legislações sobre imigração e diversidade oferecem diretrizes gerais, mas carecem de operacionalização clara. A maior parte do apoio recebido por estudantes imigrantes provém de iniciativas de universidades, ONGs e coletivos sociais. Falta ao Estado: formação docente estruturada, materiais didáticos específicos, mediadores culturais, acompanhamento psicossocial, políticas linguísticas que valorizem o plurilinguismo.

A presença de estudantes imigrantes revela a tensão estrutural entre homogeneização escolar e pluralidade cultural. Para Freire (1987), nenhuma prática educativa pode ser neutra: toda educação implica escolhas éticas e políticas. Assim, optar pela invisibilização ou pelo reconhecimento do outro é uma decisão pedagógica que define os contornos da justiça na escola.

Candau (2018) propõe uma pedagogia intercultural que articule igualdade e diferença, promovendo negociação cultural, reconhecimento mútuo e protagonismo dos sujeitos. Essa abordagem se opõe radicalmente ao assimilacionismo, que exige que o estudante imigrante *deixe na porta* sua língua, sua memória e sua história. A interculturalidade crítica - inspirada em Walsh, Candau e Freire, implica deslocar o currículo de uma matriz monocultural para um modelo plural, capaz de incorporar: saberes de origem (e ancestrais); repertórios linguísticos diversos; epistemologias contra-hegemônicas; narrativas de migração e resistência; práticas pedagógicas dialógicas e contextualizadas. Isso demanda formação docente que reconheça a heterogeneidade das salas de aula e compreenda a urgência de enfrentar racismo, xenofobia, discriminação religiosa e desigualdades estruturais.

Estudos mostram que estudantes imigrantes, especialmente negros, indígenas e latino-americanos, sofrem estigmatizações que atravessam nacionalidade, raça, classe e religião. O discurso que associa migração a ameaça, desordem ou *problema social futuro* naturaliza práticas discriminatórias dentro da escola. No caso de crianças





refugiadas, os desafios se intensificam: documentação irregular, barreiras de acesso às matrículas, traumas não elaborados, rupturas educacionais no país de origem. A permanência, mais do que o acesso, torna-se o principal desafio. A presença de estudantes imigrantes desestabiliza práticas naturalizadas da escola e evidencia a necessidade de repensar seus fundamentos. Uma pedagogia intercultural crítica se opõe ao assimilacionismo e aposta em: reconhecimento do outro como produtor de saber, diálogo entre culturas, negociação de sentidos, valorização da língua materna, combate ao racismo e à xenofobia, articulação entre memória e aprendizagem.

Não se trata de encaixar o estudante no currículo, mas de transformar o currículo para acolher sua história. Reconhecer memórias migrantes é também um exercício ético: fazer justiça ao outro, reparar silenciamentos históricos e criar condições de pertencimento que favoreçam a aprendizagem. Construir espaços e lugares de memória na escola, no sentido proposto por Pierre Nora (1993), com tradições, costumes e folclores, estabelecendo o que é comum para um grupo e diferente para outros, reforça os sentimentos de pertencimento e as fronteiras socioculturais. Sendo assim, torna-se fundamental questionar como os silenciamentos e as (auto)identidades se articulam no espaço escolar, criando oportunidades para o protagonismo de memórias e narrativas diversas frente às múltiplas culturas que compõem o ecossistema educacional. Esses movimentos de afirmação identitária também funcionam como formas de resistência, desafiando e desestabilizando os discursos colonizadores e homogêneos que ainda persistem nos ambientes escolares. A construção de estudos inter/multi/socio/culturais que valorizam o diálogo das culturas e a interação com o outro, também permite compreender o outro em sua singularidade e promove práticas pedagógicas inclusivas e humanizadas (Habowski; Conte; Jacobi, 2018).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão realizada indica que a educação de estudantes imigrantes no Brasil é marcada por disputas que atravessam currículo, políticas públicas, práticas





pedagógicas e memórias sociais. A invisibilização de identidades e saberes, somada à fragilidade das políticas de acolhimento, compromete o direito à educação plena.

A literatura demonstra que a escola está diante de uma encruzilhada histórica: pode reproduzir silenciamentos que negam identidades e memórias migrantes, ou pode se reinventar como espaço de diálogo, pertença e justiça social. Este artigo sustentou que:

1) barreiras linguísticas e curriculares revelam disputas de poder e hierarquias coloniais; 2) memórias migrantes, quando não reconhecidas, produzem ressentimentos e rupturas identitárias; 3) políticas educativas ainda são frágeis, e a formação docente permanece distante da interculturalidade crítica; 4) a construção de uma pedagogia intercultural é condição para democratizar a escola e ampliar o direito à educação.

Assim, reconhecer estudantes imigrantes como sujeitos de conhecimento - não como problema administrativo - é passo decisivo para a construção de uma escola plural, ética e humanizadora. Defende-se que a escola assuma uma postura política e ética, reconhecendo estudantes imigrantes como sujeitos de conhecimento e não como *problemas a serem administrados*. A formação docente deve incluir perspectivas interculturais críticas, aprofundando debates sobre memória social, pluralidade linguística, direitos humanos e enfrentamento do racismo e da xenofobia. Uma educação intercultural não é um adendo ao currículo: é condição para a construção de uma escola democrática, justa e capaz de acolher as múltiplas narrativas que compõem o mosaico social brasileiro.

REFERÊNCIAS

BAPTAGLIN, Leila Adriana; OLIVEIRA, Floralice Barreto; OLIVEIRA, Gabrielle. Construção identitária de crianças: reconhecimento de si e do outro no contexto intercultural e imigratório nas escolas da rede municipal de Boa Vista-RR. **Revista Teias**, v. 26, n. 81, p. 1-17, 2025.





BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017.** Institui a Lei de Migração. Brasília, DF, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em: 10 jul. 2025.

BULLA, Gabriela da Silva *et al.* Imigração, refúgio e políticas linguísticas no Brasil: reflexões sobre escola plurilíngue e formação de professores a partir de uma prática educacional com estudantes haitianos. **Organon**, v. 32, n. 62, p. 1-14, 2017.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade.** Tradução de Eneida Maria de Souza. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

CANDAU, Vera. De uma escola centrada na homogeneização a uma educação escolar orientada à diferenciação. *In*: CANDAU, Vera (org.). **Didática: tecendo/reinventando saberes e práticas.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2018. p. 29-30.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade:** as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de educação*, v. 13, p. 45-56, 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; IVENICKI, Ana. A pesquisa multi/intercultural na Educação: possibilidades de articulação a processos educativos. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, v. 32, n. 122, p. 1-21, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204311>

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

GUAJAJARA, Sônia. Entrevista concedida à Agência Pública. **Agência Pública**, 2024. Disponível em: <https://apublica.org/2024/08/nova-etnia-indigena-brasileira-povo-warao-luta-por-territorio-e-vida-digna/>. Acesso em: 10 de jul. 2025.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine; JACOBI, Daniel Felipe. Alteridade e educação: um diálogo intersubjetivo pelo viés da diversidade. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, v. 20, p. 65-79, 2018. DOI: <https://doi.org/10.30715/rbpe.v20.n1.2018.11273>

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Edições Vértice, 1990.

INSTITUTO UNIBANCO. **Acesso à educação de imigrantes também é um direito fundamental.** 2022. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/acesso-a-educacao-de-imigrantes-e-refugiados-tambem-e-um-direito-fundamental/>. Acesso em: 16 jul. 2025.

MIRANDA, Helen Parnes; FERNANDES, Sônia Regina de Souza. Interculturalidade e PLAC: reflexões acerca de educação e cidadania de imigrantes e refugiados.





Revista Teias, v. 23, n. 69, p. 230-242, abr./jun. 2022. DOI: 10.12957/teias.2022.66018

MOLL, Luis C. *et al.* Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. **Theory Into Practice**, v. 31, n. 2, p. 132–141, 1992. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Trad. Yara Khoury. **Projeto História**, São Paulo, PUC-SP, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

OIM. Organização Internacional para as Migrações (OIM). **Glossário sobre Migrações**, 2009. Disponível em: <https://brazil.iom.int/pt-br/resources/glossario-da-migracao-ingles>. Acesso em: 8 jun. 2025.

PIMENTEL, Isabella Pereira. **Interculturalidade**: um desafio para a educação contemporânea. 2020. 231f. Dissertação (Mestrado em História Contemporânea) – Universidade do Porto, 2020.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989.

POZZER, Adecir; CECCHETTI, Elcio; DIAZ, José María Hernández. Interculturalidade e Imigração: impactos e desafios à educação. **ETD - Educ. Temat. Digit.**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 576-580, jul. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922021000300576&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 nov. 2025.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-118.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. A Colonialidade do Saber: etnocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

SIDI, Pilar de Moraes; CONTE, Elaine. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 4, p. 1942-1954, 2017. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n4.out./dez.2017.9270>





TONETTO, Maria Luiza Posser; GOMES, Joséli Fiorin. Um filho no mundo e um mundo virado: uma análise sobre obstáculos à efetividade do acesso à educação de crianças refugiadas no Brasil. **Zero-a-Seis**, v. 23, n. 43, p. 703-729, 2021.

VIEIRA, Ricardo. Da multiculturalidade à educação intercultural: a antropologia da educação na formação de professores. **Educação, sociedade & culturas**, n. 12, p. 123-162, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch *et al.* Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**, v. 11, p. 85-117, 1988.





PERSPECTIVA INTERCULTURAL NO CONTEXTO DE IMIGRANTES EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ESTEIO/RS

Gisele Machado¹

Maria de Lourdes Borges²

Resumo

Este artigo pretende apresentar a pesquisa de dissertação em andamento que tem como objetivo investigar como os familiares de estudantes estrangeiros percebem os processos de acolhimento no espaço escolar em uma escola de educação Básica da Rede Municipal de Esteio/RS. As escolas municipais de Esteio receberam, até julho de 2025, a quantidade de 390 alunos estrangeiros. As referências teóricas apresentam a respeito da memória social e dos aportes teóricos da interculturalidade crítica. Baseia-se nas ideias de Halbwachs, Pollak, e dialoga com a interculturalidade na educação, Candau, V., Candau, J. e Walsh. Salienta-se que a escola pública pode ser entendida como um espaço formativo e socializador, assumindo um papel essencial no acolhimento dos estudantes imigrantes, na promoção de práticas pedagógicas acolhedoras e no fortalecimento de uma convivência intercultural, que valorize a diversidade linguística, cultural e social presente no cotidiano escolar. A pesquisa será qualitativa, serão entrevistados 15 familiares de alunos estrangeiros, constituindo-se de 73% de origem venezuelana. Os dados serão sistematizados segundo a análise temática.

Palavras-chave: acolhimento; cultura; escola pública; imigrantes; interculturalidade

1 INTRODUÇÃO

Este artigo pretende apresentar a pesquisa de dissertação que tem como temática a Perspectiva Intercultural no contexto de Imigrantes em uma Escola Pública de Esteio/RS. Sustenta-se no crescimento do fluxo migratório transnacional que tem provocado impactos na vida social, assim como levado a reflexões sobretudo na educação (Ramos, 2013).

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: gisele.202420662@unilasalle.edu.br.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: maria.borges@unilasalle.edu.br.





Em julho de 2025, o considerável número de 390 estudantes estrangeiros matriculados nas instituições educacionais municipais de Esteio torna essa investigação crítica. O objetivo deste estudo é entender como as famílias desses estudantes veem e sentem as estratégias adotadas para o acolhimento no contexto escolar. A proposta é uma discussão sobre o estabelecimento do papel da escola pública como um lugar de encontro e acolhimento de imigrantes, com ênfase em práticas educacionais positivas dentro dos ambientes educacionais, a fim de promover um ambiente intercultural caracterizado pelo respeito à diversidade linguística, cultural e social.

A metodologia empregada segue uma abordagem qualitativa, e os dados serão coletados por meio de entrevistas com 15 familiares de estudantes estrangeiros, dos quais a maioria (73%) é da Venezuela. Os dados serão organizados e analisados com base na análise temática, conforme proposta de Braun e Clarke (2006), pois este método serve para identificar, organizar e oferecer informações sobre padrões de significados (temas) em um conjunto de dados.

O referencial teórico foi elaborado com ênfase nos autores da memória social, como Halbwachs e Pollak, assim como das contribuições teóricas para a interculturalidade crítica através dos autores como Candau, V., Candau, J. e Walsh.

Dentro dos resultados esperados desta pesquisa, espera-se identificar tanto as oportunidades quanto as lacunas nos processos de acolhimento, mapeando como essas famílias vivenciam e atendem suas necessidades. Finalmente, as últimas considerações ajudarão a mediar uma reflexão sobre o papel das escolas no contexto migratório e a sugerir melhoras das políticas e práticas de acolhimento em direção a escolas inclusivas que sejam verdadeiramente interculturais.

Este fenômeno migratório da chamada “nova imigração”, referente àquela do século XXI (Marinucci, 2015) o qual tem se intensificado nas últimas décadas, impactando diretamente diversas dimensões sociais das sociedades que recebem os imigrantes, dentre elas a educação. Os deslocamentos das famílias imigrantes envolvem inúmeros desafios para se estabelecer em um novo território,





principalmente quanto à adaptação cultural, linguística e ao acesso a serviços públicos (Oliveira, 2015).

A sociedade, segundo Bauman (1999), está passando por uma modernidade líquida, marcada por mudanças rápidas, incertezas e relações frágeis: onde os constantes deslocamentos exigem adaptação das instituições. Nesse contexto, as instituições, incluindo as escolas, devem constantemente se reconfigurar para receber essas novas demandas sociais. A chegada de crianças imigrantes às escolas públicas exige, portanto, a construção de práticas pedagógicas acolhedoras, que levem em consideração sua trajetória de deslocamento e suas identidades diversificadas.

A recepção das famílias de estudantes imigrantes é importante para a adaptação das novas escolas à modernidade líquida, mas as escolas públicas geralmente enfrentam desafios para superar a burocracia. Os maiores desafios são as barreiras na comunicação (falta de tradução e mediadores), desconfiança institucional das famílias e expectativas pedagógicas e culturais concorrentes.

Neste sentido, a pesquisa é crucial para envolver e acolher as famílias de alunos imigrantes, assim como organizar a escola na criação e validação de protocolos de acolhimento, através do treinamento de funcionários, mediação cultural, recursos multilingues. Posicionar a escola como um agente de integração social para a família na nova comunidade. A pesquisa reformula a escola como um agente de inclusão social que coloca a família como um ativo pedagógico.

Sendo assim, para uma melhor compreensão da proposta de acolhimento escolar de alunos imigrantes, compreende-se à escola pública como um espaço formativo e socializador, assumindo um papel essencial no acolhimento desses estudantes, na promoção de práticas pedagógicas acolhedoras e no fortalecimento de uma convivência intercultural, que valorize a diversidade linguística, cultural e social presente no cotidiano escolar (Candau, V., 2012). Além disso, entende-se acolhimento como uma ação pedagógica que busca integrar toda a comunidade escolar e não somente os alunos imigrantes e suas famílias. Em função desta integração, torna-se possível o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento





que leva a um maior engajamento com todo o processo de escolarização (Brasil, 2020).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

926

2.1 Memória Social e Imigração

A memória social serve como um campo de pesquisa fundamental para revelar como os grupos estruturam, preservam e comunicam suas experiências e conhecimentos comunitários. É uma referência dinâmica, não apenas uma soma de memórias, que informa nossa visão do passado e do presente. Para as migrações, a relevância deste conceito de memória social torna-se ainda mais importante. Atua como uma lente através da qual se pode entender como as identidades das pessoas migrantes e das sociedades migrantes são continuamente construídas e contestadas através de sua migração. Este ciclo abrange: Deslocamento: As experiências traumáticas ou esperançosas de partida e viagem. Adaptação: Os desafios e sucessos na integração em uma nova sociedade. Pertencimento ou a falta del. O processo complicado de assimilar-se ou não ao novo ecossistema social, cultural e econômico.

Nesse sentido, a memória social também reflete a luta e a resiliência dos imigrantes e desempenha um papel importante não apenas na integração dos migrantes, mas também em como a sociedade anfitriã reconhece esses novos membros. É o repositório de histórias para manter a continuidade cultural através da desterritorialização. O Papel das Instituições Educacionais, no caso, as Escolas.

Dentro de muitos sistemas educacionais há uma tendência de introduzir a memória social de maneira padronizada e nacionalista, enfatizando a narrativa histórica do país anfitrião. As narrativas dos migrantes às vezes são marginalizadas ou tornadas invisíveis nos currículos. Sem materiais didáticos que representem esses diferentes tipos de diversidade cultural e experiência, as escolas perdem a chance de ser um local de diálogo e reconhecimento.





Instituições mais progressistas trabalham para incluir estudantes migrantes e suas famílias para esse propósito através de suas perspectivas e memórias. Isso é demonstrado através da educação intercultural, projetos de história oral e literatura e história que refletem a variedade de origens e comunidades dos estudantes. Ao fazer isso, a escola torna-se um agente significativo de validação de identidades e um defensor do pertencimento para todos os estudantes.

O foco da pesquisa será obter insights sobre as dinâmicas e implicações da construção, preservação e persistência da memória social dos migrantes.

Considerado pioneiro dos estudos da memória coletiva, Halbwachs (2006), propõe que as memórias pessoais são condicionadas por quadros sociais nos quais estão inscritas e, portanto, surgem como produto de processos sociais, em vez de individuais ou psicológicos.

Tal abordagem nos ajuda a entender como a memória dos imigrantes funciona como uma espécie de reconstrução em novos contextos sociais e uma adaptação de suas identidades à realidade dos países anfitriões. Halbwachs (2006) sugeriu que o conceito de memória coletiva pode ser entendido essencialmente como uma escola de pensamento que sustenta que, enquanto algumas pessoas se concentram na memória pessoal, outras se reúnem em grupos e refletem sobre o passado. Halbwachs (2006, p.36) destacou que “é dentro do grupo que as memórias são criadas, armazenadas e transmitidas.”

Nesse sentido, a pesquisa oferece um guia para observar como as memórias dos estudantes imigrantes são reconstruídas na nova escola. A escola também é um grupo social que contribui para a formação das identidades e recordações sobre sua própria cultura, tradições ou adaptações culturais e senso de pertencimento.

Conforme Halbwachs (2006) afirma, “a memória coletiva não é simplesmente a soma das memórias individuais, mas sim um sistema socialmente construído que permite ao grupo recordar o passado de acordo com as necessidades presentes”. Pollak (1989) expande esse argumento, enfatizando que a memória funciona como um veículo para integração social, porém muitas vezes é confundida com transações utilizadas para fomentar a identidade dos grupos e instituições dentro de uma





sociedade. Para os imigrantes, as memórias coletivas são importantes para manter e desenvolver suas identidades culturais e relacionamento tanto com o país/região de origem quanto com a comunidade de destino, onde residem. “A memória é uma construção social e, ao mesmo tempo, seletiva e orientada para o futuro” (Pollak, 1989, p.4). Ajuda a entender como experiências traumáticas e discriminatórias são ocultadas pelos estudantes imigrantes.

A educação de imigrantes é uma área de estudo relativamente jovem que gerou disputas de diferentes ângulos envolvendo etnicidade, identidade étnica e imigração. Embora agora esteja sendo estabelecida dentro da História da Educação no Brasil, este campo é, no entanto, muito propício para o diálogo (Rodrigues, 2006, p. 1355)

Para compreender a migração como uma prática social, é necessário analisar os deslocamentos das pessoas em diferentes planos sociais (Oliveira, 2015, p.62). No entanto, muitos estudos sobre migração no Brasil se concentram nos locais de origem e destino, falhando em considerar que se trata também da jornada, assim como das experiências singulares, mobilidade dos migrantes.

2.2 Interculturalidade, educação e acolhimento

Cabe aqui inicialmente destacar alguns conceitos sobre educação, interculturalidade, educação intercultural, cultura e acolhimento. Entende-se educação como um processo contínuo que ajuda na formação das pessoas. Ela não se resume ao que se aprende na escola, mas também acontece no dia a dia, nas relações com outras pessoas e em diferentes ambientes sociais. Envolve a transmissão e a construção de conhecimentos, valores e modos de viver. Segundo Saviani (2008) educar é um ato feito com intenção, com o objetivo de desenvolver o ser humano em vários aspectos, como o pensamento, a ética, a participação social e a cultura.

A interculturalidade, uma tendência para relações e esforços para manter padrões, ou seja, para que seja internalizada na socialização, de modo que o sistema





se reconheça em um tempo futuro e que mantenha a sociedade funcionando em sua forma especial reconhecível.

Segundo esse ponto de vista, Pesavento (2008, p.3) observou que “as instituições são espaços dotados de significados são lugares de memória, por se tratar de espaços que contém um tempo”. Halbwachs (2006) complementa essa reflexão ao afirmar que precisamos regular nossas atividades no ritmo do relógio, por meio de uma rotina que não escolhemos e que nem mesmo considera nossas vontades. Para ele, quando se refere ao tempo” (...)” nos importa na medida que nos permita reter e lembrar os acontecimentos que ali ocorreram” (Halbwachs, 2006, p. 12). Nesse contexto da imigração a cultura de origem pode influenciar sua identidade e senso de pertencimento.

O conceito de cultura é central para compreender as dinâmicas sociais que perpassam os espaços escolares, especialmente em contextos marcados por movimentos migratórios e diversidade sociocultural. Neste sentido, a cultura é compreendida como um conjunto de significados compartilhados, historicamente construídos e dinamicamente atualizados, sendo fundamental para interpretar os modos como sujeitos migrantes se inserem e são percebidos no ambiente escolar. Geertz (1978) afirma que se a cultura é definida como um sistema simbólico de significações, ressalta que ela é constituída por teias de sentidos que direcionam a conduta humana.

Candau, V. (2012) propõe que a interculturalidade seja construída por meio do respeito às diferenças culturais, do diálogo e do convívio com o outro. Essa abordagem valoriza o reconhecimento dos saberes e das culturas dos diferentes grupos sociais, promovendo o respeito à diversidade cultural.

A presença de sujeitos migrantes no espaço escolar instaura uma teia cultural, caracterizada pela convivência de múltiplas línguas, saberes, práticas, valores e referências identitárias (Walsh, 2009). Essa teia cultural (Walsh, 2009) que emerge do convívio entre brasileiros, venezuelanos, cubanos e outros grupos, revela tanto as potências quanto os desafios da convivência na diversidade. Neste sentido, segundo Walsh (2009), a diversidade cultural presente nas escolas exige que estas adotem





uma postura ética e política comprometida com os princípios da interculturalidade crítica, propõe mais do que a simples convivência entre culturas distintas, ao buscar enfrentar as desigualdades históricas por meio de práticas pedagógicas que promovam a emancipação dos sujeitos. Enfim, não se trata de assimilar os estudantes migrantes à cultura escolar dominante, mas de construir uma convivência onde seja possível um diálogo respeitoso e horizontal, em que seus conhecimentos e experiências sejam reconhecidos como parte integrante do processo educativo.

Para Walsh (2009) a interculturalidade vai além da mera coexistência entre diferentes culturas; ela implica a criação de vínculos justos e respeitosos entre sujeitos de origens culturais diversas, fundamentando-se no diálogo, na valorização mútua e na busca pela superação das desigualdades de poder existentes entre eles. Pensar a educação sob uma perspectiva intercultural exige, portanto, um “movimento contínuo de escuta atenta, de abertura ao outro e de questionamento das lógicas uniformizadoras que historicamente invisibilizaram vozes e experiências diversas no contexto escolar” (Candau, V., 2016).

Receber estudantes migrantes demanda da escola não só uma postura sensível, mas também ações pedagógicas deliberadas, a implementação de políticas institucionais acolhedoras e a promoção de um diálogo aberto entre diferentes culturas (Silva, 2020).

A interculturalidade, segundo Candau, V. (2012) e Walsh, C. (2009) ultrapassa a mera convivência de culturas, propondo uma educação que reconheça, valorize e dialogue com as diferentes experiências culturais, combatendo a lógica da subalternização e promovendo a justiça cognitiva. Destacam-se, com a chegada dos imigrantes na escola, novas estratégias que precisam ser criadas para realizar transformações significativas que ampliam a compreensão sobre acolhimento, fortalecendo valores como empatia, solidariedade e respeito às diferenças.

Para analisar as práticas de acolhimento na escola pública de Esteio/RS, a análise da Memória Social deve ser complementada conforme mencionado por Maurice Halbwachs, já que as memórias individuais e as práticas institucionais estão sempre ancoradas em estruturas de memória social preexistentes. Quando o





imigrante é aceito pela escola, ele não se junta a ela em um vácuo cultural, mas é trazido através de histórias e representações coletivas que oferecem o que chamamos de "nós" e "o outro".

3 METODOLOGIA

931

Caracteriza-se como um estudo de caso e adotará uma abordagem qualitativa, pois é uma abordagem metodológica que busca compreender profundamente fenômenos sociais, culturais e psicológicos.

Será realizado um estudo de caso numa escola da rede municipal de Esteio/RS, denominada escola X, para investigar as percepções de familiares de alunos no que diz respeito ao acolhimento de alunos estrangeiros numa perspectiva intercultural, no período de 2020 a 2025.

A coleta de dados ocorrerá por meio de entrevistas semi-estruturadas, que serão realizadas com pais ou responsáveis de alunos imigrantes de uma escola municipal de educação básica de Esteio/RS que contempla alunos da pré-escola ao quinto ano do ensino fundamental, e tem recebido um aumento considerável do número de alunos imigrantes. Para fins de fidedignidade a entrevista será escrita nos idiomas Português e Espanhol. Os dados serão organizados e analisados com base na análise temática, conforme proposta de Braun e Clarke (2006), pois este método serve para identificar, organizar e oferecer informações sobre padrões de significados (temas) em um conjunto de dados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados serão apresentados à luz do conceito de modernidade líquida (Bauman, 1999), demonstrando como as escolas passam por redefinições contínuas em meio às mudanças sociais. A "dupla ausência" tem sido uma das principais forças operativas por trás das questões de pertencimento para os imigrantes, que oscilam entre memórias de seu país de origem e normas no país anfitrião (Sayad, 1998).





Nesse sentido, a escola pública se constitui como espaço de (re)construção identitária, atendendo não apenas ao acesso dos alunos em sua matrícula, mas também a qual formação pedagógica busca integrar diferentes grupos e que contribui efetivamente com a interação cultural e o pertencimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa se encontra em andamento e ainda não apresenta conclusões finais.

REFERÊNCIAS

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em <https://tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 21 nov.2024

BRASIL. Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Guia para acolhimento à comunidade escolar no contexto de atividades pedagógicas não presenciais: recomendação**. Brasília: Secretaria de Educação do Distrito Federal, 2020. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/recomendacao_guia_acolhimento_comunidade_escolar.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/recomendacao_guia_acolhimento_comunidade_escolar.pdf). Acesso em: 15 set 2025.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. Traduzido por: Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural: mediações e perspectivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2012.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

MARINUCCI, R. Migrações e Fronteiras: as políticas migratórias restritivas e o direito de fuga dos migrantes. **SciELO em Perspectiva: Humanas**, 2015. Disponível em: disponível em <https://humanas.blog.scielo.org/blog/2015/07/15/migracoes-e-fronteiras-as-politicasmigratorias-restritivas-e-o-direito-de-fuga-dos-migrantes/>

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3–15, 1989.





RAMOS, N. **Educar para a interculturalidade e cidadania: princípios e desafios**. Coimbra, 2011.

RODRIGUES, Maysa Gomes. **Sob o céu de outra pátria: imigrantes e educação em Juiz de Fora e Belo Horizonte, Minas Gerais (1888–1912)**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2006. 401 p.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAYAD, Abdelmalek. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1998.

SAYAD, Abdelmalek. **A dupla ausência: das ilusões do emigrado às sofrências do imigrado**. São Paulo: EdUSP, 1998.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. **Memória social e individualização na trajetória de atores engajados em projetos de educação patrimonial**. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/B8bCy8CJkxsbqrDzb8kS8Zk/Acesso em 03.ago.2025>

VARGAS, Anderson Luiz; OLIVEIRA, Tadeu de; GARCIA, Lúcia Helena. O direito à educação e o fluxo migratório: um olhar sobre a rede municipal de Dourados. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 21, p. 1-26, jan./dez. 2024.p. 15,17, 19.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época, “OTROS”**, Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala, 2009, 254 p.

WALSH, Catherine. **La interculturalidad en la educación**. Lima: Ministerio de Educación del Perú, Programa Forte-PE, 2001.

“OTROS”, **Quito**: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala, 2009, 254 p

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 2000, 239p.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.





FLUXOS MIGRATÓRIOS ATRAVÉS DOS DESAFIOS SOCIOAMBIENTAIS, POLÍTICOS E ECONÔMICOS NA VENEZUELA

Rafaéle de Medeiros Dorneles Oliveira¹

Marcos Rolim²

Resumo

A crise venezuelana tornou-se um dos principais fenômenos migratórios do século XXI na América Latina. A sobreposição de fatores políticos, econômicos e ambientais tem provocado deslocamentos massivos e transformações socioculturais profundas nos países de acolhimento, especialmente no Brasil. Este artigo analisa as relações entre as crises internas e as memórias traumáticas que atravessam as experiências migratórias de venezuelanos, com base em uma revisão de produções científicas recentes sobre migração, refúgio, necropolítica, saúde e xenofobia. Fundamentado em autores como Quijano, Halbwachs e Pollak, o estudo propõe uma leitura crítica das migrações contemporâneas como expressão da colonialidade e da gestão desigual da vida e da morte no Sul Global. Conclui-se que os processos migratórios venezuelanos evidenciam não apenas vulnerabilidades socioambientais, mas também resistências culturais e políticas que reconfiguram identidades coletivas em contextos de crise.

Palavras-chave: colonialidade; memória coletiva; memória social; migrações; trauma.

1 INTRODUÇÃO

Os desafios climáticos e políticos contemporâneos revelam como populações do Sul Global continuam expostas a situações de vulnerabilidade socioambiental e exclusão social. Na Venezuela, a conjugação entre colapso econômico, estabelecimento da ditadura, escassez de alimentos e energia e impactos ambientais originou uma das maiores crises humanitárias da história recente da América Latina. Mais de sete milhões de venezuelanos deixaram o país desde 2015, configurando um fluxo migratório comparável ao de zonas de guerra. No Brasil, esse deslocamento combina questões identitárias, barreiras linguísticas, precarização laboral e memórias

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: rafaele.oliveira@educaesteio.com.br.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: marcos.rolim@unilasalle.edu.br.





de violência e perda. Pesquisas sobre migrações, refúgio e necropolítica indicam que a experiência migratória latino-americana está atravessada por heranças coloniais e estruturas de poder que determinam quem pode viver e quem deve morrer. Ao mesmo tempo, estudos sobre saúde, preconceito e xenofobia evidenciam como o migrante é submetido a novas formas de violência simbólica e institucional. Assim, a análise dos fluxos venezuelanos no Brasil exige compreender o entrelaçamento entre crises políticas e ambientais, memórias traumáticas e processos de reconstrução identitária.

Partindo desse conjunto de produções, este artigo propõe refletir sobre a relação entre necropolítica, xenofobia e resistência cultural, examinando como as migrações latino-americanas se inserem em uma rede de exclusões históricas, mas também de novas formas de pertencimento e luta por reconhecimento.

Os fluxos migratórios da Venezuela decorrem de colapsos estruturais múltiplos de natureza econômica, política, alimentar e ambiental. Como discute Anibal Quijano em seus trabalhos, especialmente em “Colonialidade do Poder” (Quijano, 2005), esses fatores se articulam historicamente na moldura da dominação colonial em que as hierarquias raciais e geopolíticas moldam as possibilidades de mobilidade e reconhecimento dos sujeitos.

Embora o Brasil tenha legislação avançada, como a Lei nº 13.445/2017 correspondente a políticas de imigração, os estudos mostram que a efetividade dos direitos é limitada. Migrantes enfrentam barreiras linguísticas, discriminação institucional e falta de políticas públicas coordenadas, expressando uma biopolítica seletiva do Estado.

O conceito de necropolítica, formulado por Achille Mbembe e revisitado por Parra-Cubides (2023), descreve as formas pelas quais o poder decide quem deve viver e quem pode morrer. Essa perspectiva, aplicada às migrações, revela que os corpos migrantes são frequentemente tratados como descartáveis — vítimas de políticas de fronteira, exploração laboral e invisibilização social. Nas produções acadêmicas ibero-americanas revisadas por Parra-Cubides, a necropolítica aparece como um paradigma explicativo das violências estruturais do Estado e das desigualdades que atingem populações racializadas e empobrecidas. Essa leitura se





articula com o cenário latino-americano, onde as políticas migratórias são atravessadas por racismo institucional e hierarquias coloniais persistentes. Debate também o quanto os imigrantes são os povos mais vulneráveis frente em situações de crise, como por exemplo, a pandemia de Covid-19.

2 METODOLOGIA

O artigo expõe os resultados de estudo qualitativo, de caráter exploratório realizado a partir de overview de dez artigos de revisão, publicados entre 2016 e 2025, segundo os critérios de relevância da plataforma, em espanhol e português, acessados via Google Acadêmico, utilizando as palavras-chave: Venezuelanos OR venezuelanas; Memória coletiva; Migração OR Transterritorialização AND Trauma OR sofrimento, além de relatórios nacionais e legislação vigente, priorizando trabalhos com base empírica e revisão por pares. O quadro teórico empregado para a análise lida com o conceito de colonialidade do poder de Quijano (2005), e com as noções de memória social (Halbwachs, 1990) e trauma (Pollak, 2001).

O resultado da pesquisa resultou no corpus de revisão exposto na tabela 1:

Tabela 1 – corpus da revisão

Autor (Sobrenome)	Título do artigo/trabalho	Publicação	Ano
Carmo; Loreto	As diretrizes políticas, as ações e os projetos educacionais propostos para o público refugiado no Brasil: uma revisão sistemática com metanálise	Revista Contemporânea, v. 4, n. 7	2024
Gevehr; Bortoli	Contribuições para os estudos culturais no campo das migrações contemporâneas: uma revisão da literatura recente	Aedos, v. 12, n. 27 (PUCRS), Porto Alegre	2021
Gevehr; Bortoli	Migrações contemporâneas e estudos culturais: uma revisão da literatura científica	In: Raça, etnia e gênero: questões do tempo presente, Editora Científica Digital, vol. 2	2022
Nogueira; Melo; Vilanova; Veras; Hipólito; Sousa; Oliveira	Panorama do acesso de refugiados à saúde no Brasil: revisão de literatura	Research, Society and Development, v. 12, n. 13	2023





Nunes; Gevehr; Jung	A experiência migratória e suas dinâmicas socioculturais no Brasil: explorando a produção científica recente	Revista Práxis, a. 22, n. 2	2025
Parra-Cubides	Rupturas y continuidades de la necropolítica: una revisión de la producción académica en Iberoamérica (2017-2021)	Revista Encuentros, v. 21, n. 01	2023
Sousa	O preconceito aos imigrantes no acesso a serviços de saúde: uma revisão integrativa	Dissertação (Mestrado) – UNIOESTE, Foz do Iguaçu	2022
Vieira	Xenofobia no Brasil: revisão de literatura e relato de experiência	Monografia (Graduação) – UFRJ, Rio de Janeiro	2022
Wendling; Arnold; Sbeghen; Macedo; Giongo	Uma revisão integrativa da literatura nacional e internacional sobre refugiados	Revista Baiana de Saúde Pública, v. 44, n. 4	2020

Fonte: elaboração própria

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os trabalhos de Sousa (2022) e Nogueira et al. (2023) destacam como o acesso à saúde pública é uma das principais dimensões da exclusão migratória. A revisão de Sousa demonstra que o preconceito é um determinante social de saúde, manifestando-se em barreiras linguísticas, raciais e culturais. Já Nogueira et al. ampliam essa análise ao mostrar que, embora o Sistema Único de Saúde (SUS) seja universal, os refugiados enfrentam discriminação institucional e falta de políticas de tradução cultural, o que compromete os princípios de equidade e justiça social. A necessidade de apresentar documentos legais nas unidades de saúde reforça ainda mais o medo de deportação, tornando-se um grande impedimento para a utilização de serviços de saúde pelos imigrantes. Além disso, especialmente nas áreas rurais onde as disparidades são maiores. No setor de saúde, os padrões de competência cultural devem ser parte integrante do treinamento e da prática profissional, sugere o autor.

Carmo e Loreto (2024) analisam as ações educacionais voltadas a refugiados no Brasil e concluem que há fragmentação e descontinuidade das políticas públicas. A falta de diretrizes nacionais faz com que as iniciativas sejam pontuais, conduzidas por ONGs ou projetos locais, o que reproduz uma lógica de dependência e exclusão.





Essa ausência de políticas estruturadas pode ser interpretada, à luz da necropolítica, como uma forma de gestão seletiva da cidadania, em que o Estado decide quem merece ser incluído nas esferas do saber e da convivência social. A educação, que poderia atuar como ferramenta de integração, acaba reforçando desigualdades ao não reconhecer plenamente os sujeitos migrantes como portadores de cultura e conhecimento. A barreira linguística e cultural permanece como um dos principais enfrentamentos para esses imigrantes. De modo geral, nota-se que as ações educativas desenvolvidas não possuem diretrizes específicas, ficando a encargo de cada escola ou professor atender às necessidades pontuais.

A pesquisa de Vieira (2022) evidencia como a xenofobia no Brasil é atravessada por preconceitos raciais e nacionais, ampliados durante a pandemia de COVID-19. O estudo mostra que os discursos de ódio e exclusão se expandem nos espaços digitais e acadêmicos, revelando que a xenofobia é tanto uma prática social quanto uma política simbólica de morte.

As análises realizadas apontam que as origens do preconceito que começou com a globalização ajudam a entender a violência nacional e internacional, sua expansão com a pandemia junto com racismo, homofobia, violência de gênero, entre outros, a propagação dos casos através de mídias e meios digitais, os impactos da violência na saúde mental de estrangeiros espalhados pelo mundo.

Nesse sentido, a necropolítica se manifesta também no campo discursivo: negar a humanidade do outro é um modo de justificar sua marginalização. O relato de Vieira reforça a importância de políticas antidiscriminatórias e da educação intercultural como ferramentas de resistência e convivência democrática.

Os estudos de Nunes, Gevehr e Jung (2025) e de Gevehr e Bortoli (2021/2022) representam a vertente dos estudos culturais nas pesquisas sobre migração. Ambos destacam que, apesar das adversidades, os migrantes constroem identidades híbridas e redes comunitárias de apoio, transformando o exílio em espaço de criação e resistência. Foram discutidos a importância da resistência cultural, o papel das redes sociais e as práticas comunitárias.





Os autores investigam os inúmeros desafios enfrentados por mulheres migrantes nas fronteiras entre Colômbia e Venezuela, sendo a violência sexual e de gênero alguns dos atos mais comuns sofridos por essas mulheres ao atravessarem essas fronteiras. De acordo com os autores, as mulheres migrantes sofrem mais violência sexual e de gênero, porque estão sujeitas ao tráfico para fins comerciais.

Além disso, a aversão ao estrangeiro é um dos grandes problemas também enfrentado pelos migrantes contemporâneos. Rodríguez, Tourinho e Sotero (2018) destacam que os migrantes acabam sendo alvos de discursos hostis, com o propósito de colocá-los como inimigos da sociedade receptora por um período indeterminado de tempo. Para os autores, isso dificulta a integração dos imigrantes e leva à marginalização dos grupos migratórios.

Essas análises mostram que a migração é também um processo cultural ativo, em que o sujeito deslocado reconstrói o sentido de pertencimento por meio de práticas simbólicas, narrativas e solidariedades transnacionais.

A revisão de Wendling et al. (2020) contribui ao demonstrar que as produções científicas sobre refúgio ainda carecem de abordagens subjetivas e psicossociais. A predominância de análises legais e burocráticas reflete a tendência de tratar o migrante como objeto administrativo, não como sujeito de experiência. Essa lacuna reforça o chamado de Gevehr e Bortoli (2021) por uma abordagem interdisciplinar, capaz de integrar dimensões humanas, históricas e culturais. A análise dos artigos evidenciou que os migrantes, de uma forma geral, enfrentam dificuldades para uma inserção sociocultural no país que os acolhe. Geralmente, ocorre uma inserção laboral, porém a integração sociocultural é dificultada por fatores como o idioma, a diferença cultural, a religiosidade, a falta de políticas públicas que a incentivem.

O artigo é uma pesquisa que tem como objetivo investigar a produção de material científico acerca das pessoas em situação de refúgio com as temáticas de saúde, trabalho e direitos humanos, nos últimos dez anos.

Quanto aos direitos dos refugiados, os estudos discutem as dificuldades encontradas em garantir a proteção dessas populações a partir dos fluxos migratórios,





apontando o papel generalista dos Estados, que não consideram elementos específicos e individuais que motivam as migrações.

O autor cita além disso, o ACNUR no que diz respeito aos direitos humanos dos refugiados nos países de acolhida, apontando a influência da política internacional nesse contexto. Outro ponto é a importância de uma governança migratória global, que não apenas estipule direitos aos refugiados e deveres aos Estados, mas que proteja de fato os migrantes.

Diante do levantamento dos estudos, foi possível verificar que a temática do refúgio é abordada com maior frequência nos estudos do Direito, seguido pela Psicologia e pelas áreas de Relações Internacionais e Antropologia Social. Percebeu-se também que questões como saúde mental, inclusão social e de gênero estão associadas ao tema, mas ainda podem ser mais bem exploradas nas pesquisas. E por fim o autor questiona “por quê existem tão poucos artigos que consideram o ponto de vista do imigrante/refugiados?”, sustentando que o imigrante precisa de possibilidades para protagonizar a sua própria história.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maioria dos imigrantes está em busca de melhores condições de vida, em decorrência da fuga de guerras ou de conflitos armados; de conflitos internos relacionados à intolerância religiosa, política, raça, religião e da violação de direitos humanos. Essas pessoas, além de sofrerem com as barreiras para alcançarem moradia, trabalho e educação, também enfrentam a dificuldade de acesso à saúde. É fundamental, por decorrência, que haja investimentos na consolidação de uma política pública de acolhimento e na capacitação dos profissionais que atendem esse público. Além disso, a implementação de intervenções práticas e políticas públicas destinadas a melhorar o acesso à saúde para esta população vulnerável poderia ser uma área de pesquisa e ação estratégica para promover, efetivamente, a equidade e a saúde pública relacionada aos imigrantes/refugiados no Brasil.





Os fluxos migratórios venezuelanos representam mais do que um movimento populacional: são expressão de crises civilizatórias que desafiam as fronteiras da política, da economia e do meio ambiente. As experiências vividas pelos migrantes mostram como a colonialidade do poder persiste, configurando um sistema de exclusão. Contudo, também revelam estratégias de resistência e reconstrução identitária, afirmando a dignidade e o direito à mobilidade. O enfrentamento das crises migratórias exige superar estruturas históricas que perpetuam desigualdades e fortalecer políticas de acolhimento e justiça social.

REFERÊNCIAS

CARMO, Nilva Celestina do; LORETO, Maria das Dôres Saraiva de. As diretrizes políticas, as ações e os projetos educacionais propostos para o público refugiado no Brasil: uma revisão sistemática com metanálise. **Revista Contemporânea**, v. 4, n. 7, 2024.

GEVEHR, Daniel Luciano; BORTOLI, Gabriel Osmar Wibert de. Contribuições para os estudos culturais no campo das migrações contemporâneas: uma revisão da literatura recente. **Aedós**, v. 12, n. 27, PUCRS, Porto Alegre, mar. 2021.

GEVEHR, Daniel Luciano; BORTOLI, Gabriel Osmar Wibert de. Migrações contemporâneas e estudos culturais: uma revisão da literatura científica. In: RAÇA, ETNIA E GÊNERO: QUESTÕES DO TEMPO PRESENTE. Vol. 2. Editora Científica Digital, 2022. p. 107-122.

HALBWACHS, Maurice. **La mémoire collective**. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

NOGUEIRA, Mariana Vieira da Silva; MELO, Beatriz Ribas de; VILANOVA, Juliana de Castro. Panorama do acesso de refugiados à saúde no Brasil: revisão de literatura. **Research, Society and Development**, v. 12, n. 13, 2023

NUNES, Daniel Alexandre; GEVEHR, Daniel Luciano; JUNG, Carlos Fernando. A experiência migratória e suas dinâmicas socioculturais no Brasil: explorando a produção científica recente. **Revista Práxis**, a. 22, n. 2, p. 279-305, 2025.





PARRA-CUBIDES, Leonardo. Rupturas y continuidades de la necropolítica: una revisión de la producción académica en Iberoamérica (2017-2021). **Revista Encuentros**, v. 21, n. 01, Universidad Autónoma del Caribe, 2023

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. **Revista América Latina en la Historia**, n. 1, p. 1-14, 2005.

SOUSA, Leonardo Lucas da Silva de. **O preconceito aos imigrantes no acesso a serviços de saúde: uma revisão integrativa**. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública em Região de Fronteira) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2022.

VERAS, Icaro Santos; HIPÓLITO, Leandro Carvalho; SOUSA, Luiza Gabriela da Silva; OLIVEIRA, Vanessa Cristina de Castro Aragão. Panorama do acesso de refugiados à saúde no Brasil: revisão de literatura. **Research, Society and Development**, v. 12, n. 13, 2023.

VIEIRA, Patrícia Solange Tavares. **Xenofobia no Brasil: revisão de literatura e relato de experiência**. Monografia (Graduação em Saúde Coletiva) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

WENDLING, Andressa; ARNOLD, Vilma Maria; SBEGHEN, Camila; MACEDO, Jaqueline Michaelsen; GIONGO, Carmem Regina. Uma revisão integrativa da literatura nacional e internacional sobre refugiados. **Revista Baiana de Saúde Pública**, v. 44, n. 4, p. 273-293, 2020.





MEMÓRIA, PODER E TRABALHO DOCENTE: AS NARRATIVAS DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE ESTEIO/RS

Patrícia Vargas Fontoura¹

Ingridi Vargas Bortolaso²

Resumo

Este projeto integra o Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais, propondo uma investigação acerca da influência da memória e da cultura na constituição da identidade do profissional de educação - professores e gestores. Para fundamentar o estudo, recorre-se a autores como Halbwachs, Candau, Chauí e Foucault, que oferecem suporte teórico à interpretação dos dados coletados. O objetivo é examinar como as recordações vinculadas às relações de poder vivenciadas no passado, configuram práticas e comportamentos atuais dos profissionais da educação municipal de Esteio. A metodologia da pesquisa é embasada pelos autores Minayo, Gil e Yin e adota a abordagem qualitativa, por compreender que este tipo de investigação privilegia a interpretação dos significados nos contextos vividos pelos sujeitos. O caráter é exploratório e na estratégia metodológica, optou-se pelo estudo de caso que privilegia os fenômenos inseridos nos contextos. No que se refere às técnicas de coleta de dados, a utilização dos questionários preservando o anonimato fortalecem as escolhas metodológicas, conferindo coerência ao percurso da pesquisa. Para o tratamento das informações obtidas, emprega-se a estatística descritiva nos dados fechados e a análise de conteúdo nas respostas abertas. A pesquisa está em processo e após levantamento e análise dos dados, estaremos com recursos para estudar as memórias afins de situações das interações que envolvem o poder e a liderança. Acredita-se que os achados possam lançar luz à produção científica no campo da memória social aplicada à educação.

Palavras-chave: memória; cultura; poder; relações interpessoais; gestão escolar.

1 INTRODUÇÃO

Numa influência foucaultiana (Foucault, 2014), pode-se compreender que as relações de poder e os mecanismos de controle social não estão concentrados

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: patricia.202032039@unilasalle.edu.br

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: ingridi.bortolaso@unilasalle.edu.br





apenas em instâncias superiores, mas se distribuem em toda a sociedade, atravessando instituições e práticas cotidianas. Historicamente, a organização disciplinar e hierárquica das sociedades modernas produziu modos de gerir, controlar e normalizar condutas, em que fatores como descendência, cultura, conhecimento, desempenho ou força foram se constituindo como elementos que atravessam e sustentam essas relações. Neste sentido, as instituições escolares constituem-se como espaços de formação, convivência e socialização, mas também como lugares onde se expressam diferentes formas de poder. A escola, ao mesmo tempo em que promove aprendizagens e interações, funciona como espaço em que se instituem regras, se definem papéis e se estabelecem relações de autoridade. Essa dinâmica faz com que o cotidiano escolar seja atravessado por mecanismos de regulação e controle, explícitos ou implícitos, que influenciam a conduta de professores, gestores, estudantes e comunidade.

No contexto escolar, as experiências de poder vivenciadas por docentes e gestores não podem ser entendidas como fatos isolados, mas como elementos coletivos que permanecem ativos, orientando práticas, condutas e interações. Nesse sentido, a pesquisa propõe investigar de que modo as memórias coletivas de relações de poder influenciam o trabalho docente e de gestão.

Outro elemento central para compreender esse fenômeno é o papel da memória. As experiências de poder, vividas em diferentes momentos da trajetória profissional de docentes e gestores, não desaparecem: permanecem registradas e compartilhadas coletivamente. É nesse ponto que a teoria de Maurice Halbwachs (2006) se torna essencial, ao afirmar que as lembranças não pertencem apenas ao indivíduo, mas se constroem socialmente nos quadros coletivos de memória. Assim, as recordações ligadas a experiências de poder se tornam referências que orientam condutas, moldam expectativas e sustentam práticas institucionais.

Esse movimento também envolve processos de seleção, de silenciamento e de disputa. Nem todas as experiências são lembradas da mesma forma, e muitas vezes as memórias coletivas carregam marcas das relações de poder que as atravessam. O que se compartilha ou se silencia dentro de uma instituição escolar diz muito sobre





as formas de hierarquia, de autoridade e de resistência que estão presentes no grupo. Nesse sentido, a memória coletiva não é neutra: ela reflete conflitos, desigualdades e tensões próprias do espaço social.

Compreender as relações de poder no contexto escolar, portanto, exige considerar o entrelaçamento entre memória e prática. As lembranças de docentes e gestores não são apenas relatos de experiências passadas, mas revelam modos de organização, de gestão e de convivência que permanecem influenciando o presente. A escola torna-se, assim, um campo privilegiado para observar como memórias coletivas sustentam condutas profissionais, configuram estilos de gestão e orientam práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que evidenciam os desafios da construção de relações mais colaborativas e dialógicas.

Além desta introdução, o trabalho percorre as seguintes etapas: apresenta o referencial teórico sobre o campo da memória coletiva, sobre as influências da cultura e sobre as nuances do poder nas relações interpessoais, bem como aspectos da gestão escolar; detalha a abordagem metodológica, indicando a natureza da pesquisa e as técnicas de coleta e análise de dados; e, por fim, com base nos resultados, propõe estratégias de conhecimento e formação que possam contribuir para a qualificação das interações escolares.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

As bases conceituais que sustentam esta pesquisa articulam Memória Coletiva, Cultura, Poder, Relações Interpessoais e Gestão Escolar. A memória coletiva e a cultura iniciam esse processo considerando o efeito das lembranças, tomando como premissa as sensações das pessoas contando a sua história de vida. Por esse motivo, memória e cultura caminham juntas, evidenciando que a cultura influencia a personalidade, tanto como os conceitos vigentes da época, quanto como as tradições familiares. Confirmando essa ideia, a cultura exerce influência direta sobre a formação da personalidade, uma vez que os indivíduos constroem seus modos de pensar, sentir e agir a partir dos valores e significados compartilhados socialmente.





Nesse ínterim, analisa-se o poder e as relações interpessoais trazendo à tona as tensões e o tipo de relação que se estabelece entre as pessoas em situações de organização da convivência social e profissional, evidenciando como o poder se manifesta nas negociações, nas resistências e também, no diálogo como prática social e colaborativa. A sequência está em pensar nas lembranças dessas relações de poder aplicada à gestão escolar de forma mais legítima e saudável.

Espera-se que essas bases conceituais contribuam para alcançar o principal objetivo que é compreender de que modo as memórias sociais vinculadas às relações de poder vivenciadas por docentes e gestores de Esteio/RS influenciam suas práticas e condutas profissionais atuais.

2.1 O campo da Memória Social

A pesquisa entende a memória como fundamento da constituição do indivíduo, influenciando personalidade, crenças, atitudes e a atuação profissional na educação. A partir de Maurice Halbwachs, destaca-se que a memória é coletiva, construída nos grupos sociais que fornecem quadros de referência, selecionam o que deve ser lembrado e dão sentido às experiências. Assim, nenhuma memória é totalmente individual: recordar depende das relações, do contexto e das normas sociais que moldam pensamentos e comportamentos. A memória é dinâmica, seletiva e atravessada por disputas e poderes que definem tanto o que se recorda quanto o que é silenciado.

Em diálogo com Halbwachs, Joel Candau amplia o debate ao relacionar memória e identidade, entendendo-as como interdependentes. Para ele, lembrar é um processo seletivo orientado por interesses do presente e pelas relações de poder, capaz de incluir ou excluir narrativas. Candau distingue protomemória, memória de evocação e metamemória, além de classificar lembranças como fortes e fracas e introduzir os pontos de ancoragem — referências que estabilizam memórias significativas. A identidade é vista como memória em ação, construída dialogicamente com o outro e inscrita em narrativas individuais e coletivas.





A pesquisa articula essas perspectivas ao considerar que as memórias dos sujeitos — especialmente as formadas na família, escola e trabalho — são fundamentais para compreender como experiências passadas moldam o profissional atual. Essas memórias, sobretudo as fortes e afetivamente marcantes, revelam relações de poder vivenciadas e mostram como o passado continua a estruturar identidades e práticas contemporâneas.

2.2 A Cultura, o Poder, as Relações Interpessoais e Gestão Escolar

Clifford Geertz (1926–2006), principal nome da antropologia interpretativa, entende a cultura como uma “teia de significados” criada pelos próprios seres humanos. Seu método, a descrição densa, propõe que o trabalho do antropólogo não é buscar leis universais, mas interpretar símbolos, valores, crenças e práticas, aproximando a antropologia da hermenêutica. Assim, compreender uma sociedade significa interpretar como as pessoas constroem sentido para suas ações e experiências.

Marilena Chauí, filósofa brasileira, destaca-se por suas análises sobre ideologia, autoritarismo e cultura brasileira. Para ela, a cultura é o conjunto de práticas, técnicas, símbolos e valores que estruturam a vida social. Chauí afirma que a sociedade brasileira é marcada por um autoritarismo enraizado, expresso tanto nas instituições quanto nas práticas cotidianas, e denuncia como discursos de igualdade aparente mascaram desigualdades reais e reforçam formas de dominação simbólica.

Ambos os autores convergem ao tratar a cultura como dimensão simbólica fundamental da vida social, acessível apenas pela interpretação — seja das práticas e rituais (Geertz) ou das ideologias e narrativas políticas (Chauí).

Por fim, debates sobre memória coletiva, cultura e poder, inspirados em Foucault e De Certeau, mostram que lembrar e esquecer são processos socialmente situados e atravessados por disputas e hierarquias, revelando a memória como um campo de poder.





A compreensão do poder nas relações sociais pode ser analisada a partir das contribuições de Michel Foucault e Michel de Certeau. Para Foucault, o poder é difuso, circula em todas as práticas sociais e se vincula ao saber, às normas e às instituições. Ele não é uma propriedade, mas algo que se exerce nas relações, atuando por meio de mecanismos disciplinadores como vigilância, regulamentos, avaliações e controle dos corpos. Apesar de sua presença capilar, o poder também abre espaço para resistência: onde há poder, há possibilidade de contestação e criação de novos sentidos.

De Certeau, por sua vez, entende o cotidiano como espaço de disputa simbólica e distingue estratégias — usadas por instituições para organizar e controlar — e táticas — ações criativas dos sujeitos que exploram brechas para ressignificar práticas. Assim, o ambiente escolar torna-se um campo de forças onde estratégias institucionais convivem com táticas de professores e alunos que reinventam o espaço e o processo educativo.

Ao considerar a escola como espaço atravessado por relações de poder, o texto evidencia que práticas docentes e de gestão se constroem não apenas por normas formais, mas também por experiências, memórias e negociações cotidianas que moldam comportamentos, decisões e modos de convivência.

Nóvoa (1992) analisa a escola como um dispositivo de poder que produz identidades e regula condutas. Para ele, as relações interpessoais e as dinâmicas de autoridade são fundamentais tanto para o funcionamento da instituição escolar quanto para a formação de professores. A qualidade dessas relações impacta diretamente a eficácia pedagógica e o ambiente de aprendizagem.

Na discussão sobre gestão escolar, Libâneo destaca que a escola é um espaço de articulação entre liderança, cultura, memória e participação coletiva. A gestão não depende apenas do gestor: sua efetividade resulta do envolvimento de toda a comunidade escolar. Para ele, a gestão tem compromisso político com a formação crítica, articulando dimensões técnicas e humanas para promover aprendizagem de qualidade.





Lück amplia essa perspectiva ao afirmar que a gestão exige colaboração, motivação e integração entre os profissionais. A autora reforça que o foco da gestão é a aprendizagem significativa dos alunos, o que requer organização, liderança democrática, comunicação eficiente e valorização das relações interpessoais. As diferentes dimensões da gestão — democrática, de pessoas e administrativa — envolvem o uso do poder como mediação, não imposição. A liderança deve ser formativa, dialógica e orientada ao desenvolvimento profissional.

Tanto Libâneo quanto Lück convergem ao afirmar que a gestão escolar é um processo estratégico e relacional, que articula liderança, participação e mediação do poder para promover ambientes educativos colaborativos e eficazes. Integrar memória coletiva, poder e competências socioemocionais é essencial para enfrentar os desafios da escola contemporânea, fortalecer o diálogo e aprimorar a convivência.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa adota a abordagem qualitativa, por compreender que este tipo de investigação privilegia a interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas sociais e contextos vividos. Nesse sentido, Minayo (2010, p. 21) afirma que “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. O caráter exploratório da presente pesquisa encontra respaldo em Gil (2008, p. 27), que define esse tipo de pesquisa como aquela que “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”.

Quanto à estratégia de pesquisa, optou-se pelo estudo de caso, o que se justifica pela possibilidade de examinar de maneira aprofundada fenômenos inseridos em seu contexto. De acordo com Yin (2015, p. 32), o estudo de caso é indicado quando “se deseja investigar um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não





são claramente evidentes”. Assim, o estudo aplicado junto à docente da rede municipal de educação básica de Esteio/RS se configura como um estudo de caso.

No que se refere à técnica de coleta de dados, será utilizado um questionário composto por questões abertas e fechadas, conforme pode ser verificado no apêndice A. Gil (2008), reconhece a importância da utilização de instrumentos como fundamentais para captar percepções de diferentes atores sociais. Para o tratamento das informações obtidas, serão adotados elementos da estatística descritiva nos dados fechados que predominantemente referem-se a dados demográficos. As respostas para as questões abertas serão orientadas por meio da análise de conteúdo, fundamentada em Minayo (2001). A presente autora sistematiza esta técnica como um processo de categorização e interpretação das falas dos sujeitos investigados.

Seguindo as indicações de Minayo (2012) o material empírico será tratado em três etapas: Na primeira etapa será realizada a pré-análise, ou seja, uma leitura flutuante, organização do corpus e definição de unidades de registro. Na segunda etapa será realizada a exploração do material, que se refere a categorização das narrativas segundo os três quadros sociais teóricos da pesquisa: Memória coletiva; Poder; e por fim o trabalho docente, que se ocupa de verificar o impacto das memórias de poder nas práticas pedagógicas e de gestão. A terceira etapa constitui-se em tratamento e interpretação. Assim, é realizada a articulação entre as categorias empíricas e os referenciais teóricos, com ênfase em como as memórias coletivas de poder influenciam o trabalho docente.

Dessa forma, os aportes teóricos de Minayo (2001), Gil (2008) e Yin (2015) fortalecem as escolhas metodológicas, conferindo rigor científico e coerência ao percurso da pesquisa. Após levantamento e análise dos dados, será possível identificar memórias construídas a partir de situações de interações que envolvem o poder e o trabalho docente.





4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Destaca-se que o trabalho ainda está em fase de desenvolvimento e espera-se identificar padrões de comportamento, explorar percepções de poder por meio de vestígios de memória coletados, reconhecer práticas positivas e propor estratégias para melhorar o convívio profissional, o estudo busca aprimorar as relações nas escolas, promovendo uma interação saudável para todos os envolvidos.

A organização da gestão torna-se uma prática educativa, que promove a aprendizagem e influencia o modo de pensar e agir das pessoas. Elas fomentam o compartilhamento de conhecimentos, a resolução de problemas e uma visão de mundo comum, moldando assim a cultura da escola. Pensando nisso, os motivos individuais e coletivos dos profissionais da escola desempenham um papel vital na transformação das práticas organizacionais. Por esse motivo as relações de saber e de poder se tornam um fenômeno interessante de ser analisado, pois essas relações determinam a constituição dos docentes e dos alunos.

Com a pesquisa finalizada, pretende-se elaborar um seminário ou uma formação que possibilite o retorno da pesquisa para os participantes, troca de experiências e exercício de reflexão sobre o assunto e mudanças futuras. Essa possibilidade pode representar um meio de auxiliar esses profissionais a fazer esse movimento de memória, cultura e conhecimento da aprendizagem socioemocional a fim de contribuir para a qualidade do trabalho e da vida profissional do indivíduo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A memória é um campo de lutas, não sendo neutra e sendo influenciada por disputas e silenciamentos relacionados às estruturas de poder nas instituições. As lembranças dependem das pessoas, dos ambientes e dos grupos, moldando a identidade dos sujeitos por meio de experiências coletivas e culturais.

O poder é difuso e está em jogo em todas as relações sociais, não se restringindo a hierarquias. Ele se manifesta nas interações entre os sujeitos, especialmente em





ambientes complexos como o escolar, e pode afetar decisões, moldar preferências e percepções. A gestão escolar, por sua vez, é um espaço estratégico para articular memória organizacional, cultura, liderança e poder, com o compromisso político de formar criticamente e assegurar a qualidade do ensino.

A gestão escolar eficaz mobiliza pessoas, valores e conhecimentos para melhorar a aprendizagem, exigindo sensibilidade em considerar o campo de memória coletiva e as práticas cotidianas. Tem muitos caminhos a serem investigados no que diz respeito ao andamento da pesquisa. No entanto, acredita-se que levando em consideração o principal objetivo que é compreender de que modo as memórias sociais vinculadas às relações de poder vivenciadas por docentes e gestores de Esteio/RS influenciam suas práticas e condutas profissionais atuais, pode-se propor que se construa caminhos para contribuir efetiva e positivamente nas relações no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Joel. **Antropologia da memória**. Lisboa: Instituto Piaget, 2006.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Rio de Janeiro: Vozes, 1980.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.





LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, MC de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.





MEMÓRIA, ESPAÇO E PAISAGEM CULTURAL

Davi Dagostim Minatto¹

Cleusa Maria Gomes Graebin²

Resumo

Este artigo investiga a relação entre memória, espaço e paisagem cultural, tomando como ponto de partida a reflexão de Maurice Halbwachs sobre os quadros espaciais da memória coletiva. O objetivo geral é evidenciar a conexão entre a noção de memória coletiva em Halbwachs e a atual linha de pesquisa em Memória e Paisagem, mostrando como suas intuições antecipam discussões contemporâneas. Metodologicamente, realiza-se um estudo comparativo entre Halbwachs e autores da Memória e Paisagem – Otávio Costa, Maria Cristina Kormikiari, Michel Collot, Costa e Serres –, buscando identificar convergências e diferenças conceituais. Os resultados mostram que, enquanto Halbwachs compreende o espaço como quadro relativamente estável que sustenta a memória coletiva, os autores contemporâneos ampliam essa noção ao enfatizar a paisagem como construção simbólica, afetiva e dinâmica, na qual natureza e cultura se entrelaçam. A paisagem, entendida como texto histórico e sistema cultural, torna-se suporte de narrativas, práticas sociais e vínculos identitários, reforçando seu papel na construção das memórias coletivas. Conclui-se que a reflexão de Halbwachs pode ser considerada precursora das pesquisas atuais sobre memória e paisagem cultural, ao reconhecer o espaço como elemento fundamental da identidade social. A leitura comparada evidencia que, embora os autores contemporâneos introduzam novos enfoques, permanece central a ideia de que o espaço vivido constitui um suporte indispensável da memória coletiva.

Palavras-chave: memória coletiva; espaço; paisagem cultural; identidade social; Halbwachs.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o campo da Memória Social vem ampliando seus objetos e abordagens, incorporando novas dimensões da experiência humana. Uma dessas linhas de pesquisa emergentes é a relação entre memória e paisagem, que busca compreender como os ambientes – naturais, urbanos ou culturalmente construídos –

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: davi.minatto@unilasalle.edu.br.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: cleusa.graebin@unilasalle.edu.br.





funcionam como suportes simbólicos da memória e da identidade coletiva. Nem sempre esses estudos fazem referência direta a Maurice Halbwachs, mas a quarta parte de seu livro *A Memória Coletiva* (1990) já tratava exatamente dessa relação entre memória e espaço, mostrando que os lugares desempenham um papel fundamental na continuidade das lembranças de um grupo.

O objetivo geral deste trabalho é evidenciar a conexão entre a noção de memória coletiva em Halbwachs e o atual campo de pesquisa em Memória e Paisagem. Para isso, adotam-se dois objetivos específicos: compreender como o espaço é fundamental para a constituição da memória coletiva; e destacar os pontos de contato entre Halbwachs e autores contemporâneos que discutem a paisagem cultural. Essa aproximação permite reconhecer que várias ideias discutidas atualmente na linha de pesquisa em Memória e Paisagem já apareciam, ainda que de modo inicial, nas intuições de Halbwachs.

A metodologia consiste em um breve estudo comparado entre Halbwachs e alguns autores que tratam sobre memória e paisagem: Otávio Costa, Maria Cristina Kormikiari, Michel Collot, Luciana Costa e Juliane Serres. A comparação busca identificar aproximações e diferenças entre seus argumentos, mostrando como o debate atual sobre paisagem cultural amplia e atualiza os pressupostos apresentados por Halbwachs. Dessa forma, o artigo pretende contribuir para o entendimento de como o espaço vivido participa da construção da memória e da identidade dos grupos sociais.

2 MEMÓRIA E ESPAÇO SEGUNDO HALBWACHS

Halbwachs aborda a relação entre memória e espaço na quarta parte de seu livro *A Memória Coletiva* (1990), intitulada justamente “A memória coletiva e o espaço”. A ideia central é que “não há memória coletiva que não se desenvolva num quadro espacial” (Halbwachs, 1990, p. 143). Em outras palavras, o quadro espacial compartilhado por um grupo social constitui a condição necessária para o desenvolvimento e a manutenção de suas memórias. É no espaço comum – nos





lugares, objetos e referências materiais que os membros de um coletivo reconhecem – que a memória se ancora e se torna possível enquanto fenômeno social. Outro conceito fundamental é a identidade do grupo, que também está ligada ao quadro espacial. De fato, os grupos normalmente se identificam como tais por estarem ligados a um lugar onde se estabelecem suas relações sociais. Por exemplo, uma família em sua casa (Halbwachs, 1990, p. 139). Para compreender melhor a ligação entre memória, espaço e grupo social, vamos percorrer brevemente, a seguir, os argumentos de Halbwachs.

Para tratar sobre a relação entre memória e espaço, Halbwachs parte da contribuição de Auguste Comte, o qual afirma que nós temos uma imagem de estabilidade e permanência porque os objetos materiais em nossa volta mudam pouco. A agitação e as mudanças de humor do dia-a-dia são contrastadas por esta “sociedade silenciosa e imóvel” que garante uma sensação de ordem e quietude. Por isso, nos apegamos aos objetos e desejamos que eles não mudem, que continuem imóveis para nos garantir certa estabilidade até mesmo psicológica (Halbwachs, 1990, p.131).

De fato, “a estabilidade do alojamento e de seu aspecto interior impõe ao próprio grupo a imagem apaziguante de sua continuidade” (Halbwachs, 1990, p. 132). Por isso, o grupo transforma o espaço à sua volta, e o transforma à sua imagem, para sentir que aquele é o seu lugar, seu quadro espacial. Mas ao mesmo tempo o grupo se adapta ao espaço, ou seja, às coisas materiais que não consegue modificar. As imagens espaciais desempenham um papel importante na memória coletiva. Os detalhes de um lugar só fazem sentido para os membros do grupo, pois cada parte do espaço corresponde a um aspecto da sua vida em sociedade (Halbwachs, 1990, p. 133).

Apesar de sofrer algumas alterações ao longo do tempo, o espaço é essencialmente uma realidade que dura. Não seria possível recuperar o passado se ele não se conservasse nos meios materiais. Porém não se trata apenas do espaço físico, e sim do espaço como o representamos coletivamente. Neste ponto, Halbwachs traz três exemplos de grupos que se identificam com representações coletivas de





determinados espaços: os grupos jurídicos fundamentam suas relações em obrigações legais; os grupos econômicos se organizam a partir da posição de cada pessoa; e os grupos religiosos se formam como comunidade de crenças, com laços invisíveis, imateriais. Particularmente interessante é relação entre grupos religiosos e os lugares simbólicos. Por exemplo, a permanência de um local de culto garante a continuidade de um determinado grupo religioso, tanto que os povos antigos, ao conquistar um território, sempre destruíam os templos e os altares para construírem outros no lugar. As memórias religiosas são constituídas por tradições e acontecimentos, mas estes acontecimentos costumam estar associados à imaginação de algum lugar. Quando não há uma associação histórica e real entre uma tradição religiosa e um lugar, o grupo cria uma reconstituição simbólica daquele espaço que garantem a sua estabilidade e identidade religiosa. Por isso existe uma topografia da Terra Santa³, por exemplo, com locais carregados de simbolismo, muitas vezes carentes de comprovação histórico-arqueológica (Halbwachs, 1990, p. 139-144; p. 157-159).

A estabilidade do espaço é uma garantia para a memória coletiva de um grupo, como conclui Halbwachs (1990, p. 160):

Não é certo, então, que para lembrar-se, seja necessário se transportar em pensamento para fora do espaço, pois pelo contrário é somente a imagem do espaço que, em razão de sua estabilidade, dá-nos a ilusão de não mudar através do tempo e de encontrar o passado no presente; mas é assim que podemos definir a memória; e o espaço só é suficientemente estável para poder durar sem envelhecer, nem perder nenhuma de suas partes.

Em síntese, o espaço é uma condição indispensável para a memória, especialmente para a memória coletiva, pois é nele que se inscrevem as experiências,

³ Halbwachs também tratou sobre este tema na obra *La topographie légendaire des évangiles en Terre Sainte*, escrita em 1941. Neste livro, ele buscou demonstrar como a memória coletiva reconstrói o passado a partir das crenças e necessidades espirituais do presente, projetando-as espacialmente sobre os territórios da Terra Santa. Em outras palavras, Halbwachs evidencia que a memória coletiva se forma e se mantém dentro de quadros sociais, sendo ao mesmo tempo estruturada por uma temporalidade compartilhada e ancorada em lugares dotados de significado simbólico para o grupo.





tradições e relações sociais que conferem continuidade à vida em grupo. A identidade coletiva nasce e se reafirma na relação com os quadros espaciais, que podem ser tanto lugares de convivência cotidiana quanto espaços simbólicos carregados de significado histórico e afetivo. Ao projetar suas memórias sobre o território, o grupo também o transforma em um espaço de pertencimento e reconhecimento mútuo. Assim, a reflexão de Halbwachs antecipa discussões contemporâneas sobre memória e paisagem cultural, ao sugerir que o espaço vivido – real ou simbólico – não é apenas o cenário das lembranças, mas o próprio suporte da identidade social e do sentimento de continuidade histórica.

3 MEMÓRIA E PAISAGEM CULTURAL

A discussão sobre a relação entre memória e espaço tem sido retomada nas últimas décadas por uma nova linha de pesquisa denominada “Memória e Paisagem”. Essa perspectiva amplia o debate iniciado por Halbwachs ao considerar não apenas o espaço como suporte da memória coletiva, mas também a paisagem como uma construção simbólica e afetiva que articula natureza, cultura e identidade. Nesta seção, apresento alguns dos principais autores que têm contribuído para essa abordagem nas últimas duas décadas no Brasil e, em seguida, estabeleço uma comparação crítica com o pensamento de Halbwachs, discutido anteriormente.

Começo citando o trabalho de Otávio Costa, o qual aborda este tema em seu artigo “Memória e Paisagem: Em busca do simbólico dos lugares”. Segundo o autor, os locais importantes para um grupo social possuem não apenas uma função prática, mas sobretudo um caráter simbólico. O símbolo pode ser uma realidade material, a qual se une a uma ideia, um valor, um sentimento. As mediações simbólicas permeiam as atitudes das pessoas em relação aos lugares que são marcados por uma afetividade – lugares de reencontro. O conjunto de símbolos presentes na paisagem é o que chamamos de “patrimônio cultural”, o qual não se limita ao patrimônio institucionalizado, com valor histórico e arquitetônico, mas também aquele patrimônio que representa a memória do lugar. A este tipo de patrimônio, Costa chama de





“vernáculo da paisagem” ou “paisagem vernacular”, isto é, as paisagens excluídas ou marginalizadas que, porém, carregam um forte poder simbólico (Costa, 2003, p. 149-150).

Do ponto de vista da Geografia Cultural, a paisagem faz parte da realização humana plena de significados. A paisagem corresponde à realidade do espaço em um determinado momento do processo (caráter histórico), isto é, o espaço construído ao longo da vida das pessoas, baseado em seu modo de viver, suas relações interpessoais e com a natureza. Nas paisagens se formam as trajetórias de vida e os marcos do grupo social com seus significados simbólicos. Por isso, a memória também tem um papel importante na constituição do aspecto simbólico dos lugares, pois o símbolo une as representações das paisagens antigas com as atuais. Em outras palavras:

Assim, a paisagem vernacular atesta a relação que um determinado grupo social mantém com o lugar, expressando a sua formação e continuidade, mantidas através de práticas culturais que podem ser representadas, por exemplo, através dos complexos industriais, dos povoados rurais, das reservas indígenas, dos lugares sagrados, dos parques naturais etc. (Costa, 2003, p. 151).

Importante destacar nesta passagem do artigo de Costa que a relação entre as pessoas e a paisagem constituem a identidade do grupo social (sua formação e continuidade). Entre as práticas culturais que fazem parte desta identidade social do grupo estão os lugares sagrados. Costa aprofunda este tema em outro artigo, intitulado “Os Lugares Sagrados na perspectiva da Geografia da Religião”. O lugar sagrado é resultado da interação entre o simbólico, o social e o material. O sagrado cria rupturas no espaço profano, fundando centros de sentido e identidade. Templos, montanhas, cemitérios e cidades-santuário são exemplos de espaços marcados por essa sacralidade. Em suma, o lugar sagrado é uma construção simbólica e afetiva que expressa a relação do homem com o divino, estruturando o espaço, a memória e a identidade cultural das comunidades religiosas (Costa, 2013, p. 23-26).





Partindo da ideia de que existem patrimônios materiais e outros imateriais, e que tudo aquilo que está ligado à atividade humana é patrimônio, mesmo não sendo oficializado, Otávio Costa afirma que a paisagem vernacular se expressa também nas manifestações culturais (festas, rituais, feiras, etc.). As ações e os gestos humanos não têm a mesma solidez dos monumentos, mas contribuem para mantê-los preservados na memória do povo. O simbólico dos lugares garante a conexão entre a geração presente e as gerações passadas (Costa, 2003, p. 154-155).

A leitura comparada entre Halbwachs e Costa nos leva a compreender a interconexão entre memória coletiva, quadro espacial e paisagem cultural no processo de constituição da identidade do grupo social. Para Halbwachs, a identidade do grupo se constitui na sua relação com os quadros espaciais, isto é, lugares associados à memória coletiva daquele grupo. E para Costa, a identidade local se forma na interação social dos sujeitos com a paisagem, construindo a memória do lugar, um processo coletivo e cultural.

Além da paisagem e da memória, Maria Cristina Kormikiari acrescenta um terceiro elemento nesta relação: a arqueologia. Ela expressa sua ideia usando o termo “arqueologia da paisagem” (landscape archaeology), retomando o trabalho de arqueólogos ingleses (Mick Aston e Trevor Rowley) e norte-americanos (Anshuetz, Wilshusen e Scheick), para falar da abordagem da paisagem pela arqueologia, partindo da relação entre os povos e os espaços que eles ocupam. A arqueologia da paisagem ou do lugar investiga como as comunidades transformam espaços físicos em locais com significado. De fato, a paisagem é uma construção humana e cultural. A arqueologia se interessa pela paisagem porque ela ajuda a explicar o passado das relações entre as pessoas e o seu ambiente físico, social e cultural (Kormikiari, 2000, p. 2-4).

A paisagem não é sinônimo de meio-ambiente natural, mas é um sistema cultural que estrutura e organiza as interações das pessoas com seus ambientes naturais. É o mundo externo mediado pela subjetiva experiência humana. Paisagens são mundos produzidos culturalmente, pois as comunidades transformam os espaços físicos em espaços com significados. A natureza também é parte da paisagem, ou melhor, as





relações que as pessoas estabelecem com a natureza. As paisagens organizam a percepção (ideias, conceitos...) e a ação (a economia, a sociedade...). Elas são construções dinâmicas, pois estão na temporalidade. Por isso, elas podem ser chamadas de “texto histórico” (Kormikiari, 2000, p. 4-5)

A arqueologia passou a estudar as paisagens para se afastar das pesquisas de sítios únicos e individuais, que não levam em conta a mudança e a variação regional. A abordagem paisagística é capaz de aglutinar o conjunto de pesquisas isoladas e variadas, buscando compreender os padrões de adaptação e mudança cultural. Ela vê a paisagem como um construto material que traz informação sobre a estrutura e a organização de ocupações passadas, um verdadeiro texto histórico. Para a arqueologia da paisagem, o contexto cultural é o ponto central, pois ele inclui o registro material do ambiente e a construção simbólica. O geógrafo Carl Sauer afirma que a paisagem cultural é moldada por um grupo cultural a partir da paisagem natural: a cultura é o agente, a natureza é o meio e a paisagem cultural é o resultado. Assim, para Kormikiari, o ambiente construído é uma manifestação cultural, que mostra a organização social do grupo. Os papéis sociais e suas interrelações podem ser mapeados na paisagem. Basta pensar na paisagem urbana, com edifícios, casas, locais de culto, espaços da política e da economia, que influenciam o comportamento das pessoas em cada lugar (Kormikiari, 2000, p. 6-12).

Ao colocar lado a lado o trabalho de Kormikiari com Halbwachs, observa-se que ambos reconhecem a centralidade do espaço na constituição da vida social, mas partem de perspectivas distintas. Halbwachs entende o espaço como um quadro relativamente estável que permite aos grupos ancorar sua memória coletiva e garantir a continuidade de suas identidades. Já Kormikiari, ao trabalhar com a arqueologia da paisagem, enfatiza o caráter dinâmico das relações entre comunidades e ambientes, considerando a paisagem um sistema cultural em constante transformação. Enquanto Halbwachs privilegia a função simbólica e estabilizadora do lugar, Kormikiari articula materialidade, cultura e temporalidade para revelar como os grupos produzem, moldam e ressignificam suas paisagens. Assim, embora convergentes na importância





do espaço, os autores divergem quanto ao seu papel: para Halbwachs, estabilidade; para Kormikiari, processo e historicidade.

Outro autor que traz contribuições relevantes sobre a relação entre memória e paisagem é Michel Collot, em seu trabalho “Ver e viver a cidade como paisagem”, no qual discute o conceito de “paisagem urbana”. Trata-se de um conceito polissêmico, segundo o autor, pois o próprio termo “paisagem” carrega uma grande complexidade. Collot identifica três usos principais dessa palavra: a representação pictórica de um lugar; o conjunto de suas características geográficas (clima, relevo, vegetação etc.); e as modificações produzidas pela ação humana. É nessa última acepção que se insere a noção de “paisagem urbana”. Articulando esses três sentidos, Collot afirma que a paisagem não designa simplesmente um sítio, mas a maneira como ele é percebido e representado. Toda paisagem é, portanto, uma representação, e essa representação inclui tudo aquilo que se encontra no horizonte do observador: a extensão do espaço (terra, mar, céu, floresta, cidade etc.) que pode ser apropriada por ele e traduzida em uma imagem dotada de sentido e valor (Collot, 2018, p. 25-27).

Collot observa que, em geral, até meados do século XX, a literatura aplicava a expressão “paisagem urbana” ou “paisagem da cidade” à cidade vista de fora, como uma visão panorâmica. A partir de então, contudo, o termo passou a designar a cidade vista de dentro, interiorizada por aqueles que a habitam. A paisagem urbana, assim, não se reduz à forma externa e visível da cidade, mas compreende também o ambiente vivido, sensorial e afetivo dos cidadãos. Ela deixa de ser um simples cenário para tornar-se uma experiência cotidiana, um espaço de interação e de significação. Por isso, para Collot, a paisagem urbana não é apenas uma categoria estética, mas uma dimensão fática, social e prática do espaço vivido (Collot, 2018, p. 27–32).

A partir dessa perspectiva, a paisagem é também depositária da memória coletiva. As formas urbanas, as ruas, os edifícios e os horizontes visuais guardam as marcas do tempo e das experiências humanas que neles se inscrevem. Como observa o autor, “a paisagem é o resultado de uma interação entre o espaço e o olhar, mas também entre o presente da percepção e as camadas temporais que o habitam” (Collot, 2018, p. 33). Assim, a memória não está apenas nos indivíduos, mas no





próprio espaço urbano, que se torna suporte de lembranças e identidades. Ver e viver a cidade como paisagem implica reconhecer que cada olhar e cada trajetória reinscrevem novas camadas de sentido sobre o espaço. A paisagem é, portanto, uma construção simbólica em constante transformação, onde o passado se articula ao presente e a experiência sensível da cidade renova continuamente sua memória.

Ao aproximar o pensamento de Halbwachs do de Michel Collot, percebe-se que ambos atribuem ao espaço um papel central na constituição da memória, mas a partir de caminhos conceituais distintos. Para Halbwachs, o espaço é um quadro mais ou menos estável que sustenta a memória coletiva, permitindo que os grupos reencontrem o passado no presente. Collot, por sua vez, desloca o foco da estabilidade para a experiência perceptiva: a paisagem – especialmente a paisagem urbana – é entendida como uma representação construída no encontro entre o espaço e o olhar, incorporando dimensões sensoriais, afetivas e temporais. Enquanto Halbwachs destaca a função estruturante dos quadros espaciais para a identidade dos grupos, Collot evidencia a paisagem como uma experiência vivida e continuamente reinterpretada pelos cidadãos.

O artigo “Memória, identidade e paisagem cultural”, de Luciana de Castro Neves Costa e Juliane Conceição Primon Serres, também se insere na linha de pesquisa que estamos analisando. As autoras investigam como os conceitos de memória, identidade e paisagem cultural se articulam na formação do patrimônio brasileiro contemporâneo. Elas partem da ampliação das noções de patrimônio – que antes estavam restritas à monumentalidade – para incluir dimensões imateriais, simbólicas e afetivas. Inspiradas em Halbwachs (1990), Bosi (1987, 2003) e Assmann (2011), defendem que a memória coletiva se ancora no espaço vivido e o transforma em paisagem, compreendida não apenas como cenário físico, mas como expressão cultural e social da experiência humana no território (Costa; Serres, 2016, p. 159-164). Essa ampliação conceitual permite reconhecer o patrimônio como um campo dinâmico, atravessado por práticas, significados e narrativas que se inscrevem na materialidade do espaço.





A paisagem é apresentada por Costa e Serres (2016, p. 164-170) como um espaço de inscrição da memória coletiva, onde se entrelaçam lembranças, práticas e modos de vida. Essa dimensão simbólica faz da paisagem um lugar de identidade e pertencimento, capaz de traduzir a história e a continuidade dos grupos que nela habitam. Para as autoras, a paisagem é simultaneamente marca e matriz: ela guarda os vestígios do passado (marca) e orienta novas construções de sentido (matriz). Assim, a paisagem cultural não é estática, mas resultado de um processo dinâmico em que memória e espaço se constroem, formando um tecido simbólico que sustenta a identidade coletiva e reafirma a continuidade das experiências humanas ao longo do tempo.

Por fim, Costa e Serres destacam a importância da categoria de Paisagem Cultural, institucionalizada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em 2009 como instrumento de reconhecimento da diversidade cultural brasileira. Essa categoria reforça a ideia de que preservar o patrimônio é preservar também as memórias e vínculos afetivos que os grupos mantêm com seus territórios. A paisagem cultural, nesse sentido, é entendida como um arquivo vivo, onde natureza e cultura se entrelaçam, e onde a memória atua como força de continuidade e resistência frente às transformações sociais. Reconhecer e proteger essas paisagens significa, portanto, valorizar a memória coletiva como parte essencial da identidade nacional (Costa; Serres, 2016, p. 170-178).

Ao relacionar o trabalho de Halbwachs com o Costa e Serres, percebe-se que ambas as abordagens compartilham a compreensão de que a memória coletiva se enraíza no espaço, mas cada qual desenvolve essa relação em direções específicas. Halbwachs enfatiza que os quadros espaciais, relativamente estáveis, funcionam como suportes essenciais da continuidade e da identidade dos grupos, permitindo que o passado seja reencontrado no presente. Costa e Serres se apoiam nessa base teórica, mas vão além ao interpretarem a paisagem cultural como um campo dinâmico onde práticas, afetos, narrativas e modos de vida se inscrevem e se renovam. Além disso, ao dialogarem com o conceito institucional de Paisagem Cultural do IPHAN, as autoras conectam memória, identidade e território às políticas de preservação. Assim,





Halbwachs fornece o fundamento teórico para compreender o vínculo entre memória e espaço, enquanto Costa e Serres atualizam essa reflexão no contexto do patrimônio brasileiro contemporâneo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

965

A análise realizada ao longo deste artigo mostra como a reflexão de Halbwachs sobre o espaço como quadro estruturante da memória coletiva permanece fundamental para compreender as formas pelas quais grupos sociais constroem, preservam e atualizam suas lembranças. Sua ênfase na estabilidade espacial como condição para a conexão entre o passado e o presente oferece um fundamento teórico sólido para pensar o papel dos lugares – reais ou simbólicos – na constituição da identidade coletiva. Essa perspectiva, ainda que formulada no início do século XX, mantém grande atualidade quando confrontada com as discussões contemporâneas sobre paisagem cultural.

As contribuições de Costa, Kormikiari, Collot e Costa & Serres ampliam esse debate ao introduzir dimensões simbólicas, afetivas, perceptivas e patrimoniais no estudo da paisagem. Esses autores convergem ao mostrar que a paisagem não é apenas um cenário, mas uma construção cultural. Cada autor, a seu modo, mostra que o espaço vivido é também um espaço de identidade, pertencimento e memória. Assim, a paisagem cultural é resultado da interação entre natureza, cultura e experiência social, um verdadeiro tecido simbólico que articula o passado e o presente na experiência cotidiana dos grupos.

Diante disso, pode-se afirmar que, apesar das diferenças de abordagem, o quarto capítulo da obra *A Memória Coletiva*, de Halbwachs, pode ser visto como precursor da nova linha de pesquisa em Memória e Paisagem. Sua concepção de que a memória se desenvolve necessariamente em um quadro espacial encontra ecos nas reflexões contemporâneas sobre patrimônio, paisagem urbana, paisagem vernacular e arqueologia da paisagem. Ao aproximar Halbwachs dos autores atuais, percebe-se que o debate sobre memória e paisagem continua se desenvolvendo, mas mantém





como ponto de partida a relação fundamental entre memória e espaço. Em outras palavras, o espaço – vivido, percebido ou imaginado – permanece um elemento essencial da memória coletiva, de modo que a paisagem não deve ser entendida apenas como uma estrutura física, mas também como componente da identidade de um grupo social.

REFERÊNCIAS

COLLOT, Michel. Ver e viver a cidade como paisagem. *In*: GRAEBIN, Cleusa Maria Gomes; BERND, Zilá; SILVA, Maria Luiza Berwanger da. **Memória social e cidade: práticas, representações e imaginários**. Canoas: Unilasalle, 2018, p. 25-38.

COSTA, Luciana de Castro Neves; SERRES, Juliane Conceição Primon. Memória, identidade e paisagem cultural: interfaces na constituição do patrimônio brasileiro. **Paisagem e Memória**, São Paulo, UNESP, v. 12, n. 1, p. 158-178, 2016. Disponível em: <https://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/3464>. Acesso em: 2 set. 2025.

COSTA, Otávio José Lemos. Memória e Paisagem: Em busca do simbólico dos lugares. **Espaço e Cultura**, n. 15, p. 149-156, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/espacoecultura/article/view/6143>. Acesso em: 15 nov. 2024.

COSTA, Otávio José Lemos. Os Lugares Sagrados na perspectiva da Geografia da Religião. **Revista GeoUECE**, v. 2, n. 2, p. 18-28, 2013. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/GeoUECE/article/view/7026>. Acesso em: 2 set. 2025.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Edições Vértice, 1990.

HALBWACHS, Maurice. **La topographie légendaire des Évangiles en Terre Sainte**: étude de mémoire collective. Paris: Presses Universitaires de France, 1941.

KORMIKIARI, Maria Cristina. Arqueologia da Paisagem. **Revista eletrônica ResearchGate**, 2000, p. 1-20. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277665375_ARQUEOLOGIA_DA_PAISAG EM. Acesso em: 15 nov. 2024.





INTER-RELAÇÕES ENTRE O CAMPO DA MEMÓRIA SOCIAL E O CONTEXTO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Ana Paula Vieira Malanovicz¹

Maria de Lourdes Borges²

Resumo

Este estudo busca discutir algumas inter-relações entre o campo da memória social e o contexto da pessoa com deficiência intelectual. O interesse pela pesquisa iniciou ao perceber que quando se aborda a pessoa com deficiência, a atenção geralmente se volta para aspectos relacionados a limitações físicas, raramente levando-se em consideração a pessoa com deficiência intelectual. A literatura indica que os processos de exclusão escolar, cultural e social são agravados na presença da deficiência, e além disso, a pessoa com deficiência intelectual “enfrenta um ciclo de invisibilidade”. Observa-se que os estudos do campo da memória social, de Halbwachs, podem auxiliar na compreensão das inter-relações entre elementos que envolvem pessoas com deficiência intelectual no contexto sócio esportivo, citando-se os trabalhos sobre identidade e memória, do autor Candau, e as memórias subterrâneas do autor Pollak, os quais contextualizam a pessoa com deficiência intelectual no campo da memória social. A metodologia de pesquisa é qualitativa, do tipo revisão narrativa, relatando aquilo que foi encontrado no levantamento bibliográfico. Os resultados encontrados apontam para uma lacuna em relação a estudos, que pode se beneficiar por meio de uma inter-relação entre o contexto da pessoa com deficiência intelectual e o campo da memória social. Dessa maneira, são necessários avanços nas pesquisas a respeito da pessoa com deficiência intelectual e seu contexto e o campo da memória social.

Palavras-chave: memória social; deficiência intelectual; exclusão.

1 INTRODUÇÃO

O artigo 4º do Estatuto da Pessoa com Deficiência, lei nº 13146, apresenta que “toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (Brasil, 2015). A partir

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: ana.202413442@unilasalle.edu.br.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: maria.borges@unilasalle.edu.br.





disso, fica claro que as oportunidades para as pessoas com e sem deficiência devem acontecer de maneira igualitária. Porém não é isso o que acontece.

Inicialmente, é necessário compreender a definição de pessoa com deficiência, que entende-se ser aquela que apresenta impedimento de natureza física, mental, intelectual ou sensorial e que, encontrando barreiras, interfere na sua plena participação enquanto sujeito na sociedade (Brasil, 2015). E por deficiência intelectual pode-se compreender como uma limitação de alguns indivíduos, os quais “apresentam o funcionamento cognitivo que não corresponde à média esperada para a idade” (Leite, 2022, p. 752). A Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID) complementa que as limitações significativas não acontecem apenas no funcionamento intelectual, mas também no comportamento adaptativo como é expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas (Bezerra; Vieira, 2012).

Dar às pessoas com deficiência o pleno direito para a prática social e esportiva vai ao encontro do que Sidney Madruga (2016) nos apresenta sobre os direitos humanos da pessoa com deficiência quando salienta: “o que almeja é superação de desvantagens e obstáculos dos mais diversos a que são submetidas, de forma a proporcionar-lhes os mesmos exercícios de direitos, de sujeitos de direitos, que os demais membros da sociedade” (Madruga, 2016, p. 61), o que não significa dar-lhes, como grifa o próprio autor, “direitos especiais”, pois entende que a sociedade como um todo deve buscar a inclusão e não a distinção.

Dessa maneira, este estudo busca discutir algumas inter-relações entre o campo da memória social e o contexto da pessoa com deficiência intelectual. O interesse pela pesquisa iniciou ao perceber que quando se aborda a pessoa com deficiência, a atenção geralmente se volta para aspectos relacionados a limitações físicas, raramente levando-se em consideração a pessoa com deficiência intelectual.





2 REFERENCIAL TEÓRICO

A inserção social da pessoa com deficiência raramente acontece por completo, impedindo esse indivíduo de viver os desafios e possibilidades de sua geração (Ferreira; Oliver, 2019). A presença de barreiras acaba por interferir na participação da pessoa com deficiência na sociedade em condições de igualdade (Ribeiro, 2021), seguindo na invisibilidade para a não socialização. Mayer et. al (2019) explicam que a inclusão social das pessoas com deficiências pode acontecer de diferentes maneiras, e entendem que os esportes são uma forma efetiva para isso.

Caminhando a pequenos passos ainda, o esporte para as pessoas com deficiência tem apresentado certo crescimento, conforme apresenta Antunes (2020). O autor acrescenta que este crescimento também tem acontecido nos diferentes setores da sociedade global, e cita o esporte de alto rendimento, as políticas de inclusão, a saúde pública e a educação. Mayer et. al (2019) complementam que a participação de pessoas com deficiência em programas de atividades esportivas e físicas tem sido mais estimulada. Os resultados expressivos de paratletas brasileiros que vem acontecendo, e ganharam notoriedade a partir dos Jogos Parapanamericanos de 2007, que aconteceram no Rio de Janeiro, foram significativos e com isso, a visibilidade das modalidades paralímpicas, mesmo sem grandes incentivos. E, como resultado dessa percepção, a quantidade de estudos sobre os esportes para pessoas com deficiência tem se desenvolvido de maneira expressiva (Antunes, 2020).

Com a prática esportiva, é possível que a pessoa com deficiência intelectual melhore sua autoestima e desenvolva a autoconfiança (Mayer et. al, 2019). Além disso, complementam que práticas sócio-esportivas contribuem efetivamente no desenvolvimento das habilidades físicas e também no convívio social desses indivíduos.

O direito da pessoa com deficiência à prática social e esportiva vai ao encontro do que Sidney Madruga (2016) apresenta sobre os direitos humanos da pessoa com deficiência quando salienta que se busca a superação de obstáculos e desvantagens





a que essas pessoas são submetidas, de maneira que seja proporcionado os mesmos exercícios de direitos, de sujeitos de direitos, como os demais membros da sociedade. Isso não significa dar-lhes “direitos especiais”, mas entender que a sociedade deve buscar a inclusão e não a distinção.

Não se pode conceber “direitos humanos especiais” ou “direitos especiais das minorias” como categoria de direitos humanos, para determinados grupos ou indivíduos. Madruga (2016) explica que os direitos humanos são para todos, e são respeitadas a diversidade e as diferenças coletivas, e que deve-se buscar e lutar, pela dignidade humana de modo realista, não apenas ideal. Isso corrobora o artigo 42 do Estatuto da Pessoa com Deficiência que assegura o “direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, sendo-lhe garantido o acesso a bens culturais” (Brasil, 2015) além de atividades e locais que ofereçam serviços e eventos culturais e desportivos “em formato acessível” (Brasil, 2015).

Para melhor entender as interconexões sociais de identidade que envolvem as vivências das pessoas com deficiência intelectual, buscou-se explorar aspectos conceituais da área da memória social, que parece oferecer insights/contribuições relevantes sob o aspecto das experiências individuais e coletivas desse grupo de pessoas.

A maneira como os grupos e a sociedade lembram e compartilham experiências ao longo do tempo denomina-se como memória social (Halbwachs, 2006), e isso acaba por influenciar a identidade e a participação dos indivíduos na sociedade (Tognoli, 2009). Ao se referir às pessoas com deficiência, a memória social é um processo dinâmico de construção de como esses indivíduos são percebidos e como devem ser incluídos na sociedade.

Neste contexto, o campo da memória social ajuda a compreender as interações entre elementos tão complexos que envolvem as pessoas com deficiência no contexto no qual estão inseridos. Halbwachs (2006) nos leva a refletir sobre os fenômenos da memória e da identidade presente na sociedade. E explica a memória individual a partir da infância e das experiências pessoais, fazendo um contraponto da





memória do adulto, mas centra-se na memória compartilhada coletivamente. O autor designou a “memória coletiva” como categoria de memória, a qual estabelece que as recordações e lembranças precisam levar em consideração os contextos sociais, pois “as memórias de um sujeito nunca são apenas suas ao passo que nenhuma lembrança pode coexistir isolada de um grupo social” (Silva, 2016, p. 247).

Sem a memória, não existiria a história, visto que “a memória representa o ponto de intersecção entre a identidade do indivíduo e a história de vida que a moldou” (Tognoli, 2009, p. 125), o que trazendo para o contexto desta pesquisa, leva à reflexão sobre como se desenha a inter-relação da memória social e o contexto da pessoa com deficiência. Para isso, é importante compreender que é a partir “da memória coletiva que se origina a identidade de um povo e a sua história” (Tognoli, 2009, p. 125), ou seja, a partir das memórias coletivas que podemos entender como a identidade e a história da pessoa com deficiência intelectual tem se desenvolvido. Para Halbwachs (2006), não há forma de reconstruir o passado, sem que haja registros preservados na memória do indivíduo, ou na memória coletiva do grupo social ao qual pertence, pois, “a memória é sempre construída em grupo, mas é também, sempre, um trabalho do sujeito” (Schmidt e Mahfoud, 1993, p. 288). As lembranças não são individuais, elas sofrem interação com o meio de acordo com o contexto social a qual o indivíduo está inserido (Tognoli, 2009; Halbwachs, 2006; Schmidt; Mahfoud, 1993).

A memória e a identidade são indissociáveis, não pode haver uma sem a outra de modo que, sob uma perspectiva social e cultural, existe uma inter-relação entre o individual e o coletivo ao se compartilhar crenças, práticas, representações e lembranças. A identidade é construída a partir de reações, relações e interações sociais, que dão ao indivíduo o sentimento de pertencimento (Candau, 2011).

Candau (2012) sustenta cinco fatos em relação à memória: os indivíduos são dotados de um mosaico de memórias; essas memórias são sempre sociais; a função da memória é a lembrança ou o reconhecimento do passado, e ao mesmo tempo, o esquecimento deste reconhecimento; essa função está a serviço do futuro; e que as memórias são aquisições não-conscientes. O autor faz uma analogia da memória mosaico com a composição do ser humano, pelos múltiplos elementos que os





compõem, e isso dá forma à individualidade, mas complementa que cada uma das nossas memórias sensoriais é também plural, pois cada memória tem por si as suas características. Explica também que a memória humana é sempre social “porque ela é o instrumento de nossa imensa aptidão em matéria de cognição social, que é nossa capacidade de nos comportarmos com competência em nossas interações” (Candau, 2012, p. 849). Além disso, as memórias acontecem a partir de grupos e as relações sociais têm se intensificado. Candau (2012) acrescenta também que o ser humano é capaz de aprendizagem social e de imitação, o que é importante para a cooperação e para a reciprocidade. Para o autor, a diversidade, sua profundidade e sua extensão é o que caracteriza a memória humana. Acrescenta que “essas aptidões memoriais diversas, nós as devemos ao poder e à complexidade de nossa arquitetura cerebral que faz parte da natureza humana. Nossa memória individual é, portanto, indissociável dessa natureza humana” (Candau, 2012, p. 854).

Em relação a lembrança e o esquecimento, o autor explica que a memória é limitada porque não somos capazes de reter todas as nossas experiências de modo integral. Explica também que a memória é seletiva, devido à facilidade de se reter algumas informações com mais facilidade do que outras. A memória é esquecível por ser um conjunto de vestígios descontínuos do passado, que se reconfigura no presente e se projeta para o futuro, e isso acaba por implicar no esquecimento. A memória é declinante a partir de algumas práticas sociais, doenças e envelhecimento (Candau, 2012).

3 METODOLOGIA

O estudo é de abordagem qualitativa e foi feito a partir de uma pesquisa narrativa, relatando aquilo que foi encontrado a partir de levantamento bibliográfico (Gil, 2023). A compreensão, a interpretação e a explicação do processo social estudado, dando visibilidade para o contexto da pessoa com deficiência intelectual e as inter-relações possíveis com o campo da memória social (Denzin; Lincoln, 2006). Com o objetivo de aprofundar a temática, artigos científicos foram consultados de





modo a fornecer fundamentação teórica ao estudo. Foram pesquisados os descritores “pessoa com deficiência intelectual”, “deficiência intelectual” e “memória social”. Foram encontrados poucos artigos que se relacionavam ao contexto pretendido para essa pesquisa. Esses achados teóricos serão apresentados e discutidos entre si a fim de atingir a proposição do estudo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da leitura de diferentes artigos, os achados teóricos serão apresentados e discutidos entre si a fim de atingir a proposição deste estudo.

O desrespeito para com a pessoa com deficiência intelectual aparece sob diferentes perspectivas, inclusive em relação aos direitos humanos, além da exclusão da vida econômica, política e cultural em sociedade (Ribeiro, 2021). A deficiência intelectual era entendida como a perda da racionalidade humana, não sendo reconhecidas como humanos. Posteriormente, foi entendida como uma doença, levando essas pessoas a estereótipos, preconceitos e até à marginalização e exclusão social (Garcia; Pereira, 2021), o que vem acontecendo até os dias de hoje.

A dificuldade de acesso a diferentes contextos, como o escolar e o lazer, que abrange o esporte, acompanha a vida da pessoa com deficiência, sendo acrescidos de preconceito e estigma (Atlas, 2021). Barreiras de diferentes aspectos como comunicacional, atitudinal, social também são fatores que dificultam o acesso das pessoas com deficiência intelectual às diferentes esferas da sociedade. O modo como a sociedade se organiza segrega e estigmatiza o indivíduo que se apresenta diferente, leva a pessoa com deficiência a processos de exclusão, desigualdade e não participação (Ferreira; Oliver, 2019).

A legislação garante o pleno exercício dos direitos sociais e individuais de todos, dentre eles a liberdade, a segurança e o bem-estar e outras medidas mais efetivas para o desenvolvimento individual dessas pessoas. É necessário incluir as pessoas com deficiência na sociedade, não apenas integrá-las (Barboza e Junior, 2017).





A participação social da pessoa com deficiência é a temática que Frederico e Laplane (2020) apresentam, considerando leis e outros documentos que procuram organizar a sua participação na sociedade em igualdade de condições como na educação e no mercado de trabalho. O estudo procura formular novas políticas de participação social das pessoas com deficiência intelectual.

A pessoa com deficiência intelectual e a compreensão da sua existência são apresentados por Garcia e Pereira (2021), abordando a definição de deficiência intelectual, o reconhecimento e as barreiras da sociedade. Os autores salientam a necessidade da valorização da pessoa com deficiência intelectual e o apoio na compreensão de si e nas suas relações significativas, além de compartilhar suas experiências e auxiliar na construção do seu projeto existencial.

Seron et al. (2021) escrevem sobre a quebra de estereótipos em relação às pessoas com deficiência e a prática esportiva, como direito legal e os benefícios que o esporte pode proporcionar a essas pessoas. Os autores apresentam as diferenças entre os modelos médico, social, biopsicossocial e dos direitos humanos, além de abordar o capacitismo e as barreiras que as pessoas com deficiência encontram para a prática esportiva. Aborda também a valorização das diferenças, a diversidade do potencial humano e o esporte na luta antirracista.

Pesquisas que analisam as políticas públicas de esporte e lazer para as pessoas com deficiência são apresentadas por Mendes, Silva e Costa (2020). Abordam as normatizações e a implementação da política de esporte e lazer para a pessoa com deficiência, apresentando a legislação e sugerem como deveria funcionar com ações efetivas. A política de do esporte e lazer também é apresentada por Oliveira e Costa (2021), além dos avanços da regulamentação federal e no município de Belo Horizonte/MG. Os autores explicam que a partir dessas legislações políticas de esporte e lazer mais inclusivas têm sido construídas, tentando garantir o acesso das pessoas com deficiência de uma maneira geral.

A inclusão de pessoas com deficiência e políticas públicas de esportes em parques em Campo Grande/MS, são abordadas por Da Silva, Silva e Sampaio (2018). O estudo expõe que essas políticas deveriam promover a acessibilidade metodológica





e programática, porém esse direito tem sido violado. Seguindo a mesma linha, Azevedo e Barros (2004), explicam a participação do Estado na gestão do esporte brasileiro para a inclusão das pessoas com deficiência. O esporte como meio de inclusão social, além de trazer informações sobre a Lei Zico, a Lei Pelé e demais legislações.

Esses estudos relacionam-se entre si por apresentarem a pessoa com deficiência intelectual de um modo geral quando as relacionam ao esporte, ou ao contexto social, bem como ao apresentar legislações e políticas públicas para a inclusão social dessas pessoas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Boa parte dos estudos incluídos nesta pesquisa apresenta legislação, dados de declarações, convenções e demais documentos que orientam a participação da pessoa com deficiência na sociedade com igualdade de condições que as demais pessoas. Porém, é possível identificar lacunas e limitações para que essas leis e condições pretendidas sejam alcançadas pelas pessoas com deficiência de um modo geral.

A escassez de estudos que abordam a inter-relação entre o contexto da pessoa com deficiência intelectual e o campo da memória social. foi um fator limitante para esta pesquisa. Portanto, observou-se carência no número de estudos que relacionam a prática esportiva e as Pessoas com Deficiência Intelectual. Apesar de terem sido identificados, no processo desta revisão, estudos que apresentam a relação entre deficiência e esporte, eles consideraram principalmente a pessoa com deficiência física ou a pessoa com deficiência visual. Observou-se que as pessoas com deficiência ficam limitadas na sua participação social, e mesmo esportiva, devido às barreiras que lhes são impostas na sociedade. Guerreiro e Peraltz (2020) salientam as barreiras informativa e comunicacional, além daquelas referentes aos aspectos físicos, financeiros, sociais e atitudinais, as quais segregam, estigmatizam e limitam a participação plena desses indivíduos na sociedade. Portanto, identificou-se que este





público enfrenta mais uma barreira, qual seja, a acadêmica, visto que se encontraram poucos estudos relacionando o público com deficiência intelectual em relação ao esporte. Dessa maneira, são necessários avanços nas pesquisas a respeito da pessoa com deficiência intelectual e seu contexto e o campo da memória social.

É necessário dar mais atenção às políticas públicas de inclusão através do esporte para as pessoas com deficiência, em especial as juventudes com deficiência intelectual. E para que as políticas públicas sejam eficientes, é necessário estar atento ao que as pessoas com deficiência necessitam e como pode acontecer esse acesso às diferentes esferas da sociedade. Para isso, movimentos como “nada sobre nós sem nós” são importantíssimos para que essas ações estejam alinhadas entre os principais interessados, as pessoas com deficiência, o governo e a sociedade. Assim, a participação, não apenas esportiva, mas também social, das juventudes com deficiência, poderá ser aquela entendida como ideal, respeitando as diferenças, as limitações, mas também salientando as possibilidades, habilidades e sentimentos que esses indivíduos apresentam no contexto em que estão inseridos.

Uma possibilidade de trabalho futuro é a replicação da pesquisa utilizando uma versão das palavras-chave em outros idiomas e em mais bases de dados. Outra possibilidade é a pesquisa, mesmo que limitada, a estudos apenas relacionados às pessoas com deficiência intelectual.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Marcelo Moreira. O esporte adaptado na escola: reflexões a partir da produção acadêmica nacional. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira**. v. 9. n. 20. jan-abr, 2020. p. 30-42. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/42690> Acesso em: 29 ago. 2025.

ATLAS da Juventude. 2021. Disponível em: <https://atlasdasjuventudes.com.br/> Acesso em: 02 jan. 2024.





AZEVEDO, P. H.; BARROS, J. de F. O nível de participação do Estado na gestão do esporte brasileiro como fator de inclusão social de pessoas portadoras de deficiência. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**. Brasília - v. 12 - n. 1 - p. 77-84. 2004.

BARBOZA, Heloisa Helena; JUNIOR, Vitor de Azevedo Almeida. Reconhecimento e inclusão das pessoas com deficiência. **Revista Brasileira de Direito Civil**, v. 13, n. 03, p. 17-38, 2017.

BEZERRA, S. S.; VIEIRA, M. M. F. Pessoa com deficiência intelectual: a nova “ralé” das organizações do trabalho. **Revista de Administração de empresas**, n. 52. Abr. 2012. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rae/a/PQVxT7D7W7X3zz83gTvgQfp/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em 29 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 29 ago. 2025.

CANDAU, Joël. A memória e o princípio de perda. **Diálogos**, v. 16, n. 3, p. 843-872, set-dez. 2012. Disponível em:
<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/36074/18680> Acesso em: 29 ago. 2025.

CANDAU, Joël. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2011.

DA SILVA, Junior Vagner Pereira; SILVA, Dirceu Santos; SAMPAIO, Tânia Mara Vieira. Políticas públicas de esporte em parques e a inclusão de pessoas com deficiência. *LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer*, v. 21, n. 4, p. 339-358, 2018.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Artmed, 2006.

FERREIRA, N. R.; OLIVER, F. C. O jovem com deficiência e seus percursos de participação social. **Última Década**, n. 52. Dez. 2019. p. 80-106. Disponível em:
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v27n52/0718-2236-udecada-27-52-80.pdf>
Acesso em: 29 ago. 2025.

FREDERICO, Jacqueline Caroline Costa; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Sobre a participação social da pessoa com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 465-480, 2020. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/r4nbdV8mLHZ7Jw5pFp79R7n/?lang=pt> Acesso em: 29 ago. 2025.





GARCIA, Wallisten Passos; PEREIRA, Ana Paula Almeida. A pessoa com deficiência intelectual e a compreensão de sua existência. **Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies**, v. 27, n. 2, p. 179-187, 2021. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1340864> Acesso em: 29 ago. 2025.

GUERREIRO, R.; PERATZ, L. Deficiência. In: PERONDI, Maurício; *et al.* **Juventudes entre A e Z**. 1. Ed. Porto Alegre: CirKula, 2020.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

LEITE, M. F. A deficiência intelectual: história e estigmatização imposta as pessoas ao longo dos tempos. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 8, n. 01, jan. 2022. Disponível em: <https://www.periodicorease.pro.br/rease/article/view/3866/1501> Acesso em: 29 ago. 2025.

MADRUGA, Sidney. **Pessoas com deficiência e direitos humanos: ótica da diferença e ações afirmativas**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

MAYER, Sandra Mara. *et al.* Projeto Piracema - natação para pessoas com deficiência: um relato de experiência. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v.17, n.1, p. 343-348, 2019. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/20623/pdf> Acesso em: 29 ago. 2025.

MENDES, Marcelo de Melo; SILVA, Guilherme de Paiva Azevedo; COSTA, Luciana Assis. Política Pública de Esporte e Lazer para pessoas com deficiência: um gap entre as garantias legais e a materialidade do direito. **LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, 2022. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1416366> Acesso em: 29 ago. 2025.

OLIVEIRA, Debora; COSTA, Luciana Assis. Avanços na Regulamentação da Política de Esporte e Lazer para as Pessoas com Deficiência. **Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, 2021.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

RIBEIRO, Elisabete da S. **Juventudes e deficiência: narrativas autobiográficas de jovens mulheres**. 2021. 111P. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/240065> Acesso em: 29 ago. 2025.





SCHMIDT, M. L. S.; MAHFOUD, M. Halbwachs: memória coletiva e experiência. **Psicologia USP**, v. 4, n. 1-2, p. 285-298. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34481> Acesso em: 29 ago. 2025.

SERON, Bruna Barboza et al. O esporte para pessoas com deficiência e a luta antipacitista: dos estereótipos sobre a deficiência à valorização da diversidade. **Movimento**, v. 27, p. e27048, 2021.

TOGNOLI, S. E.K. A. Maurice Halbwachs: a memória coletiva. **Revista Scrita Alumni**, n. 2. 2009. p. 124-134. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/286087054_Maurice_Halbwachs_A_Memoria_Coletiva Acesso em: 29 ago. 2025.





FONTES DIGITAIS: COLABORAÇÃO E INTERAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE MEMÓRIA COLETIVA NA ATUALIDADE

André Vítor Bellinazo Soares¹

Cleusa Maria Gomes Graebin²

Fábio Chang de Almeida³

Resumo

Introdução: O cotidiano contemporâneo, em 2025, encontra-se profundamente atravessado pelas novas tecnologias, em um contexto no qual o ciberespaço assume proporções cada vez mais amplas e determinantes. Nesse cenário, o campo de estudos da memória social não permanece alheio às transformações decorrentes da difusão da internet, das redes sociais e das dinâmicas emergentes da inteligência artificial. **Objetivo:** O objetivo deste trabalho consiste em examinar o emprego de fontes digitais na construção de memórias, problematizar os processos de circulação de conteúdos e compreender as redes sociais enquanto instâncias privilegiadas de difusão e ressignificação dessas narrativas. **Metodologia:** Trata-se de pesquisa qualitativa com abordagem exploratória e descritiva. Utiliza-se como instrumento levantamento bibliográfico em autores que tratam de pressupostos sobre memória coletiva, apoiando-se no conceito dos quadros sociais da memória e na discussão sobre formas de transmissão de lembranças, a partir de fontes digitais. **Resultados e Conclusões:** Reconhece-se a importância da inserção de pesquisadores do campo da memória social em pesquisas sobre os ambientes digitais, sobretudo diante da efemeridade que caracteriza a internet e do risco de desaparecimento de conteúdos fundamentais à constituição de memórias coletivas. O presente trabalho configura-se como um recorte de pesquisa em andamento desenvolvida no âmbito do Mestrado em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle, tendo como eixo temático as redes sociais enquanto meios sociotransmissores, com ênfase nas narrativas digitais produzidas acerca da enchente ocorrida em 2024 no município de Canoas (RS).

Palavras-chave: fontes digitais; memória social; redes sociais; internet; sociotransmissores.

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: andre.202020412@unilasalle.edu.br

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: cleusa.graebin@unilasalle.edu.br.

³ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: fabio.almeida@unilasalle.edu.br.





1 INTRODUÇÃO

A atualidade está permeada pela utilização de tecnologias que transformaram a forma de vida em sociedade. Estimava-se que em 1996 o número de usuários do ciberespaço era de apenas 45 milhões, localizados principalmente na América do Norte e Europa Ocidental. Em 2009, o número de usuários da internet alcançou quase 22% da população mundial (Kozinets, 2014). Já em 2025, de acordo com o *Global Connectivity Report*, publicado pela *International Telecommunication Union*, estima-se que cerca de 6 bilhões de pessoas estejam *online* - o equivalente a aproximadamente 75% da população mundial (ITU, 2025).

Diante desse cenário, o crescimento contínuo desse número chama a atenção de pesquisadores sociais interessados em compreender e analisar o contexto atual. Dessa forma, é fundamental levar em conta o volume de informações geradas na internet, uma vez que o mundo digital tem se integrado de maneira cada vez mais profunda à vida contemporânea.

Em se tratando da produção de informações, atualmente as redes sociais têm desempenhado um papel significativo na criação e difusão de conteúdos, através de uma linguagem multimodal, isto é, por meio de som, imagem e palavras. Este tipo de comunicação possibilita maior interação, participação e significação por parte dos seus usuários (Andrade, 2022).

Outro ponto a destacar é a produção informal de conteúdos, onde por princípio, uma rede social conta com a participação ativa dos seus usuários. Sendo assim, o utilizador de uma rede social não se aparta de suas funções para experienciar o ciberespaço, mas traz para este todas as suas obrigações e incumbências como cidadão. Para tanto, é preciso considerar a manipulação da realidade através de filtros e recortes factuais que ocorrem de acordo com a vontade do usuário (Andrade, 2022).

Logo, considerando a importância e participação – praticamente indissociável – da internet nas sociedades atuais através das redes sociais, este trabalho analisará o uso das fontes digitais produzidas nesse meio para construção de memória social.





Tendo isso em vista, a ampla produção de conteúdos nas redes sociais, em suas diversas formas, pode ser compreendida como um meio de formalizar e fixar o passado, contribuindo para sua transmissão e preservação (Candau, 2011). Entretanto, ao mesmo tempo em que facilita-se a produção de traços memoriais, dificulta-se a interpretação do passado e desenvolve-se uma “memória educada”, incapaz de dar sentido às informações produzidas (Candau, 2011).

Nesse sentido, questões como a manipulação da memória, a difícil interpretação e significação dos fatos que estão nas redes sociais como fontes digitais de conteúdo, são assuntos explorados para discussão no campo de estudos de memória social.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Memória Social

Maurice Halbwachs aponta a necessidade de um indivíduo utilizar-se de ecos para construção de memória, sendo assim, “os indivíduos, ao se lembrarem, sempre utilizam estruturas sociais” (Halbwachs, 2023, p.8). Essas estruturas sociais são onde o ser humano encontra, reconhece e se utiliza das lembranças, onde também encontra significado e pertencimento.

Nesse sentido, para que se reconheça, o ser humano deve evocar nos “quadros sociais” da memória as suas lembranças, entretanto, segundo Candau (2011) por mais que sejam sociais, essas memórias não são necessariamente coletivas. Seguindo essa lógica, não se cria “uma memória”, mas “múltiplas combinações que formam, assim, configurações memoriais mais ou menos estáveis, duráveis e homogêneas” (Candau, 2011, p.49).

Nas redes sociais há indivíduos que participam de forma ativa na produção de lembranças, muitos dos quais contribuem sem mesmo ter participado do acontecimento. A exemplo da grande enchente de 2024 em Canoas, Rio Grande do Sul, há relatos nas redes sociais oriundos de usuários que realmente participaram diretamente do evento. Ao mesmo tempo, há aqueles que, mesmo não tendo sido





atingidos diretamente, colaboram nas construções de memória distintas (Candau, 2011).

Sendo assim, dentro das redes sociais, o indivíduo encontra quadros de evocação da memória dos mais variados tipos, onde não necessariamente sustentam-se por uma memória coletiva, mas pelo interesse e duração do conteúdo – no qual em ambiente virtual tende a ser bem mais duradouro.

Nesse sentido, a memória “recusa calar-se”, pois ela é “Imperativa, onipresente, invasora, excessiva, abusiva [...], seu império se deve à inquietude dos indivíduos e dos grupos em busca de si mesma” (Candau, 2011, p. 125). Por causa disso, há um dever de memória e não satisfazer esse desejo resulta em desaparecimento (Candau, 2011).

Considera-se portanto, que a memória é construída socialmente e através dos quadros. A respeito disso, na sociedade contemporânea ela recebe as influências das tecnologias digitais – mais especificamente as redes sociais – que são profusas na produção de lembranças.

Contudo, ainda pensando nas múltiplas combinações que formam a memória, é necessário ter em mente que a necessidade de lembrar anda lado a lado com a de esquecer. E que a abundância de traços e conteúdos da sociedade contemporânea nas redes sociais resulta na chamada “iconorreia”, que pode ser entendida como sobrecarga de conteúdos imagéticos (Candau, 2011).

2.2 Fontes Digitais

Ao longo dos anos, as sociedades foram influenciadas pela criação de tecnologias que alteraram sua forma de contato com o mundo. A exemplo disso, tem-se a invenção da bússola, do astrolábio e das caravelas para o período das navegações que ocorreram no século XV. As tecnologias se somam, agregam e são atualizadas.

Nesse sentido, a sociedade contemporânea conta com a utilização de tecnologias de comunicação muito acessíveis e populares: as redes sociais. Para





tanto, “uma tecnologia [...] costuma demandar junto a si a configuração de uma nova prática social, fomentando novos modos de agir e oportunizando novos padrões de sociabilidade” (Barros, 2022, p.14).

Desde os seus primórdios o ser humano preocupa-se na produção de traços que não vão deixar sua passagem pela vida ser esquecida, por isso, deixava nas paredes da caverna marcas e desenhos que retratam seu dia a dia (Candau, 2011). Sendo assim, as preocupações do ser humano em ser lembrado, encontra nas redes sociais um instrumento para atender essas necessidades. A escrita já havia possibilitado aos seres humanos a produção e a indexação de lembranças. Entretanto, a linguagem multimodal – imagem, som e palavras – da internet, permite a maior produção de percepções ao indivíduo.

Além disso, entendendo a cooperação que há entre História e Memória, ao propor a História como filha da Memória, Candau (2011) lembra que a História utiliza-se da memória para construção do seu enunciado. Tendo em vista isso, é preciso perceber os conteúdos produzidos em redes sociais como fontes digitais de lembrança também para pesquisadores de memória, pois “a diversidade de fontes deve aumentar a confiança do pesquisador nas informações nelas contidas” (Almeida, 2022, p.112).

Nesse contexto, as fontes digitais demonstram sua relevância quanto a sua utilidade nos dias atuais. Estas constituem um grande número de conteúdos que estão no ciberespaço e que por vezes até transformam a realidade física em conteúdo virtual. Estes materiais compõem importante arquétipo para pesquisas por sua quantidade, viabilidade e por sua multimodalidade, revelando sentido e significado complexos.

3 METODOLOGIA

O percurso metodológico da pesquisa se dará de forma qualitativa, tratando da subjetividade da produção de conteúdos, nesse caso, em ambiente virtual (Mattos, 2020). No mesmo sentido, a pesquisa pretende dar uma visão geral da utilização de





fontes digitais no campo de estudos de memória social, evidenciando seu caráter exploratório também como parte inicial de um trabalho maior (Mattos, 2020).

No que tange ao instrumento, essa pesquisa será bibliográfica, através da análise de produções de autores que atuam na área do mundo digital, nesse caso, não sendo realizada uma busca volumétrica de artigos, mas utilizando-se de livros de referência na área das tecnologias e fontes digitais que serão utilizadas na pesquisa de mestrado a qual este trabalho faz parte.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

As inúmeras possibilidades que decorrem das tecnologias digitais têm influenciado cada vez mais a vida do ser humano em sociedade. Fazem parte dessas possibilidades, também, novas formas de contato e produção de conhecimento por meio de redes sociais.

Em se tratando das redes sociais, estas surgiram em um novo momento da internet, a Web 2.0, que marca a participação ativa dos seus usuários como não apenas reprodutores, mas também criadores de conteúdos (Barros; Andrade, 2022). Em virtude disso, dentro das redes sociais ocorrem muitas interações:

A Web 2.0 coloca um ponto-final na era da informação imutável, desde a invenção da imprensa por Gutemberg até a televisão, pois torna o universo da informação e comunicação mais plástico e mutável, infinitamente aberto a adaptação e colaboração dos usuários (Barros; Andrade, 2022).

Nessa lógica, as interações que ocorrem em redes sociais apontam para outro fenômeno da internet, a construção colaborativa de conteúdos. Sendo assim, nos textos da internet, o usuário torna-se praticamente um coautor, para tanto, isso ocorre em forma de comentários, compartilhamentos e *follow* (Barros; Andrade, 2022). Isso não ocorre apenas na participação colaborativa em uma publicação ou compartilhamento, onde o indivíduo apenas agrega em um assunto. Ocorre também





a criação de conteúdos a partir de análises de informações postadas por outras pessoas que realmente experienciaram o fato.

Dessa forma, a participação do usuário da rede social além de expressar uma opinião, assemelha-se ao papel do pesquisador que busca discorrer sobre assuntos variados a partir de análise, porém, nesse caso, sem aporte metodológico. Inclusive, no ciberespaço é comum encontrar “abas” de pesquisa, ou de exploração, representadas em sua maioria pelo ícone de uma lupa. Nessa lógica, as redes sociais se apresentam como uma fonte de conteúdos digitais e local de pesquisa.

Além disso, ao tratar de questões relativas à memória social, entende-se a multiplicidade de atores no ciberespaço e o desempenho dos quadros sociais nas redes sociais. Ao adentrar o ciberespaço, de forma acessível, o indivíduo tem ferramentas para construção de memória através da experimentação das lembranças de outros, pois “também complementamos nossas memórias nos apoiando, pelo menos em parte, na memória dos outros” (Halbwachs, 2023, p.35).

Contudo, tendo em vista a produção de conteúdos sobre determinado acontecimento, aqueles que possuem familiaridade e legitimidade com os acontecimentos, ganham, na dinâmica de transmissão, maior credibilidade, pois são tidos pelos receptores como os “guardiões da verdadeira memória”. Seriam estes, as páginas oficiais da prefeitura, os perfis de jornais renomados e de estudiosos respeitados. Porém, cada vez mais tem-se visto a credibilidade dos *influencers* como “guardiões da verdadeira memória” (Candau, 2011).

Nesse sentido, personagens de grande relevância e poder, que atuam fora do ciberespaço em lugares de decisão, quando estão inseridos nesse, ganham grande relevância. A exemplo disso, personagens como presidentes, juízes e ativistas, participam em redes sociais produzindo diversos conteúdos fundamentais para leitura do contexto social atual.

Em se tratando das redes sociais, uma pesquisa demonstra como o *Facebook* atua como um aglutinador de vivências, tornando-o como um espaço de lembranças (Henriques, Rabello, 2013). Seguindo tal lógica, no período da pandemia de COVID-19, foi possível ver a participação ativa de políticos na divulgação de informações,





muitas vezes contraditórias, pouco confiáveis e pseudocientíficas. Para tanto, faz-se necessário a leitura não só de documentos formais, mas de conteúdos produzidos através das tecnologias digitais, bem como as redes sociais, que possuem materiais importantes e muitas vezes exclusivos, para construção de memória social em suas diferentes abordagens (Silva; Vitoriano, 2022).

Entretanto, é preciso considerar que as redes sociais são constituídas, sobretudo, de acontecimentos do tempo presente. Nesse movimento, tratando-se da lembrança, percebe-se que “nossa memória acrescenta à lembrança o futuro dessa lembrança. Por essa razão, o tempo da lembrança não é o passado, mas o ‘futuro do passado’” (Candau, 2011, p. 66). Ou seja, a memória construída a partir dos conteúdos em redes sociais não está encerrada no que aconteceu, sendo assim, não é uma apresentação do que aconteceu, mas uma representação multimodal – através de som, palavras e imagem (Candau, 2011).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é possível perceber como as tecnologias digitais e, mais especificamente as redes sociais, têm um papel significativo na construção de memória. Nesse ambiente, tem-se o acesso a diversas fontes digitais de lembrança que por vezes dão ao pesquisador percepções de imagem, som e palavras, aumentando as capacidades de interpretação das informações.

Nesse sentido, é preciso considerar a urgência do papel fundamental do pesquisador em ambientes digitais, tendo em vista a efemeridade da internet e o possível desaparecimento de conteúdos vitais na construção de memória. A sociedade contemporânea também enfrenta além da efemeridade, outro perigo, o do excesso de informações, pois “a iconorreia e a profusão de traços contemporâneos levam a um risco maior: a confusão e a indiferenciação dos acontecimentos, das lembranças e saberes e um esquecimento massivo subsequente” (Candau, 2011, p. 114).





Logo, reafirma-se a necessidade da presença de pesquisadores em ciências humanas nas áreas de tecnologias digitais. A exemplo disso, “os historiadores, já tão acostumados a analisar discursos de todas as épocas, serão essenciais para formarem leitores críticos para os discursos produzidos em nossa própria época” (Barros, 2022, p.99).

Acrescenta-se ainda, para futuros trabalhos, a necessidade de compreender como as tecnologias digitais influenciam na construção de identidade. A profusão de informações e interações que ocorrem no ciberespaço, principalmente nas redes sociais, enfraquecem a construção identitária de si, tendo em vista a “iconorreia” resultante em uma dificuldade de memória, pressupondo que perder a memória está ligado a perder a identidade (Candau, 2011).

Em suma, considera-se que o uso de fontes digitais produzidas dentro das redes sociais é fundamental para a construção de memória na sociedade atual. As redes sociais abrangem ainda uma grande participação colaborativa e interativa entre seus usuários. Admitem-se também os desafios que vêm com essas tecnologias, e seu potencial para a produção colaborativa e participativa dos indivíduos na construção de uma sociedade inovadora na produção de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fábio Chang de. Internet, Fontes Digitais e Pesquisa Histórica. In: Barros, José D'Assunção. (org.) **História Digital: a historiografia diante dos recursos e demandas de um novo tempo**. Petrópolis: Vozes, 2022.

ANDRADE, Débora El-Jaick. Internet, Fontes Digitais e Pesquisa Histórica. In: Barros, José D'Assunção. (org.) **História Digital: a historiografia diante dos recursos e demandas de um novo tempo**. Petrópolis: Vozes, 2022.

BARROS, José d'Assunção. **História digital**. Petrópolis: Vozes, 2022.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. Tradução de Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011.





HALBWACHS, Maurice. **Quadros Sociais da Memória**. Tradução de Antonio Fontoura. Curitiba: antoniofontoura, 2023.

HENRIQUES, Rosali Maria Nunes; RABELLO, Rafaella Prata. Fontes digitais para a pesquisa em memória social: dois estudos de caso. **Resgate**, v. 21, 25/26, p.59-65, 2013.

ITU. **Global Connectivity Report 2025**. International Telecommunication Union, 2025.

KOZINETS, Robert V. **Netnografia**: realizando pesquisa etnográfica online. Porto Alegre: Penso, 2014.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. **Conversando sobre metodologia da pesquisa científica**. Porto Alegre: Editora Fi, 2020.

SILVA, Anahi Rocha; VITORIANO, Marcia Cristina de Carvalho Pazin. Quem vai arquivar os conteúdos de redes sociais presidenciais no Brasil?. **Liinc em Revista**, v. 18, n. 2, p.1-26, 2022.





HALBWACHS E A MEMÓRIA COLETIVA NA ERA DIGITAL

Edson Roberto Duarte Weren¹

Ingridi Vargas Bortolaso²

Resumo

Partindo da ideia de que memória coletiva é uma construção social mediada por linguagem, cultura e interação, este artigo analisa como esses processos se reorganizam nos ambientes digitais. Com base em uma revisão bibliográfica da obra *A Memória Coletiva* (Halbwachs, 1990), fazemos uma análise crítica dos principais conceitos do autor, aplicando-os ao cenário digital atual. Observamos que, na era digital, a memória coletiva não só continua sendo um fenômeno social, como também se expande por meio de redes sociais, fóruns, memes e arquivos online, que funcionam como novos pontos de referência simbólicos e afetivos. Os dados sugerem que a memória digitalizada, ao ganhar valor simbólico e cultural, pode ser interpretada como Patrimônio Digital, um repositório ativo de narrativas coletivas que constroem e mantêm identidades em redes conectadas.

Palavras-chave: memória coletiva; ambientes digitais; patrimônio digital; quadros sociais.

1 INTRODUÇÃO

O sociólogo francês Maurice Halbwachs, âmbito do campo de memória social, foi um dos primeiros a afirmar que a memória não é apenas um processo individual, mas algo moldado por relações sociais. Para ele, a memória pessoal está sempre ligada a quadros coletivos que ajudam a interpretá-la.

Na contemporaneidade, a crescente mediação dos ambientes digitais, a forma como registramos, acessamos e compartilhamos o passado, instiga a uma reflexão: como esses quadros sociais de memória se comportam e se adaptam ao mundo online?

Neste artigo, revisamos como Halbwachs, escritor das obras *Les cadres sociaux de la mémoire* — 1925, *La mémoire collective* — 1950 (obra póstuma/edição definitiva

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: edson.weren1266@unilasalle.edu.br.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: ingridi.bortolaso@unilasalle.edu.br.





publicada em 1950) e *La topographie légendaire des évangiles en terre sainte* — 1941, define conceitos como memória coletiva, memória histórica, tempo social. A partir dessas definições articulamos e procuramos demonstrar como essas se conectam e espaço social, e mostramos como essas ideias se conectam com as dinâmicas de memória em ambientes digitais. No entanto, como referência singular utilizamos a obra *A Memória Coletiva* (1990) e fragmentos atualizados do texto original, para adaptar essas ideias ao cenário tecnológico atual.

2 FUNDAMENTOS DA MEMÓRIA COLETIVA

Diante do exposto no capítulo anterior, em que situamos a relevância da obra de Halbwachs e problematizamos os efeitos das mediações digitais sobre os processos de lembrança, torna-se necessário aprofundar os alicerces conceituais que sustentam essa discussão. Antes de analisar como a memória opera e se transforma nos ambientes online, é fundamental compreender como Halbwachs estrutura teoricamente a memória enquanto fenômeno social, diferenciando suas expressões, funções e limites. Assim, o capítulo que se segue dedica-se a examinar os fundamentos da memória coletiva, estabelecendo as distinções entre memória individual e memória coletiva e preparando o terreno para, posteriormente, refletirmos sobre como esses quadros sociais se atualizam e se reconfiguram no contexto digital.

2.1 Memória Coletiva X Memória Individual

Segundo Halbwachs (1990, p 51), “cada memória individual é um ponto de vista sobre memória coletiva”, e esse ponto de vista muda conforme o contexto (enquadramento) social em que a pessoa está inserida. Isso demonstra que a memória individual só é possível devido a relação que ocorre com o grupo a qual a pessoa pertence. Adicionalmente, o autor afirma que até os pensamentos mais íntimos têm origem em contextos sociais. Dessa forma, lembranças pessoais também são influenciadas por vivências coletivas. A forma como lembramos depende da nossa





relação com determinados grupos, contextos e redes sociais. A seguir será desenvolvida a seção que busca discutir sobre os temas memória histórica e memória coletiva.

2.2 Memória Histórica X Memória Coletiva

992

O autor seminal da memória coletiva Halbwachs diferencia memória coletiva da memória histórica. Segundo ele “A memória coletiva não se confunde com a história [...] retém do passado apenas o que ainda está vivo ou pode ser reativado na consciência do grupo.” (1990, p 80). Quando não há mais grupos que compartilham uma memória, ela só pode ser preservada ao ser registrada por escrito. Ou seja, enquanto a memória coletiva está viva e em uso pelos grupos sociais, a memória histórica é um registro fixo do que não é mais vivido diretamente.

2.3 Reconstrução do Passado, Lembranças Simuladas e o Papel do Presente

Complementarmente Halbwachs informa que muitas lembranças são incompletas ou parcialmente reconstruídas. Algumas vêm de fases da vida em que ainda não tínhamos maturidade para entender o que acontecia. Outras são criadas a partir de pistas externas, falas de outras pessoas, objetos, espaços, e achamos que fazem parte da nossa memória direta. O autor também observa que, após a morte de alguém, a imagem dessa pessoa muda conforme os grupos relembram diferentes aspectos da sua vida. Isso reforça o caráter dinâmico da memória coletiva.

2.4 Tempo Social, Espaço, Grupo e Identidade

Halbwachs diz que a memória coletiva só existe se estiver associada a um tempo e a um espaço definidos: Assim, não há memória coletiva que não se desenvolva num quadro espacial. O lugar recebeu a marca do grupo, e vice-versa. Grupos usam o espaço físico (ruas, casas, objetos) e o tempo (ritmos sociais, gerações) como pontos





de apoio para manter suas memórias ativas. Sem esses quadros, a memória tende a desaparecer ou se tornar vaga.

3 RECONFIGURAÇÃO DA MEMÓRIA COLETIVA NA ERA DIGITAL

993

Com base nos conceitos de Halbwachs, é possível ver como eles se aplicam ao contexto digital. As lembranças simuladas aparecem nas memórias digitais fragmentadas ou editadas, como postagens antigas, fotos apagadas ou stories que somem, mas são lembrados por comentários ou repostagens. A morte digital, refere-se a perfis de pessoas falecidas que continuam ativos, recebem homenagens e atualizações. Como Halbwachs (1990) observou, a memória do falecido continua se modificando conforme é lembrado por diferentes grupos. O tempo social digital, aparece em ciclos de viralização, revivals de hashtags, continuidade de comunidades. O digital permite que o passado seja resgatado e recontextualizado, alinhando-se à ideia de que a memória coletiva mantém vivo apenas o que é relevante para o presente do grupo. O espaço digital, páginas, perfis, timelines e arquivos online funcionam como novos espaços onde a memória coletiva é armazenada e ativada. Mesmo sem materialidade física, esses ambientes operam como suportes de memória.

4 DISCUSSÃO: MONUMENTOS DIGITAIS, IDENTIDADE E PATRIMÔNIO

Com base na leitura de Halbwachs (1990), propomos as seguintes relações do que o mesmo propõe e a era digital. A primeira relação está vinculada a **monumentos** digitais. Esses são entendidos como imagens virais, páginas comemorativas, threads que marcam eventos importantes, funcionam como marcos de memória, similares a monumentos físicos. Eles ajudam a fixar identidades e conectar gerações.

Na segunda relação se destaca os grupos afetivos no ambiente digital, como seguidores, comunidades online, coletivos, exercem o papel que Halbwachs (1990)





vincula ao grupo social: são eles que mantêm a memória ativa por meio de engajamento (curtidas, comentários, repostagens).

A terceira relação repousa sobre o esquecimento digital: pode ser rápido, causado pela obsolescência de plataformas, exclusão de conteúdos ou pela sobrecarga de informação. Isso se relaciona com a ideia de que, ao perdermos contato com um grupo ou contexto, as memórias ficam vagas ou se apagam.

A quarta relação se conecta Memória x História no digital: o simples fato de algo estar arquivado não garante que será lembrado. A memória coletiva depende de prática social, se não há grupos interessados em manter uma lembrança ativa, ela não sobrevive, mesmo que esteja registrada.

5 METODOLOGIA

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa de objetivo exploratório e com estratégia de pesquisa de revisão bibliográfica.

Revisão bibliográfica, centrada na obra intitulada “A Memória Coletiva” (Halbwachs, 1990), permitindo uma análise crítica e interpretativa de suas ideias aplicadas ao universo digital contemporâneo.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados preliminares indicam que a memória, ao migrar para o espaço digital transforma-se em memória coletiva digitalizada e, quando reconhecida e preservada por seu valor simbólico e cultural, constitui-se como Patrimônio Digital, um repositório vivo de narrativas que consolida e perpetua a identidade de grupos sociais conectados.





7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A visão de memória coletiva proposta por Halbwachs (1990) continua sendo uma ferramenta valiosa para compreender o funcionamento da memória coletiva no contexto digital. Conceitos como a reconstrução das lembranças, o tempo social, o papel dos grupos, o espaço simbólico e as lembranças simuladas oferecem caminhos relevantes para interpretar os processos contemporâneos de formação da memória.

Observa-se que, mesmo no ambiente digital, a memória coletiva depende fundamentalmente da interação social e da participação ativa dos grupos envolvidos. As plataformas digitais, por sua vez, fornecem novos suportes simbólicos, como arquivos, perfis, memes e comunidades online, que funcionam como ambientes de memória, cumprindo funções semelhantes aos espaços físicos destacados por Halbwachs (1990).

A digitalização intensifica o processo de reconstrução do passado, seja por meio da edição e exclusão de dados, seja pelas maneiras como os grupos reconstroem e ressignificam suas memórias. Quando essas memórias digitais alcançam valor simbólico e passam a ser reconhecidas culturalmente, elas se transformam em Patrimônio Digital, um conjunto dinâmico de narrativas coletivas sustentadas por redes conectadas.

8 LIMITAÇÕES DO TRABALHO

Considerando que a proposta deste trabalho foi a análise dos quadros sociais na era digital com o olhar sobre apenas à obra *A Memória Coletiva* (Halbwachs, 1990). Este olhar único pode introduzir um viés.

Halbwachs (1990) fornece um instrumental robusto para compreender como a memória é socialmente enquadrada, a ausência de diálogo com outros autores que discutem a memória digital, as redes sociotécnicas, os dispositivos de arquivamento distribuído e os algoritmos pode limitar a amplitude analítica.





9 SUGESTÃO DE TRABALHO FUTURO

Os resultados deste estudo apontam para a necessidade de aprofundamento teórico e empírico sobre os quadros sociais na era digital. Pesquisas futuras podem ampliar o referencial para além de Halbwachs, incorporando autores contemporâneos que abordam memória midiática e cultura algorítmica. Sugere-se também a realização de estudos de caso em plataformas digitais, com foco nos efeitos dos algoritmos sobre a circulação e o esquecimento de conteúdos. Outras linhas de investigação incluem a análise do papel das emoções e identidades digitais, comparações entre práticas de memória analógica e digital, e a discussão das dimensões éticas e políticas da memória em ambientes conectados. Por fim, destaca-se o potencial de estudos voltados à memória organizacional, especialmente no contexto educacional, considerando governança de dados e participação social.

996

REFERÊNCIAS

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva, 1990, São Paulo.** (Biblioteca Vértice. Sociologia e política ;21). São Paulo: Editora Vértice, 1990. 189 p.





SILÊNCIOS, APAGAMENTOS E RESISTÊNCIAS: O LETRAMENTO RACIAL COMO CHAVE PARA A (RE)CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA SOCIAL

Juliano de Castro Guedes¹

Maria de Lourdes Borges²

Resumo

O objetivo desta pesquisa, que se encontra na fase de projeto, é investigar como o letramento racial pode atuar como chave crítica e política na (re)construção da memória social brasileira, marcada por silêncios, apagamentos e resistências. O referencial teórico embasa-se nos conceitos de memória social (Halbwachs, Pollak, Candau), racismo estrutural (Almeida), epistemicídio (Carneiro), contrato racial (Mills) e mito da democracia racial (Munanga, Fernandes), articulando ainda contribuições de Twine, Schucman, Bourdieu, entre outros. A metodologia proposta combina história oral e grupos focais com sujeitos letrados e não letrados racialmente, além de revisão bibliográfica interdisciplinar, a fim de observar como diferentes níveis de letramento influenciam a percepção e ressignificação das memórias de discriminação racial. Os resultados esperados indicam que o letramento racial pode funcionar como dispositivo crítico capaz de tensionar molduras excludentes, revelar memórias subterrâneas e promover práticas sociais e pedagógicas comprometidas com a justiça racial e a reparação histórica. Pretende-se, assim, contribuir para o fortalecimento de uma memória social mais plural, crítica e antirracista, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos para a formulação de políticas públicas e para o avanço dos estudos no campo da memória e das relações raciais.

Palavras-chave: letramento racial; memória social; racismo estrutural; epistemicídio; identidade negra.

1 INTRODUÇÃO

A memória social brasileira foi historicamente construída a partir de narrativas hegemônicas brancas, que consolidaram uma história oficial eurocentrada e excludente. As trajetórias, saberes e resistências da população negra foram sistematicamente apagadas dos registros institucionais, dos currículos escolares e das representações simbólicas, o que contribuiu para naturalizar desigualdades e para

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: guedes.juliano.jg@gmail.com.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: maria.borges@unilasalle.edu.br.





manter o racismo como dimensão estruturante da sociedade (Almeida, 2019; Halbwachs, 2006; Pollak, 1989).

Nesse cenário, a memória não pode ser compreendida como um simples repositório neutro do passado, mas como construção social seletiva, atravessada por disputas de poder, pertencimento e reconhecimento. Halbwachs (2006) destaca que as lembranças são ancoradas em quadros sociais, produzidos por grupos que definem o que merece ser lembrado e o que será esquecido. Pollak (1989), por sua vez, chama atenção para as chamadas memórias subterrâneas, associadas a grupos subalternizados, como a população negra, que resistem à memória oficial e permanecem à margem dos discursos legitimados.

A articulação entre memória social e relações raciais evidencia como o racismo estrutural opera também no campo simbólico, por meio do silenciamento das experiências negras e da negação de sua centralidade na formação da sociedade brasileira (Almeida, 2019; Candau, 2016). O mito da democracia racial, criticado por Munanga (1999) e Fernandes (2008), funciona como dispositivo ideológico que dissimula o racismo, difundindo a falsa ideia de convivência harmônica entre brancos e negros e dificultando o reconhecimento das desigualdades históricas e de seus efeitos contemporâneos.

É nesse contexto que o letramento racial se coloca como chave analítica, pedagógica e política para a (re)construção da memória social. Twine (1998, 2004) define o letramento racial como um conjunto de práticas sociais que permite reconhecer, interpretar e desafiar as dinâmicas de poder racializadas, compreendendo como o racismo estrutura as interações cotidianas, as instituições e as representações culturais. Sujeitos letrados racialmente tornam-se capazes de nomear experiências de discriminação e de reposicionar narrativas historicamente silenciadas, abrindo espaço para memórias negras até então apagadas (Schucman, 2014; Carneiro, 2005).

Partindo dessas premissas, a pesquisa que dá origem a este artigo busca investigar de que maneira o letramento racial pode contribuir para o reconhecimento e a resignificação de memórias negras silenciadas, tensionando o epistemicídio e o





pacto narcísico da branquitude. Ao articular autores como Halbwachs, Pollak, Candau, Almeida, Carneiro, Munanga, Mills e Twine, pretende-se compreender como as práticas de letramento racial operam na disputa por legitimidade memorial, deslocando o olhar da memória oficial para as experiências de resistência inscritas na história da população negra.

O artigo apresenta, inicialmente, o marco teórico que sustenta a investigação; em seguida, discute a abordagem metodológica proposta e, por fim, sistematiza resultados parciais e implicações da pesquisa, enfatizando o papel do letramento racial como dispositivo fundamental para a construção de uma memória social mais plural, crítica e antirracista.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A discussão sobre memória social parte da compreensão de que as lembranças são socialmente construídas, seletivas e situadas historicamente. Halbwachs (2006) sustenta que a memória coletiva é mediada por quadros sociais que organizam o que é lembrado e o que é esquecido. Esses quadros são produzidos por grupos hegemônicos que, ao legitimar determinadas narrativas, marginalizam outras. No caso brasileiro, isso se traduz no apagamento do protagonismo negro na história nacional, processo que contribui para naturalizar a sub-representação de pessoas negras nos espaços de poder e decisão (Pollak, 1989; Candau, 2016).

Pollak (1989) aprofunda essa análise ao introduzir o conceito de memórias subterrâneas, que se referem às lembranças de grupos dominados e excluídos, mantidas à margem da memória oficial, mas carregadas de potencial crítico e de resistência. Ao recuperar essas memórias, questionam-se as fronteiras do que foi consagrado como história nacional e evidenciam-se os mecanismos de silenciamento que sustentam as desigualdades. Candau (2016), por sua vez, ressalta a dimensão identitária da memória: ao selecionar o que lembrar, grupos sociais produzem e atualizam suas identidades coletivas, definindo quem é reconhecido como sujeito da história.





O letramento racial inscreve-se nesse campo como prática de disputa de sentidos sobre a memória e a identidade. Twine (1998, 2004) conceitua o letramento racial como habilidade crítica de identificar, interpretar e responder às dinâmicas de racialização que estruturam a vida social. Trata-se de um processo que envolve não apenas o acesso a informações sobre racismo, mas a capacidade de perceber seus efeitos nas relações cotidianas, nas instituições e nas representações simbólicas. Schucman (2014), ao discutir a branquitude, evidencia como a ausência de letramento racial entre sujeitos brancos contribui para a manutenção de privilégios e para o apagamento das violências dirigidas à população negra.

A categoria de racismo estrutural, desenvolvida por Almeida (2019), é central para articular essas reflexões. O autor demonstra que o racismo não é um conjunto de atitudes individuais desviantes, mas um sistema que organiza normas, práticas e instituições, produzindo desigualdades persistentes no acesso a direitos, oportunidades e reconhecimento. Esse sistema se apoia em uma economia simbólica de desvalorização dos corpos negros, alimentada por narrativas históricas que os desumanizam ou reduzem à condição de mão de obra escravizada.

No campo da filosofia política, Mills (2020) apresenta o conceito de contrato racial para descrever o acordo tácito que estrutura as sociedades modernas, garantindo privilégios materiais e simbólicos às pessoas brancas em detrimento das populações racializadas. Esse contrato opera como pacto de silêncio sobre as violências coloniais e escravistas, sustentando uma memória oficial que minimiza ou justifica tais violências. Munanga (1999), ao discutir o mito da democracia racial, mostra como, no Brasil, esse pacto assume a forma de narrativa conciliadora que nega a existência do racismo e impede o reconhecimento das desigualdades raciais.

Carneiro (2005) contribui para esse debate ao conceituar o epistemicídio, entendido como extermínio sistemático dos saberes produzidos por sujeitos negros, indígenas e outros grupos subalternizados. O epistemicídio não se restringe à invisibilização de autores negros nos currículos acadêmicos, mas abrange o deslegitimar de formas de conhecimento ancoradas em outras experiências históricas, espirituais e culturais. Nessa perspectiva, o letramento racial pode ser compreendido





como prática contra-epistêmica, ao recolocar tais saberes no centro da reflexão sobre memória e sociedade.

Por fim, Bourdieu (1989) auxilia a pensar as dimensões simbólicas do poder envolvidas na disputa por memória. Ao discutir conceitos como poder simbólico e violência simbólica, o autor evidencia como as classificações sociais, as hierarquias de prestígio e os sistemas de nomeação operam para legitimar determinadas visões de mundo. A partir desse diálogo teórico, o letramento racial é compreendido, neste estudo, como dispositivo crítico capaz de desnaturalizar essas classificações e de tensionar as estruturas que sustentam o racismo estrutural e o apagamento de memórias negras.

3 METODOLOGIA

A pesquisa adota abordagem qualitativa, de caráter exploratório e interpretativo, buscando compreender como o letramento racial influencia a percepção, a construção e a reconstrução das memórias sociais relacionadas às experiências de racismo, silenciamento e resistência. A opção por uma perspectiva qualitativa justifica-se pela necessidade de acessar sentidos, afetos e interpretações produzidos pelos sujeitos acerca de suas trajetórias e de seus contatos com práticas formativas em letramento racial (Almeida, 2019; Candau, 2016).

O percurso metodológico articula três eixos principais: a) revisão bibliográfica interdisciplinar sobre memória social, racismo estrutural, epistemicídio e letramento racial; b) realização de entrevistas de história oral temática com sujeitos negros e não negros que participaram de formações em letramento racial; c) condução de grupos focais com participantes letrados e não letrados racialmente, com o objetivo de comparar modos de narrar, elaborar e ressignificar experiências de discriminação racial.

As entrevistas de história oral temática buscam reconstruir trajetórias de vida marcadas por experiências de racismo, bem como percursos de formação política e educacional. Inspirado em Pollak (1989), o estudo considera que tais narrativas





podem trazer à tona memórias subterrâneas, frequentemente ausentes dos registros institucionais e dos discursos oficiais. Os grupos focais, por sua vez, são organizados de modo a favorecer o diálogo entre participantes, estimulando a construção coletiva de significados sobre racismo, branquitude, privilégio e resistência.

Para fins analíticos, o material empírico será submetido a procedimentos de análise temática, identificando categorias relacionadas a silêncios, apagamentos, resistências e processos de letramento racial. As categorias analíticas serão construídas em diálogo com o referencial teórico, permitindo articular narrativas individuais e dinâmicas estruturais. Serão observados, especialmente, os modos como participantes descrevem suas memórias de discriminação antes e depois de vivências formativas em letramento racial, bem como os deslocamentos produzidos em sua compreensão sobre racismo estrutural e epistemicídio.

A pesquisa observa os princípios éticos que regem estudos com seres humanos, garantindo o consentimento livre e esclarecido, o direito ao sigilo das identidades e a possibilidade de retirada voluntária em qualquer etapa. Os nomes utilizados nos relatos serão substituídos por pseudônimos, de modo a preservar a confidencialidade e a segurança dos participantes.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando que a pesquisa se encontra em fase de desenvolvimento, os resultados apresentados neste artigo são parciais e decorrem, sobretudo, de análises preliminares de formações em letramento racial já realizadas pelo pesquisador, bem como de reflexões produzidas a partir do referencial teórico. Ainda assim, esses elementos permitem delinear alguns movimentos importantes sobre a relação entre letramento racial e (re)construção da memória social.

Em primeiro lugar, observa-se que o letramento racial opera como ferramenta crítica de reconstrução da memória negra, tensionando os quadros de esquecimento impostos pelo racismo estrutural. Participantes das formações relatam que, a partir do contato com conceitos como racismo estrutural, branquitude, epistemicídio e contrato





racial, tornam-se capazes de reinterpretar episódios vividos anteriormente como "normais" ou "isolados", reconhecendo-os como expressões de uma lógica mais ampla de dominação (Almeida, 2019; Mills, 2020; Carneiro, 2005).

Esse movimento de ressignificação evidencia o caráter político da memória: situações que antes eram lembradas de forma fragmentada ou culpabilizante passam a ser compreendidas como parte de uma história coletiva de opressão e resistência da população negra. Ao nomear o racismo vivido, os sujeitos reconfiguram suas memórias e reposicionam-se frente a elas, rompendo com a internalização de discursos meritocráticos e com o mito da democracia racial (Munanga, 1999; Fernandes, 2008).

Outro aspecto relevante diz respeito ao papel do letramento racial na desnaturalização da branquitude. Em contextos formativos compostos por pessoas brancas e não brancas, emerge com frequência a percepção de que sujeitos brancos, ao serem confrontados com o debate sobre privilégio racial, tendem inicialmente à defensiva ou à negação. Com o aprofundamento das discussões, porém, muitos passam a reconhecer como foram socializados em um regime de memória que os coloca como padrão universal, invisibilizando seus privilégios e responsabilizando pessoas negras por desigualdades estruturais (Schucman, 2014; Bourdieu, 1989).

As discussões iniciais também indicam que o letramento racial favorece a emergência de memórias subterrâneas, especialmente entre sujeitos negros que, até então, não haviam encontrado espaços seguros para narrar as violências sofridas. Em rodas de conversa e atividades de compartilhamento de experiências, relatos de humilhação, exclusão escolar, violência policial e discriminação no mercado de trabalho surgem com intensidade, revelando a dimensão traumática do racismo na constituição das subjetividades. Ao serem acolhidas e reconhecidas coletivamente, tais memórias deixam de ser percebidas como fracassos individuais e passam a integrar um repertório de denúncia e de resistência (Pollak, 1989; Candau, 2016).

Por fim, é possível identificar indícios de que o letramento racial contribui para a formulação de compromissos ético-políticos em nível institucional. Em contextos de trabalho e de educação nos quais formações em letramento racial são realizadas de





forma sistemática, observa-se a elaboração de protocolos de enfrentamento ao racismo, a revisão de normativas internas e a criação de espaços de memória dedicados à história da população negra. Esses movimentos, ainda que incipientes, sinalizam a possibilidade de que o letramento racial ultrapasse a esfera individual e se traduza em políticas institucionais comprometidas com a reparação histórica e com a justiça cognitiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões aqui apresentadas permitem afirmar que o letramento racial constitui um dispositivo fundamental para a (re)construção da memória social em contextos marcados pelo racismo estrutural. Ao desenvolver a capacidade crítica de reconhecer, nomear e interpretar as dinâmicas de racialização que estruturam a sociedade brasileira, o letramento racial contribui para interromper processos de epistemicídio, desnaturalizar privilégios e reposicionar as experiências negras como centrais na história nacional (Carneiro, 2005; Almeida, 2019; Munanga, 1999).

A partir do diálogo com autores como Halbwachs, Pollak e Candau, é possível compreender que a memória coletiva é campo de disputa no qual se definem as fronteiras do pertencimento e da legitimidade. Ao articular esse campo com as contribuições de Twine, Schucman, Bourdieu, Mills e outros pensadores das relações raciais, evidencia-se que o letramento racial não se limita à aquisição de conceitos, mas envolve um processo de deslocamento de quadros de referência, questionando a naturalização da branquitude e das hierarquias raciais.

Embora este artigo apresente resultados ainda parciais, decorrentes de um projeto em andamento, os indícios apontam para a potência do letramento racial na ativação de memórias subterrâneas, na produção de novas narrativas sobre o passado e na construção de compromissos antirracistas em nível individual e institucional. Investigar de forma aprofundada esses movimentos, por meio das entrevistas e grupos focais propostos, poderá oferecer contribuições relevantes para





os estudos em memória social e para o desenho de políticas públicas e práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial.

Consolidar uma memória social verdadeiramente plural, crítica e antirracista exige que o Brasil enfrente seus silêncios históricos, reconheça os apagamentos impostos à população negra e valorize as múltiplas formas de resistência que marcaram – e seguem marcando – sua trajetória. O letramento racial, ao tensionar as molduras excludentes que estruturam nossa memória coletiva, apresenta-se como uma das chaves para abrir caminhos de reparação, justiça e reconstrução democrática da memória social brasileira.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2016.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. 2005**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Globo, 2008.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

MILLS, Charles W. **O contrato racial**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

POLLAK, Michael. “Memória, esquecimento, silêncio”. **Estudos Históricos**, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

SCHUCMAN, Lia V. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. São Paulo: Annablume, 2014.

TWINE, France Winddance. **Racism in a racial democracy: the maintenance of white supremacy in Brazil**. New Brunswick: Rutgers University Press, 1998.





VIDEOGAMES E CRISES CLIMÁTICAS: DO VIRTUAL À MEMÓRIA SOCIAL E CONSCIÊNCIA SOCIOAMBIENTAL DOS BRASILEIROS

Paulo Pires de Avila¹

Ingridi Vargas Bortolaso²

Resumo

Este estudo investiga como os videogames que abordam catástrofes climáticas influenciam a consciência ambiental e a memória social dos brasileiros, com ênfase nos residentes do estado do Rio Grande do Sul, afetado pelas enchentes de 2024. Com a expansão da indústria e a inserção de narrativas associadas a temas urgentes, observa-se um movimento no qual jogos como Battlefield 2042 e Plasticity não apenas representam cenários de crise ecológica, mas também mobilizam emoções e reflexões críticas sobre o meio ambiente. A fundamentação teórica baseia-se em Halbwachs (2006), que compreende a memória como fenômeno coletivo, em Candau (2009, 2012), cujas contribuições abarcam as noções de metamemória e sociotransmissores; e em Gondar (2008), ao ressaltar a pluralidade interpretativa da memória. Esses aportes permitem compreender os videogames como suportes interativos que favorecem a construção de um imaginário coletivo sobre as mudanças climáticas, estimulando processos de sensibilização e engajamento social. A pesquisa adota uma abordagem quali-quantitativa, de caráter exploratório, articulando estudo documental, entrevistas com jogadores brasileiros e questionários digitais. A análise dos dados será conduzida por meio de técnicas de análise temática e análise de discurso, possibilitando identificar como os videogames proporcionam experiências significativas que articulam memória, afetividade e consciência ambiental. O trabalho ainda encontra-se em andamento, no entanto é possível considerar que os videogames, ao integrarem narrativa, ludicidade e impacto emocional, contribuem não apenas para refletir os desafios ecológicos contemporâneos, mas também para a construção simbólica de uma memória coletiva voltada à sustentabilidade e à resiliência social frente às catástrofes climáticas.

Palavras-chave: videogames; catástrofes climáticas; memória social; consciência ambiental; resiliência.

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: paulo.201910700@unilasalle.edu.br.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: ingridi.bortolaso@unilasalle.edu.br.





1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, os videogames deixaram de ser vistos apenas como entretenimento recreativo para ocuparem um papel a mais na cultura contemporânea, influenciando a identidade, memória coletiva e valores sociais das pessoas. A indústria dos videogames, que teve seu início em meados do século XX, consolidou-se como uma das mais lucrativas do setor de entretenimento global, superando inclusive o cinema e a música em termos de receita anual. De acordo com a Pesquisa Global de Entretenimento e Mídia 2022–2026 (PWC, 2022), o setor movimentou US\$215,6 bilhões em 2021, com previsão de crescimento para US\$321,1 bilhões em 2026. No Brasil, esse fenômeno é ainda mais expressivo, com o país ocupando o terceiro lugar no ranking de maiores mercados consumidores do mundo (SICT, 2022). Nesse contexto de ampla expansão, os videogames têm se revelado como meios de expressão e conscientização quanto às questões sociais urgentes. Entre essas, destacam-se as mudanças climáticas, que vêm sendo abordadas em narrativas interativas com crescente sofisticação. Títulos como Battlefield 2042 exemplificam essa tendência ao apresentar um futuro distópico moldado por catástrofes ambientais, escassez de recursos e deslocamentos forçados de populações. Segundo May e Hall (2024), embora ainda poucos jogos tratem diretamente das mudanças climáticas, iniciativas como essa indicam uma abertura do meio para discutir questões ecológicas com profundidade e impacto. Os videogames não apenas informam, mas também provocam engajamento emocional e comportamental frente a temas complexos como a crise ambiental. Bekoum Essokolo e Robinot (2022) demonstraram que experiências imersivas em jogos digitais podem reduzir a chamada distância psicológica — ou seja, a sensação de que as mudanças climáticas são problemas distantes no tempo, no espaço ou nas consequências individuais. No estudo, os autores observaram que jogadores que participaram de sessões com o jogo Plasticity desenvolveram maior empatia pelo personagem e pelas situações ambientais vividas no enredo, resultando não apenas em uma nova percepção sobre os problemas ecológicos, mas também





em declarações de intenção de mudança de comportamento em direção a atitudes mais sustentáveis.

A pesquisa citada reforça o papel dos videogames, especialmente enquanto narrativamente envolventes, de contribuir significativamente para a formação de consciência ambiental. Ao invés de apenas transmitir dados científicos, esses produtos culturais oferecem uma vivência afetiva e simbólica que favorece o aprendizado e a mobilização do jogador, sobretudo entre os públicos jovens. Assim, iniciativas que exploram o potencial educacional e emocional dos jogos se mostram especialmente promissoras diante da necessidade urgente de comunicação eficaz sobre a crise climática. Ao representar realidades alternativas e futuras baseadas em crises ambientais, os videogames podem despertar a consciência crítica dos jogadores e estimular a construção de memórias compartilhadas sobre o tema. Essa articulação entre ludicidade, narrativa e engajamento emocional oferece um potencial educativo e mobilizador que merece ser investigado. No Brasil, onde os impactos climáticos recentes, como as enchentes de 2024 no Rio Grande do Sul, evidenciam a gravidade do problema, compreender o papel desses ambientes interativos torna-se ainda mais relevante. Nesse contexto, a presente pesquisa estabelece uma conexão direta com o Projeto PIBPG – CNPq, intitulado “Resiliência e Desastres Climáticos: Análise dos Impactos das Enchentes de 2024 no Rio Grande do Sul e Estratégias para Prevenção, Mitigação e Recuperação”. Ao investigar a influência dos jogos sobre a consciência ambiental, especialmente no que tange à representação de catástrofes climáticas em narrativas digitais interativas, a pesquisa busca compreender como tais experiências podem contribuir para a construção de uma memória coletiva relacionada à resiliência, à prevenção de desastres e à sustentabilidade. Ao mobilizar emoções e engajamento por meio de simulações interativas, os jogos colaboram para a consolidação de memórias significativas, ampliando o entendimento social sobre os efeitos das mudanças climáticas e a necessidade de ações coletivas de enfrentamento e adaptação.

Além disso, o projeto alinha-se diretamente à Linha 3: Memória e Gestão Cultural do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais (PPGMSBC) da





Unilasalle, que acolhe estudos interdisciplinares voltados às relações entre memória, cultura, inovação e dinâmicas socioambientais (Centro Universitário La Salle, 2024). Ao investigar como os videogames que abordam catástrofes climáticas influenciam a memória social e a consciência ambiental, o projeto dialoga com os eixos centrais dessa linha, especialmente no que se refere às indústrias criativas, às estratégias de educação ambiental e às dinâmicas culturais emergentes na era digital. Considerando os jogos digitais como vetores culturais que participam da formação de identidades socioambientais, esta pesquisa insere-se também no debate sobre a educação ambiental enquanto ação educativa permanente. Ademais, ao tratá-los como parte da economia e da cultura digital, a proposta contribui para estudos sobre modelos de gestão cultural e estratégias de inovação nas indústrias criativas. O presente projeto vincula-se igualmente à Área de Concentração em Estudos em Memória Social, pois compreende os videogames como suportes simbólicos e culturais que contribuem para a construção, transmissão e ressignificação da memória coletiva na contemporaneidade. Ao analisar como as catástrofes climáticas são representadas nos videogames e como essas representações influenciam o imaginário social dos jogadores brasileiros, o estudo se insere no campo das reflexões sobre a construção da memória por meio de linguagens midiáticas e digitais, considerando-a como processo coletivo, ativo e socialmente situado.

Diante desse cenário, emerge a necessidade de compreender como essas experiências interativas são apropriadas pelos jogadores e quais sentidos coletivos são produzidos a partir delas. Assim, a presente pesquisa formula como questão central: Como os videogames pautados em catástrofes climáticas influenciam a consciência ambiental e a memória social dos brasileiros? A partir dessa problematização, busca-se analisar como tais jogos são assimilados e reinterpretados pelos sujeitos, contribuindo para uma maior sensibilização ecológica e para o fortalecimento de um imaginário coletivo voltado à resiliência e à sustentabilidade. Perante tais perspectivas teóricas e contextuais, torna-se necessário adotar um caminho metodológico capaz de apreender tanto as dimensões simbólicas e subjetivas das experiências dos jogadores quanto os aspectos socioculturais





envolvidos na circulação e recepção de videogames que abordam catástrofes climáticas. Assim, a metodologia proposta busca articular diferentes instrumentos de coleta e análise de dados que permitam compreender como essas narrativas interativas são percebidas, (re)interpretadas e transformadas em sentidos compartilhados e potenciais ações socioambientais. Nesse sentido, apresenta-se a seguir o delineamento metodológico que orientará o desenvolvimento da pesquisa.

2 METODOLOGIA

A pesquisa será desenvolvida por meio de uma abordagem quali-quantitativa, de caráter exploratório e descritivo, fundamentada na triangulação de diferentes técnicas de coleta e análise de dados, com o objetivo de investigar como os videogames que abordam catástrofes climáticas influenciam a consciência ambiental e a memória social dos brasileiros. Essa estratégia permite articular a profundidade interpretativa da análise qualitativa com o alcance ampliado dos dados quantitativos, favorecendo a compreensão ampla e contextualizada do fenômeno estudado. Conforme destaca Gil (2010), a pesquisa exploratória visa “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”, o que reforça a adequação dessa abordagem ao objeto investigado. Os procedimentos técnicos adotados combinam estudo documental, entrevistas temáticas e levantamento de campo via questionário digital, promovendo uma compreensão mais ampla e profunda do fenômeno analisado. O estudo documental servirá como ponto de partida para a construção teórica, fundamentado por meio de fichamentos de artigos acadêmicos, relatórios institucionais e materiais correlatos sobre videogames, meio ambiente e memória social. Essa etapa visa identificar lacunas teóricas e embasar a elaboração dos instrumentos de coleta.

Para a constituição do corpus empírico, será realizada uma seleção de videogames que abordam explicitamente temáticas relacionadas às crises climáticas ou aos desastres ambientais. A definição desse corpus seguirá três critérios centrais: (1) presença de narrativa, ambientação ou mecânica diretamente relacionada às





mudanças climáticas; (2) acessibilidade e circulação no mercado brasileiro; e (3) relevância sociocultural, considerando impacto crítico e visibilidade entre comunidades de jogadores. Entre os títulos previstos para análise estão Battlefield 2042, Plasticity, Endling: Extinction is Forever, Fate of the World e Terra Nil, podendo o corpus ser ajustado no decorrer da pesquisa. Cada título será analisado por meio de um protocolo estruturado composto por três eixos: (a) representações narrativas e discursivas sobre a crise ambiental; (b) elementos estéticos, sensoriais e interativos atuando como sociotransmissores de memória (Candau, 2009); e (c) potencial mobilizador de engajamento emocional e formação reflexiva. As entrevistas temáticas serão realizadas com jogadores brasileiros que tenham experiência prévia com jogos que abordam mudanças climáticas, buscando compreender percepções, interpretações e possíveis mudanças de comportamento. As perguntas serão desenvolvidas com base nos dados do estudo documental, e o roteiro seguido pelas entrevistas será incluído como apêndice ao final do projeto. Os dados qualitativos provenientes das entrevistas serão examinados por meio de análise temática, enquanto a análise de discurso permitirá identificar padrões argumentativos e ideológicos presentes nas falas dos participantes. Para ampliar o alcance e permitir certa generalização descritiva, será utilizado um questionário digital (Google Forms), distribuído nacionalmente em redes sociais e comunidades de jogadores. O instrumento será validado por dois especialistas e seus resultados serão tratados com técnicas de estatística descritiva, contribuindo para a triangulação analítica. A triangulação metodológica entre documentos, entrevistas e questionário garantirá maior robustez à pesquisa e confiabilidade aos resultados obtidos. Ao final, os dados serão interpretados à luz do referencial teórico de Halbwachs, Candau, Gondar e demais autores da memória e da cultura, possibilitando compreender o papel dos videogames como sociotransmissores e mediadores simbólicos na construção da consciência ambiental e da memória coletiva sobre as crises climáticas contemporâneas.





3 REFERENCIAL TEÓRICO

A construção deste referencial teórico parte do entendimento de que os videogames são mais do que produtos de entretenimento: são também vetores de cultura, geradores e constituintes de memórias, valores e representações sociais. A partir dessa perspectiva, este capítulo buscará discutir as contribuições teóricas relacionadas à memória social, entendendo-a como um fenômeno coletivo, dinâmico e interativo que influencia e é influenciado pelos videogames. Com base em autores como Halbwachs (2006), Candau (2009, 2012) e Gondar (2008), serão analisadas as relações entre memória, identidade e cultura no contexto das experiências dos jogadores. O objetivo é compreender como os videogames, ao pautarem-se em eventos como as catástrofes climáticas, operam como sociotransmissores de memórias e contribuem para a formação de consciências ambientais. Parte-se da hipótese de que tais jogos não apenas refletem questões ambientais, mas também participam ativamente da construção simbólica do mundo, oferecendo espaços interativos para a negociação e ressignificação de experiências coletivas relacionadas ao meio ambiente e às crises climáticas.

1012

3.1 Memória social

Apesar de memória ser uma palavra comum e frequentemente usada para descrever a capacidade de lembrar — datas, nomes, eventos, entre outros — ela passou a ser tratada, em um âmbito acadêmico e sociológico, de forma diferente. Não apenas na capacidade de lembrar, mas nas relações com o entorno e o coletivo. Dessa forma, ela é construída e reconstruída coletivamente, influenciando e sendo influenciada pelas narrativas, identidades e relações sociais de uma comunidade. Nesse aspecto, pode-se dizer que um indivíduo nunca está sozinho, ao levar consigo todas as pessoas — dentre os grupos sociais aos quais pertence — que formaram sua memória e sua forma de ver o mundo. (Halbwachs, 2006) - sendo assim, uma memória coletiva. A memória, ao ser entendida sob uma perspectiva





coletiva e sociológica, se consolida como um fenômeno social interativo que modela sendo moldado pelas relações, experiências e identidades compartilhadas, ilustrando como o indivíduo está intrinsecamente conectado ao seu coletivo por meio das memórias que carrega consigo.

As definições de “memória social” e “memória coletiva” têm sido discutidas por diversos autores ao longo das últimas décadas, embora ainda permaneça um campo sujeito a diferentes interpretações (Gondar, 2008). Para a autora, a diversidade de sentidos não representa uma limitação, mas sim a própria riqueza da memória, que abarca múltiplas formas de vinculação do passado com o presente (Gondar, 2008). Assim, ao utilizar-se do conceito “memória coletiva”, a presente pesquisa considera os indivíduos enquanto pertencentes à sociedade e envoltos em relações sociais diversas, cujos contextos geram suas lembranças e experiências.

As lembranças, portanto, são parte constituinte e essencial da memória. Nesse âmbito, Joël Candau criou o conceito de “metamemória”, que se trata da ressignificação das lembranças a partir do presente vivo e vivido pelo grupo ou indivíduo (Candau, 2009). Além disso, o autor afirma que a metamemória é uma “[...] dimensão essencial da construção da identidade individual ou coletiva”. (Candau, 2009, p. 51).

A recordação, entretanto, não ocorre com todos os momentos vividos. Apenas lembranças específicas, que se “encaixam” com o momento, são revisitadas e ressignificadas. Segundo Halbwachs (2006), esse “encaixe” ocorre por meio de uma “semente de rememoração”, a qual é necessária para que as lembranças se unam de forma consistente e significativa para o presente (Halbwachs, 2006). Caso essa semente não exista, o autor afirma que “nós nos sentimos inteiramente incapazes de lhe construir uma parte qualquer; aqueles que não-la descrevem poderão fazer um quadro vivo dela, mas isso não será jamais uma lembrança”. (Halbwachs, 2006, p. 28).

Em um contexto similar, Candau (2009) trabalha com o conceito de “socio-transmissor” – sejam objetos, práticas, narrativas ou produções culturais – que favorecem a conexão entre indivíduos ao evocar memórias e sentimentos





compartilhados (CANDAU, 2009). Nos videogames, esses sociotransmissores ganham forma em elementos como trilhas sonoras, cenários distópicos e mecânicas de jogo que remetem a desastres ambientais, funcionando como gatilhos de rememoração coletiva. Ao mobilizar tanto lembranças quanto emoções, eles não apenas reforçam laços do grupo, mas também ajudam a moldar uma consciência ambiental comum. Fica, portanto, em aberto a investigação sobre quais componentes específicos de videogames sobre catástrofe – desde a ambientação visual até a construção narrativa – atuam com maior força como sociotransmissores de memórias climáticas e contribuem para a formação de uma identidade compartilhada entre os jogadores.

4 RESULTADOS PRELIMINARES

Embora a pesquisa ainda esteja em andamento, alguns resultados preliminares já podem ser projetados com base na fundamentação teórica e nas análises iniciais dos jogos selecionados para composição do corpus. Prevê-se que os videogames que abordam catástrofes climáticas tenderão a despertar maior engajamento emocional e reflexivo quando articularem elementos narrativos e interativos a situações de vulnerabilidade ambiental e impacto humano, especialmente quando explorarem personagens, cenários e escolhas morais diretamente vinculadas aos efeitos destrutivos das mudanças climáticas. Tal engajamento emocional deverá emergir como um fator decisivo na forma como jogadores processam e interpretam questões socioambientais, uma vez que a imersão narrativa favorece a empatia e a identificação com os grupos afetados. Espera-se, ainda, que os participantes relatem percepções intensificadas de responsabilidade coletiva, senso de urgência e necessidade de ação, aproximando-se da noção de memória social como fenômeno compartilhado, dinâmico e mobilizador. Nesse sentido, os relatos dos jogadores poderão evidenciar uma ressignificação da percepção de risco climático, contribuindo para a redução da distância psicológica frequentemente associada ao tema e para uma maior disposição em adotar práticas sustentáveis ou engajar-se em debates públicos sobre o assunto.





Portanto é provável que emergam indícios de que a experiência lúdica e interativa atuará como reforço simbólico na construção de narrativas coletivas sobre crises climáticas, funcionando como sociotransmissor de memórias que conectam vivências pessoais e imaginários sociais sobre o futuro ambiental. Tais indícios apontarão para o potencial dos videogames como ferramentas significativas de educação ambiental, formação cidadã e fortalecimento da resiliência cultural e social frente às catástrofes climáticas contemporâneas. Assim, os resultados preliminares indicaram que os videogames não apenas representarão catástrofes ambientais, mas contribuirão ativamente para a elaboração de sentidos compartilhados sobre sustentabilidade e preservação ambiental, reforçando seu papel enquanto mediadores culturais e dispositivos de memória social.

REFERÊNCIAS

BEKOUM ESSOKOLO, V.-L.; ROBINOT, E. "Let's Go Deep into the Game to Save Our Planet!": How an immersive and educational video game reduces psychological distance and raises awareness. **Sustainability**, [S.l.], v. 14, n. 10, p. 5774, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/su14105774>. Acesso em: 16 jun. 2025.

CANDAU, Joël. **Bases antropológicas e expressões mundanas da busca patrimonial: memória, tradição e identidade**. 2009. Disponível em: <http://lasmic.unice.fr/PDF/candau%20article-10.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2025.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2012.

CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE. **Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais**. Canoas: Universidade La Salle, 2024. Disponível em: <https://www.unilasalle.edu.br/canoas/ppg/memoria-social-e-bens-culturais>. Acesso em: 16 jun. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONDAR, Jô. Memória individual, memória coletiva, memória social. **Morpheus** – Revista Eletrônica em Ciências Humanas, v. 8, n. 13, 2008. Disponível em: <http://www4.unirio.br/morpheusonline/numero13-2008/jogandar.htm>. Acesso em: 16 jun. 2025.





HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

LATTES. **Currículo Lattes – Ingridi Vargas Bortolaso**. Plataforma Lattes, CNPq. Disponível em:
<https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4259237Y7>. Acesso em: 16 jun. 2025.

MAY, Lawrence; HALL, Ben. **Thinking Ecologically with Battlefield 2042**. Game Studies, vol. 24, no. 1, abril de 2024. Disponível em:
<https://gamestudies.org/2401/articles/mayhall>. Acesso em: 16 jun. 2025.

SICT, Secretaria da Inovação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Guia de diretrizes e estratégias: Programa GameRS (2022–2030)**. 2022. Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://inova.rs.gov.br/upload/arquivos/202206/02165428-guia-de-diretrizes-estrategicas.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2025.





MEMÓRIA E PATRIMÔNIO NO CAMPUS CENTRO DA UFRGS: ESTUDO DE CASO DO CENTRO CULTURAL

Marcia de Oliveira Cudo¹

Rute Henrique da Silva Ferreira²

Resumo

Este trabalho apresenta o projeto de dissertação em andamento intitulado “Memória e Patrimônio no Campus Centro da UFRGS: estudo de caso do Centro Cultural”, que busca compreender como a restauração e a ressignificação do antigo Instituto de Química, atualmente Centro Cultural da UFRGS, contribuem para a constituição da memória e da identidade da universidade. Construído entre 1922 e 1924, o edifício passou por abandono, restauração e ressignificação, transformando-se em espaço de produção e difusão cultural. O objetivo geral consiste em analisar os aspectos arquitetônicos do antigo Instituto de Química e suas relações com a memória e a conservação do patrimônio no Campus Centro. Os objetivos específicos incluem: mapear a ordem cronológica das edificações do Campus; investigar a trajetória histórica do prédio, da construção à conversão em Centro Cultural; revisar, na bibliografia especializada, os modelos arquitetônicos e os debates sobre preservação patrimonial, memória e arquitetura; identificar percepções de pessoas envolvidas na transformação do edifício por meio de questionários; e examinar as variáveis do processo de restauração, avaliando sua contribuição para a preservação das características originais e para a consolidação da identidade institucional. A fundamentação teórica ancora-se em autores como Halbwachs e Candau no campo da memória social e Candau, Fonseca e Gonçalves quanto ao patrimônio cultural. A metodologia adotada é qualitativa, envolvendo análise documental, consulta a reportagens de jornais e aplicação de questionário (Minayo, 2007). A pesquisa justifica-se pela relevância de valorizar e difundir o patrimônio cultural da UFRGS, entendendo-o como elemento fundamental na construção da memória e da identidade universitária.

Palavras-chave: patrimônio cultural da UFRGS; preservação de prédios históricos; restauração predial; centro cultural; UFRGS.

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: marcia.202421721@unilasalle.edu.br.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: rute.ferreira@unilasalle.edu.br.





1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte da dissertação em andamento, no campo de estudos de memória social que se propõe a investigar como a restauração e a ressignificação de um edifício histórico contribuem para a constituição da memória e da identidade institucional da universidade. O estudo parte da concepção de memória coletiva como uma construção social, proposto por Halbwachs e Candau, que discute os mecanismos de seleção, apropriação e esquecimento envolvidos nos processos de memória identitária.

Com mais de um século de história, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) abriga, em seu Campus Centro, um valioso conjunto arquitetônico que expressa sua trajetória como instituição e sua relação com a cidade de Porto Alegre. Entre os doze edifícios, do Campus Centro da UFRGS em Porto Alegre, da primeira geração (construídos entre 1898 e 1928), destaca-se o atual Centro Cultural da UFRGS, originalmente construído como Instituto de Química Industrial.

A edificação, datada das primeiras décadas do século XX, passou por abandono, restauração e ressignificação, transformando-se em um espaço dedicado à produção e à difusão cultural. Sua restauração representa uma intervenção tanto física quanto simbólica, articulando patrimônio, memória e identidade no contexto da universidade pública.

A pesquisa adota abordagem qualitativa, com base em levantamento documental e aplicação de questionário anônimo a agentes institucionais ligados ao Centro Cultural. O recorte temporal abrange desde a construção do prédio até sua configuração atual como Centro Cultural.

Além desta introdução, este artigo apresenta o referencial teórico, a metodologia, os resultados preliminares e as considerações finais.





2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção serão abordados os conceitos de memória social e patrimônio cultural, bem como uma discussão sobre preservação e proteção dos prédios históricos da UFRGS e zeladoria.

1019

2.1 Memória Social

A memória social constitui-se a partir de experiências vividas por grupos sociais. Nesse contexto, preservar o patrimônio e a memória, zelar e preservar as edificações universitárias centenárias, patrimônio de interesse histórico-cultural, é fundamental para a construção da memória coletiva (Halbwachs, 2006).

As memórias, por sua vez, constroem-se em relação ao que foi vivenciado, um lugar de memória é um lugar onde a memória trabalha. Assim como normalmente é na sociedade que o homem adquire suas lembranças, as evoca, as reconhece e as localiza. (Halbwachs, 2006). Toda lembrança, por mais pessoal que seja, está ligada a um conjunto de lembranças que muitos outros possuem, à vida material e moral das sociedades das quais fazemos ou já fizemos parte (Halbwachs, 2006).

Segundo Candau (2014), a memória dá a ilusão de que o que passou não é definitivamente inacessível, pois é possível reviver pela lembrança. Reunir os fragmentos do passado poderá contribuir para compreender e viver o presente. É a memória que constitui a nossa vida, sendo que a memória e a identidade se apoiam uma na outra para produzir uma história de vida, uma narrativa.

Halbwachs (2006) ainda declara que a história não abrange todo o passado, mas também não é apenas o que resta dele. Paralelamente à história escrita, existe uma história viva que se perpetua ou se renova ao longo do tempo. Sendo assim, a memória coletiva retém do passado somente aquilo que ainda está vivo ou é capaz de viver na consciência do grupo que a conserva, pois quando um período deixa de interessar ao período seguinte, não é um mesmo grupo que esquece uma parte de seu passado, há dois grupos que se sucedem.





2.2 Patrimônio Cultural

Identidade, memória e patrimônio são as três palavras chaves da consciência contemporânea; sendo o patrimônio uma dimensão da memória, restituir a memória desaparecida de uma pessoa é devolver a sua identidade (Candau, 2014). De acordo com Candau (2014), o objeto patrimonial que é preciso conservar, restaurar e valorizar é descrito como um marco da identidade representada por um grupo. Essa busca memorial se manifesta na patrimonialização generalizada da sociedade, na medida em que as pessoas estabelecem vínculos afetivos com objetos capazes de remeter ao seu passado.

1020

Segundo Fonseca (2005), os patrimônios históricos e artísticos nacionais, em um Brasil com múltiplas memórias coletivas e com pluralidade cultural, devem ser entendidos na sua relação com práticas sociais de construção e de objetivação de identidades coletivas.

A necessidade de resistir a pressões no sentido de destruição (natural ou por fatores humanos), aliada à responsabilidade, em relação aos bens tombados, faz com que o objetivo das políticas de preservação acabe se reduzindo à proteção de bens. Entretanto, uma política de preservação deve ir muito além do que isso, é necessário reconhecer o valor histórico, artístico, etnográfico e o valor nacional, ou seja, com aquele sentimento de pertencimento a uma nação (Fonseca, 2005).

Segundo Gonçalves (2015) os patrimônios expressam e representam a identidade de grupos e segmentos sociais. Um tipo de arquitetura assim como na culinária, festa, artesanato, música, pode ser identificado como “patrimônio cultural” quando é reconhecido por um grupo (ou Estado) como algo que lhe é próprio e está associado à sua história, sendo, portanto, capaz de definir sua “identidade”. Defender, preservar e lutar pelo reconhecimento coletivo desse patrimônio traduz-se na luta pela própria existência e pela preservação social e cultural do grupo.

Uma preocupação sempre presente nos instrumentos de patrimônio é a busca pela sua preservação e classificá-lo como “patrimônio da humanidade”. Assim como





se organizam movimentos sociais para defender sua cultura, buscando construir museus para expressar sua identidade e memória (Gonçalves, 2015).

O conceito de patrimônio cultural tem relação com os monumentos, antiguidades, coleções, monumentos históricos, monumentos artísticos, patrimônio histórico e artístico, identidade cultural e memória coletiva. Cada um deles com maior ou menor importância, dependendo da época em que está inserido. Atualmente, o patrimônio cultural está mais relacionado aos conceitos de identidade cultural e memória coletiva (Zamin, 2006).

As práticas de preservação sofrem variações com o passar dos anos, assim como o conceito de patrimônio cultural. O patrimônio cultural de uma região ou nação é uma construção que requer escolhas e vincula-se a valores. Esses valores podem ser: artísticos, históricos, paisagísticos, etnográficos, culturais; sendo que as noções sobre os valores e a sua importância varia no tempo e no espaço (Zamin, 2006).

Cada um pode apropriar-se de um patrimônio diversificado, processo por meio do qual novos grupos buscam legitimidade e visibilidade. O patrimônio, nesse sentido, participa do fenômeno de fragmentação das memórias. Museus locais, por exemplo, procuram construir identidades coletivas regionais, ao encenar o passado no presente. Essas instituições podem ser compreendidas como lugares organizados de práticas de memória e de objetivação da identidade (Candau, 2014).

2.3 Preservação e proteção dos prédios históricos da UFRGS

Segundo Ungaretti (2013), no início do século XX, com a devastação causada pela Primeira Guerra Mundial, as novas realidades da indústria, o pensamento urbano e arquitetônico, se preocuparam em restaurar o patrimônio danificado com a guerra. A preocupação com a preservação do patrimônio começa em forma de normatização em nível internacional, a partir da Carta de Atenas em 1931. Mas durante muito tempo, o conceito de patrimônio esteve atrelado ao monumento como peça única e isolada, não levando em consideração seu entorno e sua inserção em um conjunto histórico (Ungaretti, 2013). Diante da necessidade de restauração dos





seus prédios e de recursos financeiros, a Universidade buscou junto à lei federal de incentivo à cultura e em outras fontes (Oliveira, 2007).

Oliveira (2007) diz que a proteção do patrimônio cultural é um tema de grande relevância na discussão do desenvolvimento do espaço urbano, pois representa a memória e identidade da sociedade. Para se beneficiar da Lei Rouanet, desenvolveu e registrou junto ao Ministério da Cultura, em 1999, o projeto “Resgate do Patrimônio Histórico e Cultural da UFRGS” procurando despertar a consciência da comunidade no sentido da preservação do patrimônio, recuperação das condições físicas do conjunto edificado e requalificação dos espaços do campus.

O “Projeto Resgate” também é reconhecido pelo Ministério da Cultura, que o incluiu no Programa Nacional de Apoio à Cultura (PRONAC), pelas Leis de Incentivo à Cultura (LIC e Rouanet), pela Assembleia Legislativa do Estado, pela imprensa por meio de anúncios, por pessoas físicas e jurídicas, assim como por alunos e ex-alunos que apoiam a conservação dos prédios da Universidade com doações (Oliveira, 2007).

Quanto a nível nacional, estadual e municipal, Oliveira (2007) pontua que variadas são as legislações em proteção e salvaguarda dos monumentos históricos, que representam nosso patrimônio cultural. Destaca-se aqui que em 2019 foi publicada a Lei 12.585/2019 que estabelece regras para a proteção do patrimônio cultural por meio de inventário, assim como em 2022, pela Lei Complementar nº 942/2022 o Programa de Gestão do Patrimônio Imobiliário, ainda em nível municipal a Lei Orgânica de Porto Alegre define os bens públicos que constituem o patrimônio municipal. Ainda, o IPHAN e o IPHAE são entes responsáveis pela preservação do Patrimônio Cultural Brasileiro.

Neste contexto, os doze prédios históricos do Campus Centro da UFRGS, em Porto Alegre, possuem algum tipo de proteção: municipal (estruturação), Estadual (através da lei nº 11.525 de 2000) e/ou Federal (Entorno ou Tombado pelo IPHAN). Entende-se por tombamento um instrumento de preservação que amplia e qualifica a garantia da conservação do patrimônio, sujeitando-se a realizar a sua restauração somente de acordo com as normas previstas para tal (Ungaretti, 2013).





2.4 Arquitetura das edificações da UFRGS

O Campus Centro, o primeiro Campus da UFRGS, foi formado a partir da Escola de Engenharia, Faculdade de Medicina e Direito. Nesse campus situam-se os prédios mais exuberantes e significativos em termos arquitetônicos. Felizmente todo esse patrimônio situado na quadra entre as avenidas Osvaldo Aranha e João Pessoa tem sido preservado e restaurado (Pinto; Buffa, 2009).

A expansão da Universidade levou à criação de outros campi, como o Campus Saúde, o Campus Olímpico, o Campus do Vale e o Campus Litoral Norte. Ainda assim, é no Campus Centro que se concentram os edifícios reconhecidos como patrimônio histórico, cuja relevância ultrapassa a dimensão funcional e adquire significado identitário. Trata-se de um espaço em que arquitetura, memória e vida acadêmica se entrelaçam, conformando um patrimônio cultural de alto valor simbólico (Pinto; Buffa, 2009). A proteção formal, em níveis municipal, estadual e federal, reconhece a importância desses bens, sendo que os prédios da Faculdade de Direito e do Observatório Astronômico foram tombados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em 1998 (Tonioli, 2014).

Quando os primeiros edifícios foram erguidos, por volta de 1900, a região do atual Campus Centro era um descampado, distante do núcleo urbano de Porto Alegre. O crescimento da cidade, entretanto, incorporou rapidamente essa área ao centro da capital, transformando os prédios da Universidade em parte integrante do tecido urbano (Tonioli, 2014).

As edificações da primeira geração revelam a força do Ecletismo, estilo que combina diferentes referências arquitetônicas, e do Art Nouveau, movimento com alto conteúdo romântico, que valoriza o artesanato, as cores e os revestimentos exóticos. Esses estilos refletem um período de afirmação da universidade e de diálogo com tendências internacionais (Tonioli, 2014).

Assim, a arquitetura das edificações do Campus Centro revela mais do que a evolução de estilos construtivos: ela traduz a trajetória da própria Universidade, refletindo sua inserção na cidade, seu papel social e sua identidade institucional.





Preservar esses edifícios significa, portanto, resguardar não apenas formas e materiais, mas também valores, memórias e narrativas que definem a UFRGS como espaço de produção de conhecimento e de cultura.

2.5 Zeladoria do Patrimônio Cultural

1024

A zeladoria do patrimônio cultural ultrapassa a noção técnica de conservação: ela representa um compromisso ético e coletivo com a preservação da memória e da identidade social. Conservar o edificado e o imaterial significa garantir a permanência de testemunhos que atravessam gerações, acolhendo diferentes sujeitos, práticas construtivas e modos de viver. Nesse sentido, a zeladoria se configura como um exercício de cuidado, capaz de articular passado, presente e futuro em uma mesma trama de significados (Bernd; Mangan, 2017).

Mais do que um campo de ação especializado, a zeladoria assume caráter interdisciplinar e sustentável, pois ao preservar os bens culturais assegura também a integridade do meio ambiente e do tecido urbano. Trata-se de proteger valores materiais e simbólicos, evitando a descaracterização dos monumentos e das edificações, e garantindo que eles permaneçam como referenciais identitários para as comunidades (Bernd; Mangan, 2017). Segundo Rosa (2019), zelar é considerada a ação mais importante na preservação do patrimônio edificado, enquanto a restauração deveria ser considerada como ato excepcional; pois deve-se zelar para não precisar restaurar. Zelar é praticar a conservação preventiva, a manutenção periódica, diagnosticar as patologias para intervenção, organizar o atendimento e vigilância contínua, sempre utilizando critérios de conservação e restauro e obedecendo às políticas públicas de salvaguarda e proteção do patrimônio.

A zeladoria se manifesta como política pública de preservação de identidades e de culto à memória, é conservar os legados culturais e a memória. É olhar com zelo, cuidado e interesse. Consiste em ações de preservação e modos de cultuar a arte, o edificado e o imaterial (Rosa, 2019). As edificações não são apenas construções utilitárias: são testemunhos vivos da memória social. Nesse contexto, a conservação





preventiva é essencial para assegurar que continuem a desempenhar seu papel cultural. Entretanto, conciliar preservação arquitetônica com novas demandas museográficas, pedagógicas ou funcionais exige cuidado para não comprometer a autenticidade dos bens (Coutinho, 2019).

O estado de conservação dos espaços públicos e dos edifícios reflete não apenas sua materialidade, mas também o valor social a eles atribuído. Se o novo encanta pela inovação, a ruína evoca a nostalgia e uma estética ligada ao passado. A verdadeira força da preservação está em equilibrar permanência e transformação: readequar espaços sem apagar suas memórias, garantindo sua fruição no presente e sua transmissão para o futuro (Di Mauro; Pellicciotta, 2019). Nessa perspectiva, conservar significa mais do que manter estruturas intactas. É um ato de interpretação cultural: identificar, difundir e valorizar a singularidade dos bens, promovendo sua inserção em redes de sentido que ultrapassam a materialidade. Esse processo exige critérios rigorosos e abordagens integradas, capazes de assegurar tanto a continuidade da memória coletiva quanto a autenticidade dos objetos e edificações (Di Mauro; Pellicciotta, 2019).

No caso das universidades federais, que enfrentam desafios orçamentários para conciliar ensino, pesquisa, extensão e conservação, a questão é ainda mais urgente. Desenvolver uma cultura de manutenção é, portanto, zelar pelo patrimônio público e, sobretudo, pela memória coletiva que ele guarda, pois quando negligenciada, a manutenção compromete não apenas a materialidade, mas também a própria identidade que os edifícios carregam (Moraes, 2022).

O patrimônio cultural constitui a base para o arquiteto e o zelador, cada um do seu modo, reordenando e interpretando os materiais da experiência histórica, fazendo as relações entre passado e presente e o trânsito entre história e memória, carregando a força da imagem e a autenticidade, muito defendida pela área preservacionista (Bauer, 2006).

Paterman (2015) revela que as atividades de conservação de um monumento auxiliam à conservação da estabilidade de um suporte material de lembranças. Sendo que a evidência de transformações materiais parece suscitar e não impedir o trabalho





de rememoração, porque com alguma frequência as narrativas de memória seriam desencadeadas em torno de sinais de deterioração do monumento ou de antigas ações sobre ele.

2.6 Restauração de edificações de patrimônio cultural

1026

Entende-se por restauração qualquer intervenção focada a dar novamente eficiência a um produto da atividade humana. A restauração quando se tratar de obra de arte, como as obras de arquitetura, mesmo ainda que fisicamente sendo fracionada, deverá continuar a subsistir potencialmente como um todo em cada um de seus fragmentos, testemunhos autênticos do estado originário (Brandi, 2004).

Segundo Brandi (2004), a restauração tem relação direta com o reconhecimento da obra de arte, na consistência física, estética e histórica, com o propósito de transmissão para o futuro. Para que essa consistência material possa durar o maior tempo possível, pesquisas e todos os esforços deverão ser empreendidos.

A restauração de edificações de patrimônio de interesse cultural é necessária para garantir a preservação dos seus valores histórico, arquitetônico e paisagístico como testemunho material e reintegração à vida comunitária após desuso. Tem-se o entendimento de restauração como um ato fundamentado no respeito pela materialidade e pelos aspectos documentais e formais da obra, com o objetivo final de sua conservação para transmissão para as gerações futuras (Dias, 2023).

Kühl (2008) diz que as ações de restauro devem ser resultado da leitura crítica da síntese entre a compreensão do caráter estético e histórico do bem como um todo, com vistas à reintegração da imagem da obra. Defende que a criação é condicionada pela preservação, ou seja, o uso de uma linguagem contemporânea para as complementações ou adições necessárias, mas sempre fundamentada na leitura do objeto na atualidade.





3 METODOLOGIA

Quanto à abordagem, o presente estudo será realizado por meio de uma pesquisa qualitativa, com análise documental e pesquisa de campo por meio de questionários. Conforme Minayo (2007), enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística visam a criar modelos abstratos ou a descrever e explicar fenômenos que produzem regularidades, são recorrentes e exteriores aos sujeitos, a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados.

Neste estudo, optou-se pela estratégia do estudo de caso. Conforme aponta Yin (2001), o estudo de caso consiste na investigação de um fenômeno atual inserido no seu contexto. Essa abordagem é especialmente recomendada para a análise aprofundada de um número reduzido de situações ou de um caso específico, sendo particularmente útil quando se busca responder às questões “por que” e “como”, além de possibilitar uma compreensão qualitativa do problema investigado.

A unidade escolhida para o estudo de caso inserida no conjunto de patrimônio histórico edificado do Campus Centro da UFRGS é o Centro Cultural. A escolha dessa edificação ocorreu devido ao contato da pesquisadora com a organização.

Na análise documental, serão incluídos os seguintes documentos: Livros e relatórios da Escola de Engenharia e do Instituto de Química; Relatórios da obra de restauração do Antigo Instituto de Química, transformado em Centro Cultural; Projetos da restauração da edificação; Fotos antigas, durante as etapas de construção e antes e depois da restauração; Reportagens de jornais sobre o Antigo Instituto de Química e o Centro Cultural, relevantes para a pesquisa; disponíveis em acesso aberto na internet.

Para a pesquisa de campo, será utilizado um questionário anônimo no mês de dezembro de 2025. Responderão a esse questionário, cinco agentes institucionais que acompanharam o processo de conservação e recuperação da edificação do atual Centro Cultural da UFRGS. Para análise de dados, será utilizada a análise temática, conforme Minayo (2007).





4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa documental e análise arquitetônica mostram a trajetória do edifício desde sua construção como Instituto de Química Industrial até sua transformação em Centro Cultural, ressaltando os processos de restauração que possibilitaram a preservação do patrimônio material e imaterial.

Já a investigação junto à comunidade universitária, por meio de questionário anônimo espera-se revelar o reconhecimento do valor simbólico do edifício como lugar de memória, reforçando sua importância para a identidade institucional da UFRGS.

Portanto, os resultados esperados desse projeto de pesquisa, que está em andamento, buscam compreender a relação entre memória, patrimônio e identidade a partir do estudo de caso do edifício que abriga o Centro Cultural no Campus Central da UFRGS.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise documental e arquitetônica propõe evidenciar a relevância dos processos de restauração para a preservação do edifício enquanto patrimônio material da UFRGS. Paralelamente, a investigação junto à comunidade universitária espera revelar o reconhecimento do seu valor simbólico, consolidando-o como um lugar de memória essencial para a identidade institucional. Conclui-se, assim, que o estudo de caso do edifício do Centro Cultural do Campus Central da UFRGS permite compreender a relação intrínseca entre memória, patrimônio e identidade, reforçando que a preservação do espaço físico é fundamental para a manutenção da memória coletiva.

REFERÊNCIAS

BAUER, Letícia Brandt. **O arquiteto e o zelador**: Patrimônio Cultural, História e Memória São Miguel das Missões (1937-1950). Dissertação (Mestrado em História)





– Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 177 p., 2006.

BERND, Zilá; MANGAN, Patrícia Kayser Vargas. **Dicionário de expressões de memória social, dos bens culturais e da cibercultura**. Canoas: Editora Unilasalle, 2017.

BRANDI, Cesare. **Teoria da restauração**. Cotia/SP: Ateliê Editorial, 2004.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. Trad. Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2014.

COUTINHO, Maria Inês Lopes. Apresentação – Patrimônio edificado e coleções, um desafio aos museus. In: MAURO, Fabio di; PELLICCIOTTA, Mirza (org.). **As edificações no tempo: olhares sobre a conservação** – São Paulo: Museu de Arte Sacra de São Paulo, 2019.

DI MAURO, Fabio; PELLICCIOTTA, Mirza. **Introdução – Breve relato de um caminho no campo da conservação**. In: MAURO, Fabio di; PELLICCIOTTA, Mirza (org.). **As edificações no tempo: olhares sobre a conservação** – São Paulo: Museu de Arte Sacra de São Paulo, 2019.

DIAS, Adelaide Luiza Novaes. **De portas abertas: proposta de restauração e intervenção arquitetônica para o casarão do antigo Registro do Paraibuna**. Dissertação (Mestrado Profissional em Conservação e Restauração de Monumentos e Núcleos Históricos) – Universidade Federal da Bahia. Volume I. Bahia, 521 p., 2023.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil**. 2.ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Editoria UFRJ; MinC – Iphan. 2005.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. **O mal-estar no patrimônio: identidade, tempo e destruição**. Estudos Históricos, vol.28, nº 55, p. 211-228, janeiro-junho 2015.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MORAES, Viviane Junqueira de. **Gestão da manutenção em prédios públicos: estudo de caso na Universidade Federal de Ouro Preto**. Trabalho de conclusão do curso de Engenharia Civil – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2022.





OLIVEIRA, Rogério Pinto Dias de. **Manuais do patrimônio edificado da UFRGS:** cartas patrimoniais e legislação. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

PATERMAN, Rachel. A vida de um monumento: arquitetura, memória e transformação. **Revista Antropolítica**, Rio de Janeiro, n. 38, 1. sem. 2015.

PINTO, Gelson de Almeida; BUFFA, Ester. **Arquitetura e Educação:** campus universitários brasileiros. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

ROSA, Flávia Sutelo da. **A zeladoria do patrimônio cultural:** concepção e fluxos. In: MAURO, Fabio di; PELLICCIOTTA, Mirza (org.). **As edificações no tempo:** olhares sobre a conservação – São Paulo: Museu de Arte Sacra de São Paulo, 2019.

TONIOLI, Renata Manara. **Cidade e Universidade:** Arquitetura e configuração urbana do Campus Centro da UFRGS. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Arquitetura, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

UNGARETTI, Helenara Roballo. **Os prédios históricos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul:** proposta de tombamento pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado (IPHAE). 199 p. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Bens Culturais) - Centro Universitário La Salle/Canoas (UNILASALLE), Canoas, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). Secretaria do Patrimônio Histórico. **Guia do patrimônio cultural edificado da UFRGS.** Porto Alegre, UFRGS, 2023.

YIN, Robert Kuo-zuir. **Estudo de caso:** planejamento e métodos, 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAMIN, Frinéia. **Patrimônio cultural do Rio Grande do Sul:** a atribuição de valores a uma memória coletiva edificada para o Estado. 150 p. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, 2006.



FÓRUM DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SAÚDE E DESENVOLVIMENTO HUMANO





PERFIL DOS USUÁRIOS QUE BUSCAM O BENEFÍCIO EVENTUAL DE AUXÍLIO-ALIMENTO NO CRAS NOVA AMERICANA - ALVORADA/RS

Lidiane Kaliski Eberhardt¹

Resumo

No âmbito da Política Nacional de Assistência Social, o conceito de vulnerabilidade é caracterizado pela fragilização de vínculos afetivos, discriminações étnicas ou de gênero, deficiências, fragilidades decorrentes da pobreza, privação de renda e acesso precário ou nulo aos serviços públicos (Brasil, 2004). A presente pesquisa tem como objetivo geral conhecer quais são e como se apresentam as vulnerabilidades sociais dos usuários que buscam o Benefício Eventual de Cesta Básica no Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) Nova Americana, localizado no Município de Alvorada/RS. Os objetivos específicos são: (1) Conhecer como ocorre o acesso a estes benefícios; (2) Identificar características sociodemográficas dos requerentes; (3) Avaliar o estado emocional dos usuários através da aplicação dos questionários Patient Health Questionnaire-9 (PHQ-9) e Generalized Anxiety Disorder-7 (GAD-7); (4) Elaborar Relatório Técnico Conclusivo para subsidiar o planejamento de políticas públicas por gestores da área. Além disso, serão trazidos conceitos acerca da política de assistência social, dos benefícios assistenciais e dos programas de transferência de renda no Brasil, assim como discussões sobre vulnerabilidade social e a atual operacionalização dos benefícios eventuais no município. A presente pesquisa possui natureza quali-quantitativa, com delineamento descritivo e transversal e utilizará um questionário contemplando variáveis como faixa etária, gênero, escolaridade, emprego, renda e moradia, além da aplicação dos questionários Patient Health Questionnaire-9 (PHQ-9) e Generalized Anxiety Disorder-7 (GAD-7). Os dados serão analisados estatisticamente a fim de construir o perfil dos usuários requerentes, articulando-o com os referenciais teóricos. Este estudo se justifica pelo fato de que, na maioria das vezes, a vulnerabilidade que leva as famílias a recorrerem ao Estado para a provisão do alimento não é temporária, mas sim permanente. A análise proposta possibilitará um olhar mais aprofundado sobre esse público, subsidiando o planejamento de estratégias mais eficazes de proteção social e ampliação do acesso a direitos.

Palavras-chave: vulnerabilidade social; benefício eventual; políticas públicas; seguridade social

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: lidiane_k@live.com.





1 INTRODUÇÃO

No âmbito da Política Nacional de Assistência Social, o conceito de vulnerabilidade é caracterizado pela fragilização de vínculos afetivos, discriminações étnicas ou de gênero, deficiências, fragilidades decorrentes da pobreza, privação de renda e acesso precário ou nulo aos serviços públicos (Brasil, 2004). O Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) é uma das portas de entrada para as famílias em situação de risco e vulnerabilidade social. Caracteriza-se por ser uma unidade pública estatal destinada à articulação da rede socioassistencial no seu território de abrangência e à prestação de serviços, programas e projetos de proteção social básica às famílias (Brasil, 2011). O trabalho social desenvolvido no CRAS, através do Serviço de Proteção Integral à Família - PAIF têm por objetivos o desenvolvimento de potencialidades e autonomia, fortalecimento de vínculos familiares e comunitários e prevenção de situações de risco.

Os programas de transferência de renda, que têm como objetivos o enfrentamento à fome e à pobreza, reforçam o acesso a direitos sociais básicos nas áreas de educação, saúde e assistência social. O Bolsa Família foi criado pela Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004 e regulamentado pelo Decreto nº 5.209, sendo estruturado por dois eixos principais: (1) transferência de renda; (2) condicionalidades, que são compromissos assumidos pelas famílias e pelo poder público para reforçar o acesso aos direitos sociais básicos de saúde, educação e assistência social, com metas de superação da situação de vulnerabilidade através de inclusão e acompanhamento na rede socioassistencial (Souza; Marin, 2017). Além de programas de transferência de renda, a Política Nacional de Assistência Social prevê a concessão dos chamados Benefícios Eventuais, uma modalidade de proteção social caracterizada como uma oferta de natureza temporária que tem objetivo prevenir e enfrentar situações provisórias de fragilidade decorrentes ou agravadas por nascimentos, mortes, vulnerabilidades temporárias e calamidades (Brasil, 2018).

De acordo com as normativas, a vulnerabilidade temporária é caracterizada como riscos, perdas e danos vivenciados circunstancialmente tais como: Ausência de





documentação, alimentos, abrigo/residência, violências, ruptura de vínculos familiares e situações de ameaça à vida. A oferta de benefícios eventuais nas situações de vulnerabilidade temporária por falta ou dificuldade de acesso a alimentos é realizada na forma de bens de consumo, como a provisão de cestas básicas. A concessão deste benefício desempenha um papel essencial no alívio imediato da fome e na garantia de direitos fundamentais. No entanto, é necessário compreender de que forma este benefício assegura reais possibilidades de proteção social.

O entendimento do que são benefícios eventuais e que tipos de vulnerabilidades temporárias eles cobrem é limitado (Pereira, 2010). As Resoluções nº 212/06 e o Decreto 6.307/07 fazem referência a uma situação transitória, inesperada ou passageira, cabendo ao município definir seu tempo de duração. Entretanto, na maioria das vezes a vulnerabilidade que obriga as famílias a recorrerem ao Estado para a provisão da segurança alimentar não é temporária, mas sim permanente. Este estudo é relevante pois permitirá identificar as principais vulnerabilidades dos beneficiários e como se dá atualmente a operacionalização do auxílio-alimento. A partir da análise proposta será possível um olhar mais aprofundado sobre o perfil dos usuários que buscam este benefício e de que forma a política de assistência social tem contribuído para a superação das vulnerabilidades apresentadas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O início da assistência social

A Constituição Federal foi o marco que tornou a assistência social efetivamente um direito e dever do Estado. Em seu art. 194, define a seguridade social como um conjunto integrado de ações de iniciativa dos Poderes Públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social. A partir da promulgação da Lei nº 8.742 de 7 de Dezembro de 1993, a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), foram instituídos serviços, programas, projetos e benefícios destinados a assegurar a proteção à família, à maternidade, à





infância, à adolescência, à velhice e à pessoa portadora de deficiência. O público da LOAS é constituído por indivíduos em situação de vulnerabilidade e risco social, como:

Famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social (Brasil, 2004, p.33).

1035

As ações do Sistema Único de Assistência Social são organizadas através de dois níveis de proteção: Proteção Social Básica (PSB) e a Proteção Social Especial de Média e Alta Complexidade (PSE). A PSB tem por objetivos atuar na prevenção de riscos através do fortalecimento dos vínculos familiares, comunitários e do desenvolvimento das potencialidades do indivíduo. A proteção social especial é destinada a famílias e indivíduos que se encontram com os direitos violados em situação de risco pessoal e social, em decorrência de abandono, violência, uso de substâncias psicoativas, cumprimento de medidas sócio-educativas, situação de rua, situação de trabalho infantil, entre outras (Brasil, 2004).

Na Proteção Social Básica (PSB), o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) é uma das portas de entrada no SUAS e fica localizado em áreas com maiores índices de vulnerabilidade e risco social. É uma unidade pública municipal, de base territorial, destinada à articulação dos serviços socioassistenciais no seu território de abrangência e à prestação de serviços, programas e projetos socioassistenciais de proteção social básica às famílias. De acordo com a Tipificação nacional de serviços socioassistenciais, a PSB é operacionalizada através dos seguintes Serviços: a) Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF); b) Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos; c) Serviço de Proteção Social Básica no domicílio para pessoas com deficiência e idosas (Brasil, 2009; Brasil, 2011).





O Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família – PAIF é um serviço socioassistencial ofertado obrigatória e exclusivamente pelo CRAS, destinado às famílias em situação de vulnerabilidade social. O trabalho social com famílias (TSF) no âmbito do PAIF tem por finalidade assegurar o acesso a direitos e viabilizar possibilidades de intervenção, através de ações preventivas, protetivas e proativas, estimulando potencialidades e reconhecendo as vulnerabilidades do território. O serviço é concretizado através das seguintes ações: Acolhida; Oficinas com Famílias; Ações Comunitárias; Ações Particularizadas; Encaminhamentos (Brasil, 2012).

2.2 A oferta de benefícios eventuais

Benefícios eventuais (BE) são provisões suplementares e provisórias destinadas a famílias e indivíduos em virtude de nascimento, morte, situações de vulnerabilidade temporária e calamidade pública, integrando as garantias do Sistema Único de Assistência Social. Os BE possuem como objetivos a prevenção e o reparo de violações de direitos decorrentes de contingências que podem momentaneamente ocasionar ou agravar situações de vulnerabilidade e insegurança das famílias, demandando atenção urgente do poder público. Os riscos, perdas e danos estão relacionados à falta de condições e meios de suprir a reprodução social cotidiana, entendida como modo de viver de uma sociedade na esfera do atendimento das suas necessidades básicas (Brasil, 2018).

No município de Alvorada- RS, a oferta de benefícios eventuais nas situações de vulnerabilidade temporária por falta ou dificuldade de acesso a alimentos é realizada na forma de bens de consumo (cestas básicas.) A concessão deste benefício desempenha um papel essencial no alívio imediato da fome e na garantia de direitos fundamentais. Os BE não se tratam de uma atenção relacionada a uma vivência contínua de vulnerabilidade, o que, nestes casos, requer ações de várias outras políticas públicas (Brasil, 2018). Em Alvorada, a demanda espontânea por benefícios eventuais é crescente e requer atenção do poder público, na medida que





revela a desproteção do território e a ausência e/ou ineficiência de outras ações e políticas.

2.3 A proteção social em Alvorada/RS

1037

A cidade de Alvorada nasceu como Distrito de Viamão, antigo Passo do Feijó, através da lei nº 216, de 22 de setembro de 1952. Em 17 de setembro de 1965, a Lei Estadual nº 5026 garantiu sua emancipação política, passando a chamar-se Alvorada. O nome foi sugerido por um integrante da Comissão Pró-Emancipação, inspirado na alvorada do povo, que acorda cedo e parte para o trabalho, e o Palácio da Alvorada, inaugurado em 1958 e localizado na capital do país, Brasília.

Alvorada tem uma população estimada de 194.062 habitantes (IBGE, 2025), extensão territorial de 71,702 km² (IBGE, 2024) e densidade demográfica de 2.612,48 hab/km² (IBGE, 2022). Localiza-se na margem esquerda do rio Gravataí e na depressão central do Rio Grande do Sul, fazendo divisa ao norte com Cachoeirinha e Gravataí, ao sul com Viamão, a leste com Gravataí e Viamão, e a oeste com Porto Alegre.

Em Alvorada, o SUAS é integrado pelos entes federativos, pelo Conselho de Assistência Social e por entidades e organizações da assistência. A instância coordenadora da política é a Secretaria Municipal de Assistência Social. O serviço de proteção constitui rede própria e atualmente conta com 5 Centros de Referência de Assistência Social, sendo que o primeiro foi implantado em 2004 com recursos recebidos da União. Atualmente, os CRAS do município não ofertam o Serviço de Proteção Social Básica no Domicílio para Pessoas com Deficiência e Idosas, conforme previsto na Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais, por não existir pactuação.

O CRAS Nova Americana, objeto deste estudo, foi inaugurado em 2004. Está localizado na região central do município de Alvorada e abrange vinte e um bairros, sendo responsável por até cinco mil famílias. Conta com três assistentes sociais, um psicólogo, dois técnicos de nível médio, dois estagiários e um coordenador. O território





do CRAS Nova Americana é marcado por altos índices de vulnerabilidade social, sendo recorrentes as demandas relacionadas à insuficiência de renda, insegurança alimentar e superendividamento. Dentro do campo dos benefícios eventuais por situação de vulnerabilidade temporária, duas modalidades são ofertadas pelo município: o vale-transporte e o auxílio-alimentação, sendo que a maior demanda concentra-se neste último.

A procura crescente pelo benefício eventual de auxílio-alimento, cuja provisão se dá na forma de cesta básica, impõe desafios ao trabalho social com as famílias, na medida em que dificulta possibilidades reais de emancipação e autonomia. Este cenário expressa a complexidade da realidade social dos usuários, exigindo da equipe técnica estratégias para lidar com questões totalmente opostas ao caráter de eventuais, na maior parte das vezes marcadas por privação econômica e insegurança alimentar crônica. Conforme o CRAS se torna um meio onde usuários buscam suprir suas necessidades básicas, a compreensão sobre o verdadeiro papel da política de assistência social fica limitada e fadada a uma visão assistencialista e clientelista, em contradição com os princípios do SUAS.

Pensar em formas de enfrentamento das vulnerabilidades junto às famílias exige uma análise crítica do contexto histórico, social e econômico que reproduz desigualdades e limita o acesso a direitos básicos. Assim, embora a cesta básica desempenhe um papel essencial no alívio imediato da fome e na garantia de direitos fundamentais, ela não garante o acesso pleno e contínuo à alimentação adequada e saudável, nem substitui políticas públicas essenciais, como àquelas voltadas à segurança alimentar e à inclusão econômica e social. A cesta básica, enquanto benefício eventual, é insuficiente para assegurar o acesso universal à alimentação a todos os que recorrem a esse recurso.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa possui natureza quali-quantitativa, com delineamento descritivo e transversal. A opção por essa vertente se justifica pela necessidade de





mensurar os níveis de depressão e ansiedade em uma amostra específica, utilizando instrumentos padronizados e validados, e, simultaneamente, compreender as características sociodemográficas dos participantes em seu contexto social.

A abordagem de natureza quantitativa será operacionalizada por meio da aplicação dos questionários Patient Health Questionnaire-9 (PHQ-9), destinado à avaliação dos níveis de depressão, e Generalized Anxiety Disorder-7 (GAD-7), voltado à mensuração dos níveis de ansiedade. Ambos os instrumentos apresentam propriedades psicométricas satisfatórias e encontram-se validados para o contexto brasileiro. O delineamento transversal permite a obtenção de uma análise pontual dos dados, sem acompanhamento longitudinal dos participantes. Além destes instrumentos, será utilizado um formulário sociodemográfico, que contempla variáveis como faixa etária, gênero, cor/raça/etnia, estado civil, composição familiar, escolaridade, situação de emprego, renda, condições de saúde e moradia. Essas informações serão utilizadas para compor o perfil dos participantes e correlacionar os dados sociodemográficos com os níveis de depressão e ansiedade, de forma articulada aos referenciais teóricos da pesquisa.

O estudo será desenvolvido no município de Alvorada (RS), junto aos usuários do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), equipamento público responsável pela oferta de serviços socioassistenciais básicos a famílias em situação de vulnerabilidade social. A amostra será não probabilística, do tipo por conveniência, composta por cem (100) usuários do CRAS, com idade igual ou superior a 18 anos. Serão incluídos os indivíduos que manifestarem interesse em participar voluntariamente, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Serão excluídos os participantes que apresentarem comprometimento cognitivo significativo, que impossibilite a compreensão e o preenchimento dos instrumentos, bem como aqueles que se recusarem a participar da pesquisa.

Os instrumentos de coleta de dados compreendem:

- 1) Formulário sociodemográfico, destinado à caracterização do perfil social, econômico e familiar dos participantes;





- 2) Patient Health Questionnaire-9 (PHQ-9), instrumento validado para o contexto brasileiro, utilizado para avaliar sintomas de depressão. O questionário é composto por nove itens, pontuados de 0 (nunca) a 3 (quase todos os dias). A soma total dos escores permite classificar a gravidade da depressão em níveis mínimo, leve, moderado, moderadamente grave ou grave.
- 3) Generalized Anxiety Disorder-7 (GAD-7), também validado para o contexto brasileiro, utilizado para mensurar sintomas de ansiedade. O instrumento é composto por sete itens, com pontuação de 0 a 3. O escore total obtido possibilita classificar os níveis de ansiedade em mínima, leve, moderada ou grave.

A coleta de dados será realizada no período de janeiro a março de 2025, após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa. A aplicação dos instrumentos ocorrerá presencialmente nas dependências do CRAS, conforme o fluxo de atendimento do serviço. Após a explicitação dos objetivos do estudo e a assinatura do TCLE, os instrumentos serão aplicados individualmente, sendo as questões lidas para os participantes, a fim de garantir a compreensão integral dos itens. A participação será voluntária, assegurando-se o anonimato, a confidencialidade das informações e o direito de desistência a qualquer momento, sem prejuízo aos atendimentos ofertados pelo CRAS. A pesquisa compromete-se com a proteção integral dos dados pessoais dos participantes e com a utilização das informações exclusivamente para fins científicos.

Os dados obtidos serão digitalizados e processados em software estatístico, possibilitando análises descritivas e inferenciais, conforme os objetivos propostos. A integração entre os resultados quantitativos e a interpretação qualitativa será realizada à luz dos referenciais teóricos que sustentam a investigação.





4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A hipótese que norteou a construção deste projeto de pesquisa considera que o benefício eventual de auxílio-alimentação no CRAS Nova Americana, município de Alvorada/RS, tem atendido situações de vulnerabilidade contínua, e não temporária, em desconformidade com os critérios normativos da Política Nacional de Assistência Social. A demanda crescente por este benefício revela uma realidade social complexa, marcada por fragilidades crônicas, como insuficiência de rendimentos e insegurança alimentar, totalmente opostas ao caráter de eventuais. A partir dos resultados da presente pesquisa, será possível identificar fatores que podem estar relacionados com a dificuldade de superação das vulnerabilidades no território, bem como possibilitar o planejamento de políticas públicas mais efetivas para esta população.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A procura crescente e contínua pelo benefício eventual de auxílio-alimento impõe desafios ao trabalho social com as famílias, na medida em que dificulta possibilidades reais de emancipação e autonomia. Este cenário expressa a complexidade da realidade vivenciada pelos usuários, marcada por questões totalmente opostas ao caráter de eventuais, como insuficiência de renda e insegurança alimentar crônica. Assim, embora a cesta básica desempenhe um papel essencial no alívio imediato da fome e na garantia de direitos fundamentais, ela não garante o acesso pleno e contínuo à alimentação adequada e saudável, nem substitui políticas públicas essenciais, como àquelas voltadas à segurança alimentar e à inclusão econômica e social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social. **Resolução n. 212, de 19/10/2006**. Propõe critérios orientadores para a regulamentação da provisão de





benefícios eventuais. Disponível em:

https://www.mds.gov.br/webarquivos/legislacao/assistencia_social/resolucoes/2006/Resolucao%20CNAS%20no%2012-%20de%2019%20de%20outubro%20de%202006.pdf. Acesso em: 14 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.435 de 6 de Julho de 2011**. Altera a Lei no 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social. Diário Oficial da União, 2011. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12435.htm. Acesso em: 08 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Cidadania. Secretaria Especial de Desenvolvimento Social. **Cartilha “Orientações técnicas sobre Benefícios Eventuais no SUAS”**, 2018. Disponível em:

https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/SNAS_Cartilha_Parâmetros_Atuação_SUAS.pdf. Acesso em: 01 ago. 2025.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Conselho Nacional da Assistência Social. **Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009**. Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. Disponível em:

https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/tipificacao.pdf. Acesso em: 17 set. 2025.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações técnicas sobre o PAIF: Volume 2 – Trabalho social com famílias do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF)**, 2012. Disponível em:

https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Orientacoes_PAIF_2.pdf. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social - PNAS**. Brasília, 2004.

Disponível em:

https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/normativas/pnas2004.pdf. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Presidencial nº 6.307, de 14 de dezembro de 2007**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6307.htm. Acesso em: 10 ago. 2025.

IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, **Estimativas da população residente com data de referência 1o de julho de 2025**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 31 ago. 2025.





PEREIRA, Potyara Amazoneida. Panorama do Processo de Regulamentação e Operacionalização dos Benefícios Eventuais Regidos pelas LOAS. In: **Cadernos de Estudos Desenvolvimento Social em Debate**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, n.12 p.11-29. 2010. Disponível em: <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagirmeps/ferramentas/docs/caderno%20-%2012.pdf>. Acesso em: 20 maio 2025.

1043

SOUZA, Xismara Rodrigues; MARIN, Angela Helena. Intervenção com famílias em descumprimentos das condicionalidades do Programa Bolsa Família. **Saude soc.[S.l.]** v. 26, n. 2, p. 596-605, abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/wmPzY8MWkgrJY9WjpXDQxgr/?format=html> (=pt. Acesso em: 17 ago. 2025).





REPRESENTAÇÕES DE PANDEMIA NO DOCUMENTÁRIO *SAÚDE TEM CURA*¹

Ariel Meirelles Danzmann²

Paula Klauck³

Cristianne Maria Famer Rocha⁴

Resumo

No caminho das rápidas mudanças sociais, durante a pandemia de covid-19 (2020 a 2023), aprendemos a coexistir com essa doença emergente que se destacou na mídia nacional, em um contexto infodêmico, que reverberou sentidos que antes eram de domínio da lógica biomédica. Entende-se que a mídia nos ensina e produz representações sobre o que é ser e se manter saudável, construindo assim um currículo cultural. Muitos discursos produzidos na pandemia não só entretiveram, mas também educaram quanto a uma nova forma de se viver e se proteger, auxiliando na divulgação/naturalização de hábitos e estilos de vida. A escolha do documentário *Saúde tem Cura* (Tendler, 2022) foi realizada devido às representações contemporâneas do cotidiano do combate à covid-19 e sobre a valorização do Sistema Único de Saúde (SUS). Desta maneira, buscamos, aqui, discutir as principais significações do momento pandêmico e o que é saúde, na obra analisada, a partir das teorizações de Hall (2016) e Fisher (1997). O documentário traz narrativas de especialistas, profissionais da área da saúde, que estiveram nos leitos de hospitais, e de uma população que vivenciou tal transformação nas dinâmicas sociais. Contextualizado durante a crise sanitária, o documentário informa sobre o que é ter saúde, não minimizando a dor do momento vivido, mas grifando uma longa jornada na saúde coletiva brasileira que resultou em um manejo rápido, humanitário e eficaz da pandemia.

Palavras-chave: documentário; estudos culturais; representação; saúde; pandemia.

¹ Trabalho elaborado durante as disciplinas *A imagem no espaço: cinema, cidade e educação*, sob a regência do Prof. Dr Rodrigo Lages e Silva e *Stuart Hall por Stuart Hall & outros praticantes dos Estudos Culturais: leituras para refletir sobre pesquisa na articulação entre Educação e Estudos Culturais*, sob regência do Prof. Dr. Luis Henrique Sacchi Dos Santos, ambas do PPGEDU/UFRGS

² Mestre em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: prof.arieldanzmann@gmail.com.

³ Mestre em Educação pela Universidade Luterana do Brasil. E-mail: hst.paulaklauck@gmail.com.

⁴ Doutora em Educação, Professora Associada IV da Escola de Enfermagem e de Saúde Coletiva da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: cristianne.rocha@ufrgs.br.





1 INTRODUÇÃO

Em um contexto de incerteza durante a pandemia⁵ da Sars-cov-2, rapidamente foram disponibilizadas uma infinidade de informações (por vezes corretas, por vezes imprecisas ou até mesmo errôneas), caracterizando este momento como infodêmico. Nesse cenário, destacam-se as ações do jornalismo brasileiro ao noticiar e atualizar rapidamente as informações quanto à situação da pandemia no Brasil e, também, ao progresso dos saberes biomédicos. As produções audiovisuais, de maneira parecida, tiveram destaque ao entreter a população e trazer elementos da contemporaneidade que representaram esse momento. Embora, em entrevista à Isabela Boscov, o diretor Kleber Mendonça Filho indique que o gênero documentário tem como premissa ser baseado na realidade, partimos do pressuposto que, seguindo Foucault (2010), também os documentários são invenções sociais que produzem discursos, pois “são práticas que formam sistematicamente os objetos de que falamos” (Foucault, 2010, p. 55). Desta maneira, a pandemia também é produzida, para além dos dados epidemiológicos e prontuários, e é significada nas narrativas comunicacionais que, dentre os diversos adventos consequentes das novas dinâmicas emergentes, muitas vezes trouxeram representações dos períodos de quarentena e *lockdown*, utilização de álcool gel em conjunto com as máscaras e respiradores e toda assepsia necessária para se proteger deste vírus. São nestas narrativas, tais quais outras tantas que compunham o cotidiano dessa emergência sanitária, que o documentário *Saúde tem Cura* (Tendler, 2022) traz uma abordagem diferenciada, ao significar a importância do SUS nas ações de enfrentamento a um vírus e às desigualdades.

Os documentários, assim como os livros, as músicas e os jornais, dentre tantas outras estratégias comunicacionais, configuram-se em importantes artefatos culturais em pesquisas no campo dos Estudos Culturais, pois segundo Fabris (2006, p.123), “podemos afirmar que esses artefatos não apenas mostram um jeito de ser e estar na

⁵ A pandemia da Sars-CoV-2 ou covid-19 foi decretada em março de 2020 e durou até maio de 2023.





cultura, mas, ao fazerem isto, eles criam modos de vida cultural”. Soma-se a isso a compreensão de que a educação não se restringe apenas ao que se localiza na escola, visto que tais artefatos ocupam-se das mais variadas maneiras “[...] em produzir, em formar, enfim, em educar sujeitos” (Marcello; Fischer, 2011, p. 506). Assim, podemos pensar que os documentários se constituem também em artefatos datados e localizados, atrelados à cultura de onde partem (Fabris, 2006). Desta maneira, considerando que a cultura possui uma dimensão central em nossas vidas, ler e interpretar os artefatos que nela e a partir dela são produzidos torna-se importante, uma vez que consideramos a dimensão educativa/pedagógica que deste processo ocorre.

Assim, Marcello e Fischer (2011) argumentam que é necessário refletir sobre a potencialidade da produção narrativa que o cinema proporciona que, conforme as autoras, “[...] é o que nos permite entrar em contato, também e simultaneamente, com um modo de ver o mundo e de nele estar [...]” (p. 510). Transpondo essa discussão para o documentário aqui proposto para análise, inserido no contexto da pandemia de covid-19, há que se inferir que tal narrativa possibilita - tanto através das escolhas estéticas, quanto poéticas - o encontro com um contexto pandêmico, no qual as maneiras de ser e estar são reformuladas mediante uma crise sanitária e a urgência de se proteger.

Outra dimensão apontada pelas autoras - que também se relaciona com o contexto do documentário analisado -, refere-se à urgência de considerar as narrativas produzidas em nosso tempo. Nesse sentido, o cinema atua, inclusive, a partir de inúmeras temporalidades. Assim, o documentário *Saúde tem Cura* possibilita uma discussão atual (e em tempo real, por ser produzida durante a pandemia), uma vez que realiza uma historicização da saúde pública brasileira, culminando na criação do Sistema Único de Saúde (SUS).

Conforme Leonardo Moura (2023), no período de reclusão vivenciado na pandemia, o tempo de tela cresceu, seja por demandas profissionais como *home office*, mas também por conteúdos relacionados ao lazer, fato que se observa pela expansão no mercado de *streaming*, tanto em âmbito global como no mercado





brasileiro. Tais indicadores corroboram com a pertinência de se problematizar as representações midiáticas sobre a pandemia, veiculadas no documentário *Saúde tem Cura* (Tendler, 2022), objeto e objetivo deste texto.

2 REPRESENTAÇÃO, SAÚDE E DOCUMENTÁRIO

1047

A representação destaca-se como instante decisivo do circuito da cultura e é nesse processo que os significados são produzidos e tornam-se circulantes por meio de inúmeros processos e práticas (Wortmann, 2001). Assim, passamos a compreender a representação como “[...] uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura” (Hall, 2016, p. 31). Destaca-se que a representação, tal qual a cultura, é constitutiva e atua na produção de sujeitos sociais e acontecimentos históricos (Hall, 2016). Assim, “[...] o estudo das representações envolve fundamentalmente considerar o fato de que elas são negociadas, formadas, transformadas e disputadas no interior de determinados contextos e processos sociais” (Sacramento; Borges, 2020, p. 9).

Conforme Sacramento e Borges (2020), as representações são sempre construções datadas e localizadas, portanto, históricas, que se produzem em meio aos grupos sociais, não sendo neutras. Elas influenciam as maneiras de organização, produção de identidades e diferenças e produzem afetos, empatia, além de pânico. Hall (2016) argumenta que a linguagem é entendida como uma prática significativa que, a partir de elementos como sons, palavras, gestos e expressões, funciona como símbolos que representam ou conferem sentido, ou seja, “[...] um sistema representacional, na linguagem, fazemos uso de signos e símbolos [...] para significar ou representar para outros indivíduos nossos conceitos, ideias e sentimentos” (p. 18).

Dessa maneira, como processo de produção, a representação não pode ser reduzida a um reflexo, pois “[...] não existe uma maneira real e verdadeira de representar o mundo” (Schmidt, 1999, p. 19). Análogo ao entendimento de regimes de representação, que Hall (2016) descreve, ao analisar fotografias de atletas negros, podemos entender que as narrativas midiáticas utilizam diferentes recursos e





estratégias para re/apresentar determinado momento histórico, tal qual mudanças sócio sanitárias resultantes de crises na saúde. Nesse contexto, compreende-se o documentário como um importante vestígio de nossa contemporaneidade, ou seja, um artefato cultural que nos ensina a ser e estar e entender esses momentos, colocando em circulação determinados discursos e construindo, assim, significados (Fischer, 1997).

O gênero documentário é entendido, por vezes, como expressões fidedignas da realidade. Entretanto, conforme indicado antes, o documentário também é uma construção narrativa que, através de sua linguagem (e outras escolhas feitas por seus diretores e roteiristas), nos aponta indícios sobre determinados contextos - ou seja, representações. Como artefato cultural, os filmes “[...] não apenas mostram um jeito de ser e estar na cultura, mas, ao fazerem isto, eles criam modos de vida cultural” (Fabris, 2006, p.123). São produções datadas e localizadas e “[...] são sempre marcados pela cultura de onde partem [...]” (Fabris, 2006, p. 144).

As representações midiáticas produzem concepções de saúde e doença e modulam os corpos e suas práticas, os modelos de prevenção e promoção, os processos de medicalização, os fatores de risco e os chamados pânico sanitários (Sacramento; Borges, 2020). Assim, ensinam determinadas maneiras de ser, estar e se proteger durante esses eventos, a partir das práticas de significação que codificam, organizam e regulam a conduta de uns em relação aos outros e dão sentido às ações sociais dos seres humanos. Nesse contexto, Hall afirma que “o sentido não está no objeto, na pessoa ou na coisa, e muito menos na palavra. Somos nós quem fixamos o sentido tão firmemente que, depois de um tempo, ele parece natural e inevitável” (2016, p.41-42). Assim, reiterando o que já indicado antes, este texto tem como objeto o documentário *Saúde tem Cura* (Tendler, 2002) e, como objetivo, problematizar as representações midiáticas veiculadas nele.





3 METODOLOGIA

Partindo das discussões sobre as potencialidades de estudar as representações midiáticas da saúde, sob o prisma dos Estudos Culturais em Educação, realizamos uma análise cultural que, em um primeiro momento, consistiu na seleção de um filme sobre a temática da covid-19, dentre as 41 produções disponíveis nessa categoria na plataforma *VideoSaúde*, pertencente à Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Selecionamos o documentário *Saúde tem Cura* (Tendler, 2022), que se encontra disponível, gratuitamente, tanto no portal *VideoSaúde*, quanto no *Youtube*. A escolha do documentário foi realizada a partir da sua sinopse, onde se lê:

‘Saúde tem Cura’ [...] aborda a potência e as fragilidades do Sistema Único de Saúde (SUS), o único sistema de saúde do mundo que atende a mais de 190 milhões de pessoas gratuitamente. O filme mostra como era o Brasil antes do SUS, fala da luta para a sua criação, traça um panorama da atualidade e pensa o futuro da saúde pública. Conta com depoimentos de profissionais que participaram da sua criação; de médicos como Drauzio Varella, Paulo Niemeyer e Margareth Dalcolmo; de profissionais que atuam no dia a dia do sistema; de representantes da sociedade civil e de usuários. (VideoSaúde, 2025, grifo no original)

E, também, a partir das representações contemporâneas de combate à covid-19 e de valorização da saúde pública brasileira, que destacam e contextualizam o SUS, durante a pandemia. A análise seguiu com o mapeamento de significados recorrentes, mediante as distintas estratégias comunicacionais - e educacionais - que compõem e significam a pandemia no documentário.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Embora a covid-19 se manifeste no biológico, sua complexidade é vivida no social e compartilhada por meio de narrativas. Segundo Ceccon et al (2022, p. 33), “grandes narrativas sobre estar e viver no mundo, por exemplo, são capazes de modificar culturas e grupos sociais e se tornam criação e expressão artística financeira, técnica e científica, como o cinema [...]”. Quando vemos as ruas vazias, a





utilização de equipamentos de proteção individual (EPIs), sistemas de saúde sobrecarregados, pacientes em processo de recuperação e ação de profissionais da saúde nas telas, naturalizamos a visualidade não só em ambientes hospitalares, mas também no espaço urbano. O documentário *Saúde tem Cura* (Tendler, 2022) se destaca por ter sido produzido durante a pandemia e lançado em 2022, um ano antes do término da pandemia. Tem duração de 95 minutos e é montado a partir de figuras e narrações históricas, entrevistas e cenas cotidianas desse período de pandemia, até então desconhecido para grande parte da população, transformando os espaços de saúde em salas de emergência, em hospitais ou nas ruas da cidade.

Silvio Tendler (Notari, 2021) explica que grande parte das entrevistas realizadas para o filme foram realizadas por videoconferência, respeitando os protocolos sanitários de distanciamento social impostos pela pandemia. Ele reconhece que essa forma de produção resulta em uma qualidade técnica inferior à de gravações em estúdio, mas ressalta que ela permitiu dar continuidade ao trabalho, mesmo em condições adversas. Tendler denomina esse processo de “estética do confinamento” (Notari, 2021), destacando que todos estavam isolados em suas casas, refletindo sobre a crise em curso. O diretor relata ainda que a equipe recorreu a estratégias alternativas, como a distribuição de câmeras compactas para diferentes participantes, inclusive profissionais de saúde, a fim de registrar cenas do cotidiano do SUS, a partir de uma visão de dentro da própria experiência vivida.

Observamos que o documentário *Saúde tem Cura* mobiliza diferentes estratégias representacionais, construindo determinados significados para a pandemia e seus impactos. Na obra, são tematizados os processos que culminaram na criação do SUS e sua importância, fazendo constantes paralelos sobre as vivências e o manejo da covid-19, no Brasil. Assim, consideramos que este artefato disputa sentidos sobre a pandemia e sobre o próprio lugar da ciência, da saúde pública e das políticas de cuidado no Brasil. Ao mostrar as entrevistas realizadas, a obra produz uma leitura específica da pandemia na rotina dos brasileiros, enfatizando as ações de prevenção e enfrentamento, convidando o espectador a assumir uma postura de valorização ao SUS.





O documentário inicia com uma tela escura e a narração, na voz de Dira Paes, de um texto escrito por Silvio Tendler, cuja versão escrita é simultaneamente exibida na tela. Na sequência, ouve-se o som de um coração batendo e o texto é substituído por uma ilustração de coração em sístole/diástole e a fala de Sérgio Arouca sobre o SUS. Depois, aparecem várias cenas, que contextualizam a hospitalização por covid-19 e, em particular, a história de uma mulher que permaneceu 22 dias na UTI. As imagens dessa paciente, que esteve internada no Hospital da Universidade Federal do Vale, em Pernambuco, mostram o uso de máscara e os diversos equipamentos, além dos profissionais e trabalhadores da saúde, que aparecem totalmente encobertos com diversos EPIs (luvas, máscaras, *face shield*, aventais, botas e roupas com cobertura total da cabeça aos pés). Em áudio, a paciente relata: “(...) e depois de tudo isso que eu passei, eu tive a prova realmente do quanto que é importante a gente defender mais ainda o SUS [...]” (Tendler, 2022). A paciente também narra que os médicos perguntavam se ela estaria com medo de ser entubada novamente, ou faziam comentários animados com a intenção de diminuir a dramaticidade. O relato encerra com um vídeo da paciente, dançando junto com um dos médicos que a atendia, ainda dentro do leito hospitalar, acompanhada pelo canto de outros profissionais que estavam no mesmo quarto. Assim, compreende-se que narrar esse momento não é “uma tarefa exclusiva de quem saiu dos leitos de hospital, mas sim, de toda uma população que vivenciou tal transformação nas dinâmicas sociais, [pois] contar histórias faz parte da cultura humana” (Moura, 2023, p.15). O documentário traz depoimentos de diversas autoridades em saúde no Brasil, que analisam os desafios históricos de saúde pública no Brasil, mas também das ações de enfrentamento ao Sars-CoV-2. Segundo Ceccon et al (2022), em nosso país há problemas para os quais as “[...] experiências precisam ser narradas pelos sujeitos afetados direta ou indiretamente, constituindo subsídios para a produção de conhecimento e do cuidado integral em saúde” (p.43).

Essas cenas, retratadas no documentário, buscam humanizar os atendimentos, sem minimizar os momentos vividos, uma vez que são apresentadas tanto as dificuldades vivenciadas pela paciente e pelos profissionais, quanto as possibilidades





de melhora naquele contexto, através de piadas, danças e acolhimentos. Nesse sentido, Ceccon et al (2022, p. 45) argumentam que

Desse modo, a narrativa na saúde coletiva se constitui como uma forma de construção da realidade experienciada pelos sujeitos (profissional da saúde, usuário do serviço, pesquisador, sujeito da pesquisa) e se apresenta como ferramenta importante para o cuidado integral e para a pesquisa científica.

1052

O início do documentário permite compreender os vários significados produzidos durante os dois primeiros anos da pandemia, relacionando o passado e o presente, ao integrar as falas de autoridades sanitárias brasileiras com os relatos dessa mulher, que materializa a pandemia em sua narrativa, representando o que, por vezes, foi reduzido a números e estatísticas na mídia jornalística. Ao fim dessa parte inicial, é apresentado o título do documentário, narrado por um coral, que indica certo tom de coletividade e esperança, já que “saúde tem cura”, tem tratamento e tem solução. Dentre os significados produzidos, no documentário, o entendimento da pandemia no Brasil é mostrado como um momento de dificuldades, mas também humanizado, no qual as ações sanitárias são essenciais para o enfrentamento desta crise. A todo instante, o documentário faz referência às ações do SUS, ao enfatizar, em seus diálogos, as contribuições para a saúde coletiva, ao mostrar espaços de saúde com o logo do SUS ou ao informar ser um ambiente público, ao apresentar os trabalhadores da saúde com uniformes com o símbolo do SUS e também ao entrevistar especialistas.

Os trabalhadores da saúde são apresentados de maneira humanizada, como sujeitos que também estão passando por dificuldades durante essa crise, tal como o relato de um médico, Pedro Diniz, que indica o trabalho coletivo de equipar e montar uma UTI em menos de 20 dias, enquanto traz imagens que mostram a utilização de EPIs (o rosto marcado pelo uso constante de máscara) e o atendimento de pacientes. A narrativa de que o SUS possui falhas e fragilidades, reveladas por esta pandemia, ou ainda de que o sistema precisa de efetivas melhorias, é reconhecida no documentário. Nesse sentido, destaca-se a fala do professor Roberto Medronho, da





UFRJ: “não quero esconder os problemas que o SUS tem (...) e muito não pela proposta, mas por causa do subfinanciamento, por causa da desvalorização [...]” (Tendler, 2022). Entretanto, a representação mais recorrente é a de que o SUS é efetivo no cuidado com a saúde da população, argumentando contra uma narrativa de desmonte ao SUS, que desvaloriza os profissionais. No relato deste entrevistado, “O SUS, é uma das propostas mais generosas e mais fraternas do mundo, poucos sistemas de saúde são iguais ao nosso, inteiramente gratuito para toda população, do mais pobre ao mais rico, tem direito de ser atendido no SUS. E só enfrentaremos pandemias como essa se tivermos esse sistema [...]” (Tendler, 2022).

No documentário, é mostrado que o SUS não atua somente em espaços de saúde, mas também na vigilância sanitária e epidemiológica, nas pesquisas e ações educativas de promoção da saúde, atuando em distintos espaços. O documentário enfatiza que o SUS se faz presente nos hospitais, nas unidades de pronto atendimento, nos centros comunitários e nas ruas, possibilitando o atendimento humanizado a pessoas em situação de rua, por exemplo.

Há também, em outras cenas, atendimentos realizados dentro de uma mercearia, no Rio de Janeiro, que serviria como um anexo da unidade de saúde, onde várias pessoas eram recebidas. Além de cenas de distribuição gratuita de máscaras faciais e vacinação em diversos espaços, que reforçam o caráter importante do SUS, mas simbolizam o cuidado e a atenção, independentemente do local. No documentário, as cenas são registradas inclusive pelos usuários do sistema, pois o espectador acompanha, por exemplo, um homem que narra sua ida a um hospital, durante a pandemia, gravando sua visita no setor de pneumologia. Ele aponta:

Pegamos uma fila gigantesca lá fora e, rapidamente, três pessoas: um rapaz e duas moças, botaram a gente pra dentro, fizeram uma seleção, e espalharam as pessoas. Eu não acreditei como foi eficiente. Cada aviso falando para tomar cuidado com a máscara, porque a coisa da COVID ainda não acabou. Serviço completo (Tendler, 2022).

E, simultaneamente, são mostradas cenas de organização do espaço, de pessoas sentadas na fila de espera, sendo atendidas. Conforme Moura (2023), a partir





da arte, é possível produzir entendimentos e visões de mundo, assim como novas formas de retratá-lo. Desta maneira, é possível compreender que os artefatos da cultura, tal como no documentário analisado, nos ensinam e constroem representações que negociam constantemente com nossos saberes e interpretações do que é ser e se manter saudável.

Também há destaque para cenas de vacinação durante a pandemia, em um contexto no qual era crescente o movimento anti-vacina, em especial à CoronaVac, muitas vezes denominada de “Vachina”. As cenas que finalizam o documentário apresentam a fala de Margareth Dalcomo, pesquisadora da Fiocruz, enfatizando a importância do SUS no enfrentamento da pandemia

Eu considero talvez o SUS a nossa arma mais poderosa, mais preciosa e que tem que ser defendido a qualquer custo. [...]. Seguramente, o SUS terá que se reinventar cada vez mais [...], mas sem dúvida nenhuma essa estrutura precisa ser resgatada e eu acho que num momento como estamos vivendo de pandemia isso sirva como um exemplo muito pedagógico, mesmo que a um custo muito alto, de como o SUS deve ser resgatado, reestruturado, reequipado, como ele nasceu pra ser (Tendler, 2022).

Portanto, fixa-se o entendimento de que, durante a pandemia no Brasil, a existência do SUS foi de crucial importância no enfrentamento daquela emergência sanitária e de futuras crises, sejam elas nacionais ou globais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como o jornalismo buscou informar por meio de fatos, as obras audiovisuais, produzidas durante o período pandêmico, não só entretiveram, mas também educaram quanto às maneiras de viver e se proteger, auxiliando na divulgação/naturalização de novos hábitos. Embora o documentário busque demonstrar a realidade, através do uso de imagens e falas não ficcionais, como argumentado anteriormente, eles não são neutros, pois constituem modos particulares de interpretar o corpo, a doença e a responsabilidade coletiva, e, ainda, permitem compreender como a circulação de significados sobre saúde, ciência e crise sanitária





se articula a disputas discursivas, sobre cuidado, mas também sobre a sociedade brasileira.

No documentário *Saúde tem Cura* (Tendler, 2022), destaca-se, dentre os sentidos atribuídos à pandemia, a ideia de uma saúde para todos, não minimizando a dor do momento vivido ou as dificuldades enfrentadas, mas destacando a longa jornada que resultou em um manejo rápido, humanizado e eficaz da crise no Brasil. Seu potencial pedagógico não se encerra somente nas informações e dados científicos divulgados, mas também nas experiências de seus personagens, que narram como buscaram enfrentar a crise vivida. Considera-se que as imagens e discursos produzidos, no âmbito desse documentário, participam ativamente de um mapa compartilhado de significados da pandemia de covid-19 que, apesar de sua escala global, também é individualizada em contexto nacional e em cada vivência. Dessa maneira, o documentário apresenta um cotidiano do enfrentamento à covid-19 e a valorização da saúde coletiva. Nesse sentido, o diretor Silvio Tendler (2022) finaliza enfatizando a importância do fortalecimento do SUS, ao afirmar que, no Brasil onde praticamente 700 mil pessoas morreram por covid “[...] por responsabilidade daqueles que boicotaram a vacina [é impressionante ver que,] logo em seguida, passaram a usar o jaleco do SUS, pois viram que o SUS era fundamental”.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA NACIONAL DE CINEMA. **Instrução Normativa de 2010** (s.d). Disponível em:

<https://sad.ancine.gov.br/consultapublica/avaliacoesSolicitadasAction.do?method=initEnviarSugestao&idNorma=57&idDispositivo=2122>. Acesso em 05 nov. 2025.

CECCON, Roger Flores et al. **Narrativas em Saúde Coletiva**: memória, método e discurso. Editora Fiocruz, Rio de Janeiro: 2022.

DALCOLMO, Margareth. **SAÚDE tem cura**. Direção: Sílvia Tendler, Caliban. Rio de Janeiro, Caliban, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b-kZMfwvKsM&rco=1>. Acesso em 30 jul. 2025.





FABRIS, Eli Terezinha Henn. O cinema e o 'Oscar do Magistério'. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **O magistério na política cultural**. Ed. Ulbra, Canoas: 2006, p.119-154.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. **Educação & Realidade**, v.22, n.2., 1997, p.59-80.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, 236p.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Apicuri, Rio de Janeiro: 2016.

INSTITUTO BUTANTAN. **Entenda como funciona a tecnologia de vírus inativado usada na CoronaVac** (s.d). Disponível em: <https://butantan.gov.br/covid/butantan-tira-duvida/tira-duvida-noticias/entenda-como-funciona-a-tecnologia-de-virus-inativado-usada-na-coronavac>. Acesso em 15 nov. 2025.

MARCELLO, Fabiana de Amorim; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Tópicos para Pensar a Pesquisa em Cinema e Educação. **Educação & Realidade**, v. 36, n.2: 2011.

MEDRONHO, Roberto. **SAÚDE tem cura**. Direção: Sílvio Tandler, Caliban. Rio de Janeiro, Caliban, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b-kZMfwvKsM&rco=1>. Acesso em 30 jul. 2025.

MOURA, Leonardo. **Como analisar filmes e séries na era do streaming**. Summus, São Paulo: 2023.

ORNAGHI, Eduardo. **SAÚDE tem cura**. Direção: Sílvio Tandler, Caliban. Rio de Janeiro, Caliban, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b-kZMfwvKsM&rco=1>. Acesso em 30 jul. 2025.

RAMOS, Jéssica. **SAÚDE tem cura**. Direção: Sílvio Tandler, Caliban. Rio de Janeiro, Caliban, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b-kZMfwvKsM&rco=1>. Acesso em 30 jul. 2025.

SACRAMENTO, Igor; BORGES, Wilson Couto. **Representações midiáticas da saúde**. Editora Fiocruz, Rio de Janeiro: 2020.

SAMPAIO, Karen. **VaChina** - Departamento de Linguística e Filologia da UFRJ (2020). Disponível em: <https://lefufRJ.wordpress.com/2020/11/16/vachina/>. Acesso em 15 nov. 2025.





SCHMIDT, Saraí Patrícia. **A educação nas lentes do jornal**. 1999, 46 f. Dissertação (Mestrado em educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 1999.

TENDLER, Sílvio. Entrevista (2020). In: NOTARI, Fabiola. Cartogafias. **Doc On-line**, n. 30, 2021.

TENDLER, Sílvio. **SAÚDE tem cura**. Direção: Sílvio Tandler, Caliban. Rio de Janeiro, Caliban, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b-kZMfwvKsM&rco=1>. Acesso em 30 jul. 2025.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. O uso do termo representação na educação em ciências e nos estudos culturais. **Proposições**: Campinas, 2001.





COMPLEXIDADES DA FISIOLOGIA HUMANA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM OLHAR A PARTIR DA DOCÊNCIA

Tainá Aparecida Haubert¹

Letícia Corrêa Vaz Mariely Souto²

Mauren Assis de Souza³

Resumo

O ensino de Fisiologia Humana no Ensino Médio apresenta desafios significativos para alunos e professores, em razão da complexidade dos conceitos e da necessidade de integrar diferentes níveis de organização biológica. Este estudo teve como objetivo identificar, sob a perspectiva de docentes de Biologia, quais conteúdos de Fisiologia são considerados mais difíceis pelos estudantes, buscando contribuir para reflexões sobre a prática pedagógica e a formação docente. A pesquisa, de caráter descritivo e abordagem quantitativa, foi realizada com professores de escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul, por meio de questionário estruturado com itens de múltipla escolha e escala Likert. Os resultados revelaram que os docentes percebem a Fisiologia Humana como uma área de ensino desafiadora, especialmente nos temas que exigem maior abstração conceitual, como os sistemas celular, neurológico, endócrino e renal. Também foi constatado que o uso de metodologias ativas, como jogos educativos, embora reconhecido por seu potencial pedagógico, ainda ocorre de forma limitada nas práticas escolares. Tais achados evidenciam a importância de fortalecer a formação inicial e continuada dos professores, ampliando o uso de estratégias didáticas que favoreçam a compreensão integrada dos processos fisiológicos e promovam uma aprendizagem mais significativa no ensino de Biologia.

Palavras-chave: ensino de biologia; fisiologia humana; ensino-aprendizagem; biologia escolar.

1 INTRODUÇÃO

O estudo do corpo humano é um dos pilares do ensino de Biologia, por permitir compreender os processos que sustentam a vida e a integração entre sistemas fisiológicos. Contudo, a complexidade conceitual da Fisiologia Humana representa um obstáculo à aprendizagem significativa no Ensino Médio (Vanzela; Balbo; Justina,

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: tainahaubert1997@gmail.com.

² Universidade La Salle - Unilasalle.

³ Universidade La Salle - Unilasalle.





2007). Essa dificuldade decorre da natureza abstrata dos mecanismos celulares e sistêmicos e da necessidade de articular níveis distintos de organização biológica, exigindo capacidades de abstração e integração ainda em desenvolvimento (Michael, 2007).

Pesquisas em ensino de Ciências apontam que compreender Fisiologia requer mais que memorizar estruturas e funções, demandando a construção de modelos mentais sobre o funcionamento corporal (Murphy; Hung, 2024). Entretanto, o tempo reduzido das aulas, o predomínio de metodologias expositivas e a falta de materiais interativos dificultam esse aprendizado (Sidharthan *et al.*, 2016). Além disso, professores enfrentam desafios para adotar abordagens pedagógicas que tornem os conteúdos mais acessíveis e contextualizados, sobretudo em escolas públicas.

Assim, compreender quais tópicos de Fisiologia são vistos como mais complexos é essencial para orientar práticas pedagógicas eficazes. O mapeamento dessas percepções pode subsidiar estratégias didáticas inovadoras e promover um aprendizado mais integrado e significativo. Este estudo buscou identificar, segundo professores de Biologia do Ensino Médio, os conteúdos de Fisiologia Humana mais desafiadores, contribuindo para reflexões sobre o ensino e a formação docente.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Ensino de Biologia

O ensino de Biologia na educação básica tem como finalidade possibilitar aos estudantes a compreensão da vida em seus diversos níveis de organização, promovendo a formação de sujeitos críticos e capazes de relacionar o conhecimento científico com fenômenos do cotidiano. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), o componente curricular de Biologia integra a área de Ciências da Natureza e busca desenvolver competências que favoreçam a interpretação de processos biológicos, o pensamento investigativo e o exercício da cidadania. Assim, o ensino dessa disciplina ultrapassa a mera transmissão de





conteúdos, configurando-se como um espaço de construção do conhecimento científico e de reflexão sobre as implicações éticas, sociais e ambientais da ciência.

Apesar de sua relevância, o ensino de Biologia ainda enfrenta desafios relacionados à predominância de práticas pedagógicas tradicionais, centradas na memorização e na reprodução de informações. Estudos apontam que o ensino excessivamente descritivo de processos e estruturas biológicas tende a reduzir o engajamento e o interesse dos alunos, comprometendo a aprendizagem significativa (Tanner; Allen, 2004). A distância entre os conteúdos escolares e a realidade vivida pelos estudantes reforça a necessidade de metodologias que estimulem a curiosidade, a experimentação e o diálogo entre ciência e sociedade.

Nesse contexto, a adoção de estratégias inovadoras, como metodologias ativas de ensino, atividades experimentais, jogos educativos e projetos interdisciplinares, tem sido recomendada como forma de tornar o ensino de Biologia mais dinâmico e contextualizado (Costa; Matos; Cruz, 2024). Tais abordagens contribuem para o desenvolvimento do pensamento científico, fortalecendo a compreensão dos conceitos biológicos e o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem. Dessa forma, o ensino de Biologia escolar deve ser concebido como um processo formativo integral, que articula saberes conceituais, procedimentais e atitudinais, preparando os alunos para compreender criticamente os desafios contemporâneos que envolvem a vida e o meio ambiente.

2.2 Ensino de fisiologia

O ensino de Fisiologia no contexto escolar representa um dos segmentos mais complexos da Biologia, uma vez que envolve a compreensão dos mecanismos que regulam o funcionamento dos organismos vivos, especialmente do corpo humano. Essa área exige dos estudantes a capacidade de integrar conceitos provenientes da Biologia Celular, da Anatomia, da Bioquímica e da Física, o que pode dificultar a aprendizagem quando o ensino é conduzido de forma fragmentada (Michael, 2007). A abstração necessária para compreender processos invisíveis, como as trocas iônicas,





a transmissão sináptica ou a regulação hormonal, demanda metodologias que possibilitem a visualização e a contextualização desses fenômenos.

Pesquisas em ensino de Fisiologia indicam que a dificuldade de aprendizagem está associada, em grande parte, à ausência de estratégias que relacionem os conteúdos com situações concretas ou com o cotidiano dos alunos (Lira; Gardner, 2017). A exposição de informações de maneira descritiva e descontextualizada tende a gerar um aprendizado mecânico, dificultando a construção de modelos mentais coerentes sobre o funcionamento do corpo. Nesse sentido, é fundamental que o ensino de Fisiologia no Ensino Médio seja pautado em abordagens que promovam a investigação, o raciocínio lógico e o estabelecimento de relações entre estrutura e função.

Diante disso, práticas pedagógicas que utilizem recursos visuais, simulações digitais, atividades práticas e jogos educativos podem favorecer a compreensão dos processos fisiológicos (Cork; Yhnell, 2024). A articulação entre diferentes sistemas corporais e a ênfase em situações-problema que envolvam saúde e bem-estar humano podem tornar o aprendizado mais significativo (Dal Bosco; Neves; Mello-Carpes, 2021). Assim, o ensino de Fisiologia escolar deve ser compreendido não apenas como um campo de transmissão de conhecimentos biológicos, mas como uma oportunidade de desenvolver competências científicas e reflexivas que ampliem a compreensão dos fenômenos vitais e sua aplicação na vida cotidiana.

3 METODOLOGIA

3.1 Desenho do estudo

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, de abordagem quantitativa, conduzida por meio da aplicação de questionários estruturados em *formato online*.





3.2 Participantes

A amostra foi composta por 56 docentes de Biologia atuantes em turmas do 1º ao 3º ano do ensino médio de escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul. A seleção dos participantes ocorreu por amostragem não probabilística, do tipo por conveniência, considerando a disponibilidade dos docentes em participar da pesquisa.

Foram incluídos docentes que atendiam aos seguintes critérios: (i) atuação como professor(a) de Biologia em escolas públicas estaduais de ensino médio do Rio Grande do Sul; e (ii) concordância em participar da pesquisa mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foram excluídos docentes vinculados a escolas particulares, federais ou de ensino técnico.

3.3 Instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada entre os meses de maio e junho de 2025, por meio de questionários compostos por questões de múltipla escolha e itens em escala Likert, elaborados para avaliar aspectos sociodemográficos e percepções relacionadas ao ensino de Biologia. Os instrumentos aplicados aos professores foram:

Questionário sociodemográfico: destinado à caracterização da amostra.

Questionário de percepção do ensino em Biologia: elaborado com o intuito de investigar, sob a perspectiva dos professores, as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes na aprendizagem dos conteúdos de Biologia, especialmente os relacionados à Fisiologia Humana.

3.4 Procedimentos éticos e tratamento dos dados

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Pampa (CAAE: 88394825.2.0000.5323), em conformidade com as diretrizes éticas para pesquisas envolvendo seres humanos (Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde).





Os dados obtidos foram analisados em termos de frequência relativa, visando descrever as tendências observadas nas respostas dos participantes. Todos os procedimentos de coleta, armazenamento e análise respeitaram a confidencialidade e o anonimato dos respondentes.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, são apresentados os dados referentes à caracterização da amostra, incluindo faixa etária (Tabela 1), região do estado em que os docentes atuam (Tabela 2), tempo de atuação em escolas (Figura 1) e tempo de formação em Licenciatura em Biologia (Figura 2). Em seguida, a Figura 3 apresenta as respostas dos professores quanto ao uso de jogos educativos em sala de aula.

Tabela 1 - Faixa etária dos participantes. Dados apresentados em frequência relativa

Faixa etária (anos)	%
20–29	10,7
30–39	28,6
40–49	39,3
50–59	16,1
60+	3,6

Fonte: Elaboração própria (2025).

Tabela 2 - Mesorregiões de atuação dos participantes. Dados apresentados em frequência relativa

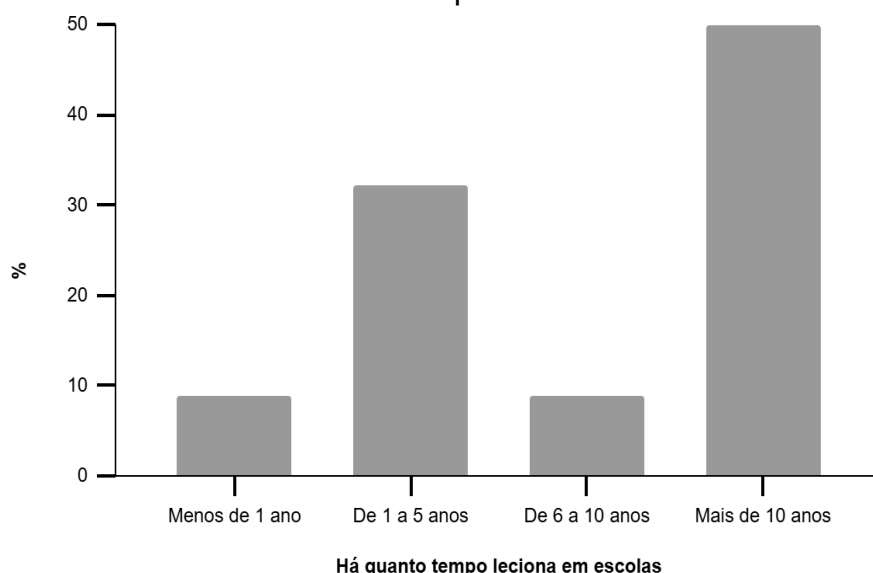
Região	%
Metropolitana de Porto Alegre	16,1
Sudoeste Rio-grandense	14,2
Sudeste Rio-grandense	10,7
Nordeste Rio-grandense	16,1
Centro Oriental Rio-grandense	21,4
Noroeste Rio-grandense	21,4

Fonte: Elaboração própria (2025).





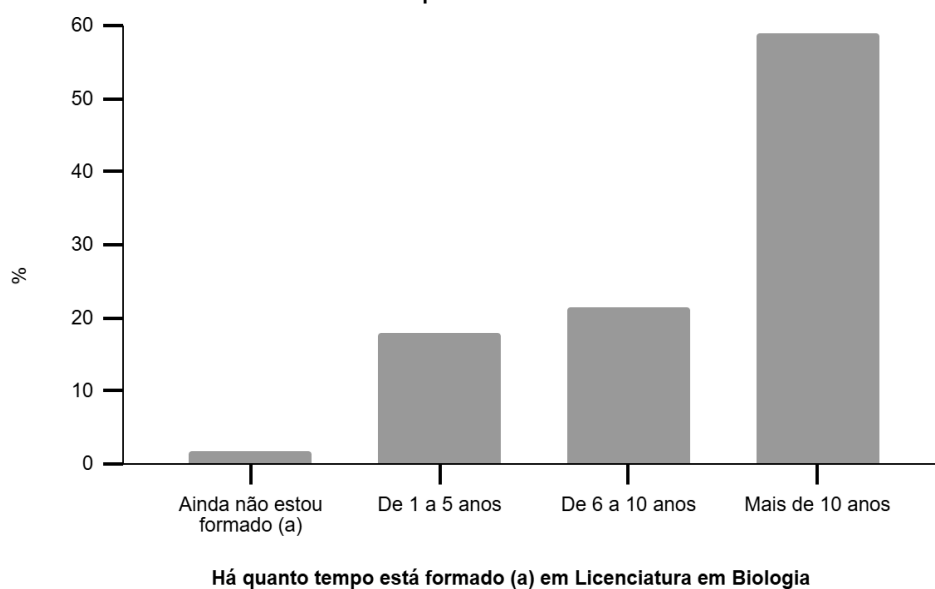
Figura 1 - Tempo de atuação nas escolas dos participantes. Dados apresentados em frequência relativa



Fonte: Elaboração própria (2025).

1064

Figura 2 - Tempo de formação em Biologia dos participantes. Dados apresentados em frequência relativa

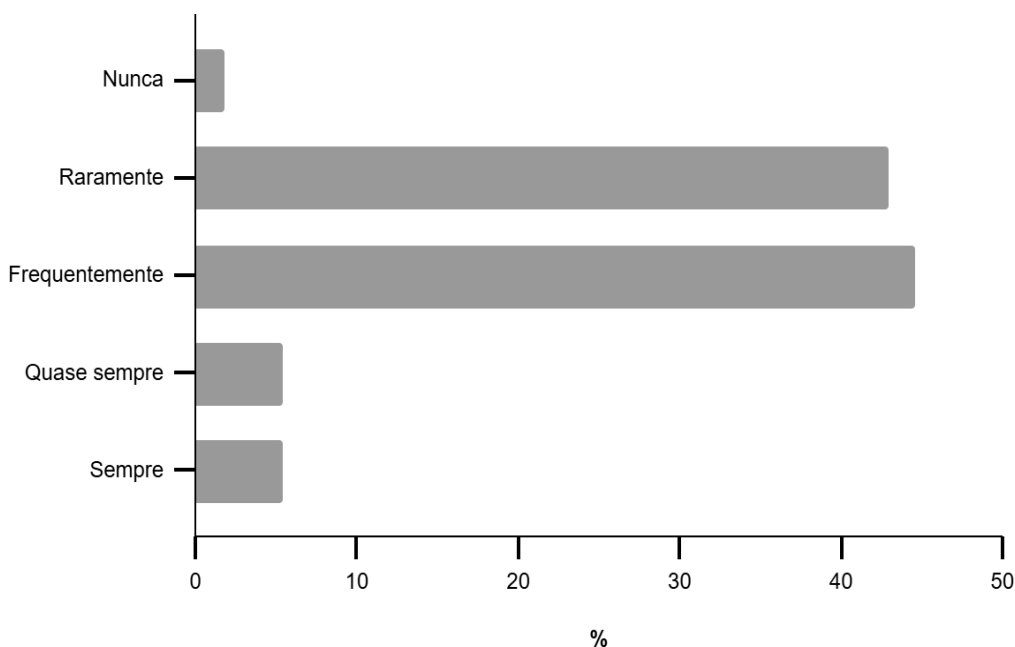


Fonte: Elaboração própria (2025).





Figura 3 - Uso de jogos educativos em sala de aula. Dados apresentados em frequência relativa



1065

Fonte: Elaboração própria (2025).

Em relação ao uso de jogos educativos em sala de aula, é possível observar que a maior parte dos professores de Biologia utiliza jogos educativos apenas ocasionalmente, com predominância das respostas “Raramente” e “Frequentemente”, enquanto poucos afirmaram usá-los de forma constante. Esse resultado revela que, embora os docentes reconheçam o valor pedagógico dos jogos, essa estratégia ainda não faz parte do cotidiano das aulas de Fisiologia Humana. É possível que isso esteja relacionado a dificuldades práticas, como a falta de tempo para planejamento, escassez de materiais adequados ou insegurança quanto à eficácia dessas abordagens diante de conteúdos considerados complexos (Dos Santos; Freire de Menezes, 2024). Além disso, a formação inicial e continuada dos professores pode não oferecer suporte suficiente para o uso de metodologias ativas, o que acaba limitando sua adoção (De Oliveira; Trentin, 2024). Esses dados apontam para a necessidade de repensar a formação docente e as condições de trabalho, de modo





que o uso de recursos lúdicos possa deixar de ser pontual e se tornar parte efetiva do processo de ensino-aprendizagem.

A Tabela 3 evidencia que os conteúdos são, em sua maioria, percebidos pelos professores como de nível moderado a elevado de dificuldade, especialmente os temas neurológico, endócrino e renal, que concentram maiores percentuais nas categorias “4” e “5” da escala de dificuldade. Essa percepção está alinhada a outros estudos que indicam que esses conteúdos exigem um raciocínio abstrato e uma integração complexa entre processos anatômicos e funcionais, o que pode dificultar tanto a compreensão dos alunos quanto a abordagem didática dos docentes (Michael, 2007). Essa dificuldade pode refletir limitações na formação inicial, que muitas vezes prioriza aspectos teóricos em detrimento de práticas didáticas voltadas ao ensino de Fisiologia.

Por fim, este estudo apresenta limitações quanto à representatividade da amostra, composta exclusivamente por professores de escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul, o que restringe a generalização dos achados. A aplicação de questionário autoaplicado também pode ter influenciado as respostas, por se basear em percepções subjetivas. A ausência de análises qualitativas limita a compreensão mais aprofundada das causas associadas às dificuldades relatadas no ensino da Fisiologia Humana, ainda assim, os dados oferecem contribuições relevantes para o campo do ensino de Ciências





Tabela 3 - Dados do questionário de percepção de ensino em Biologia. Dados apresentados em frequência relativa

Conteúdo de Fisiologia	Nível de dificuldade						Em qual ano é trabalhado				Em qual trimestre é trabalhado			
	1	2	3	4	5	Não se aplica/Não é trabalhado	1º	2º	3º	Não se aplica/Não é trabalhado	1º	2º	3º	Não se aplica/Não é trabalhado
Geral	0,0	3,6	33,9	51,8	7,1	3,6	-	-	-	-	-	-	-	-
Celular	0,0	5,4	23,2	53,6	16,1	1,8	76,8	5,4	16,1	1,8	35,7	48,2	14,3	1,8
Neurológica	0,0	1,8	12,5	41,1	23,2	21,4	10,7	37,5	26,8	25,0	8,9	33,9	32,1	25,0
Endócrina	0,0	3,6	26,8	41,1	10,7	17,9	12,5	46,4	23,2	17,9	5,4	37,5	39,3	17,9
Cardiovascular	0,0	7,1	41,1	33,9	7,1	10,7	12,5	46,4	28,6	12,5	12,5	32,1	42,9	12,5
Respiratória	0,0	12,5	42,9	28,6	1,8	14,3	14,3	48,2	25,0	12,5	16,1	32,1	39,3	12,5
Digestória	1,8	16,1	41,1	26,8	3,6	10,7	12,5	53,6	23,2	10,7	12,5	32,1	44,6	10,7
Renal	0,0	8,9	23,2	44,6	5,4	17,9	12,5	50,0	19,6	17,9	5,4	25,0	51,8	17,9
Reprodutiva	1,8	14,3	53,6	26,8	0,0	3,6	23,2	37,5	35,7	3,6	12,5	26,8	57,1	3,6
Imunológica	0,0	8,9	28,6	35,7	8,9	17,9	7,1	48,2	26,8	17,9	12,5	17,9	51,8	17,9

Fonte: Elaboração própria (2025). Nota: Escala Likert de 5 pontos. 1 = Muito fácil; 2 = Fácil; 3 = Nem fácil nem difícil; 4 = Difícil; 5 = Muito Difícil.





5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados mostram que a maioria dos professores percebe o ensino de Fisiologia Humana como desafiador para os alunos do Ensino Médio, destacando-se os conteúdos de Fisiologia Celular, Neurológica, Endócrina e Renal como os mais complexos. Verificou-se também que esses temas são geralmente trabalhados nos segundo e terceiro anos do ensino médio e que o uso de jogos educativos, embora reconhecido pelos docentes como uma estratégia pedagógica relevante, ainda é pouco frequente nas aulas de Biologia. Recomenda-se que estudos futuros ampliem o número de participantes e incluam abordagens qualitativas, a fim de aprofundar a compreensão sobre os fatores que influenciam o ensino e a aprendizagem desses conteúdos, sobretudo no contexto das escolas públicas.

REFERÊNCIAS

COSTA, Hilton Nobre da; SILVA, Fredson Pereira da; MATOS, Thuany de Almeida; CRUZ, Glaucilane dos Santos. Active methodologies as a neurodidactic resource in the teaching and learning of science and biology. **Observatório de la Economía Latinoamericana**, v. 22, n. 12, p. 1–19, dez. 2024.

CORK, Simon C.; YHNELL, Emma. Reviving the lecture: using visually dynamic approaches to teach physiological concepts. **Discover Education**, v. 3, art. 20, 2024.

DAL BOSCO, Lidiane; NEVES, Ben-Hur Souto das; MELLO-CARPES, Pâmela Billig. Physiology teaching in the PBL (Problem-Based Learning) context: report of workshops developed in Brazil. **Revista de Ensino de Bioquímica**, v. 19, n. 1, p. 16–24, 2021.

DOS SANTOS, Felipe Bartilotti; FREIRE DE MENEZES, Maria Cilene. Utilização de jogos didáticos por professores de Ciências da Natureza dos anos finais do Ensino Fundamental das escolas municipais de Senhor do Bonfim – BA. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 14, n. 1, 2024.

LIRA, Matthew E.; GARDNER, Stephanie M. Structure–function relations in physiology education: Where’s the mechanism? **Advances in Physiology Education**, v. 41, n. 2, p. 270–278, 2017.





MICHAEL, Joel. What makes physiology hard for students to learn? Results of a faculty survey. **Advances in Physiology Education**, v. 31, n. 1, p. 34–40, 2007.

MURPHY, Michelle Pauley; HUNG, Woei. Using systems modeling to facilitate undergraduate physiology student learning and retention of difficult concepts.

Advances in Physiology Education, v. 48, n. 4, p. 867–872, dez. 2024.

OLIVEIRA, Adriana Tenir Egéa de; TRENTIN, Marco Antônio Sandini. Revisão sistemática de literatura: a formação continuada de professores em metodologias ativas. **Revista Ciências & Ideias**, v. 15, n. 1, p. e24152534, 2024.

SIDHARTHAN, Anita; VIJAYALAKSHMI, M. T.; PHILIP, Sairu; RAMESH, Jeena. Effectiveness of supplementing didactic lectures in cardiovascular physiology with intermittent sessions of discussions in improving academic performance.

International Journal of Contemporary Medical Research, v. 3, n. 6, p. 1705–1709, jun. 2016.

TANNER, Kimberly; ALLEN, Deborah. Approaches to biology teaching and learning: from assays to assessments—on collecting evidence in science teaching. **Cell Biology Education**, v. 3, n. 2, p. 69–74, 2004.

VANZELA, Emerielle Cristine; BALBO, Sandra Lucinei; JUSTINA, Lourdes Aparecida Della. A integração dos sistemas fisiológicos e sua compreensão por alunos do nível médio. **Arquivos do Mudi**, v. 11, n. 3, p. 12–19, 2007.





DESENVOLVIMENTO E VALIDAÇÃO DA ESCALA DE AVALIAÇÃO EMOCIONAL PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES TRANSGÊNEROS (EAECAT) E DA ESCALA PSICOLÓGICA DE AVALIAÇÃO EMOCIONAL PARA ADULTOS TRANSGÊNEROS (EAEAT)

Andréia Vedana Romanzini¹

Alexsandra de Paulo²

Aline Groff Vivian³

Resumo

O reconhecimento da identidade de gênero na infância, adolescência e fase adulta, juntamente com os desafios enfrentados por indivíduos transgênero, tem sido objeto de crescente discussão na literatura científica. A ausência de instrumentos psicométricos adequados na saúde mental brasileira para pessoas transgênero é uma lacuna crítica que acarreta diagnósticos inadequados e perpetua a marginalização, reforçando a necessidade urgente de ferramentas que compreendam o estresse de minorias, a transfobia internalizada, a transseccionalidade e vivências específicas. Este projeto visa desenvolver e validar escalas psicométricas – a Escala de Avaliação Emocional para Crianças e Adolescentes Trans, Travesti e Gênero Diverso e a Escala Psicológica de Avaliação Emocional para Adultos Trans, Travesti e Gênero Diverso – fornecendo ferramentas confiáveis e válidas para profissionais de saúde mental, promovendo um cuidado humanizado, considerando os aspectos culturais, de explicação e discussão das necessidades específicas de pessoas TTGD e baseado nos direitos humanos. A Metodologia adota abordagem quali-quantitativa exploratória e descritiva. O estudo qualitativo investigará a percepção de profissionais que trabalham com essa população. A partir desses dados, serão planejadas intervenções apropriadas à realidade dos participantes. O estudo quantitativo consistirá na construção iterativa de itens e coleta de dados com amostra de 350 participantes transgêneros (crianças, adolescentes e adultos). Análises psicométricas robustas (AFE, AFC, confiabilidade, validade) serão realizadas. Espera-se um instrumento original, com evidências sólidas de validade e fidedignidade, e adequação semântica e cultural, que contribua para qualificar o cuidado em saúde mental e fortalecer os direitos humanos para a população transgênero. Além disso, serão desenvolvidos produtos técnico-tecnológicos, como manual e curso de formação para a utilização do instrumento.

Palavras-chave: escalas psicológicas; TTDG; crianças; adolescentes; adultos.

¹ Unilasalle, Brasil, E-mail: psicoromanzini@gmail.com.

² Unilasalle, Brasil, E-mail: psico.alexandra@gmail.com.

³ Unilasalle, Brasil, E-mail: aline.vivian@unilasalle.edu.br.





1 INTRODUÇÃO

O reconhecimento da identidade de gênero na infância, adolescência e fase adulta, juntamente com os desafios enfrentados por indivíduos transgênero, constitui um objeto de crescente discussão na literatura científica e na esfera social. Contudo, a ausência de instrumentos psicométricos adequados na saúde mental brasileira para a avaliação da população transgênero representa uma lacuna crítica. Tal deficiência acarreta diagnósticos inadequados e perpetua a marginalização, reforçando a necessidade urgente de ferramentas que compreendam o estresse de minorias e as vivências específicas desses indivíduos (HENDRICKS; TESTA, 2012).

O Brasil, embora tenha avançado em algumas regulamentações, apresenta um cenário complexo e por vezes ambíguo nas diretrizes para o atendimento a pessoas transgênero (Conselho Federal de Medicina, 2019; Brasil, 2022). Paralelamente, o contexto social é marcadamente hostil, com altos índices de discriminação, exclusão educacional e violência, resultando em uma expectativa de vida drasticamente inferior para pessoas trans (ABGLT; GGB, 2023; UNESCO, 2016; IPEA, 2021). Essa realidade sistêmica de vulnerabilidade sublinha a brevidade de ferramentas e políticas abrangentes e culturalmente sensíveis.

A ausência de instrumentos apropriados contribui diretamente para a inadequação diagnóstica e terapêutica, forçando profissionais a depender de medidas desenvolvidas para populações cisgênero, as quais falham em capturar os estressores únicos, como o estresse de minoria e a transfobia (Hendricks; Testa, 2012; Spizzirri et al., 2021). A problemática central desta pesquisa consiste em identificar os critérios teóricos e metodológicos para a construção e validação de escalas psicométricas que avaliem aspectos emocionais em crianças, adolescentes e adultos transgênero no contexto brasileiro, fundamentadas em modelos do desenvolvimento humano, aprendizagem social e bem-estar psicológico. A hipótese que norteia este projeto é que crianças, adolescentes e adultos transgênero apresentam repercussões emocionais decorrentes da incongruência de gênero,





sendo possível desenvolver e validar instrumentos psicométricos para sua avaliação precisa.

O objetivo geral deste projeto de pesquisa é desenvolver e validar uma escala psicométrica para avaliar questões emocionais de crianças, adolescentes e adultos transgênero, baseada em modelos teóricos do desenvolvimento humano, aprendizagem social e bem-estar psicológico. Para atingir este propósito abrangente, foram estabelecidos objetivos específicos detalhados, considerando as particularidades de cada faixa etária: Os Objetivos Específicos para Crianças e Adolescentes são identificar, por meio de revisão sistemática e entrevistas qualitativas, os principais construtos emocionais associados à experiência trans infantojuvenil; Construir itens para a escala com base em achados teóricos e empíricos; Avaliar a validade de conteúdo do instrumento com juízes especialistas; Realizar análise fatorial e estudos de confiabilidade e validade da escala. Propor parâmetros normativos preliminares com base na amostra nacional; Testar a aplicabilidade das escalas para uso clínico e educacional; Desenvolver e implementar um programa de formação para profissionais de saúde e educação sobre a aplicação, interpretação e uso ético das Escalas de Avaliação Emocional com a população transgênero infantojuvenil. Os Objetivos Específicos para Adultos são Identificar as principais áreas de saúde mental que necessitam de avaliação em adultos transgênero; Criar itens específicos que reflitam as experiências e desafios únicos enfrentados por adultos transgênero; Validar as escalas em uma amostra representativa de adultos transgênero, considerando aspectos como validade e confiabilidade; Testar a aplicabilidade das escalas para uso clínico e educacional; Criar um protocolo para aplicação da escala validada; Desenvolver e implementar um programa de formação para profissionais de saúde e educação sobre a aplicação, interpretação e uso ético das Escalas de Avaliação Emocional com a população transgênero adulta.





2 REFERENCIAL TEÓRICO

No âmbito da pesquisa em Psicologia Social e Neurociências, a precisão terminológica é apresentada como um pilar fundamental não apenas para a descrição acadêmica, mas para a promoção ativa da inclusão e desconstrução de preconceitos. A evolução histórica da linguagem, exemplificada pela transição da sigla excludente "GLS" para "LGBTI+", onde o símbolo "+" representa a fluidez e a abrangência da diversidade humana. Fundamental para essa compreensão é a distinção entre sexo biológico, gênero (construção cultural) e sexualidade, além do movimento de despatologização que substituiu termos como "homossexualismo" por "homossexualidade" e "opção sexual" por "orientação sexual", reconhecendo esta última como uma inclinação involuntária e um fato da vida.

As definições identitárias diferenciam identidade de gênero (percepção interna) de expressão de gênero (manifestação pública), sublinhando a importância do respeito ao nome social e o combate à heteronormatividade e cisnormatividade. Critica-se a falácia da "ideologia de gênero" e aponta-se a evolução nas nomenclaturas familiares, como o uso de "família homotransparental", e nos processos de adequação corporal, agora referidos como "afirmação de gênero". No que tange ao desenvolvimento, estudos indicam que a identidade de gênero começa a se consolidar precocemente, ainda na primeira infância, com a prevalência da disforia de gênero variando conforme os dados do DSM-5, sendo crucial diferenciar o sofrimento clínico de comportamentos de não conformidade de gênero.

Os ciclos vitais, definindo as etapas da infância e da adolescência, apontam que o sofrimento emocional de crianças e adolescentes transgênero está frequentemente associado à rejeição familiar e à invisibilidade nas políticas públicas. Há uma ênfase na carência, no contexto brasileiro, de instrumentos psicométricos validados especificamente para avaliar as vivências emocionais dessa população. Teoricamente, a discussão é embasada em Michel Foucault e na analítica queer, que criticam a construção histórica da ciência sexual como ferramenta de controle moral e propõem o rompimento com o binarismo de gênero e a desnaturalização do sexo,





conceitos reforçados pelas ideias de Judith Butler sobre a performatividade e a ficção cultural das normas de gênero.

No campo da saúde e diagnóstico, aborda-se a substituição do termo "transtorno de identidade de gênero" por "disforia de gênero" no DSM-5 e "incongruência de gênero" na CID-11, deslocando o foco da patologia para o sofrimento causado pela incongruência e pelo estigma. A avaliação psicológica é descrita como um processo estruturado que, no Brasil, ainda carece de ferramentas específicas, embora haja esforços para o uso de protocolos clínicos. O texto também discute o impacto do "heteroprofissionalismo" e a falta de preparo técnico da maioria dos profissionais de saúde, que muitas vezes não compreendem as distinções entre cisgeneridade e transgeneridade, o que compromete o acolhimento e o bem-estar de pacientes e suas famílias.

Por fim, o cenário internacional e nacional de instrumentos de avaliação e pesquisa, ferramentas como a escala TASS-D para estresse em adolescentes, e evidências de que pais tendem a subestimar a ansiedade e depressão dos filhos trans. Alguns instrumentos históricos como o GIIC (que deve ser usado com cautela devido à sua origem patologizante) e recursos visuais educativos como o Gender Unicorn. Os avanços no Brasil, como o desenvolvimento do Protocolo para Avaliação do Estresse de Minoria (PEM-TD-BR), que busca preencher as lacunas metodológicas e oferecer ferramentas validadas para a realidade da população trans brasileira.

3 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo com etapa qualitativa (entrevistas) e outra quantitativa para desenvolvimento da escala para avaliação da saúde mental de crianças, adolescentes e adultos trans, travestis e gêneros diversos.





3.1 Desenvolvimento dos Itens das Escalas

A criação dos itens para a Escala de Avaliação Emocional para Crianças, Adolescentes e Adultos Transgêneros, Travestis e Gênero Diverso (TTGD) será um processo sistemático e iterativo. Este processo se baseia em princípios psicométricos, além de considerar a sensibilidade necessária para a população TTGD.

O desenvolvimento de cada item visa garantir que as escalas capturem de forma precisa e abrangente os aspectos emocionais relevantes. A abordagem teórica que fundamenta a construção das escalas alinha-se aos modelos de desenvolvimento humano, aprendizagem social, bem-estar psicológico e estresse de minoria, transfobia internalizada, interseccionalidade e fatores de proteção, distanciando-se de perspectivas patologizantes.

Os itens considerarão as fases específicas da vida de crianças, adolescentes e adultos, reconhecendo que as experiências emocionais e as estratégias de enfrentamento evoluem e são moldadas pelo contexto social. A teoria da aprendizagem social orientará a formulação de itens relacionados à internalização de normas de gênero, ao impacto da socialização e às consequências da identidade de gênero diversa do sexo atribuído ao nascer ou da aceitação social. Por exemplo, a percepção de apoio de pares e figuras de autoridade será examinada em diferentes estágios do ciclo de vida (BANDURA, 1986).

O modelo de estresse de minoria (Hendricks; Testa, 2012), o Modelo da Mediação Psicológica (Meyer, 2003), o Modelo da Sensibilidade à Rejeição (Downey; Feldman, 1996) e a Teoria da Segurança Social (Slavich; Cole, 2013) serão as bases para a identificação e mensuração dos estressores singulares enfrentados pela população TTGD. A formulação dos itens buscará quantificar os componentes-chave destes modelos, como a transfobia internalizada, a discriminação percebida, a expectativa de rejeição e a ocultação da identidade. É importante destacar que a escala diferenciará o sofrimento inerente à disforia de gênero daquele imposto por um ambiente social hostil. Essa distinção é crucial e é um ponto central na literatura sobre o tema. Os itens reconhecerão a ampla gama de identidades de gênero (transgênero,





travesti, não-binária, gênero fluido, agênero, entre outras), sem impor expectativas normativas de expressão ou de transição. A disforia de gênero, por exemplo, será abordada como um desconforto clinicamente significativo em relação a características sexuais primárias ou secundárias, ou ao gênero designado. Serão explorados aspectos relacionados ao suporte familiar e social, bem como o impacto do bullying, da discriminação e da violência (incluindo a violência econômica). A importância do acolhimento familiar e social na promoção da autoestima e na redução da ansiedade será refletida nos itens, reconhecendo-o como um fator protetivo fundamental. O desenvolvimento dos itens será fundamentado no princípio da autodeterminação do indivíduo em relação à sua identidade e escolhas. Essa abordagem busca validar a autonomia pessoal e a busca por autenticidade como pilares essenciais para o bem-estar psicológico. Para organizar a construção dos itens, será utilizada uma matriz de construto, que permitirá categorizar os itens em dimensões teóricas explícitas, como: sofrimento emocional generalizado; sofrimento específico associado à identidade de gênero diversa do sexo atribuído ao nascer; estresse de minoria (incluindo transfobia internalizada e violências interseccionais); e fatores protetivos (apoio social, aceitação, estratégias de coping). Esta matriz auxiliará a garantir que a escala abranja de forma equilibrada os diferentes aspectos da saúde emocional da população TTGD.

O modelo de estresse de minoria (Hendricks; Testa, 2012) será a base para a identificação e mensuração dos estressores singulares enfrentados pela população transgênero. A formulação dos itens buscará quantificar os componentes-chave deste modelo, como a transfobia internalizada, a discriminação percebida, a expectativa de rejeição e a ocultação da identidade. Bem como os processos Distais de experiências diretas de discriminação, vitimização (verbal, física ou sexual) e assédio devido ao status de minoria de gênero. Processos Proxiais que representam a reação do indivíduo ao ambiente hostil, como transfobia internalizada, a expectativa da rejeição e a ocultação da identidade. E Fatores de Proteção como o orgulho de gênero, conexão comunitária, suporte social e da afirmação (Jardas, 2023).

Serão explorados aspectos relacionados ao suporte familiar e social, bem como o impacto do bullying, da discriminação e da violência. A importância do acolhimento





familiar e social na promoção da autoestima e na redução da ansiedade será refletida nos itens, reconhecendo-o como um fator protetivo fundamental.

O desenvolvimento dos itens será fundamentado no princípio da autodeterminação do indivíduo em relação à sua identidade e escolhas. Essa abordagem busca validar a autonomia pessoal e a busca por autenticidade como pilares essenciais para o bem-estar psicológico.

Serão desenvolvidos dois produtos tecnológicos, sendo o principal o desenvolvimento da escala para avaliação da saúde mental de crianças, adolescentes e adultos transgêneros, travestis e gênero diversas (TTGD) e o segundo produto a aplicação de um curso de formação para profissionais da área da saúde.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A construção de um instrumento original: Desenvolvimento de uma escala inovadora que contemple dimensões emocionais relevantes a partir da perspectiva de crianças e adolescentes trans, considerando aspectos como autoestima, ansiedade, depressão, estresse de minoria e bem-estar psicológico. Estabelecimento de evidências de validade e fidedignidade: A escala deverá apresentar adequada consistência interna (alfa de Cronbach e Omega de McDonald $> 0,80$), além de evidências de validade fatorial (AFE e AFC), validade convergente com medidas já estabelecidas (ex: MFQ, SDQ, PSS) e validade discriminante, demonstrando capacidade de diferenciar grupos com níveis emocionais distintos. Adequação semântica e cultural: Espera-se que os itens da escala sejam compreensíveis e apropriados para a população-alvo, com linguagem inclusiva e representativa da diversidade de gênero, garantindo validação semântica e cultural para o uso com crianças e adolescentes trans em diferentes contextos educacionais e clínicos. Disponibilização de normas preliminares de interpretação: Definição de escores de referência que permitam classificar os níveis emocionais dos respondentes, subsidiando intervenções clínicas, educacionais e políticas públicas. Contribuição para a produção científica nacional: Espera-se a publicação dos resultados em





revistas científicas indexadas, bem como a apresentação em congressos nacionais e internacionais, ampliando o debate sobre saúde mental e diversidade de gênero na infância e adolescência. Aprimoramento das práticas clínicas e educacionais: O instrumento poderá ser utilizado por psicólogos, psiquiatras, educadores, assistentes sociais e profissionais da saúde para identificar precocemente riscos emocionais, orientar encaminhamentos e desenvolver planos de intervenção personalizados. Impacto social positivo: Ao oferecer uma ferramenta de avaliação específica para essa população, o projeto contribui para a promoção dos direitos humanos, para o enfrentamento da violência estrutural e para a redução das desigualdades de acesso à saúde mental, conforme preconizado por organismos internacionais como a OMS, a ONU e o UNICEF. Garantia de que todas as etapas da pesquisa serão realizadas com o mais alto rigor ético, incluindo a identificação e o manejo proativo de quaisquer riscos ou intercorrências, assegurando a proteção e o bem-estar dos participantes, conforme exigências dos Comitês de Ética em Pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O instrumento resultante buscará aprimorar as práticas clínicas e educacionais, permitindo que psicólogos, psiquiatras, educadores e outros profissionais identifiquem precocemente riscos emocionais, orientem encaminhamentos e desenvolvam planos de intervenção personalizados. O impacto social positivo esperado reflete-se na promoção dos direitos humanos, no enfrentamento da violência estrutural e na redução das desigualdades de acesso à saúde mental para a população transgênero, em consonância com as recomendações de organismos internacionais como a OMS e a ONU.

Como perspectiva futura e produto técnico-tecnológico, o projeto prevê a implementação de um programa de formação para uso das escalas desenvolvidas. Este programa capacitará profissionais de saúde e áreas afins na aplicação, interpretação e uso ético das Escalas de Avaliação Emocional. A justificativa para tal programa reside na lacuna identificada na formação profissional e na necessidade de





promover um cuidado afirmativo e culturalmente competente (BARBOSA et al., 2024; DULLIUS et al., 2019; GONZÁLEZ-MENDIONDO et al., 2024). Os objetivos de aprendizagem abrangem desde a compreensão dos conceitos fundamentais de diversidade de gênero até a elaboração de pareceres e relatórios não patologizantes, promovendo a saúde mental e o bem-estar da população transgênero nos diversos contextos de atuação.

REFERÊNCIAS

- ABGLT; ANTRA – Associação Nacional de Travestis e Transexuais. **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2021**. São Paulo: ANTRA, 2022. Disponível em: antrabrasil.files.wordpress.com. Acesso em: 15 ago. 2025.
- BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.
- BARBOSA, P. R. N. et al. Perfil e formação dos profissionais de saúde, da região dos caetés, sobre identidade de gênero. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, v. 35, p. 1162, 2024. Disponível em: rbsh.emnuvens.com.br. Acesso em: 13 mai. 2025.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Guia de Atenção à Saúde de Pessoas Trans e Travestis**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2022. Disponível em: www.gov.br. Acesso em: [10 mar. 2025].
- CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA. **Resolução nº 2.265, de 20 de setembro de 2019**. Dispõe sobre o cuidado específico à pessoa com incongruência de gênero ou transgênero e revoga a Resolução CFM nº 1.955/2010. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2019. Seção 1, p. 110. Disponível em: www.in.gov.br. Acesso em: 05 jun. 2025.
- DULLIUS, W. R.; MARTINS, L. B.; CESNIK, V. M. Revisão sistemática sobre competências de profissionais de saúde na assistência a pessoas LGBTQ+. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, Campinas, v. 36, p. 1–14, 2019. Disponível em: doi.org. Acesso em: 20 jun. 2025.





GOMES, D. A. G. **Construção da Escala Cognitiva e Comportamental de Ansiedade Social (ECCAS)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: repositorio.ufff.br. Acesso em: 23 jan. 2025.

GONZÁLEZ-MENDIONDO, L.; MAYOR, A.; MOYANO, N. The role of healthcare professionals in the transition process: a qualitative study of families of trans children and adolescents. **Healthcare**, v. 12, n. 10, art. 974, maio 2024. Disponível em: doi.org. Acesso em: 24 mai. 2025.

HENDRICKS, M. L.; TESTA, R. J. A conceptual framework for clinical work with transgender and gender nonconforming clients: An adaptation of the minority stress model. **Professional Psychology: Research and Practice**, v. 43, n. 5, p. 460–467, 2012. Disponível em: doi.org. Acesso em: 04 ago. 2025.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Perfis da população LGBTI+ no Brasil: uma análise a partir de dados do IBGE**. Brasília, DF: Ipea, 2021. Disponível em: www.ipea.gov.br. Acesso em: 09 abr. 2025.

PASQUALI, L. Princípios de elaboração de escalas psicológicas. **Revista de Psiquiatria Clínica**, v. 25, n. 5, p. 206-213, 1998.

POLIT, D. F.; BECK, C. T. The content validity index: are you know what's being reported? Critique and recommendations. **Research in Nursing & Health**, v. 29, n. 5, p. 489-497, 2006. Disponível em: doi.org. Acesso em: 20 jun. 2025.

SPIZZIRRI, G. et al. Proportion of people identified as transgender and non-binary gender in Brazil. **Scientific Reports**, v. 11, n. 1, p. 2240, 2021. Disponível em: doi.org. Acesso em: 09 fev. 2025.

TERWEE, C. B. et al. Quality criteria were proposed for measurement properties of health status questionnaires. **Journal of Clinical Epidemiology**, v. 60, n. 1, p. 34-42, 2007. Disponível em: doi.org. Acesso em: 12 jun. 2025.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Relatório sobre a violência nas escolas com base em orientação sexual e identidade de gênero**. Brasília: UNESCO, 2016. Disponível em: unesdoc.unesco.org. Acesso em: 10 jul. 2025.





ATIVIDADE FÍSICA NA ADOLESCÊNCIA: INFLUÊNCIA NA QUALIDADE DE VIDA E INTERVENÇÕES PARA PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR

Thomás Nunes Ribeiro¹

Aline Groff Vivian²

Resumo

A adolescência é uma fase de transição marcante entre a infância e a vida adulta, caracterizada por mudanças físicas, cognitivas, emocionais e sociais que variam conforme o contexto sociocultural. Esse período, definido pela OMS entre 10 e 19 anos e pelo ECA entre 12 e 18 anos, envolve transformações biológicas, como alterações corporais e hormonais, e psicossociais, incluindo a busca por identidade, autonomia e pertencimento. Enquanto oferece oportunidades de desenvolvimento, também apresenta riscos associados à saúde física e mental, dependendo das experiências vividas. A proteção contra essas adversidades, o estímulo ao bem-estar socioemocional e o acesso a cuidados de saúde mental são fundamentais para prevenir problemas e garantir uma vida saudável na idade adulta. A prática de atividade física durante a adolescência traz benefícios significativos para a saúde física, mental, cognitiva e social, além de estar associada a melhores resultados acadêmicos. Este período é fundamental para o desenvolvimento de hábitos saudáveis que impactam a vida adulta, justificando a necessidade de intervenções educativas baseadas em evidências para promover a saúde e o bem-estar dos jovens. Este estudo tem como objetivo geral investigar a relação entre a prática de atividade física, qualidade de vida e autoeficácia de adolescentes. Especificamente, busca analisar diferenças na qualidade de vida entre adolescentes ativos e sedentários, verificar a percepção de autoeficácia na manutenção de hábitos saudáveis em adolescentes que são considerados ativos e naqueles que são sedentários e desenvolver um workshop psicoeducativo para promover a qualidade de vida nas escolas públicas. Este estudo transversal incluirá adolescentes entre 14 e 18 anos, estudantes de uma escola pública no Rio Grande do Sul, classificados como ativos ou sedentários pelo Questionário IPAQ - Versão Curta. A amostra mínima de 75 adolescentes foi calculada com base em estudos prévios, considerando significância de 5% e poder de 90%. A coleta de dados será feita via questionários digitais: Ficha Sociodemográfica, IPAQ, YQOL-R (qualidade de vida) e EAGP (autoeficácia). Após a obtenção do consentimento, os dados serão analisados no SPSS 27.0, utilizando testes estatísticos apropriados para explorar associações entre atividade física, qualidade de vida e autoeficácia, com nível de significância de 5%. Os resultados serão discutidos à luz da literatura sobre o tema.

¹ Universidade LaSalle. E-mail: thomas.202413450@unilasalle.edu.br.

² Universidade LaSalle. E-mail: aline.vivian@unilasalle.edu.br.





Palavras-chave: adolescentes; qualidade de vida; promoção da saúde.

1 INTRODUÇÃO

Reconhecida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como a faixa etária entre 10 e 19 anos, e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) entre 12 e 18 anos, a adolescência é uma etapa do desenvolvimento influenciada tanto por mudanças biológicas quanto por fatores socioculturais que moldam a formação da identidade, o fortalecimento da autonomia e a construção de vínculos sociais.

Mesmo sendo um momento repleto de oportunidades para o crescimento e para o estabelecimento de hábitos que perdurarão ao longo da vida, a adolescência também apresenta riscos importantes para a saúde física e mental, especialmente quando associada a ambientes adversos ou falta de suporte adequado.

Diante disso, a promoção de práticas saudáveis torna-se essencial, destacando-se a atividade física como um dos principais fatores de proteção. Evidências apontam que adolescentes fisicamente ativos apresentam benefícios que ultrapassam o bem-estar corporal, abrangendo ganhos socioemocionais, cognitivos e acadêmicos, além de maior percepção de autoeficácia e qualidade de vida. Considerando que esse é um período sensível para a construção de comportamentos duradouros, intervenções educativas e preventivas tornam-se fundamentais para fortalecer o desenvolvimento integral dos jovens.

Este estudo busca investigar a relação entre prática de atividade física, qualidade de vida e autoeficácia em adolescentes. Para isso, serão analisadas diferenças entre jovens ativos e sedentários, bem como a percepção de autoeficácia na manutenção de hábitos saudáveis em ambos os grupos, com estudantes de uma escola pública do Rio Grande do Sul, além do desenvolvimento de um workshop psicoeducativo voltado à promoção da saúde no contexto escolar.





2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Adolescência: Transformações e Impactos no Desenvolvimento

A adolescência representa um período singular e formativo na vida de um indivíduo, sendo uma fase de transição crucial entre a infância e a idade adulta, caracterizada por diversas mudanças físicas, cognitivas, sociais e emocionais. Essas transformações variam conforme os diferentes contextos sociais, culturais e econômicos (Papalia; Martorell, 2022).

Durante este período do desenvolvimento humano, ocorrem diversas transições biopsicossociais, como processos de maturação, independência, reorganização emocional, pertencimento a grupos sociais e transformações físicas, o que, por sua vez, caracteriza o período da adolescência, ou seja, um processo de desconstrução da infância (Brasil, 2017). No campo psicossocial, as alterações mais comuns estão relacionadas às relações escolares, à busca por autonomia e independência familiar, e à experimentação de novos comportamentos e vivências. Já no campo biológico, destacam-se alterações físicas e hormonais, entre outras (Malta et. al, 2014).

Ao mesmo tempo em que um momento de mudança no ciclo de vida proporciona oportunidades para avanços no desenvolvimento, também apresenta riscos, conforme as experiências vivenciadas. As oportunidades de crescimento e fatores de proteção estão ligados à competência cognitiva e social, à autonomia, à autoestima e à intimidade. Por outro lado, os fatores de risco estão associados à saúde física e mental dos adolescentes (Papalia; Martorell, 2022).

2.2 Saúde na Adolescência: Prevenção, Desafios e Estilos de Vida Saudáveis

As mudanças físicas, emocionais e sociais que ocorrem nessa fase, juntamente com a possível exposição a condições adversas, como a pobreza, o abuso e a violência, podem tornar os adolescentes mais vulneráveis a aspectos relacionados à saúde mental. Proteger os adolescentes contra essas adversidades, promover a





aprendizagem socioemocional e o bem-estar psicológico, e garantir o acesso a cuidados de saúde mental são elementos cruciais para preservar sua saúde e bem-estar ao longo da adolescência e na idade adulta (WHO, 2021).

Muitos problemas de saúde podem ser prevenidos ao adotar um estilo de vida saudável. Durante a adolescência, há uma tendência à solidificação de hábitos de saúde. Se esses hábitos não forem bem administrados, podem resultar em padrões de vida menos saudáveis ao longo dos anos. As preocupações voltadas à saúde na adolescência incluem forma física, necessidades de sono, transtornos alimentares, abuso de drogas, depressão e causas de morte na adolescência (Papalia; Martorell, 2022).

A prática regular de atividade física é amplamente reconhecida como um fator protetor eficaz na prevenção e tratamento das principais doenças não transmissíveis, tais como doenças cardíacas, derrames, diabetes e câncer de mama. Além disso, ela desempenha um papel fundamental na redução de outros fatores de risco significativos para essas doenças, como hipertensão, excesso de peso e obesidade. Adicionalmente, a atividade física está relacionada a melhorias na saúde mental, no adiamento do início da demência e na promoção de uma maior qualidade de vida e bem-estar geral (WHO, 2018).

2.3 Qualidade de Vida na Adolescência: Influências, Atividade Física e Saúde Mental

Há uma crescente expansão de investigações referentes à qualidade de vida no âmbito da saúde. Conforme Alencar et al. (2022), esse tema ganhou destaque na última década, sendo o Brasil o segundo país que mais investiga o assunto, perdendo apenas para os Estados Unidos da América. Esses dados foram coletados a partir de uma revisão da literatura, na qual Azevedo e Alves (2016) analisaram 141 artigos entre os anos de 2006 e 2011 nas bases de dados MedLine e PubMed. No entanto, ainda se percebe que a população adolescente é pouco estudada.

A qualidade de vida se refere a uma avaliação subjetiva, inserida em um contexto cultural, social e ambiental. É um conceito amplo que incorpora, de forma complexa,





a saúde física, o estado psicológico, o nível de independência, as relações sociais, as crenças pessoais e a relação com aspectos relevantes do ambiente. A Organização Mundial da Saúde define qualidade de vida como 'a percepção dos indivíduos sobre sua posição na vida, no contexto da cultura e dos sistemas de valores nos quais vivem, e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações' (WHOQOL, 1998).

Na adolescência, diversos fatores exercem influência na percepção da qualidade de vida desse grupo populacional. Aspectos como a idade e o sexo, o contexto familiar em que os jovens estão inseridos, as experiências sociais vivenciadas e os comportamentos que adotam desempenham um papel significativo nesse processo. Essas variáveis interagem de forma complexa, interferindo na forma como os adolescentes percebem e avaliam sua própria qualidade de vida, conforme apontado por Alencar et al. (2022).

2.4 Atividade Física e Autoeficácia na Adolescência: Benefícios e Desafios

Os benefícios da atividade física têm sido associados a aspectos de saúde fisiológicos, de desenvolvimento, mentais, cognitivos e sociais em jovens. Embora os benefícios da atividade física para a saúde estejam bem estabelecidos, níveis mais elevados de atividade física também foram associados a melhores resultados acadêmicos, incluindo função cognitiva, comportamento em sala de aula e desempenho acadêmico (Kliziene *et al.* 2021).

Um estudo transversal realizado com 400 alunos do ensino médio em Jinan, província de Shandong, na China, explorou os mecanismos subjacentes que ligam a atividade física, a autoeficácia, o autogerenciamento do estresse e a saúde mental. Os resultados confirmaram uma correlação positiva significativa entre a atividade física e a saúde mental. No entanto, essa relação perdeu seu significado quando as variáveis mediadoras de autoeficácia e autogerenciamento do estresse foram introduzidas. Esses achados sugerem que, inicialmente, a atividade física predizia a saúde mental sem considerar essas variáveis mediadoras. Contudo, quando a





autoeficácia e o autogerenciamento do estresse foram incluídos como mediadores, sua presença explicou a relação entre atividade física e saúde mental (Zhang *et al.*, 2024). Esses achados estão alinhados com estudos anteriores, que indicam que resultados positivos ou experiências adquiridas por meio da atividade física, especialmente quando há ganhos proporcionais e experiências positivas, têm maior probabilidade de gerar benefícios ampliados para a saúde mental (Gomez-Baya *et al.*, 2019; Christiansen *et al.*, 2018; Cai; Ji; Su, 2018).

A autoeficácia diz respeito à convicção de uma pessoa em sua habilidade para executar com êxito uma tarefa específica ou atingir um objetivo desejado. Ela reflete a crença de que alguém é competente e eficaz ao enfrentar desafios e diversas situações na vida. Importante destacar que a autoeficácia não se restringe à autoconfiança geral, mas sim à avaliação específica da própria capacidade em contextos particulares. Essa crença tem um impacto significativo no comportamento, nas escolhas e na motivação de um indivíduo. Quanto maior a autoeficácia de alguém em relação a uma tarefa ou objetivo específico, maior é a probabilidade de essa pessoa se envolver na tarefa, persistir diante de obstáculos e alcançar o sucesso (Bandura, 1977).

Quando se exploram fatores demográficos, psicossociais, comportamentais e sociais como elementos que influenciam a atividade física, os fatores psicossociais, incluindo a autoeficácia (a confiança na habilidade de ser fisicamente ativo em contextos específicos), surgem como um correlato consistente e positivo que desempenha um papel influente na participação em atividades físicas entre crianças e adolescentes, de acordo com Bauman (2012).

A autoeficácia, juntamente com o apoio social, são fatores importantes e estão diretamente relacionados à prática de atividade física. Estas são teorias e modelos que buscam explicar os comportamentos relacionados à atividade física e são identificados como determinantes e mediadores no que diz respeito às intervenções voltadas para a atividade física. Supõe-se que as diferenças nos níveis de atividade física entre sexos, idades e condições socioeconômicas estejam relacionadas às diferenças desses fatores psicossociais entre os subgrupos (Cheng *et al.*, 2020).





3 METODOLOGIA

Este estudo transversal incluirá adolescentes que praticam regularmente atividades físicas e aqueles que não praticam, ou seja, ativos e sedentários de acordo com a classificação do Questionário IPAQ – Versão Curta (Questionário Internacional de Atividade Física).

3.1 População e amostra

A população deste estudo será de adolescentes entre 14 e 18 anos completos, estudantes de uma escola pública de um município da região carbonífera do estado do Rio Grande do Sul, que possui 230 alunos nas turmas de 9º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio sendo 198 no turno da manhã e 32 no turno da tarde.

O cálculo do tamanho da amostra foi realizado no programa WinPEPI (*Programs for Epidemiologists for Windows*) versão 11.57 e baseado nos estudos de Cheng et. al. (2018), Leal et. al. (2020) e Campos et. al. (2019). Considerando um nível de significância de 5%, poder de 90%, uma prevalência estimada de 70% de atividade física e um tamanho de efeito de no mínimo 0,8 desvios padrão em relação aos escores de saúde mental, qualidade de vida e autoeficácia, obteve-se um total mínimo de 75 adolescentes.

A escolha da escola se dará por conveniência devido à facilidade de acesso e ao fato de a escola apresentar um número maior de adolescentes nesta faixa etária. A constituição da amostra obedecerá à participação voluntária dos adolescentes.

3.2 Instrumentos

Os dados deste estudo serão coletados através de uma ficha de dados sociodemográficos que será preenchida pelo responsável no qual irá conter informações sobre (idade, sexo, escolaridade, renda ou nível socioeconômico,





histórico de saúde mental/doença psiquiátricas na família e dos adolescentes, prática de atividade física).

Também será utilizado o Questionário IPAQ – Versão Curta (Questionário Internacional de Atividade Física), validado para o Brasil por Matsudo et al. (2001), para avaliar o nível de atividade física entre os adolescentes. Este questionário possui perguntas relacionadas ao tempo gasto fazendo atividade física em uma semana normal, usual ou habitual. O questionário contém 8 perguntas relacionadas a atividades realizadas no trabalho, para ir de um lugar para outro, por lazer, esporte, exercício ou como parte de atividades em casa.

Para analisar a qualidade de vida, será utilizado o Questionário IPAQ – Versão Curta (Questionário Internacional de Atividade Física). O YQOL-R é um instrumento autoaplicável composto por 41 itens, elaborado para avaliar a qualidade de vida autopercebida em adolescentes entre 11 e 18 anos, abrangendo quatro domínios: pessoal (14 itens), relacional (14 itens), ambiental (10 itens) e qualidade de vida geral (3 itens). A escala de respostas apresenta 11 pontos e tem como âncoras os valores zero (“De maneira nenhuma”) e 10 (“Em grande parte ou completamente”). Quanto maior o indicador numérico, expresso numa escala de 100 pontos, maior é a sensação de qualidade de vida.

Será utilizada também a EAGP - Escala de Autoeficácia Geral Percebida (Souza; Souza, 2004). Trata-se de uma escala do tipo Likert com 10 itens, variando de 1 a 5. Quanto maior a pontuação calculada, maior a percepção de autoeficácia.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise prévia dos resultados indica que os adolescentes com alto nível de atividade física apresentaram escores do domínio de qualidade de vida geral significativamente mais elevados do que os que tem baixo nível de atividade física ($p=0,026$). Embora não tenha sido significativo nos outros domínios e escore total do YQOL-R, é válido ressaltar que as médias crescem à medida que o nível de atividade física aumenta. Em relação a autoeficácia (EAGP), novamente os adolescentes com





alto nível de atividade física apresentaram escores significativamente mais elevados do que os com baixo nível de atividade física ($p=0,007$) (Tabela 3).

Tabela 3 – Qualidade de vida e Autoeficácia dos adolescentes conforme nível de atividade física

Escala	Nível de atividade física - IPAQ			p
	Baixo (n=8)	Moderado (n=20)	Alto (n=41)	
YQOL-R – média ± DP				
Domínio Pessoal	52,7 ± 28,7	59,3 ± 18,9	61,0 ± 17,8	0,526
Domínio Relacional	59,5 ± 27,6	66,2 ± 20,8	68,7 ± 20,3	0,505
Domínio Ambiental	62,3 ± 24,3	72,8 ± 16,5	75,7 ± 14,3	0,094
Domínio Qualidade de Vida Geral	54,4 ± 34,8 ^a	64,1 ± 26,1 ^{ab}	76,2 ± 20,0 ^b	0,026
Escore total	57,4 ± 26,7	65,2 ± 18,0	68,5 ± 16,5	0,263
EAGP Escore total – média ± DP	27,6 ± 10,8 ^a	33,8 ± 8,6 ^{ab}	34,9 ± 8,7 ^b	0,007

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A caracterização preliminar da amostra favoreceu a interpretação dos resultados e ofereceu subsídios importantes para compreender de forma mais precisa as particularidades dos adolescentes envolvidos na pesquisa. Essa etapa não apenas fortaleceu a análise das relações entre atividade física, qualidade de vida e autoeficácia, como também destaca a importância de considerar variáveis sociodemográficas e contextuais ao planejar ações voltadas à saúde dos adolescentes. Assim, os achados deste estudo podem orientar futuras investigações e contribuir para o desenvolvimento de intervenções mais específicas, sensíveis às necessidades dessa população e alinhadas às demandas do contexto escolar.





REFERÊNCIAS

ALENCAR, N. et al. Fatores associados à qualidade de vida relacionada à saúde de adolescentes. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 35, eAPE0189345, 2022.

AZEVEDO, T.; ALVES, E. Qualidade de vida de adolescentes: revisão da literatura e perspectivas atuais. **Revista Eletrônica Gestão & Saúde**, Brasília, v. 7, n. 2, p. 851-872, 2016.

BAUMAN, A. et al. Correlates of physical activity: why are some people physically active and others not? **Lancet**, v. 380, p. 35-44, 2012.

BANDURA, A. Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. **Psychological Review**, v. 84, n. 2, 1977.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas, B. **Proteger e cuidar da saúde de adolescentes na atenção básica**. Ministério da Saúde, 2017.

CAI, G., JI, L. & SU, J. A study of the relationship between perception of physical activity and motivation for physical activity and mental health in elementary and middle school students. **J. Psychol. Sci.** v. 41, p. 844–846, 2004.

CHENG, L. A. et al. Is the association between sociodemographic variables and physical activity levels in adolescents mediated by social support and self-efficacy? **Jornal de Pediatria (Rio J.)**. v. 96, p. 46-52, 2020.

CHRISTIANSEN, L. B. et al. Improving children's physical self-perception through a school-based physical activity intervention: The move for well-being in school study. **Ment. Health Phys. Act.** v. 14, p. 31–38, 2018.

GOMEZ-BAYA, D. et al. Sport participation, body satisfaction and depressive symptoms in adolescence: A moderated-mediation analysis of gender differences. **Eur. J. Dev. Psychol.** v. 16, p. 183–197, 2019.

KLIZIENE, I. et al. Effects of a Physical Education Program on Physical Activity and Emotional Well-Being among Primary School Children. **Int J Environ Res Public Health**, v. 18, n. 14, Julho 2021.

MALTA, D. C. et al. Tendência dos fatores de risco e proteção de doenças crônicas não transmissíveis em adolescentes, Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE 2009 e 2012). **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 17, Supl. 1, p. 77-91, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/1809-4503201400050007>.





PAPALIA, D. E.; MARTORELL, G. **Desenvolvimento Humano**. 14. ed. Porto Alegre: Artmed, 2022.

WHOQOL Group. Development of the World Health Organization WHOQOL-BREF quality of life assessment. **Psychological Medicine**, v. 28, n. 3, p. 551-558, maio 1998. DOI: 10.1017/s0033291798006667. PMID: 9626712.

World Health Organization (WHO). **Global action plan on physical activity 2018–2030**: more active people for a healthier world. Geneva: 2018. ISBN 978-92-4-151418-7.

World Health Organization (WHO). **Mental health of adolescents**. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>. 2021, Acesso em: 27 de outubro de 2023.

ZHANG, G. *et al.* The association between physical activity, self-efficacy, stress self-management and mental health among adolescents. **Sci Rep** 14, 5488 (2024). <https://doi.org/10.1038/s41598-024-56149-4>





TELETRABALHO, QUALIDADE DE VIDA E *BURNOUT*: UM ESTUDO COM SERVIDORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS

Tatiane Rambo dos Santos¹

Angélica Cerveira de Baumont²

Gustavo Fioravanti Vieira³

1092

Resumo

A saúde e a qualidade de vida do trabalhador são temas amplamente estudados e ganham mais um elemento quando olhamos para as transformações trazidas pelo teletrabalho, especialmente após a pandemia de COVID-19. No teletrabalho, o equilíbrio entre a vida pessoal e profissional pode ser um desafio, afetando diretamente o risco de burnout e a qualidade de vida. Fatores como sobrecarga e falta de controle aumentam a vulnerabilidade ao burnout, enquanto flexibilidade e suporte organizacional promovem o bem-estar. **Objetivo Geral:** Analisar a relação entre adesão ao teletrabalho, qualidade de vida e sintomas de burnout em servidores técnico-administrativos que atuam na pós-graduação da UFRGS. **Objetivos Específicos:** Traçar o perfil sociodemográfico dos servidores; Mensurar a qualidade de vida dos servidores; Verificar a presença de sintomas de burnout; Investigar possíveis associações entre teletrabalho, burnout e qualidade de vida. **Resultados:** As análises preliminares não evidenciaram relação entre frequência de teletrabalho e indicadores de qualidade de vida ou burnout; contudo, verificou-se uma associação consistente entre menores níveis de qualidade de vida e maior ocorrência de sintomas de burnout. **Conclusão:** Diante desse cenário de mudanças, torna-se relevante aprofundar se o teletrabalho atua predominantemente como fator de benefício ou de prejuízo à saúde do trabalhador, a fim de subsidiar estratégias institucionais de promoção do bem-estar.

Palavras-chave: trabalho híbrido; qualidade de vida no trabalho; burnout; saúde do trabalhador.

1 INTRODUÇÃO

O teletrabalho ganhou força como uma modalidade de trabalho, especialmente desde a pandemia de COVID-19, trazendo junto com ele discussões sobre saúde

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: tatianersantos@gmail.com.

² Universidade Luterana do Brasil - ULBRA; Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. E-mail: angelbaumont@gmail.com.

³ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: gustavo.vieira@unilasalle.edu.br.





mental, bem-estar e qualidade de vida (Figueiredo; Margaça; Hernández-Sánchez; Sánchez-García, 2024). Embora o teletrabalho ofereça benefícios como flexibilidade e autonomia, pesquisas apontam que a ausência de limites claros, a intensificação das demandas e a hiperconexão podem favorecer o surgimento de sintomas de burnout (Oliveira; Tourinho, 2023). Compreender o que essa modalidade de trabalho representa na qualidade de vida torna-se essencial, especialmente em instituições públicas de ensino superior, onde as atividades administrativas se somam a demandas acadêmicas complexas.

Além disso, não são conhecidos os impactos da implementação do Programa de Gestão, iniciado em 2022 na UFRGS e, no âmbito federal, a partir de julho de 2020, conforme instrumentos regulatórios (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2022; BRASIL, 2020). Esse plano estabelece diretrizes para o teletrabalho, visando promover maior eficiência administrativa e equilíbrio entre vida profissional e pessoal, o que reforça a importância de investigar seus efeitos na saúde e bem-estar dos servidores.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Qualidade de Vida: Conceitos e Abordagens Contemporâneas

O conceito de qualidade de vida (QV) é amplo, multidimensional e fundamentado na visão pessoal do indivíduo sobre sua posição na vida. A definição clássica da Organização Mundial da Saúde (WHOQOL Group, 1995) destaca que a QV envolve a avaliação pessoal das condições de existência na perspectiva individual da cultura, dos valores, dos objetivos e das expectativas de cada pessoa. Assim, a QV abrange dimensões físicas, psicológicas, sociais e ambientais, interligando tanto elementos objetivos da realidade quanto julgamentos subjetivos sobre satisfação e bem-estar. Autores como Felce e Perry (1995) reforçam essa definição ao defenderem que a qualidade de vida resulta da combinação entre condições externas — como ambiente, recursos e saúde — e o nível de satisfação percebido diante dessas condições.





Estudos contemporâneos ampliam esse entendimento ao incluir componentes como autonomia, suporte social, segurança, saúde mental, equilíbrio emocional e sentido de vida (Diener et al., 2023).

Endicott et al. (1993), autores do Quality of Life Enjoyment and Satisfaction Questionnaire (Q-LES-Q), contribuem para este tema quando compreendem a qualidade de vida como o grau em que o indivíduo se sente satisfeito com áreas essenciais da vida, tais como atividades diárias, relações sociais, saúde física e mental. O método de Endicott destaca o bem-estar e sua relação direta com fatores psicossociais e emocionais, ampliando o entendimento de QV para além de condições objetivas e aproximando o conceito de experiências afetivas, prazer, funcionalidade e equilíbrio mental. Esse enfoque é especialmente importante quando analisados os contextos de trabalho que demandam capacidade de equilíbrio emocional, como no teletrabalho, e que podem repercutir diretamente na satisfação e na vivência subjetiva de bem-estar.

2.2 Teletrabalho, Bem-Estar e Burnout: Implicações nas Condições Laborais

O teletrabalho, conforme já mencionado, intensificado globalmente durante e após a pandemia de COVID-19, emergiu como uma modalidade que reconfigurou as relações de trabalho. Embora o teletrabalho possa favorecer maior autonomia, redução de deslocamentos e melhor gestão do tempo, ele também pode gerar sobrecarga, intensificação do trabalho, ampliação da jornada e dificuldade de separação entre vida pessoal e profissional. Esses aspectos impactam diretamente dimensões centrais da qualidade de vida, como bem-estar psicológico, relações sociais e equilíbrio entre papéis (Kaltainen; Hakanen, 2023).

Pesquisas recentes mostram que longos períodos de demandas elevadas no teletrabalho podem estar associadas ao aumento de sintomas de exaustão emocional, componente central do burnout. Pesquisas internacionais apontam que a intensificação do trabalho remoto, a hiperconexão e a pressão por produtividade contribuem para desgaste psicológico, redução da satisfação e sensação de





esgotamento (Dionisi et al., 2023; BMC Public Health, 2025). O burnout, entendido como uma síndrome ocupacional caracterizada por exaustão, despersonalização e sensação de ineficácia, manifesta-se de forma mais aguda quando existem fragilidades na gestão das demandas, baixa qualidade das interações sociais e ausência de limites entre trabalho e vida pessoal — elementos que repercutem negativamente na qualidade de vida.

Assim, a integração entre qualidade de vida, teletrabalho e burnout revela um campo de tensões em que, condições favoráveis podem promover bem-estar, porém, condições inapropriadas intensificam riscos de burnout. A qualidade de vida funciona, nesse sentido, como um indicador da forma como indivíduos percebem sua relação com o trabalho, especialmente em contextos híbridos ou totalmente remotos. Quando o teletrabalho é implementado com suporte institucional, flexibilidade organizacional e respeito aos limites de jornada, há potencial de melhoria na qualidade de vida e na satisfação. Por outro lado, quando é marcado por isolamento, acúmulo de demandas, jornadas extensas e falhas de comunicação, torna-se desgastante e amplifica o burnout (Morán, 2023; Santos, 2024).

Compreender a qualidade de vida como um conceito central na análise das condições de teletrabalho permite identificar tanto fragilidades quanto oportunidades de promoção da saúde do trabalhador. Os servidores técnico-administrativos vivenciaram mudanças abruptas nos modos de trabalho e essa discussão torna-se ainda mais relevante, dada a complexidade das demandas institucionais e da necessidade de conciliar tarefas administrativas, acadêmicas e tecnológicas. Articular qualidade de vida, teletrabalho e burnout contribui para a criação de políticas e práticas que favoreçam ambientes de trabalho mais saudáveis, equilibrados e sustentáveis.

3 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo observacional, descritivo e correlacional, com delineamento transversal e abordagem metodológica quali-quantitativa. A coleta de





dados foi realizada por questionário eletrônico, com perguntas fechadas e uma questão aberta, aplicado a servidores técnico-administrativos da pós-graduação da UFRGS.

A pesquisa está sendo desenvolvida em três etapas: (1) revisão da literatura sobre saúde do trabalhador, qualidade de vida, burnout e teletrabalho - esta primeira etapa consistiu em uma revisão da literatura sobre os temas saúde do trabalhador, qualidade de vida, burnout e teletrabalho, com foco em produções científicas nacionais e internacionais publicadas nas últimas décadas. (2) coleta de dados - foi utilizado um questionário eletrônico, composto por perguntas objetivas de múltipla escolha e uma questão aberta destinada à expressão livre de percepções sobre o teletrabalho. O instrumento foi elaborado em plataforma digital e enviado por e-mail institucional a todos os servidores técnico-administrativos vinculados a setores que atendem a pós-graduação stricto sensu da UFRGS. O questionário contemplou quatro blocos: (1) dados sociodemográficos; (2) avaliação da qualidade de vida por meio de instrumento validado (ENDICOTT et al., 1993); (3) identificação de sintomas de burnout conforme modelo teórico adotado (BASTOS, T. M. et al., 2020); e (4) questão aberta sobre vantagens e desvantagens do teletrabalho. Os participantes puderam responder de forma voluntária e anônima, após a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e consentimento virtual.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram obtidas 39 respostas ao questionário aplicado. Os dados coletados serão analisados nas próximas etapas do estudo, porém, em análises preliminares, identificou-se um padrão consistente em que os participantes que apresentaram menores níveis de qualidade de vida também apresentavam maior frequência de sintomas de burnout, enquanto aqueles com melhor qualidade de vida apresentavam menor frequência de sintomas. Os resultados preliminares também permitiram traçar o perfil sociodemográfico dos servidores, sendo a maioria mulheres (61,5%), seguida por homens (35,9%) e identidades de gênero não binárias, gênero fluido ou bigênero





representam 2,6% da amostra. Quanto à experiência de vida como pessoa transexual/trangênero, 97,4% afirmaram não ter essa vivência, indicando que a maior parte da amostra é composta por pessoas cisgênero. Quanto à orientação sexual, a predominância é de pessoas heterossexuais (71,8%). As demais orientações, como bissexualidade, homossexualidade, pansexualidade ou outras, aparecem de forma distribuída, mas com percentuais reduzidos individualmente.

Considerando a autodeclaração, segundo o critério IBGE, a amostra é majoritariamente composta por pessoas brancas (76,9%). Pessoas pretas representam 12,8% da amostra, enquanto as pessoas pardas somam 10,3%. Não houve indicações de outros grupos raciais.

No critério escolaridade, a maior parte dos participantes (38,5%) possui pós-graduação lato sensu – especialização, seguido por um grupo de 35,9% de servidores com mestrado; servidores com ensino superior compõe 17,9% da amostra e servidores com doutorado, 2,6%. Há ainda um grupo com ensino médio (5,1%). Esse dado demonstra que a amostra tem, em geral, um nível educacional elevado.

Quanto ao estado civil, prevalecem pessoas casadas, em união estável ou que moram com companheiro(a) (61,5%). Pessoas solteiras representam 30,8%, e o restante (7,7%) distribui-se entre pessoas separadas, divorciadas ou viúvas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo, buscamos entender melhor como o teletrabalho impacta a saúde e a qualidade de vida dos servidores técnico-administrativos que atuam na pós-graduação da UFRGS. Os resultados preliminares mostraram um perfil de servidores majoritariamente composto por mulheres, heterossexuais, cisgênero, brancos, com alto nível de escolaridade e casados ou em união estável. A partir dos dados coletados, espera-se identificar como esses diferentes marcadores sociais podem influenciar a vivência do teletrabalho, seja potencializando benefícios, seja acentuando desafios relacionados ao bem-estar físico, psicológico e social.





Tais análises permitirão captar, por exemplo, se determinados grupos enfrentam maiores dificuldades de adaptação, sobrecarga, isolamento ou desequilíbrios na conciliação entre vida pessoal e profissional e desenvolver um curso com foco em estratégias para melhorar aspectos que os próprios servidores apontaram como mais desafiadores.

Além disso, espera-se que a pesquisa possa ser ampliada futuramente para um número maior de servidores, abrangendo outras unidades e setores da Universidade. A ampliação da amostra permitirá um acompanhamento mais representativo da realidade institucional, oferecendo subsídios mais robustos para o planejamento de ações voltadas à promoção da saúde, ao bem-estar e ao aprimoramento das políticas de teletrabalho na UFRGS como um todo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instrução Normativa nº 65, de 30 de julho de 2020 – ME. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/instrucao-normativa-n-65-de-30-de-julho-de-2020-269669395>.

DIENER, E.; OISHI, S.; TAY, L. **Handbook of Well-Being**. Salt Lake City: DEF Publishers, 2018.

ENDICOTT, J.; NEE, J.; HARRISON, W.; BLUMENTHAL, R. Quality of Life Enjoyment and Satisfaction Questionnaire (Q-LES-Q): A new measure. **Psychopharmacology Bulletin**, v. 29, n. 2, p. 321–326, 1993.

FELCE, D.; PERRY, J. Quality of life: Its definition and measurement. **Research in Developmental Disabilities**, v. 16, n. 1, p. 51–74, 1995.

FIGUEIREDO, Elisabeth; MARGAÇA, Clara; HERNÁNDEZ-SÁNCHEZ, Brizeida; SÁNCHEZ-GARCÍA, José Carlos. Teleworking Effects on Mental Health — A Systematic Review and a Research Agenda. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 21, n. 3, 2024.

FUKUZAKI, K. et al. Relationship between mental fatigue and burnout syndrome in remote workers during the COVID-19 pandemic: an integrative review. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 20, 2023.





KALTER, J.; KLUG, K.; HAKANEN, J. Remote work, boundary management and employee well-being. **Journal of Occupational Health Psychology**, v. 28, n. 4, p. 440–455, 2023.

OLIVEIRA, Luis Paulo Ferraz de; TOURINHO, Luciano de Oliveira Souza. Síndrome de Burnout, teletrabalho e revolução tecnológica: um estudo do adoecimento profissional em tempos de Covid-19. **Revista Jurídica Trabalho e Desenvolvimento Humano**, v. 3, 2023.

1099

POWER, M. J. et al. The World Health Organization Quality of Life assessment (WHOQOL): Development and general psychometric properties. **Social Science & Medicine**, v. 46, n. 12, p. 1569–1585, 1998.

SERRÃO, C. et al. The impact of teleworking in psychologists during COVID-19: Burnout, depression, anxiety, and stress. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 19, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Instrução normativa nº 1, de 30 de maio de 2022. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/programagestao/wp-content/uploads/2022/07/Instrucao-Normativa-n%C2%B0-1-de-30-de-maio-de-2022.pdf>. Acesso em: 15 set. 2025.

UPPAL, A. et al. Covid-19 pandemic-related changes in teleworking, emotional exhaustion, and occupational burnout: a cross-sectional analysis of a cohort study. **BMC Public Health**, v. 25, art. 282, 2025.





FATORES DE RISCO E PROTEÇÃO PARA A SAÚDE MENTAL DE PROFISSIONAIS DE SAÚDE NO CONTEXTO DE EVENTOS CLIMÁTICOS EXTREMOS NO SUL DO BRASIL

Andressa dos Santos Fagundes¹

Gerônimo Paludo²

Ioná Carreno³

Aline Groff Vivian⁴

Resumo

Introdução: Os Eventos Climáticos Extremos (ECEs) têm incidência cada vez mais frequente, ocasionando danos psicossociais e ambientais. As enchentes de maio de 2024 causaram repercussões à população em termos físicos e mentais, além de atingir severamente muitos serviços de saúde do Estado Rio Grande do Sul. **Objetivos:** Compreender os impactos à saúde mental dos profissionais durante as inundações de 2024, especificamente dos serviços de saúde do Vale do Taquari. **Metodologia:** Trata-se de um estudo qualitativo, com resultados preliminares, que integra um projeto mais amplo da UFRGS, Unilasalle e UFSM, aprovado pelo CEP/HCPA e Edital FAPERGS. O estudo maior investiga o impacto na estrutura física dos serviços de saúde de Porto Alegre, Canoas, Vale do Taquari e região central do Estado do RS. Os dados iniciais, foram coletados presencialmente a partir de entrevistas coletivas, no formato de grupo focal, realizadas pelos pesquisadores com profissionais em 6 unidades de saúde que compreenderam hospitais e UBS do Vale do Taquari. **Resultados parciais e conclusões:** A maioria dos locais não tinha estrutura para atender à saúde mental da população e de profissionais. Um dos hospitais contava com serviço de psicologia junto ao SESMT, que realizou acolhimento durante as enchentes. Em outra cidade, havia apenas uma profissional, com carga horária insuficiente para dar suporte aos próprios profissionais, além dos usuários atingidos pelas inundações. Serão realizadas entrevistas individuais, com os profissionais, a fim de compreender as repercussões dos eventos climáticos extremos. Além disso, será elaborada uma formação, para dar suporte aos envolvidos, após os desastres.

Palavras-chave: eventos climáticos extremos, serviços de saúde, resiliência climática

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: andressa.201810625@unilasalle.edu.br.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: geronimo.202421753@unilasalle.edu.br.

³ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: iona.carreno@unilasalle.edu.br.

⁴ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: aline.vivian@unilasalle.edu.br.





1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o Brasil tem tido um aumento expressivo na frequência e intensidade de eventos climáticos extremos, fenômeno que acompanha uma tendência global de mudanças ambientais significativas. De acordo com o último relatório da Defesa Civil do Estado, atualizado em 19 de agosto de 2025, as enchentes que assolaram o Rio Grande do Sul em maio de 2024 deixaram um rastro de devastação histórica, afetando diretamente a vida de 2.398.255 pessoas. O evento extremo atingiu 478 municípios gaúchos, equivalente a quase 100% dos municípios do estado, exigindo uma operação de resgate e assistência humanitária. O balanço final das vítimas confirmou 185 óbitos, 806 feridos e registrou 23 pessoas desaparecidas, números que consolidam essa como uma das maiores tragédias climáticas já registradas no Brasil.

1101

Nesse cenário de calamidade, os profissionais de saúde assumem papel central na resposta emergencial, atuando diretamente no atendimento às vítimas e na mitigação dos danos físicos e emocionais. Contudo, além do contato direto com o sofrimento alheio, da sobrecarga de trabalho e da escassez de recursos, muitos desses trabalhadores também vivenciam os efeitos do desastre em suas próprias comunidades e vidas pessoais. Tal exposição prolongada pode gerar estresse, esgotamento emocional, sentimentos de impotência e sintomas relacionados ao transtorno de estresse pós-traumático (TEPT), como apontam Ager et al. (2012) e Bonanno et al. (2010).

Estudos internacionais destacam a necessidade de apoio psicossocial estruturado e de protocolos específicos para atuação em emergências (Inter-Agency Standing Committee – IASC, 2007; WHO, 2013; Hobfoll et al., 2007), porém há escassez de pesquisas voltadas à realidade brasileira, especialmente nas regiões mais afetadas por eventos extremos, como o Sul do país. Diante disso, compreender os fatores de risco e proteção que influenciam a saúde mental dos profissionais de saúde após desastres climáticos torna-se urgente, uma vez que essa compreensão pode subsidiar a construção de estratégias de intervenção eficazes, ações de





prevenção e políticas públicas que valorizem o cuidado com quem cuida. Este estudo propõe, assim, investigar os impactos psicossociais da atuação em contextos de desastre, com foco nos profissionais de saúde que atuaram durante os eventos climáticos extremos em uma cidade do Rio Grande do Sul, contribuindo para o fortalecimento da resiliência individual e coletiva no enfrentamento de futuras emergências.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Desastres, Trauma Coletivo e Impactos Psicossociais

Os desastres climáticos, como o ocorrido no Rio Grande do Sul em maio de 2024, representam eventos de grande magnitude que provocam rupturas sociais, materiais e subjetivas. Segundo Rafaloski e Menegon (2020), crises podem ser classificadas como acidentes, emergências, desastres ou catástrofes, variando conforme extensão dos danos e necessidade de resposta ampliada. A Defesa Civil Nacional define desastres como eventos adversos que, ao atingir ecossistemas vulneráveis, geram perdas humanas, materiais, ambientais e econômicas significativas. Além da destruição física, esses eventos desencadeiam intensas repercussões emocionais e sociais, incluindo traumas, perdas simbólicas, desorganização comunitária e lutos múltiplos (Norris et al., 2002; OPAS, 2014). Para Erikson (1976), esses efeitos configuram o chamado trauma coletivo, que fere não apenas indivíduos, mas todo o tecido social, comprometendo vínculos e referências territoriais.

A experiência traumática em desastres está associada a uma síndrome disruptiva marcada pela ruptura da continuidade da vida cotidiana (Souza et al., 2020). Nesse contexto, a resiliência – individual e comunitária – aparece como recurso fundamental para adaptação, reconstrução e reorganização social. A literatura destaca que redes de apoio, cooperação, solidariedade e mobilização coletiva são fatores centrais no fortalecimento da resiliência comunitária, favorecendo a superação





do sofrimento e a reconfiguração da vida social (Norris et al., 2008; Walsh, 2007; Putnam, 2000; Bonanno et al., 2010). Assim, reconhece-se que a resposta a desastres deve envolver não apenas medidas materiais de reconstrução, mas também ações que promovam elaboração emocional, espaços de escuta e preservação da memória coletiva.

2.2 Saúde Mental em Desastres e o Trabalho dos Profissionais da Linha de Frente

A saúde mental constitui eixo central na gestão de crises, embora historicamente tenha ocupado papel secundário nas políticas públicas brasileiras (Ministério da Saúde, 2012; El Sayed & Galea, 2015). Reações psicológicas em desastres variam conforme histórico de vida, intensidade da exposição e disponibilidade de redes de apoio, afetando tanto populações atingidas quanto profissionais que atuam na emergência (Bonanno et al., 2010; Oliveira, 2015). A tragédia de 2024 no Rio Grande do Sul evidenciou essa vulnerabilidade, com trabalhadores da saúde, assistência social, educação, segurança e psicologia submetidos a sobrecarga física, emocional e moral, frequentemente sem treinamento específico ou suporte institucional adequado (Costa et al., 2015; Ager et al., 2012; Zelmanowicz et al., 2025).

A literatura aponta que a ausência de diretrizes claras, formação continuada e protocolos específicos para atuação em desastres aumenta o risco de adoecimento psíquico entre os profissionais (Connorton et al., 2012; Reifels et al., 2013). Estudos recentes sobre o contexto gaúcho confirmam prevalência elevada de ansiedade, depressão, estresse agudo e sintomas relacionados ao trauma entre esses trabalhadores (Rosa et al., 2025; Diefenthaler et al., 2024; Faria & Skamvetsakis, 2025). Nesse cenário, a oferta de suporte psicológico torna-se fator de proteção essencial, contribuindo para redução do sofrimento e prevenção de transtornos posteriores.

A atuação de psicólogos em abrigos emergenciais, com estratégias como Primeiros Socorros Psicológicos, acolhimento, oficinas terapêuticas e mediação de





conflitos, mostrou-se fundamental para mitigação dos impactos psicossociais (Pereira et al., 2024; Reidel et al., 2024). Esses achados reforçam a necessidade de políticas públicas estruturadas que integrem a saúde mental como componente indispensável da gestão de emergências, valorizando o cuidado tanto com as populações afetadas quanto com os profissionais que atuam na linha de frente.

3 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo qualitativo, desenvolvido como parte de um projeto mais amplo que investiga os impactos das inundações de 2024 na estrutura física e no funcionamento dos serviços de saúde de Porto Alegre, Canoas e Vale do Taquari. Nesta etapa da pesquisa, o foco voltou-se às experiências de profissionais que atuaram em seis unidades de saúde do Vale do Taquari, incluindo hospitais e Unidades Básicas de Saúde, selecionadas em razão de terem sido afetadas pelo desastre. A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar a compreensão aprofundada das vivências, percepções e desafios enfrentados pelos trabalhadores no contexto da calamidade, permitindo acessar dimensões subjetivas e coletivas que se manifestam durante situações de crise.

A coleta de dados ocorreu de forma presencial, por meio de entrevistas coletivas realizadas no formato de grupo focal, conduzidas pelos pesquisadores nas próprias instituições de saúde, conforme a disponibilidade das equipes. Essa técnica, ao promover o diálogo e o compartilhamento de experiências entre os participantes, favoreceu a construção de um relato coletivo sobre os efeitos do desastre no cotidiano de trabalho e no funcionamento das unidades. As sessões foram gravadas em áudio, mediante consentimento dos profissionais, e posteriormente transcritas integralmente. Até o momento, o material transcrito compõe um conjunto inicial de dados, cujo processo de análise encontra-se em andamento.

Além dos grupos focais, a pesquisa prevê uma segunda etapa de coleta de dados, ainda em andamento, na qual alguns profissionais serão selecionados para participar de entrevistas individuais semiestruturadas. A escolha desses participantes





será intencional, considerando a diversidade de experiências relatadas nos grupos e o potencial de aprofundamento das narrativas. As entrevistas terão duração aproximada de 30 minutos e serão conduzidas com o objetivo de explorar de maneira mais detalhada as vivências pessoais durante o desastre, bem como identificar fatores de risco e de proteção relacionados ao trabalho em contextos de calamidade. Esse procedimento complementa as informações obtidas nos grupos focais, permitindo acessar dimensões individuais que nem sempre emergem nas discussões coletivas, além de favorecer uma compreensão mais abrangente dos impactos psicossociais entre os profissionais de saúde envolvidos.

Os conteúdos obtidos serão examinados a partir de procedimentos de Análise de Conteúdo Temática, seguindo etapas como leitura aprofundada, codificação e organização de unidades de sentido em categorias interpretativas. Contudo, neste momento do estudo, apenas uma leitura preliminar foi realizada, permitindo a identificação de impressões iniciais e recorrências no discurso dos participantes, que serão aprofundadas nas próximas fases da análise. Os resultados apresentados, portanto, são parciais e refletem apenas a etapa inicial de sistematização dos relatos.

A pesquisa está vinculada a um projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, em conformidade com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos e procedimentos do estudo e concordaram voluntariamente em participar, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para garantir o sigilo ético, as instituições e os profissionais tiveram suas identidades preservadas em todas as etapas da pesquisa e na apresentação dos resultados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados preliminares revelaram que a maior parte das unidades de saúde investigadas não dispunha de estrutura adequada para atender às demandas de saúde mental tanto da população quanto dos próprios profissionais afetados pelas enchentes. Apenas dois dos hospitais visitados possuíam suporte especializado,





contando com uma psicóloga vinculada ao SESMT e outra integrante da equipe local, que organizaram um plantão de acolhimento durante o período crítico das cheias de 2024 no Vale do Taquari. Em outro município da região, identificou-se a presença de apenas uma psicóloga, cuja carga horária se mostrava insuficiente para atender às necessidades dos trabalhadores e, simultaneamente, aos usuários impactados pelas inundações, evidenciando limitações estruturais significativas. Esses achados convergem com estudos que apontam a insuficiência histórica de recursos destinados à saúde mental em emergências no Brasil, especialmente em contextos de atuação de equipes multiprofissionais expostas ao sofrimento extremo (Ministério da Saúde, 2012; Lopes; Barros, 2020).

Essas condições precárias reforçam a relevância do acesso ao suporte psicológico como um importante fator de proteção, considerando sua potencialidade em reduzir sintomas de estresse, ansiedade e depressão entre os profissionais envolvidos nos processos de resgate, assistência e reconstrução. A literatura destaca que intervenções rápidas e estruturadas, como Primeiros Socorros Psicológicos e apoio emocional institucionalizado, reduzem a probabilidade de adoecimento psíquico e fortalecem a resiliência individual e coletiva (Norris et al., 2002; Bonanno et al., 2010; OPAS, 2014). Além disso, pesquisas internacionais apontam que trabalhadores da linha de frente em situações de desastre têm maior risco de desenvolver burnout, transtorno de estresse pós-traumático e sofrimento moral quando atuam sem suporte adequado (Ager et al., 2012; Reifels et al., 2013; Connorton et al., 2012).

Nesse contexto, torna-se fundamental o desenvolvimento de estratégias institucionais voltadas à promoção do cuidado em saúde mental dos trabalhadores que atuam em situações de desastre, como as enchentes que atingiram o Estado (Diefenthaler, Cacilhas, Hartmann, Prates-Baldez; Hauck, 2024; Faria; Skamvetsakis, 2025). Tais estratégias devem contemplar ações contínuas de acompanhamento psicológico, capacitação das equipes, protocolos de resposta emocional e fortalecimento da rede de apoio profissional, como sugerem Walsh (2007) e Putnam (2000) em suas discussões sobre resiliência comunitária e apoio social. A





integração dessas práticas é essencial para minimizar impactos psicológicos posteriores e promover ambientes de trabalho mais protetivos em futuros eventos climáticos extremos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

1107

O trabalho dos profissionais de saúde em condições de desastre pode gerar repercussões significativas na saúde mental, especialmente em contextos marcados por sobrecarga, vulnerabilidade institucional, perdas pessoais, exposição contínua ao sofrimento humano e ausência de suporte psicológico imediato. Estudos demonstram que trabalhadores da linha de frente apresentam maior risco de desenvolver sintomas de estresse, ansiedade e depressão, além de desgaste emocional associado às condições extremas de atuação (Ager et al., 2012; Connorton et al., 2012; Oliveira, 2015). A experiência das enchentes de 2024 no Rio Grande do Sul reforça essas evidências, revelando lacunas estruturais e assistenciais que intensificam o impacto psicossocial sobre os profissionais envolvidos (Diefenthaler et al., 2024; Faria; Skamvetsakis, 2025).

Compreendendo essa realidade, o estudo prevê a realização de entrevistas individuais semiestruturadas com profissionais participantes dos grupos focais, etapa que permitirá aprofundar aspectos subjetivos relacionados às vivências durante o desastre, bem como identificar fatores de risco e de proteção presentes no cotidiano laboral. Essa abordagem é consistente com recomendações internacionais de atenção psicossocial em emergências, que destacam a importância de análises qualitativas para compreensão dos impactos emocionais e organizacionais (El Sayed; Galea, 2015; Reifels et al., 2013).

Além disso, será elaborado um produto técnico orientado ao suporte dos trabalhadores que atuam em desastres, a partir dos achados da pesquisa e das diretrizes existentes na literatura sobre saúde mental e resposta humanitária. Esse material deverá reunir estratégias de autocuidado, recomendações de cuidado institucional, princípios dos Primeiros Socorros Psicológicos e indicações de boas





práticas para gestores e equipes multiprofissionais, alinhando-se às orientações do Ministério da Saúde (2012) e de organismos internacionais como a OPAS (2014). Pretende-se que esse produto técnico contribua para fortalecer políticas de cuidado aos trabalhadores, melhorar a preparação das equipes e qualificar as respostas institucionais em situações de calamidade.

Assim, o estudo evidencia a necessidade urgente de ações estruturadas de atenção psicossocial aos profissionais de saúde diante de desastres, reforçando que o cuidado com a equipe é fundamental para a resiliência dos serviços, a continuidade da assistência e a reconstrução das comunidades atingidas (Bonanno et al., 2010; Walsh, 2007).

REFERÊNCIAS

AGER, A. et al.. Stress, mental health, and burnout in national humanitarian staff. **Disasters**, v. 36, n. 4, p. 1–18, 2012.

BONANNO, G. A. et al. Weighing the costs of disaster: Consequences, risks, and resilience in individuals, families, and communities. **Psychological Science in the Public Interest**, v. 11, n. 1, p. 1–49, 2010.

CONNORTON, E.; PERRY, M. J.; HEMENWAY, D.; MILLER, M. Humanitarian relief workers and trauma-related mental illness. **Disasters**, v. 36, n. 4, p. 1–22, 2012.

COSTA, L.; ALMEIDA, R.; BRIGAGÃO, J. Saúde mental e desastres: desafios para a atenção psicossocial. **Saúde em Debate**, v. 39, n. 104, p. 1–12, 2015.

DIEFENTHAELER, H. S. et al. Impactos das enchentes na saúde mental de trabalhadores do Rio Grande do Sul. **Revista Gaúcha de Saúde Pública**, v. 48, n. 2, p. 1–15, 2024.

EL SAYED, M.; GALEA, S. Preparing the health system to respond to disasters. **Global Health**, v. 11, n. 1, p. 1–9, 2015.

ERIKSON, K. **Everything in its path**: Destruction of community in the Buffalo Creek flood. New York: Simon and Schuster, 1976.

FARIA, M.; SKAMVETSAKIS, E. Saúde mental de trabalhadores da linha de frente em contextos de enchentes. **Revista Brasileira de Psicologia da Saúde**, v. 14, n. 1,





p. 1–20, 2025.

HOBFOLL, S. E. et al. Five essential elements of immediate and mid-term mass trauma intervention. **Psychiatry**, v. 70, n. 4, p. 283–315, 2007.

INTER-AGENCY STANDING COMMITTEE (IASC). **IASC Guidelines on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings**. Geneva: IASC, 2007.

LOPES, S.; BARROS, M. Políticas públicas e saúde mental em desastres. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 9, p. 1–10, 2020.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Atenção psicossocial em situações de emergência**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

NORRIS, F. H. et al. 60,000 disaster victims speak: Part I. An empirical review of the empirical literature, 1981–2001. **Psychiatry**, v. 65, n. 3, p. 207–239, 2002.

NORRIS, F. et al. Community resilience as a metaphor, theory, set of capacities, and strategy for disaster readiness. **American Journal of Community Psychology**, v. 41, n. 1–2, p. 127–150, 2008.

OLIVEIRA, A. Sofrimento psíquico em profissionais de emergência. **Revista de Psicologia**, v. 33, n. 2, p. 65–78, 2015.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **Proteção da saúde mental em desastres e emergências**. Washington: OPAS, 2014.

Pereira, M. et al. Intervenções psicológicas em abrigos durante as enchentes no RS. **Revista Psicologia & Sociedade**, v. 36, n. 1, p. 1–12, 2024.

PUTNAM, R. **Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community**. New York: Simon & Schuster, 2000.

RAFALOSKI, E.; MENEGON, V. Crises e desastres: perspectivas psicossociais. **Revista Psicologia em Estudo**, v. 25, n. 1, p. 1–10, 2020.

REIDEL, L. et al. Espaços de cuidado psicossocial em abrigos emergenciais. **Revista Saúde Coletiva**, v. 39, n. 5, p. 1–18, 2024.

REIFELS, L. et al. Lessons learned for public mental health from disaster research. **BMC Psychiatry**, v. 13, p. 1–10, 2013.

ROSA, A.; PIMENTEL, G.; SCHUCH, F.; WOLF, J. Saúde mental de profissionais após enchentes no RS. **Journal of Public Health Brazil**, v. 59, n. 1, p. 1–12, 2025.





SOUZA, J.; MENDES, R.; CARVALHO, M. Traumas e síndromes disruptivas em desastres. **Revista Interamericana de Psicologia**, v. 54, n. 2, p. 1–10, 2020.

WALSH, F. Traumatic loss and major disasters: Strengthening family and community resilience. **Family Process**, v. 46, n. 2, p. 207–227, 2007.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Building back better: Sustainable mental health care after emergencies**. Geneva: WHO, 2013.

ZELMANOWICZ, F. et al. Vivências de profissionais de saúde nas enchentes de 2024. **Revista Brasileira de Saúde**, v. 50, n. 1, p. 1–14, 2025.





QUALIDADE DE VIDA DOS PROFESSORES DE APOIO À INCLUSÃO DA REDE MUNICIPAL DE CANOAS/RS: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Marcos Silveira da Costa Santos¹

Andrielly Dias Machado²

Aline Groff Vivian³

Resumo

Introdução: A qualidade de vida dos professores é um tema relevante na atualidade especialmente tratando-se dos docentes que atuam no apoio à inclusão visto que esta categoria vem enfrentando inúmeros desafios na profissão. **Objetivo:** Investigar a qualidade de vida dos professores de apoio à inclusão da rede municipal de Canoas/RS. Especificamente buscou-se identificar as principais causas que interferem na qualidade de vida dos docentes além de descrever a relação entre qualidade de vida e trabalho bem como propor estratégias que promovam a qualidade de vida no ambiente profissional. **Metodologia:** Trata-se de um estudo qualitativo parte de uma pesquisa transversal realizada por meio de grupo focal com 10 profissionais de apoio à inclusão atuantes no ensino fundamental da rede municipal de Canoas. Foram utilizados uma ficha de dados sociodemográficos, um instrumento de qualidade de vida (Whoqol-Bref) e uma entrevista semiestruturada. **Resultados parciais:** Os resultados obtidos através dos relatos dos participantes do grupo foram submetidos à análise qualitativa de conteúdo e organizados em duas categorias: causas que interferem na qualidade de vida dos docentes identificadas como cobranças desrespeito agressões de alunos denúncias e ameaças de famílias de estudantes desvalorização profissional e salário incompatível; e relação entre qualidade de vida e trabalho dos profissionais associadas ao excesso de demandas que gera sobrecarga e falta de tempo para cuidados pessoais. **Conclusões:** A partir dos resultados qualitativos preliminares considerando a realidade dos profissionais percebeu-se a importância e a necessidade de contribuir para a promoção da qualidade de vida dos mesmos por meio de intervenções que forneçam subsídios para ações interdisciplinares na área.

Palavras-chave: qualidade de vida; professores; apoio à inclusão; rede municipal.

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: marcos.202413444@unilasalle.edu.br.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: andrielly.202414919@unilasalle.edu.br.

³ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: aline.vivian@unilasalle.edu.br.





1 INTRODUÇÃO

Compreende-se Qualidade de Vida (QV) como a percepção que o sujeito tem sobre seus objetivos, preocupações, expectativas, padrões e em relação ao seu contexto cultural agregado de valores e posicionamento na vida (World Health Organization 1998). Muitos estudos têm apontado crescentes preocupações com a QV no qual visam buscar possibilidades para tratamentos de saúde e políticas públicas para que os indivíduos tenham uma vida melhor (Farquhar 1995). Superar os desafios dos estados ou condições de morbidade ou ter uma vida sem doenças encontra-se na centralidade da QV em saúde (Minayo; Hartz; Buss 2000).

A percepção pessoal do sujeito investigado é crucial atentando-se também para as dimensões da vida das pessoas como amigos, família e trabalho, além das questões de saúde física e mental quando realizadas as análises de QV (Gill 1994). Dependendo de um gerenciamento eficiente diante de fatores que interferem na QV dos seres humanos como físicos e psicológicos quando em condição de trabalho proverão condições essenciais na melhoria da produtividade e desempenho (Fernandes 1996).

Em decorrência da complexa organização escolar a classe trabalhadora de professores passa por riscos psicossociais assimetria de expectativas e esgotamento mental causados por situações nas quais se deparam diante da rotina diária (Moreno-Jiménez *et al.* 2002). Diferentes morbidades como disfonias problemas físicos e psicossomáticos *burnout* e transtornos mentais demonstram associações com as condições de trabalho de acordo com investigações realizadas (Codo 1999; Ricarte; Bommarito; Chiari 2011) podendo resultar no abandono da profissão docente e da escola pública (Lapo 2003).

Diante do exposto ao abordar esse tema o estudo teve como objetivo investigar a qualidade de vida dos professores de apoio à inclusão da rede municipal de Canoas/RS. Especificamente buscou identificar as principais causas que interferem na qualidade de vida dos docentes além de descrever a relação entre qualidade de





vida e trabalho dos profissionais bem como propor intervenções de promoção da saúde.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

1113

Ensinar em ambientes inclusivos é emocionalmente exigente e o esgotamento é um problema predominante entre os professores de inclusão. Essa sobrecarga é caracterizada por exaustão emocional, despersonalização e falta de realização pessoal (Hofmann et al. 2023). Estudos têm mostrado que as demandas emocionais de trabalhar com alunos com necessidades especiais juntamente com altas cargas de trabalho e falta de recursos contribuem significativamente para o esgotamento. Um estudo no Brasil identificou que 214% dos professores de inclusão exibiram sintomas de *burnout* sendo a exaustão emocional e a despersonalização as mais comuns (Silva et al. 2022).

Considera-se que a qualidade de vida dos docentes pode ser influenciada por seu contexto de trabalho. Sendo assim a crescente ênfase na educação inclusiva respaldada por legislações internacionais como a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável tem levado à inserção de alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs) no ensino regular. No entanto, essa prática ainda impõe desafios significativos aos professores. Em contexto internacional um estudo com 120 professores do ensino fundamental na Eslovênia revelou que fatores como a falta de competência profissional a sobrecarga do trabalho em sala de aula crenças pessoais e exigências administrativas constituem importantes fontes de estresse para docentes que atuam com alunos com NEEs em escolas regulares (Schmidt et al. 2024). Além disso, constatou-se que o tipo de necessidade, especialmente aquelas associadas a comportamentos desafiadores, influencia diretamente a percepção de estresse e qualidade de vida. A pesquisa também destacou que a experiência docente e a formação específica para lidar com NEEs podem atuar como fatores protetores contribuindo para a redução do estresse e melhor preparo dos professores frente às demandas da inclusão escolar.





Maior satisfação e retenção no trabalho estão associados a programas de treinamento que auxiliam as habilidades dos professores para atenderem as necessidades especiais de educação (Bhutto et al. 2023). Além de beneficiar os estudantes, a implementação de estratégias de educação inclusiva promove um ambiente de apoio que pode melhorar o crescimento profissional e pessoal dos docentes (Suárez-López et al. 2024). Inúmeros professores apontam treinamento insuficiente em estratégias de educação inclusiva tornando essencial o desenvolvimento profissional contínuo (Wu et al. 2024). Além disso, para melhorar a qualidade de vida e eficácia dos professores em ambientes inclusivos torna-se crucial o uso da tecnologia (Fernández-Cerero et al. 2023).

É essencial para o bem-estar dos professores o estabelecimento de práticas educacionais inclusivas, pois promovem um sentimento de pertença e comunidade (Patrascoiu 2023). A colaboração entre professores de educação especial e geral aumenta a eficácia das práticas inclusivas através de relações fortes entre educadores (Krishnan 2024). Acesso a psicólogos escolares e grupos de apoio parental pode aliviar pressões enfrentadas pelos professores de inclusão por meio de uma estrutura social solidária (Bhutto et al. 2023). As práticas de ensino melhoram significativamente a partir da autoeficácia e atitudes positivas dos professores em relação à educação inclusiva (Wu et al. 2024).

3 MÉTODO

O relato de experiência surge a partir da coleta de dados do estudo qualitativo da pesquisa “Qualidade de vida dos professores de apoio à inclusão da rede municipal de Canoas/RS” que ocorreu no dia 03 de julho de 2025 próximo às 11h no Sindicato dos Profissionais da Educação de Canoas (SINPROCAN) através de convite por indicação da SME de Canoas/RS considerando os critérios como acessibilidade e bola de neve (indicação por adesão à pesquisa) aplicado dentro do próprio horário e espaço de formação continuada da rede municipal que atende os respectivos profissionais.





A entrevista aconteceu presencialmente realizada com grupo focal com 10 participantes mulheres com idades entre 25 e 50 anos com escolaridade variada entre ensino médio (2) e superior incompleto (8) atuantes no apoio à inclusão do ensino fundamental da rede municipal de Canoas seguindo um roteiro semiestruturado composto por 09 questões abertas voltadas ao tema “Qualidade de vida (QV)”. Foi conduzida e orientada pelo pesquisador responsável com o auxílio de um pesquisador voluntário e contou com a participação de membros da SME de Canoas e o público-alvo. O encontro foi gravado e posteriormente transcrito com duração de 35 minutos aproximadamente.

O grupo foi composto por 3 integrantes da Secretaria Municipal de Educação de Canoas e 7 educadoras de apoio à inclusão da rede municipal. O roteiro da entrevista seguiu a ordem das seguintes perguntas: 1. O que é Qualidade de Vida (QV) para você? 2. Quais influências são favoráveis na sua QV? 3. Quais influências são desfavoráveis na sua QV? 4. Como você descreve a sua própria QV em termos físicos, psicológicos (emocionais) relações sociais e ambientais? 5. É praticante de atividade física? Com qual frequência pratica? 6. Quais são os seus principais *hobbies* e diversões? Qual a frequência? 7. Quanto tempo você leva até o serviço e qual meio de transporte utiliza? 8. Quais ações poderiam contribuir para a promoção da sua QV? 9. Você gostaria de acrescentar algo ao que conversamos?

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com o grupo focal os achados foram organizados em duas categorias considerando os domínios físico, psicológico, relações sociais e meio ambiente apontados como: causas que interferem na qualidade de vida dos docentes e relação entre qualidade de vida e trabalho dos profissionais.





4.1 Causas que interferem na qualidade de vida dos docentes

Nessa primeira categoria foram destacadas as principais causas que afetam a qualidade de vida dos professores de inclusão sendo estas: cobranças e desrespeito; agressões de alunos, denúncias e ameaças de famílias de estudantes; e desvalorização profissional e salário incompatível com a função.

Foram destacadas como fatores que impactaram desfavoravelmente a QV cobranças e desrespeito: *“Ele é muito cobrado mas não... é um magistério ao cubo.” (P7)* *“A cobrança não vem só... vem de um contexto todo. É a cobrança da escola é a cobrança da família de si mesmo.”*; *“Como TEB é aquilo o desrespeito com o profissional que tá ali que está fazendo o serviço que tá fazendo o melhor que pode e que também tem dificuldade.” (P2)*. Além disso, os profissionais relataram sofrer **agressões de alunos denúncias e ameaças de famílias de estudantes**: *“Eu fui ameaçada”*; *“E aí ela veio com essa ameaça “eu vou de novo falar porque tu tá insuportável” (P2); “Ela fez denúncia” (P8); “Eu não tenho medo de denúncia. Eu sei do meu trabalho. E isso desgasta muuuuito” “Porque também elas também não são valorizadas como deviam são agredidas” (P2).*

A desvalorização profissional e o salário incompatível com a função também foram apontados: *“O lado financeiro ele marca bastante nessa dificuldade, né? Porque a falta do dinheiro ou com pouco dinheiro te impede de fazer muita coisa.” (P7); “A promoção da qualidade de vida ela dança muito nessa questão da falta de valorização monetária.” (P4); “Bah o meu salário não é o que poderia ser pelo meu trabalho.” (P2); “E ele precisava ser mais bem visto! Mais bem visto! Mais bem atendido!” (P2) “Mas isso também fala sobre a desvalorização do profissional... Eu tenho percebido assim que as famílias têm cada vez mais dificuldade de entender orientações relacionadas ao manejo das crianças. As famílias têm bastante dificuldade de aceitar orientações de manejo” (P4).*

O investimento na formação e a necessidade de cuidados em saúde mental também foram apontados como fatores a serem melhorados em termos de QV: *“Tu não vai te sujeitar a ter toda uma formação a estudar a gastar para aprender e aí tu*





tem um salário que não é compatível.” (P2); “Então tu te rasga para fazer o melhor para aquela criança. E aí a família não vê isso.” (P2); “Então é isso sabe? É essa autonomia que os pais acham que têm de esfregar o dedo na cara da gente. Isso é bem complicado.” (P2); “Só que infelizmente o carinho das crianças e o acolhimento das colegas não vão te suprir do resto que tu tá gastando com o psicólogo com psiquiatra com remédio sabe? Essa é a desvantagem é o ônus da questão” (P2).

A partir dos relatos encontrados sobre as causas que interferem na QV dos docentes, estudos apontam que a segurança e o equilíbrio entre vida familiar e profissional dos professores podem ser beneficiados por meio de recursos físicos e comunitários de uma escola bem administrada (Mendoza; Callo 2022). Além disso, o esgotamento e o estresse são resultantes das demandas como a dinâmica da sala de aula e das necessidades individuais dos estudantes (Nwoko et al. 2023). Portanto, a qualidade de vida dos professores pode ser impactada negativamente pelo estresse relacionado aos desafios de atender às diversas necessidades dos alunos (Bhutto et al. 2023).

Nesse mesmo sentido, a literatura endossa que a qualidade de vida dos professores de inclusão é significativamente impactada por vários fatores, incluindo capacidade inadequada de cuidar, restrições financeiras e os desafios de ensinar crianças com necessidades especiais (Bhutto et al, 2023). Assim como no presente estudo, os professores enfrentavam dificuldades econômicas que levam ao desgaste, à presença de depressão e ao baixo apoio social, o que contribui para sua qualidade de vida geral.

4.2 Relação entre qualidade de vida e trabalho dos profissionais

Na segunda categoria, a relação entre qualidade de vida e trabalho esteve associada ao excesso de demandas de trabalho que geram sobrecarga aos profissionais, lazer insuficiente e falta de espaço destinado ao próprio cuidado em saúde mental, além da busca de remuneração e tempo livre insuficiente devido ao trabalho.





O excesso de demandas de trabalho que geram sobrecarga aos profissionais voltou a ser destacado: *“A gente passa muito mais tempo no nosso trabalho né? Não é só ah é 40 horas não é! É mais! É o teu almoço. É tu chegar antes. É tu muitas vezes sair depois do teu horário.”* (P3); *“A gente tem que ter uma demanda de horas de trabalho muito grande pra nos suprir e em alguns casos suprir outras pessoas financeiramente né?! E isso acaba com que a gente tenha um tempo mais apertado e nos tira qualidade de vida.”* (P3); *“O trabalho da educação especial ele é especialmente mais desafiador.”* (P7); *“Tu planeja em qualquer lugar. Por quê porque tu não tem um dia uma hora para planejar.”* (P2).

O lazer insuficiente e falta de espaço destinado ao próprio cuidado em saúde mental teve muita ênfase nos relatos: *“Ter um acompanhamento psicológico e até mesmo psiquiátrico é extremamente importante pra gente.”* (P2); *“De ter esse apoio assim seja um psiquiatra, um psicólogo ou um neuro né que tivesse na escola.”* (P5); *“Eu me dificulto muito a ter minha qualidade de vida. Eu não me boto em primeiro lugar nas coisas. Eu me deixo para segundo plano. Eu me deixo pra segundo plano no serviço eu me deixo em segundo plano em casa. Eu me deixo assim.”* (P9); *“Ah eu acho que as TEBs mereciam ganhar um dia (1 folga semanal) para poder ir no médico.”* (P6)

Novamente foi comentado que a valorização salarial é um fator que pode contribuir para a qualidade de vida. Assim a relação entre trabalho e qualidade de vida foi enfatizada como insatisfatória: *“A gente tem que ter uma demanda de horas de trabalho muito grande pra nos suprir e em alguns casos suprir outras pessoas financeiramente né?! E isso acaba com que a gente tenha um tempo mais apertado e nos tira qualidade de vida.”* (P3).

Corroborando os resultados do presente estudo considerando a relação entre QV e trabalho dos profissionais a literatura aponta que professores de apoio experimentam estresse, ansiedade e exaustão emocional devido à carga de trabalho e à baixa liderança (Holzner; Gaunt 2023). Logo a QV dos professores pode ser ainda mais afetada devido ao número elevado de horas trabalhadas e estresse mental ao qual geralmente se submetem limitando assim suas capacidades para à prática de





atividades físicas (Bravo-Moya et al. 2023). Ademais, a prática de exercício físico deve ser considerada como um elemento importante para a saúde dos docentes visto que com a prática regular de atividade física há melhoras na saúde geral (Bravo-Moya et al. 2023).

Por fim, estudo nacional recente também apontou para a baixa qualidade de vida dos professores de inclusão, particularmente aqueles em salas de recursos multifuncionais (Casais et al, 2022). A pesquisa indicou que esses professores muitas vezes vivenciam condições precárias de trabalho, o que afeta negativamente sua qualidade de vida geral e lazer, dentro e fora do ambiente de trabalho. Além disso, os autores destacaram que, embora os professores compartilhem o sentimento de pertencer a um grupo, sua consciência de classe não se manifesta de forma crítica, refletindo seus desafios em defender melhores condições de trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados deste estudo foram confirmados pela literatura sobre inclusão e qualidade de vida dos professores que destacam os desafios significativos enfrentados pelos educadores em ambientes inclusivos. Esses desafios decorrem da necessidade de acomodar as diversas necessidades dos alunos e ao mesmo tempo manter práticas de ensino eficazes. A partir dos resultados preliminares considerou-se que conhecer a realidade desses docentes pode contribuir para a promoção da saúde e qualidade de vida dos professores a partir de indicadores que colaborem para intervenções específicas para os profissionais de inclusão. Novos estudos com relatos de ações serão desenvolvidos a partir dos dados analisados na presente investigação.

REFERÊNCIAS

BHUTTO Kinza; SYED MUHAMMAD Hamza; PRADHAN Nousheen; ABBAS Kiran; KARMALIANI Rozina. Perceptions and Experiences of Parents and Teachers of Children With Special Needs: an Exploratory Study on Quality of Life. **Research Square** Estados Unidos 24 jul. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs->





2611338/v1. Acesso em: 7 maio 2025.

BRAVO-MOYA J. *et al.* Nivel de actividad física y calidad de vida relacionada con la salud en profesores de educación primaria. **Retos** Murcia v. 49 p. 29-34 jun. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.47197/retos.v49.97989>. Acesso em: 23 mar. 2025.

CASAI, José Antônio Casais; AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto de; DIAS, Leon Ramyssés Vieira; ORTIZ, Caroline Arnaldo; MALINA, André. Consciência de Classe e Condições de Trabalho: o Trabalho Docente em Sala de Recursos Multifuncional. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 23, n. 4, p. 517–525, 2022. DOI: 10.17921/2447-8733.2022v23n4p517-525. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/8595>. Acesso em: 25 nov. 2025.

CODO W. **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes 1999.

FARQUHAR M. Definitions of quality of life: a taxonomy. **Journal of Advanced Nursing** Oxford v. 22 n. 3 p. 502-508 set. 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1995.22030502.x>. Acesso em: 23 mar. 2025.

FERNANDES E. C. **Qualidade de vida no trabalho**: como medir para melhorar. Salvador: Casa da Qualidade 1996.

FERNÁNDEZ-CERERO José; MONTENEGRO-RUEDA Marta; FERNÁNDEZ-BATANERO José María. **Impact of University Teachers' Technological Training on Educational Inclusion and Quality of Life of Students with Disabilities: A Systematic Review**. Sevilha Espanha: University of Sevilla 2023.

GILL T. M.; FEINSTEIN A. R. A critical appraisal of the quality of quality-of-life measurements. **Journal of the American Medical Association** Chicago v. 272 n. 8, p. 619-626, ago. 1994. Disponível em: <https://doi.org/10.1001/jama.1994.03520080061045>. Acesso em: 23 mar. 2025.

HOFMANN Verena; PAGNOTTA Céline; LACOMBE Noémie; SQUILLACI Myriam. Burnout among special education teachers and the role of individual interpersonal and organizational risk and protective factors. **OBM Integrative and Complementary Medicine** [S.l.] v. 8 n. 3 2023. DOI: 10.21926/obm.icm.2303033. Acesso em: 7 maio 2025.

HOLZNER Kristy-Lee; GAUNT Lorraine. Wellbeing Promotion in Tasmanian Schools: Have We Forgotten Support Teachers? **Cambridge University Press** publicado online em 29 ago. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/jsi.2023.10>. Acesso em: 7 maio 2025.





KRISHNAN Sudha. Key Factors Influencing Inclusive Placement Decisions of Students With Extensive Support Needs. Estados Unidos. **Remedial and Special Education** v. 49 n. 3 2024. DOI: <https://doi.org/10.1177/15407969241247814>. Disponível em: 7 maio 2025.

LAPO F. R.; BUENO B. O. Professores desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa** São Paulo n. 118 p. 65-88 mar. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000100004>. Acesso em: 23 mar. 2025.

MENDOZA A. U.; CALLO E. C. Educational resource management as predictor to quality of work-life. **International Journal of Educational Management and Development Studies** Quezon v. 3 n. 3 p. 160-184 set. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.53378/352915>. Acesso em: 23 mar. 2025.

MINAYO M. C. S.; HARTZ Z. M. A.; BUSS P. M. Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. **Ciência & Saúde Coletiva** Rio de Janeiro v. 5 n. 1 p. 7-18 jun. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232000000100002>. Acesso em: 23 mar. 2025.

MORENO-JIMENEZ B. *et al.* A avaliação do burnout em professores. Comparação de instrumentos: CBP-R e MBI-ED. **Psicologia em Estudo** Maringá v. 7 n. 1 p. 11-19, jun. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722002000100004>. Acesso em: 23 mar. 2025.

NWOKO J. *et al.* A systematic review of the factors that influence teachers' occupational wellbeing. **International Journal of Environmental Research and Public Health Basel**, v. 20, n. 12, p. 6070 jun. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/ijerph20126070>. Acesso em: 23 mar. 2025.

PATRASCOIU Loredana Adriana. Being Belonging Becoming – a quality of life frame for building resilient inclusive schools for peri- and postpandemic period. **University of Bucharest Faculty of Psychology and Educational Sciences** 2023. DOI: <https://doi.org/10.56663/rop.v12i1.65>. Disponível em: 7 maio 2025.

RICARTE A.; BOMMARITO S.; CHIARI B. Impacto vocal de professores. **Revista CEFAC**, Campinas v. 13 n. 4 p. 719-727 ago. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-18462011005000014>. Acesso em: 23 mar. 2025.

SCHMIDT Majda; DENŠA Jasmina; ZURC Joca. Perceptions of Stress Among Primary School Teachers Teaching Students with Special Educational Needs. **Sustainability**, v. 16, n. 24, p. 11242, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/su162411242>. Acesso em: 7 maio 2025.





SILVA Nilson Rogério da; CORRÊA Keity Cristina; SILVA Meire Luci. Indicadores de Burnout em professores do ensino fundamental que atuam em salas com inserção de alunos com deficiência. **Studies in Education Sciences** Curitiba v. 3 n. 2 p. 1–18 abr./jun. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.54019/sesv3n2-028>. Acesso em: 7 maio 2025.

SUÁREZ LÓPEZ Andrea Gabriela; PORRAS ENRIQUEZ María Belén; ULLOA MORENO Santiago Esteban. **Educational Inclusion and Quality of Life: A Theoretical Approach to Its Conception and Implementation**. Ecuador: Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES) 29 dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.56294/hl2024.486>. Acesso em: 7 maio 2025.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Programme on mental health: WHOQOL user manual**. Geneva: WHO 1998. Disponível em: <http://www.who.int/iris/handle/10665/77932>. Acesso em: 20 jun. 2018.

WU Miaomiao; DEWITT Dorothy; NAZRY Nor Nazrina Mohamad; ALIAS Norlidah; JIAO Yuliang. **Factors Influencing the Teaching Practices of In-service Teachers in Inclusive Education: A Systematic Review**. Malásia: University of Malaya 2024. DOI: <https://doi.org/10.33102/jqss.vol8no1.204>. Acesso em: 7 maio 2025.





MODELO DE CUIDADO INOVADOR PARA IDOSOS COM PERDA DE CAPACIDADE INTRÍNSECA: ESTUDO PARTICIPATIVO NA ESTRATÉGIA DE SAÚDE DA FAMÍLIA EM SANTO ANTÔNIO DA PATRULHA, RS

Maria José Santos de Oliveira¹

Lidiane Isabel Filippin²

Resumo

Introdução: monitorar a capacidade intrínseca dos idosos permite identificar precocemente declínios funcionais silenciosos que antecedem a dependência, agravamento de doenças crônicas e hospitalizações evitáveis. **Objetivo:** detectar precocemente declínios funcionais que impactam a autonomia e a qualidade de vida dos idosos. **Metodologia:** coorte com duração de 36 meses, voltado ao desenvolvimento, aplicação e validação de um modelo de cuidado inovador para o rastreamento e monitoramento da capacidade intrínseca de idosos na Atenção Primária à Saúde (APS), com base no protocolo ICOPE (Integrated Care for Older People), da Organização Mundial da Saúde (OMS). **Resultados:** formação profissional e formulação de políticas públicas baseadas em evidências, com atenção às desigualdades de gênero, raça/etnia, território e deficiência.

Palavras-chave: saúde da pessoa idosa; política nacional de saúde do idoso; atenção primária de saúde; tecnológica em saúde; capacidade intrínseca.

1 INTRODUÇÃO

O envelhecimento populacional, aliado à contínua redução das taxas de fecundidade, tem provocado mudanças significativas na estrutura etária da população mundial (United Nations, 2020). No Brasil, observa-se uma situação de saúde que combina uma transição demográfica acelerada com uma transição epidemiológica concomitante. Dessa forma, a manifestação do envelhecimento populacional e as condições nas quais ele ocorre refletem diretamente as desigualdades territoriais do país. Nessa perspectiva, a Organização Mundial da Saúde (WHO, 2015) definiu o envelhecimento saudável como a manutenção da capacidade funcional do indivíduo,

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: oliveirarenascer@gmail.com.

² Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: lidiane.filippin@unilasalle.edu.br.





anteriormente caracterizada pela ausência de doenças crônicas não transmissíveis graves, como doenças cardiovasculares e câncer.

Diante desse cenário, surgem desafios significativos para a rede de saúde pública, especialmente na Atenção Primária à Saúde. Os idosos atendidos nas Unidades Básicas de Saúde (UBS) frequentemente apresentam múltiplas comorbidades associadas ao uso simultâneo de diversos medicamentos, caracterizando-os como superusuários do sistema de saúde. Assim, os serviços de saúde enfrentam dificuldades em garantir um cuidado contínuo e integral, que inclua ações de promoção da saúde, prevenção de doenças, diagnóstico, tratamento e manejo das condições crônicas (WHO, 2018).

Esta carga de doenças afeta a qualidade de vida dos idosos. Potencializando as limitações físicas, aumento da dor e do sofrimento, além de impactos emocionais e psicológicos, como ansiedade e depressão (WHO, 2021). Esses fatores contribuem para a perda da capacidade intrínseca dos idosos. A mesma é composta por várias dimensões, incluindo a função física, cognitiva e psicológica, assim como a capacidade de realizar atividades diárias e participar da vida social (Rodríguez-Laso et al. 2023).

Nesta perspectiva, a avaliação da capacidade intrínseca dos idosos na Atenção Primária à Saúde é fundamental para identificar suas necessidades individuais e planejar intervenções adequadas. Essa avaliação deve considerar várias dimensões da capacidade funcional, incluindo aspectos físicos, mentais e sociais (WHO, 2019). Destaca-se a importância dos agentes comunitários de saúde (ACS) no acompanhamento próximo e regular dos idosos. Eles realizam visitas domiciliares, o que é especialmente crucial para aqueles com mobilidade reduzida ou que têm dificuldade em acessar serviços de saúde. A atuação dos ACS permite a identificação precoce de problemas de saúde, contribuindo para intervenções rápidas e prevenção de complicações (Silva et al. 2021).

O investimento em novas tecnologias e na capacitação das equipes de saúde da Atenção Básica é essencial para a prevenção e promoção da saúde, com o objetivo de garantir um envelhecimento saudável e minimizar a perda da capacidade intrínseca





nos idosos. Com o suporte e a formação adequados, a tecnologia pode se tornar um recurso valioso para promover um envelhecimento saudável e manter a capacidade funcional dos idosos (Meyer et al. 2022).

O desafio de envelhecer bem, com qualidade de vida e dignidade, deve ser uma prioridade global. Isso inclui o fortalecimento dos sistemas de saúde, a garantia de apoio social e a adaptação das políticas públicas de saúde voltadas à população idosa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Envelhecimento populacional e os desafios da Atenção Primária à Saúde

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), o número de pessoas com mais de 60 anos deverá atingir 2 bilhões até 2050, representando cerca de 20% da população global. Até 2030, estima-se que uma em cada seis pessoas no mundo terá 60 anos ou mais, e em 2050, 80% dos idosos viverão em países de baixa e média renda (WHO, 2024). No Brasil, o Censo Demográfico de (2022) revelou que a população idosa alcançou 31,2 milhões de pessoas, correspondendo a 14,7% da população total, com um aumento de 39,8% entre 2012 e 2021. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) projeta que, até (2060), a expectativa de vida no país será, em média, de 81 anos. Além disso, os idosos com 60 anos ou mais estão predominantemente concentrados nas regiões Sudeste (16,6%) e Sul (16,2%) (IBGE, 2022).

O Rio Grande do Sul é o estado com a maior proporção de população idosa do Brasil (80,35), seguido pelos estados de Rio de Janeiro (73,64), Minas Gerais (68,59) e São Paulo (66,27). É o único estado com uma situação que podemos chamar de envelhecimento populacional generalizado (IBGE, 2023).

Essa projeção destaca a importância de identificar aqueles com maior risco de dependência funcional. Nesse contexto, a Organização Mundial da Saúde (OMS) recomenda o monitoramento da Capacidade Intrínseca (CI) da população idosa como





uma importante estratégia de saúde pública. Nesta perspectiva, a Organização Panamericana de Saúde (OPAS) (2020) enfatiza a necessidade de políticas e ações integradas que garantam a saúde, o bem-estar e a qualidade de vida das pessoas idosas. A OPAS propõe um conjunto de estratégias que incluem a promoção da saúde, a prevenção de doenças, a proteção dos direitos dos idosos e a criação de ambientes favoráveis ao envelhecimento ativo e saudável.

Dessa forma, o acompanhamento sistemático da capacidade funcional da população idosa na atenção primária à saúde se configura como uma estratégia eficaz para a gestão de riscos e a otimização de recursos humanos e materiais. Essa abordagem é especialmente crucial no enfrentamento do declínio funcional dos idosos, permitindo intervenções precoces e personalizadas que promovem um envelhecimento saudável e ativo. A atenção primária à saúde, ao priorizar a monitorização e o suporte às necessidades desse grupo etário, contribui para a melhoria da qualidade de vida e para a redução de complicações relacionadas ao envelhecimento (Brasil, 2021; WHO, 2022).

Amlak e colegas (2025) discorrem sobre a falta de políticas de saúde pública e que sejam factíveis com as práticas clínicas, visando melhorar o suporte e a assistência a população idosa crescente. Além da importância de intervenções direcionadas para mitigar o declínio funcional dos idosos e a conscientização sobre as limitações que eles enfrentam nas atividades diárias, muitas vezes sozinhos em seus domicílios.

Conforme Souza (2022) um dos principais desafios da saúde pública no Brasil é assegurar um cuidado contínuo e personalizado, destacando também a importância da capacitação das equipes de saúde para enfrentar as complexidades do envelhecimento. É essencial adotar uma abordagem integrada e intersetorial para promover um envelhecimento saudável e assegurar os direitos dos idosos no país.





2.2 Capacidade Intrínseca e envelhecimento

O envelhecimento é resultado do acúmulo de diversos danos moleculares e celulares ao longo do tempo, o que provoca uma redução gradual da capacidade física e mental, aumenta o risco de doenças e, eventualmente, leva à morte. Essas alterações não ocorrem de maneira linear ou consistente, e estão apenas vagamente relacionadas à idade cronológica da pessoa (WHO, 2024).

A avaliação da capacidade intrínseca, que inclui aspectos como cognição, mobilidade, humor, visão, audição e nutrição, permite identificar precocemente declínios funcionais silenciosos que podem preceder a dependência, a piora de doenças crônicas e hospitalizações evitáveis. Essa detecção precoce possibilita intervenções preventivas e personalizadas, essenciais para promover a autonomia e o bem-estar dos idosos (Amlak et al. 2025).

As questões cognitivas afetam diretamente a capacidade funcional dos idosos em realizar atividades diárias, sendo uma preocupação significativa. A cognição refere-se ao conjunto de habilidades mentais que possibilitam ao indivíduo compreender e resolver problemas cotidianos. Entre as síndromes incapacitantes, a demência se destaca como uma das principais responsáveis pelo comprometimento funcional e pela diminuição da qualidade de vida na terceira idade (Silva et al. 2022).

Com a capacidade cognitiva comprometida, muitas vezes o idoso apresenta dificuldade em realizar as Atividades da Vida Diária (AVD), que referem-se a tarefas fundamentais de autocuidado e essenciais para manter a independência, como tomar banho e se vestir (Scherrer et al., 2022). E também, há comprometimento das Atividades Instrumentais da Vida Diária (AIVD) que abrangem tarefas mais complexas que refletem maior capacidade funcional, incluindo preparação de refeições e gestão financeira (Gao et al., 2023).

A redução da capacidade intrínseca está significativamente associada ao declínio das AVD e AIVD, sendo a locomoção e a vitalidade os principais preditores (Wang et al. 2025).





A utilização da capacidade intrínseca como um marcador de envelhecimento saudável é fundamental para orientar os cuidados de saúde. Contudo, a relevância clínica e prática desse indicador depende significativamente de sua capacidade de prever os principais desfechos adversos em adultos mais velhos, incluindo não apenas o risco de mortalidade, mas também o declínio funcional. Assim, integrar a avaliação da capacidade intrínseca nos cuidados de saúde pode melhorar a detecção precoce de riscos e promover intervenções mais eficazes para manter a saúde e a qualidade de vida na terceira idade (Sánchez-Sánchez et al. 2024).

Monitorar a capacidade intrínseca é essencial para identificar precocemente declínios funcionais silenciosos que podem preceder a dependência, o agravamento de doenças crônicas e hospitalizações evitáveis. Portanto, é crucial desenvolver novas estratégias ou reestruturar os serviços de saúde existentes com o objetivo de prevenir potenciais agravos à saúde da população idosa.

2.3 Objetivo geral

Desenvolver e implementar, de forma participativa, um modelo de cuidado inovador voltado à identificação precoce, estratificação de risco e manejo da perda de capacidade intrínseca em idosos atendidos pela Estratégia de Saúde da Família no município de Santo Antônio da Patrulha/RS, subsidiado por dados sobre prevalência e perfis de risco.

2.3.1 Objetivos específicos

- a) Analisar o perfil dos idosos atendidos na atenção básica de Santo Antônio da Patrulha e identificar a prevalência e distribuição dos declínios na capacidade intrínseca.
- b) Desenvolver, implementar e avaliar uma ferramenta digital baseada na metodologia ICOPE para rastreamento e estratificação do cuidado à pessoa idosa na Estratégia de Saúde da Família.





- c) Capacitar agentes comunitários e desenvolver ações educativas para qualificar o cuidado, ampliar a detecção precoce e promover a prevenção de declínios funcionais entre idosos.

3 METODOLOGIA

1129

Este estudo de coorte, com duração de 36 meses, visa desenvolver, aplicar e validar um modelo de cuidado inovador para o rastreamento e monitoramento da capacidade intrínseca de idosos na Atenção Primária à Saúde (APS), baseado no protocolo ICOPE (Integrated Care for Older People) da Organização Mundial da Saúde (OMS). A proposta inclui a criação de uma ferramenta digital automatizada, de fácil aplicação por profissionais da APS e Agentes Comunitários de Saúde (ACS), apoiada por uma árvore decisória clínica. A pesquisa será realizada em três etapas:

3.1 Coleta de Dados Clínicos e Funcionais (Baseline)

A amostra será selecionada aleatoriamente entre os 974 idosos cadastrados na UBS Bom Princípio, em Santo Antônio da Patrulha, com o objetivo de envolver 202 participantes elegíveis. Os critérios de inclusão incluem idade ≥ 60 anos, cadastro ativo, residência no município, capacidade cognitiva preservada e consentimento assinado. Profissionais treinados realizarão a coleta de dados clínicos e funcionais, registrando sinais vitais, queixas, medicamentos, doenças prévias e aplicando triagens do protocolo ICOPE.

3.2 Desenvolvimento da Ferramenta Digital e Treinamento das ACS

Com base nos dados coletados, será desenvolvida uma ferramenta digital de rastreamento da capacidade intrínseca, com uma árvore decisória automatizada. Após a validação técnica, as ACS serão treinadas para usar a ferramenta e interpretar os domínios avaliados.





3.3 Aplicação da Ferramenta em Visitas Domiciliares e Validação da Árvore Decisória

As ACS utilizarão a ferramenta durante visitas domiciliares para reavaliar os mesmos parâmetros da primeira etapa. A ferramenta processará automaticamente os dados, indicando a conduta mais adequada entre cinco opções, desde acompanhamento rotineiro até encaminhamentos para equipe multiprofissional ou serviços de urgência. Essa fase permitirá validar a ferramenta e a árvore decisória, focando na estratificação precoce de risco funcional e no fortalecimento da resolutividade da APS.

1130

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Espera-se que a implementação e validação de uma ferramenta digital, adaptada à realidade local, possa contribuir para a triagem e o acompanhamento da capacidade intrínseca de pessoas idosas de forma resolutiva. Pois a proposta visa à identificação precoce e o monitoramento do declínio funcional na Atenção Primária à Saúde, utilizando o protocolo ICOPE aliado à ferramenta digital. Além disso, busca-se fortalecer o cuidado centrado nas necessidades biopsicossociais da população idosa, por meio da capacitação dos Agentes Comunitários de Saúde (ACS), do uso de dados funcionais e da adoção de estratégias educativas baseadas em evidências locais. Por fim, os resultados deste estudo poderão servir como base para futuras pesquisas e políticas públicas voltadas ao cuidado geriátrico, reforçando a necessidade de um sistema de saúde mais proativo e centrado no paciente, capaz de atender às especificidades da população idosa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O monitoramento da capacidade intrínseca de idosos na Atenção Primária à Saúde (APS) mostra-se como uma estratégia eficaz para a prevenção de





agravamentos na saúde dessa população. O desenvolvimento e a validação da ferramenta digital proposta, juntamente com a formação dos Agentes Comunitários de Saúde (ACS), visam não apenas facilitar a detecção precoce de declínios funcionais, mas também promover intervenções adequadas e individualizadas. Além disso, a implementação da árvore decisória automatizada pode melhorar a eficiência dos serviços de saúde, proporcionando um fluxo de trabalho estruturado que potencializa a resolutividade da APS. A integração de dados clínicos e funcionais permitirá uma abordagem mais holística no cuidado ao idoso, contribuindo para o envelhecimento saudável e a manutenção da qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

AMLAK BT, GETINET M, GETIE A, KEBEDE WM, TAREKEGN TT, BELAY DG. Functional disability in basic and instrumental activities of daily living among older adults globally: a systematic review and meta-analysis. **BMC Geriatr.**, v. 6, n. 25, p. 1 – 413, 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes para a atenção à saúde da pessoa idosa na atenção primária à saúde.** 2021. Brasília: MS.

FARIA, R; SPODE, P. O envelhecimento populacional brasileiro sob uma perspectiva regional e urbana. **Geousp**, v. 28, n. 3, p:e221106. 2024.

GAO Y, DU L, CAI J, HU T. Effects of functional limitations and activities of daily living on the mortality of the older people: A cohort study in China. **Front Public Health.**, v. 20, n.10, p:1098794, 2023.

IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA). **Resultados do Censo Demográfico 2022.** Rio de Janeiro, RJ, 2023. Disponível em:<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html?edicao=38166&t=resultados>. Acesso em: 15 set. 2025.

LINGYING W, HONG Z, HONGXIU C, ZIYI H, MEI F, MENGLIN T, XIUYING H. Association of body mass index with disability in activities of daily living in older adults: a systematic review of the literature based on longitudinal data. **BMC Public Health.**, v. 2, n.25, p:1-6, 2025.





MEYER, M. R.; SCHUBERT, C. R. The Role of Technology in Supporting Healthy Aging: A Review of Current Evidence. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 19, n. 1, 2022.

MREJEN, M.; NUNES, L.; GIACOMIN, K. Envelhecimento populacional e saúde dos idosos: O Brasil está preparado?. **Estudo Institucional**, n. 10. São Paulo: Instituto de Estudos para Políticas de Saúde, 2023.

OPAS (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE). **Década do envelhecimento saudável 2020-2030**. Washington, DC, 2020. Disponível em: <https://iris.paho.org/handle/10665.2/52902>. Acesso em: 15 set. 2025.

RODRÍGUEZ-LASO, Á; GARCÍA-GARCÍA, FJ; RODRÍGUEZ-MAÑAS, Ferramenta de triagem de capacidade intrínseca ICOPE: estrutura de medida e validade preditiva de dependência e hospitalização. **J Nutr Saúde Envelhecimento.**, v.27, p. 808-816, 2023.

SILVA, A. G., et al. The Role of Community Health Workers in Promoting Health of Older Adults: A Systematic Review. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v.18, n.4, p.1870, 2021.

SILVA, et al. Declínio cognitivo em idosos acompanhados pela estratégia saúde da família no Município de Rio Branco, Acre, Brasil. **BJSCR: Braz. J. Surg. Clin. Res.**, v.37, n.2, p.10-16, Dez 2021 – Fev 2022.

SCHERRER JÚNIOR, Gerson et al. Atividades de vida diária, sintomas depressivos e qualidade de vida de idosos. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 35, p. eAPE0237345, 2022.

SOUZA J.A. Impactos das políticas públicas de saúde para os idosos no Brasil. **Rev Científica FESA**, v.1, n. 16, 15-28, jul. 2022.

UNITED NATIONS. **World population ageing 2020 highlights: living arrangements of older persons**. New York, NY, 2020b.

Wang Q, Liang YT, Xu Y, He YK, Li TF, Qin QR, Li J. Association of intrinsic capacity with ADL and IADL trajectories: Evidence from a nationwide longitudinal study. **Arch Gerontol Geriatr.**, 136:105897, 2025 Sep.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. (2015). **Aging and Health**. Disponível em: <https://www.who.int/pt/news-room/fact-sheets/detail/ageing-and-health>. Acesso em: 15 set. 2025.





WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Aging and Health: A Global Perspective**. 2018. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/ageing-and-health>. Acesso em: 15 set. 2025.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Integrated Care for Older People (ICOPE)**. 2019. Disponível em: <https://www.who.int/ageing/publications/icope-report/en/>. Acesso em: 15 set. 2025.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **World Report on Ageing and Health**. 2021. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789241565042>. Acesso em: 15 set. 2025.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Decade of Healthy Ageing: 2020-2030**. 2022. Disponível em: <https://www.who.int/initiatives/decade-of-healthy-ageing>. Acesso em: 15 set. 2025.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Ageing and health**. 2024. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/ageing-and-health>. Acesso em: 15 set. 2025.





MAQUIAGEM VERDE: O ESVAZIAMENTO DA GOVERNANÇA ECOLÓGICA E A VIOLAÇÃO DO BEM COMUM

Raquel Cardoso Lopes¹

Resumo

A consolidação do Estado Socioambiental elevou a extrafiscalidade à condição de instrumento indispensável ao desenvolvimento sustentável, todavia essa diretriz normativa enfrenta uma colisão frontal com a práxis do *greenwashing* tributário na qual a retórica da preservação oculta a manutenção de padrões produtivos predatórios. O estudo tem por objetivo analisar os vetores dessa distorção para diagnosticar em que medida a dissociação entre benefício fiscal e proteção ambiental esvazia a governança ecológica e agrava assimetrias sociais. A pesquisa justifica-se pela necessidade premente de decodificar os processos de captura regulatória que convertem a sustentabilidade em ativo financeiro e assim contribui para a crítica da racionalidade jurídico-ambiental contemporânea. Emprega-se abordagem qualitativa de natureza exploratória e crítica operacionalizada via revisão bibliográfica e análise documental de casos paradigmáticos no setor energético. O arcabouço teórico mobiliza a dogmática da capacidade contributiva integrada à sociologia dos campos jurídicos e à análise biopolítica das tecnologias de poder. Os resultados comprovam que a fragilidade dos mecanismos de verificação e a opacidade decisória permitem a concentração de benefícios em oligopólios e evidenciam a regressividade da tributação verde que falha na internalização de externalidades negativas. Conclui-se que a superação deste impasse demanda uma refundação ética da extrafiscalidade condicionando as renúncias de receita a métricas de desempenho ambiental auditáveis e independentes essenciais para restaurar a função transformadora do Direito.

Palavras-chave: *greenwashing* tributário; extrafiscalidade ambiental; captura regulatória; governança ecológica.

1 INTRODUÇÃO

A emergência do Estado Socioambiental no constitucionalismo contemporâneo redimensionou profundamente a função do sistema tributário, atribuindo-lhe um papel ativo na promoção do desenvolvimento sustentável. A doutrina jurídica passou a conceber a extrafiscalidade ambiental como mecanismo privilegiado para internalizar

¹ Universidade La Salle - Unilasalle. E-mail: raquel.202510695@unilasalle.edu.br.





externalidades ecológicas e reorientar padrões produtivos, materializando os princípios do poluidor-pagador e da precaução. Essa construção teórica projetou um modelo ideal de governança tributária verde, onde instrumentos fiscais operariam como vetores de transformação socioambiental, articulando eficiência econômica com justiça intergeracional.

A realidade empírica, contudo, desvela uma contradição fundamental neste paradigma. O sistema brasileiro de incentivos fiscais ambientais tem sido marcado por uma apropriação estratégica por atores econômicos hegemônicos, que convertem políticas públicas em instrumentos de legitimação simbólica de práticas predatórias. Essa distorção vai além de mera inefetividade normativa, configurando um fenômeno estrutural de *greenwashing* tributário institucionalizado, onde a linguagem da sustentabilidade mascara a perpetuação de lógicas extrativistas sob o verniz da responsabilidade ecológica.

Este estudo concentra-se na análise crítica desse fenômeno, investigando especificamente como o *greenwashing* tributário opera por meio de três vetores inter-relacionados: (i) a captura regulatória por setores intensivos em recursos naturais; (ii) a fragilidade dos sistemas de verificação de resultados ambientais; e (iii) a opacidade nos processos decisórios. A pesquisa examina a tensão entre o potencial transformador da extrafiscalidade e sua conversão em tecnologia de poder para manutenção do status quo econômico-ecológico.

O problema central que orienta a investigação pode ser assim formulado: em que medida o *greenwashing* tributário, ao dissociar sistematicamente benefícios fiscais de impactos ambientais concretos, compromete a efetividade da governança ecológica, aprofundando desigualdades socioambientais no contexto brasileiro? A abordagem articula categorias jurídicas e teórico-críticas para desvendar os mecanismos dessa distorção estrutural, examinando como a racionalidade neoliberal redefine sustentabilidade como capital simbólico.

O objeto específico do estudo recai sobre os instrumentos de política tributária ambiental adotados no Brasil entre 2005 e 2025, com ênfase nos setores de energia renovável e agronegócio. Esse recorte temporal permite analisar a evolução do





paradigma da sustentabilidade na legislação fiscal e sua subsequente apropriação estratégica, examinando casos emblemáticos como os incentivos ao biodiesel e os mecanismos de certificação verde.

A relevância acadêmica da pesquisa manifesta-se em três dimensões principais: (i) o desenvolvimento de uma tipologia teórica do *greenwashing* tributário; (ii) a análise crítica dos processos de captura regulatória; e (iii) a articulação entre direito tributário e teoria crítica ambiental. Socialmente, o estudo justifica-se pela urgência de repensar os instrumentos fiscais em um contexto de crise ecológica e crescente desigualdade socioambiental, oferecendo subsídios para qualificar o debate público sobre reformas estruturais.

O marco teórico integra contribuições da teoria da igualdade tributária (Ávila), da sociologia econômica do direito (Bourdieu) e da crítica ao capitalismo verde (Foucault). Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa de caráter teórico-crítico, combinando: (i) análise conceitual da dogmática jurídica; (ii) desconstrução discursiva de relatórios de sustentabilidade corporativa; e (iii) estudo de casos paradigmáticos na jurisprudência administrativa. Essa triangulação metodológica permite superar as limitações das abordagens puramente normativas ou empiricistas.

O objetivo geral consiste em demonstrar que o *greenwashing* tributário representa uma manifestação particular da crise mais ampla da racionalidade jurídico-ambiental contemporânea. Como hipótese central, sustenta-se que essa distorção decorre da colonização do imaginário regulatório por uma lógica instrumental que redefine sustentabilidade como recurso discursivo, dissociado de transformações materiais. O artigo estrutura-se em quatro seções: (I) os fundamentos teóricos da tributação ambiental; (II) os mecanismos de simulação institucional; (III) a crise da governança ecológica; e (IV) alternativas para reforma sistêmica, oferecendo uma reflexão crítica sobre os limites e possibilidades do direito tributário como instrumento de transformação socioambiental.





2 A FUNÇÃO SOCIOAMBIENTAL DO TRIBUTO: DA TEORIA EXTRATIVA À PROMESSA EXTRAFISCAL

A arquitetura do tributo, em sua concepção clássica, repousa sobre uma função eminentemente fiscal, destinada a carrear recursos para o erário e, assim, custear a máquina administrativa e as políticas públicas (Carvalho, 2018). Não obstante, a complexidade das sociedades contemporâneas revelou a insuficiência desse paradigma puramente arrecadatório, abrindo espaço para a instrumentalização da exação como vetor de indução de comportamentos (Santos; Scabora, 2022, p. 146). Essa transição paradigmática encontra ressonância no ordenamento constitucional brasileiro, que delineia uma ordem econômica comprometida com a justiça social e a dignidade humana, para além da mera acumulação de capital (Torres, 2009). Deste modo, a norma tributária transcende sua vocação extrativa original e passa a ser concebida como uma potente ferramenta de engenharia social, capaz de modular condutas em prol de objetivos coletivos (Ávila, 2012).

Para além de sua função primária de arrecadação, o tributo pode ser manejado para catalisar ou inibir condutas específicas dos agentes econômicos, em uma dinâmica denominada extrafiscalidade (Borba; Ferreira; Berci, 2024). Essa função indutora pode se manifestar por meio de estímulos positivos, como a desoneração tributária para atividades sustentáveis, ou por desestímulos, como a oneração de práticas danosas ao meio ambiente (Santos; Scabora, 2022). A extrafiscalidade ambiental, portanto, emerge como um mecanismo jurídico para internalizar os custos da degradação ecológica, alinhando os interesses de mercado aos imperativos da sustentabilidade (Hasse, 2025). A tributação, nesse contexto, deixa de ser um fim em si mesma para se tornar um meio para a concretização de valores constitucionais, como a proteção ambiental (Torres, 2009).

A legitimidade da extrafiscalidade, entretanto, não representa uma carta branca para o legislador, encontrando seus limites nos princípios estruturantes do sistema constitucional tributário (Ávila, 2012). O princípio da igualdade tributária, nesse sentido, veda a concessão de incentivos que se configurem como privilégios





arbitrários, exigindo que qualquer tratamento fiscal diferenciado seja fundamentado em um critério de discriminação objetivo e congruente com a finalidade da norma (Ávila, 2025b). Um benefício fiscal ambiental, para ser constitucionalmente válido, deve se basear em elementos que efetivamente comprovem a contribuição da atividade incentivada para a proteção ecológica, sob pena de violar a isonomia (Ávila, 2025b). A ausência dessa correlação lógica entre o meio (incentivo) e o fim (sustentabilidade) transmuta a política pública em um privilégio odioso, desprovido de justiça fiscal (Torres, 2009; Pedra, 2025).

A justificação última para a renúncia de receitas inerente aos incentivos fiscais reside na sua capacidade de promover o interesse público, que não deve ser compreendido como um conceito abstrato, mas como o resultado de um processo de ponderação de todos os interesses em jogo (Haeberlin, 2017). A decisão de incentivar uma atividade "verde" só alcança o patamar de interesse público otimizado quando os benefícios ambientais e sociais superam os custos da desoneração, sem sacrificar desproporcionalmente outros direitos fundamentais (Haeberlin, 2017). Tal balanço exige a análise da congruência entre o critério de diferenciação e a finalidade da norma, de modo a garantir que o benefício não seja apenas adequado, mas também necessário e proporcional em sentido estrito (Ávila, 2025b). Sem essa ponderação criteriosa, a política de incentivos arrisca-se a ser capturada por interesses setoriais, desvirtuando sua função de promotora do bem-estar coletivo (Haeberlin, 2017).

A política nacional de biocombustíveis ilustra uma tentativa de materializar essa função socioambiental do tributo, ao instituir um marco regulatório para a introdução do biodiesel na matriz energética (Brasil, 2005a). Para além da fixação de uma mistura obrigatória, a estratégia estatal se valeu de incentivos fiscais para fomentar a produção, prevendo a redução das alíquotas de PIS/Pasep e COFINS para os produtores (Brasil, 2005b). De forma notável, o legislador condicionou os maiores benefícios à obtenção do "Selo Combustível Social", atrelando a desoneração à aquisição de matéria-prima da agricultura familiar, especialmente em regiões de menor desenvolvimento (Brasil, 2005b). Essa arquitetura normativa buscou, assim, alinhar a transição energética a objetivos de inclusão social e desenvolvimento





regional, demonstrando o potencial da extrafiscalidade para a promoção de uma agenda de sustentabilidade multifacetada (Ribeiro; Nascimento, 2024).

A despeito da promessa teórica de um sistema tributário a serviço da sustentabilidade, a efetividade desses instrumentos enfrenta um abismo entre a intenção normativa e a realidade empírica (Antunes, 2023, p. 95). A percepção generalizada no mercado é de que os relatórios e as práticas de sustentabilidade declaradas frequentemente carecem de comprovação, o que gera ceticismo e desconfiança (Bastos, 2024). Essa dissonância entre a comunicação e a substância é o terreno onde viceja o fenômeno do *greenwashing*, entendido como a divulgação de uma imagem de responsabilidade ambiental que não corresponde ao real desempenho da empresa (Freitas Netto et al., 2020; Ramalho, 2025). A transição de uma teoria extrativa para uma promessa extrafiscal, portanto, revela-se incompleta enquanto a ausência de mecanismos de controle e verificação permitir que o discurso verde seja instrumentalizado como um mero simulacro para a captura de benefícios fiscais.

3 DISFUNÇÕES ESTRUTURAIS: A CRISE DE EFETIVIDADE NA GOVERNANÇA TRIBUTÁRIA AMBIENTAL

A regressividade dos chamados "tributos verdes" não constitui mera anomalia operacional, mas sintoma de uma patologia estrutural que corrói os alicerces da governança ambiental: a captura corporativa do Estado (Menzote, 2022, p. 33). Estudos como o de Vilanova (2024, p. 21) demonstram como setores intensivos em carbono - notadamente agronegócio, petróleo e mineração - não apenas influenciam, mas moldam ativamente as políticas tributárias ambientais, transformando instrumentos concebidos para internalizar externalidades em mecanismos de consolidação de privilégios setoriais. A Lei nº 11.116/2005 (Brasil, 2005b), ao criar registros especiais para produtores de biodiesel, institucionalizou essa distorção ao estabelecer barreiras técnicas que beneficiam oligopólios já consolidados (Hasse, 2025).





Essa distorção reflete o que Santos e Scabora (2022, p. 150) denominam "o paradoxo da regulação ambiental": quanto mais complexos se tornam os instrumentos de governança, maior a assimetria entre atores econômicos hegemônicos (com recursos para navegar labirintos regulatórios) e pequenos produtores (excluídos por barreiras técnicas e burocráticas). O resultado é um sistema tributário ambiental que, em vez de promover justiça climática, reproduz e amplifica desigualdades históricas (Ávila, 2025b). A análise dos incentivos fiscais à energia renovável revela esse padrão: enquanto grandes corporações acessam linhas de crédito especiais e isenções, micro e pequenas empresas enfrentam exigências documentais proibitivas (Ribeiro; Nascimento, 2024).

O caso emblemático do Fundo Amazônia, analisado por Peixoto (2023), ilustra como essa disfunção opera na prática. Apesar de bilhões em recursos arrecadados através de mecanismos tributários especiais, a falta de transparência na aplicação dos fundos e a ausência de indicadores claros de efetividade resultaram em um sistema onde o fluxo de recursos financeiros não se traduziu em redução substantiva do desmatamento. Como alerta Ferrajoli (2023a, p. 89), quando instrumentos tributários perdem sua conexão com resultados mensuráveis, degeneram em meros rituais burocráticos de legitimação.

A teoria do interesse público, desenvolvida por Haeberlin (2017), oferece uma lente crítica para entender essa crise. Em condições ideais, a tributação ambiental deveria operar como mecanismo de realização do interesse coletivo na preservação ecossistêmica. Contudo, na prática brasileira, o que se observa é o que o autor denomina "privatização do interesse público": um processo no quais grupos econômicos conseguem capturar políticas públicas, transformando instrumentos concebidos para proteção ambiental em veículos de acumulação privada (CCMG, 2024).

Essa distorção assume contornos particularmente graves no contexto da crise climática. Como demonstra Dalmarco (2022), enquanto países europeus avançam em modelos de precificação de carbono com mecanismos de ajustamento fronteiriço, o Brasil permanece refém de um sistema tributário que subsidiza atividades intensivas





em emissões. A manutenção de isenções fiscais para setores como o de combustíveis fósseis - paradoxalmente justificadas como "proteção à competitividade" - revela o abismo entre o discurso ambiental oficial e a prática econômica concreta (Nalini, 2024, p. 35).

A superação dessa crise exige, conforme propõe Ferrajoli (2023c), uma reconfiguração radical dos pressupostos da governança tributária ambiental, com: (1) constitucionalização clara dos princípios de precaução e poluidor-pagador; (2) criação de órgãos técnicos independentes com poder de veto sobre políticas fiscais ambientalmente regressivas; e (3) estabelecimento de responsabilização pessoal para agentes públicos que autorizem benefícios fiscais sem comprovação de resultados ambientais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo partiu da problemática central do greenwashing tributário como fenômeno que subverte a função socioambiental do tributo, fragilizando a extrafiscalidade ambiental mediante a apropriação estratégica de incentivos fiscais por atores econômicos sem contrapartidas ecológicas substantivas. A análise confirmou que essa distorção não constitui mero desvio pontual, mas manifestação estrutural de uma crise mais ampla na governança ambiental, onde a linguagem da sustentabilidade é instrumentalizada para fins de otimização fiscal.

As hipóteses iniciais foram integralmente validadas, pois demonstrou-se que o greenwashing tributário opera por meio de três mecanismos interligados: a captura regulatória por setores econômicos hegemônicos, a fragilidade dos sistemas de verificação de resultados ambientais e a opacidade nos processos decisórios. O exame de casos como os incentivos ao biodiesel e os títulos verdes revelou padrões recorrentes de simulação institucional, nos quais benefícios fiscais são dissociados de impactos concretos.

Os resultados apontam para três conclusões principais. Primeiro, a extrafiscalidade ambiental brasileira carece de mecanismos efetivos de vinculação





entre incentivos e metas verificáveis. Segundo, a regressividade dos tributos verdes aprofunda desigualdades ao beneficiar grandes corporações em detrimento de pequenos produtores. Terceiro, a ausência de controle social deliberativo transforma políticas públicas em instrumentos de barganha política. Esses achados contribuem para a teoria do direito tributário ambiental ao desvelar as contradições entre o discurso normativo e a prática regulatória.

A pesquisa avança a literatura especializada em quatro dimensões. Desenvolve uma análise crítica da semiótica jurídica do greenwashing tributário, identifica os vetores de captura corporativa do Estado, propõe uma tipologia das disfunções na governança ambiental e articula o debate com a teoria do garantismo constitucional. Essas contribuições preenchem lacunas nos estudos sobre regulação tributária e sustentabilidade, ainda marcados por abordagens excessivamente técnicas ou normativas.

As limitações do estudo incluem o recorte temporal restrito à legislação vigente na última década e a predominância de fontes jurídicas em detrimento de dados empíricos quantitativos. Essa delimitação, embora necessária para a profundidade da análise teórica, implica menor capacidade de generalização dos resultados. Do ponto de vista epistemológico, reconhece-se o desafio de analisar um fenômeno em constante mutação, que exige atualização permanente das categorias analíticas.

Estudos futuros poderiam explorar três linhas de investigação. Análises comparativas dos modelos de tributação ambiental em diferentes jurisdições, pesquisas empíricas sobre a efetividade de mecanismos de controle social e investigações interdisciplinares que articulem direito tributário, ciência política e economia ecológica. Esses desdobramentos permitiriam testar as proposições teóricas aqui desenvolvidas em contextos específicos.

As implicações práticas deste estudo são diretas para a reforma do sistema tributário ambiental. Sugere-se a criação de observatórios independentes para monitorar benefícios fiscais, a adoção de cláusulas de desempenho ambiental vinculantes e a instituição de sanções assimétricas para casos de greenwashing. No





plano teórico, a pesquisa reforça a necessidade de resgatar o potencial transformador do direito tributário como instrumento de justiça intergeracional.

Como observou Ferrajoli, a crise ecológica é antes de tudo uma crise da razão jurídica. Este estudo demonstrou que, sem superar o divórcio entre forma e substância na tributação ambiental, o direito continuará a servir mais à legitimação do status quo do que à transformação ecológica necessária. A escolha é, em última análise, entre tributar a vida ou tributar sua destruição.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Paulo de Bessa. **Direito ambiental**. 23. ed. Barueri [SP]: Atlas, 2023.

ÁVILA, Humberto. **Sistema constitucional tributário**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

ÁVILA, Humberto. **Teoria da Igualdade Tributária**. 5. ed. São Paulo: Editora JusPodivm, 2025b.

BASTOS, Fernanda. Para 98% dos investidores brasileiros, há *greenwashing* nos relatórios de sustentabilidade. **Exame**, 9 jan. 2024. Disponível em: <https://exame.com/esg/para-98-dos-investidores-brasileiros-ha-greenwashing-nos-relatorios-de-sustentabilidade/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

BORBA, Rogerio; FERREIRA, Júlia Mesquita; BERCI, Luan. Isenção tributária e *greenwashing* corporativo: desafios para a consolidação de políticas fiscais sustentáveis no ESG. In: BÜHRING, M. A.; TYBUSCH, J. S.; SANTANA, P. C. (coord.). **Direito e sustentabilidade I**. Florianópolis: CONPEDI, 2024. p. 116-124. Disponível em: <https://site.conpedi.org.br/publicacoes/l23282p8/eoh5rbio/8P7xMSk0xV8n73gs.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
BRASIL. **Lei nº 11.097, de 13 de janeiro de 2005**. Dispõe sobre a introdução do biodiesel na matriz energética brasileira [...]. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jan. 2005a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11097.htm. Acesso em: 4 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.116, de 18 de maio de 2005**. Dispõe sobre o Registro Especial, na Secretaria da Receita Federal do Ministério da Fazenda, de produtor ou





importador de biodiesel [...]. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 maio 2005b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11116.htm. Acesso em: 18 jul. 2025.

CARVALHO, Paulo de Barros. **Direito tributário**: linguagem e método. 7. ed. São Paulo: Noeses, 2018.

CONSELHO DE CONTRIBUINTES DO ESTADO DE MINAS GERAIS (CCMG). **Acórdão: 5.884/24/CE**. PTA/AI: 01.002948316-04. Recurso de Revisão: 40.060157824-03. Recorrente: Petrobras Biocombustível S/A. Recorrido: Fazenda Pública Estadual. Diário Eletrônico, 13 set. 2024.

DALMARCO, Arthur Rodrigues. **O problema do greenwashing**: a arquitetura dos títulos verdes (green bonds) no contexto do direito internacional das mudanças climáticas. 2022. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/254020?show=full>. Acesso em: 25 jul. 2025.

FREITAS NETTO, Sebastião Vieira de Freitas. *et al.* Concepts and forms of *greenwashing*: a systematic review. **Environmental Sciences Europe**, v. 32, n. 19, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s12302-020-0300-3>. Acesso em: 18 jul. 2025.

FERRAJOLI, Luigi. **A construção da democracia**: teoria do garantismo constitucional. Florianópolis [SC]: Emais Editora, 2023a.

FERRAJOLI, Luigi. **Por uma constituição da Terra**: a humanidade em uma encruzilhada. Florianópolis [SC]: Emais Editora, 2023c.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 42 ed. Petrópolis [RJ]: Vozes, 2014.

HAEBERLIN, Martín. **Uma teoria do interesse público**: fundamentos do Estado meritocrático de direito. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2017.

HASSE, Marcos Roberto. **Incentivos fiscais e sustentabilidade**: Uma perspectiva legal. Migalhas, 4 ago. 2025. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/depeso/433374/incentivos-fiscais-e-sustentabilidade-uma-perspectiva-legal>. Acesso em: 13 jul. 2025.

MENZOTE, Murillo Eduardo Silva. **A corrupção empresarial como violação aos direitos humanos**. 2022. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Nove





de Julho, São Paulo, 2022. Disponível em:
<http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2970>. Acesso em: 08 jul. 2025.

NALINI, Ana Rita De Moraes. **Greenwashing**: o problema do ESG nas empresas transnacionais em face da legislação brasileira. 2024. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2024. Disponível em:
https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/NOVE_47cb204107aeac6d07adda95cc97d2a3/Detais?print=1. Acesso em: 15 jul. 2025.

PEDRA, João Marcos de Carvalho. **Greenwashing e os Desafios Jurídicos para a Sustentabilidade no Brasil**. Direito IDP, 29 jul. 2025. Disponível em:
<https://pos.idp.edu.br/idp-learning/blog/direito-ambiental-esg/greenwashing-desafios-juridicos-sustentabilidade-brasil/>. Acesso em: 4 ago. 2025.

PEIXOTO, Nathália Oliveira. **Fatores determinantes do greenwashing em companhias brasileiras**. 2023. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. Disponível em:
<http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.163>. Acesso em: 4 ago. 2025.

RAMALHO, Ana Lidia de Oliveira Silva. **Greenwashing corporativo no cenário brasileiro**: uma análise dos fatores externos e internos determinantes. 2025. Dissertação (Mestrado em Administração e Controladoria) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2025. Disponível em:
https://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/79750/3/2025_dis_alosramalho.pdf. Acesso em: 23 jun. 2025.

RIBEIRO, Simone Pereira; NASCIMENTO, Giliarde Benavinto Albuquerque Cavalcante Virgulino Ribeiro. Desafios e perspectivas da legislação tributária na promoção da responsabilidade ambiental no Brasil: incentivos fiscais como ferramenta de estímulo. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, v. 7, n. 14, jan.-jul. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55892/jrg.v7i14.1062>. Acesso em: 15 jul. 2025.

SANTOS, Flávio Felipe Pereira Vieira dos; SCABORA, Filipe Casellato. Tributação Ambiental e Extrafiscalidade no Brasil: Incentivos Fiscais e Regressividade da Tributação Verde. **Revista Direito Tributário Atual**, São Paulo, n. 52, p. 144-161, 3º quadrimestre 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.46801/2595-6280.52.5.2022.2216>. Acesso em: 30 jul. 2025.

TORRES, Ricardo Lobo. **Tratado de direito constitucional financeiro e tributário**: Constituição financeira, sistema tributário e estado fiscal. Rio de Janeiro: Renovar, 2009. v. 1.





VILANOVA, Miguel Eugenio Minuzzi. **ESG e Stakeholder Capitalism na cadeia produtiva de carne bovina**: uma análise sobre criação de valor e desafios do *Greenwashing*. 2024. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Paulista, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unip.br/administracao-dissertacoes-teses/esg-e-stakeholder-capitalism-na-cadeia-produtiva-da-carne-bovina-uma-analise-sobre-criacao-de-valor-e-desafios-do-greenwashing/>. Acesso em: 20 jul. 2025.

1146



CRONOGRAMA





DIA 06/10: SEGUNDA-FEIRA

Destaques do Dia

- **Arena ADVB**
- **Painel Principal: Inovação Social e Urbana**
- **Feira do Livro**
- **Escape Game**

1148

9h às 11h - 18h às 21h30 | Feira do Livro

Local: Térreo do Prédio 8

9h às 12h - 17h30 às 21h | Ação Comunitária:
aconselhamento de ISTs

Local: 3º Andar da Biblioteca

9h | Jornada do Paciente Crítico na UTI: Um
olhar interdisciplinar

Local: Sala 806 do Prédio 1

9h | Oficina de Neuroanatomia: Modelagem e
Pintura de Modelos Anatômicos

Local: Fablab

9h | Sustentação Oral nos Tribunais: Orientações
para a Prática Profissional

Local: Auditório Bordô

9h | Oficina de Citologia com Técnicas de Coleta

Local: Laboratório Novo de Vet*

14h30 | Direitos Humanos e Relações de
Gênero: enfrentamento a violência contra
mulheres e meninas.

Local: Multicultural

14h às 22h | Exposição de computadores e
equipamentos antigos

Local: Saguão da Biblioteca

18h - 20h | Último dia para a entrega do pôster
(Mostra de Iniciação Científica e Mostra de
Extensão)

Local: Quadra Poliesportivo

19h | Abertura Oficial: SAPIENS 2025

Local: Palco Principal

19h30 | Painel Principal: Inovação Social e
Urbana

Local: Palco Principal

19h30 | Arena da Exportação por ADVB/RS

Local: Espaço Multicultural

19h30 | Pitch Express SINERGIA + Bienal: Deixe
sua ideia falar mais alto

Local: Sala Collab, Térreo da Biblioteca

19h30 | Direitos em Movimento - Vivência
Interativa

Local: Shared Business

19h30 | Vet Talks: Gestão e Inovação na
Medicina Veterinária

Local: 4º Andar da Biblioteca

19h30 | Exposição de computadores e
equipamentos antigos

Local: Saguão da Biblioteca

19h30 | Política em Rede: workshop de mídias
sociais e dinâmicas de influência.

Local: Shared Business III

19h30 | Game Jam: day 1

Local: Laboratório 311 do Prédio 1

19h30 | Competição de Robótica: Treinamento

Local: Laboratório 313 do Prédio 1

19h30 | Escape Game - Mocha Mousse

Local: Sala de Monitoria

19h30 | PET-Saúde SUS em Ação: vivências e
inovações na Atenção Básica

Local: Sala Google

19h30 | Oficina: Recursos de Acessibilidade na
Área da Saúde

Local: Sala 603 do Prédio 1





DIA 07/10: TERÇA-FEIRA

Destaques do dia

- **Batalha de**
- **E-Games**
- **Experiência: Ondas de Inovação**
- **Atividades Aquáticas: Vivências e Fundamentos**
- **Feira Conecta Empreendedor**

9h às 10h30 - 17h às 20h30 | **Tour Histórico**
Ponto de Partida: Em frente à capela

9h às 11h - 18h às 21h30 | **Feira do Livro**
Local: Térreo do Prédio 8

9h às 11h - 19h às 21h30 | **Escape Game - Mocha Mousse**
Local: Sala de Monitoria

9h às 12h - 17h30 às 21h | **Ação Comunitária: aconselhamento de ISTs**
Local: 3º Andar da Biblioteca

9h | **Bienal: Visita Técnica – Empreendedorismo Social**
Local: Saída na Sala Google

9h | **Prática Registral**
Local: Auditório Bordô

9h | **Iniciando na Clínica em Saúde**
Local: Espaço Multicultural

9h | **Enteropatia Crônica no Paciente Felino e Linfoma Gastrointestinais em Felinos**
Local: Shared Business III

9h às 22h | **Exposição de computadores e equipamentos antigos**
Local: Saguão da Biblioteca

16h às 21h | **Feira Conecta Empreendedor**
Local: Área Externa à Biblioteca

Tarde | **Consórcio Doutoral: Fórum de Pós-graduação em Direito**
Local: Salas de Aula do Prédio 15

Tarde e Noite | **Fórum de Pós-graduação Comunicação Oral Iniciação Científica: Direito e Política**
Local: Salas de Aula do Prédio 15

19h | **Batalha de E-Games: League of Legends**
Local: Palco Principal

19h | **Disciplina Aberta da Pós Lato Sensu: Inteligência Artificial e Impactos Sociais**
Local: Multicultural

19h | **Experiência: Ondas de Inovação**
Local: Sala Collab (Térreo da Biblioteca)

19h | **Espaço La Salle Saúde**
Local: Sala Google

19h | **Direito como Negócio - Meu Escritório de Advocacia**
Local: Shared Business

19h | **Workshop de Política Externa Simulada: Dossiê Diplomático**
Local: Shared Business III

19h | **Oficina - Sublimação de Canecas**
Local: Fablab

19h | **Feira de Iniciação Científica e Mostra de Extensão: Direito e Política**
Local: Quadra Poliesportivo

19h30 | **Cerimônia de Premiação dos trabalhos da Iniciação Científica que foram destaque na SAPIENS 2024**
Local: Quadra Poliesportivo

19h | **Da Casca ao Talo: oficina de aproveitamento integral dos alimentos**
Local: Lab. de Nutrição, 901 do Prédio 1





19h | Oficina de Citologia com Técnicas de Coleta

Local: Lab. de Veterinária, 405 do Prédio 1

19h | Dominando competências essenciais para a prática clínica, habilidades e competência na Enfermagem.

Local: Laboratório de Enfermagem, 812A e 812C no Prédio 1

19h30 | Oficina - Manejo Cat Friendly

Local: 4º Andar da Biblioteca

19h | Atendimentos MEIS e Pessoas Físicas - Receita Federal e NAF

Local: Área Externa à Biblioteca

19h | Roda de Conversa - Mulheres e o Direito: Desafios e Avanços

Local: Auditório Azul

19h | Investimentos para Iniciantes: Como começar e retornos esperados

Local: Laboratório 311 do Prédio 1

19h | Game Jam: day 2

Local: Laboratório 310 do Prédio 1

19h | Competição de Robótica: treinamento

Local: Laboratório 313 do Prédio 1

19h | Minicurso: Assistência Multidisciplinar de Idosos com Demência

Local: Sala 213 do Prédio 1

19h | Oficina de Planejamento Odontológico Digital

Local: Lab. de Odontologia, 702 do Prédio 1

19h | VIII Encontro de Práticas Pedagógicas na Educação Básica (EPPEB)

Local: 6º andar do Prédio 15

19h | Da Planta ao Medicamento: Farmácia Viva como estratégia de cuidado e inovação em saúde

Local: Lab. de Farmácia, 410 do Prédio 1

19h | Atividades Aquáticas: Vivências e Fundamentos

Local: Piscina do Poliesportivo

Traje obrigatório: Maiô ou sunga ou calção sem bolsos, toalha e chinelos.

Opcional: Óculos de natação

19h | Varal das Memórias do Lixo

Local: Área Externa da Capela

19h | Oficina de Microagulhamento

Local: Laboratório Facial, La Salle Saúde

1150

DIA 08/10: QUARTA-FEIRA

Destaques do dia

- **Dupla de Milhões:**
- **Quiz Game**
- **Saúde Digital: Revolucionando a Medicina com a Internet das Coisas e a Inteligência Artificial**
- **Hackathon: EDUCOMP**
- **Diálogo - Migrações, Refúgio e Deslocamentos Humanos**

9h às 10h30 - 17h às 20h30 | Tour Histórico

Ponto de Partida: Em frente à capela

9h às 11h - 18h às 21h30 | Feira do Livro

Local: Térreo do Prédio 8

09h às 11h - 19h às 21h30 | Escape Game - Mocha Mousse

Local: Sala de Monitoria

09h | Saúde Digital: Revolucionando a Medicina com a Internet das Coisas e a Inteligência Artificial

Local: Espaço Multicultural

09h | A vida e o Direito: um júri hermenêutico





Local: Auditório Bordô

09h às 22h | Exposição de computadores e equipamentos antigos

Local: Saguão da Biblioteca

14h | Saída da Visita ao "Dique da Mathias": aproximações com o território do risco climático.

Local: Multicultural

16h às 21h | Feira Conecta Empreendedor

Local: Área Externa à Biblioteca

17h30 às 21h | Ação Comunitária: aconselhamento de ISTs

Local: 3º Andar da Biblioteca

Tarde | Consórcio Doutoral – Fórum de Pós-graduação Educação

Local: Salas de Aula do Prédio 15

Tarde e Noite | Fórum de Pós-graduação Comunicação Oral Iniciação Científica: Educação e Cultura; Saúde e Desenvolvimento Humano

Local: Salas de Aula do Prédio 15

18h30 | Inauguração dos Laboratórios de Medicina Veterinária

Local: 2º Andar do Prédio 9

19h | Dupla de Milhões: Quiz Game

Local: Palco Principal

19h | Violências que Aprisionam: Iniciativas que Libertam!

Local: Auditório Bordô

19h | CINEDEBATE: Memória Social, Empreendedorismo e Inovação + ECOCINE

Local: Sala Google

19h | Oficina de Oratória e Expressão Jurídica

Local: Shared Business

19h | Vet Talks: O papel da Medicina Veterinária na Saúde Coletiva

Local: 4º Andar da Biblioteca

19h | Oficina de Neuroanatomia: Modelagem e Pintura de Modelos Anatômicos

Local: Fablab

19h | Feira Iniciação Científica e Mostra de Extensão: Educação e Cultura; Saúde e Desenvolvimento Humano

Local: Quadra Poliesportivo

19h | Inside the Business: Vivência em Consultoria

Local: Sala Collab, Térreo da Biblioteca

19h | Hackathon: EDUCOMP

Local: Multicultural

19h | Oficina de Microagulhamento

Local: Laboratório Facial, La Salle Saúde

19h | Oficina de Microscopia

Local: Lab. de Biomedicina, 801 do Prédio 1

19h | Oficina de Escrita de Documentos em Avaliação Psicológica

Local: Sala 603 do Prédio 1

18h30 às 19h | Sessão de Autógrafos com Professores da Unilasalle

Local: Feira do Livro, Térreo do Prédio 8

19h | Final da Batalha de E-Games

Local: Laboratório 306 do Prédio 1

19h | Simulação da Operação Aduana da Receita Federal com Cão K9

Local: Área Externa à Biblioteca

19h | Diálogo - Migrações, Refúgio e Deslocamentos Humanos: um olhar das ações na comunidade

Local: Auditório Azul

19h | Game Jam: day 3

Local: Laboratório 311 do Prédio 1

19h | Competição de Robótica

Local: Laboratório 313 do Prédio 1

19h | Nutrição e Nutrigenômica na Prática: Da teoria ao atendimento personalizado

Local: Sala 213 do Prédio 1

19h | Oficina de Fotografia de Pessoas e Objetos

Local: Sala 209 do Prédio 1

19h | Oficina de Língua Brasileira de Sinais

Local: Sala 503 do Prédio 1

19h | Do Projeto à Publicação: caminhos para submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e Publicação Científica

Local: Sala 207 do Prédio 1

19h | SBAR: Comunicação Inteligente para um Cuidado Eficaz





Local: Lab. de Enfermagem, 809 do Prédio 1

19h | Da Casca ao Talo: oficina de aproveitamento integral dos alimentos

Local: Lab. de Nutrição, 901 do Prédio 1

19h | Descubra o Pickleball: o esporte que mistura tênis, badminton e pingue-pongue

Local: Quadra do Poliesportivo

Traje: Roupas confortáveis p/esporte

1152

DIA 09/10: QUINTA-FEIRA

Destaques do dia

- **Transformando Dados em Decisões: Oficina de Power BI Com a Dell**
- **Palco Aberto: Show de Talentos**
- **Honoris Causa Miriam Leitão + Sessão de Autógrafos**
- **Competição de Robótica: Final!**

17h às 20h30 | Tour Histórico

Ponto de Partida: Em frente à capela

9h às 11h - 18h às 21h30 | Feira do Livro

Local: Térreo do Prédio 8

09h às 11h - 19h às 21h30 | Escape Game - Mocha Mousse

Local: Sala de Monitoria

09h | Conversando sobre Direito e Estágio

Local: Auditório Bordô

09h | Educação em Saúde: Oficina SAE/CTA Canoas

Local: Sala Google

09h | Ecoterapia e Pet Terapia - Vivência do paciente na visão do Fisioterapeuta e do Médico Veterinário

Local: Sala 213 do Prédio 1

09h | Explorando experiências de Medicina Veterinária com animais silvestres

Local: Shared Business I e II

09h às 22h | Exposição de computadores e equipamentos antigos

Local: Saguão da Biblioteca

16h às 21h | Feira Conecta Empreendedor

Local: Área Externa à Biblioteca

17h | Crises Climáticas e Saúde Pública: Impactos, respostas e resiliência

Local: 4º Andar da Biblioteca

17h30 às 21h | Ação Comunitária: aconselhamento de ISTs

Local: 3º Andar da Biblioteca

Tarde | Consórcio Doutoral – Fórum de Pós-graduação: Memória Social e Bens Culturais

Local: Salas de Aula do Prédio 15

Tarde e Noite | Fórum de Pós-graduação - Comunicação Oral -Iniciação Científica: Memória Social e Bens Culturais

Local: Salas de Aula do Prédio 15

18h15 às 18h45 | Sessão de Autógrafos com Miriam Leitão

Local: Feira do Livro, Térreo do Prédio 8

19h | Palco Aberto: Show de Talentos

Local: Palco Principal

***Inscrições até 22/09**

20h30 | Final da Competição de Robótica

Local: Palco Principal

19h | Honoris Causa: Miriam Leitão

Local: Salão de Atos

19h | Transmissão Aberta - Honoris Causa: Miriam Leitão

Local: Auditório Bordô

19h | Olimpíadas Jurídicas

Local: 4º Andar da Biblioteca





19h | Transformando Dados em Decisões:

Oficina de Power BI Com a Dell

Local: Laboratório 306 do Prédio 1

19h | DEMO Night: Momento com Startups

Local: Sala Collab, Térreo da Biblioteca

19h | TCC do Zero: Como planejar e desenvolver um trabalho científico

Local: Shared Business I e II

19h | Game Jam: day 4

Local: Laboratório 311 do Prédio 1

19h | Avaliação Antropométrica: fundamentos e aplicações

Local: Sala 213 do Prédio 1

19h | Oficina de Colagem

Local: Sala de Desenho, 903 do Prédio 1

19h | Aduana VR - Treinamento em Realidade Virtual

Local: Área Externa à Biblioteca

19h | O uso correto e consciente de insumos e tecnologias pelas equipes de enfermagem

Local: Laboratório de Enfermagem, Sala 809 do Prédio 1

19h | Oficina de Microscopia

Local: Laboratório de Biomedicina, Sala 801 do Prédio 1

19h | Oficina de Suturas

Local: Laboratório de Veterinária, Sala 405/407 do Prédio 1

19h | Feira Iniciação Científica e Mostra de Extensão: Gestão e Negócios; Tecnologia e Inovação

Local: Quadra do Poliesportivo

19h | Como se preparar para a área de silvestres e não convencionais desde a graduação

Local: Sala Google

1153

DIA 10/10: SEXTA-FEIRA

Destaques do dia

- **Oficina de Drone**
- **Workshop de I.A. Generativa**
- **Oficina de Desenho à Mão**
- **Adultização da Infância e Cibersegurança**

09h às 11h - 18h às 21h30 | Feira do Livro

Local: Térreo do Prédio 8

09h às 22h | Exposição de computadores e equipamentos antigos

Local: Saguão da Biblioteca

09h | Vozes do Território: do desastre à busca por efetividade de direitos.

Local: Auditório Bordô

09h | Nutrição e Pastagens para animais de produção

Local: Auditório Azul

10h | Estética Interdisciplinar: entre o corpo, a mente e a forma

Local: 4º Andar da Biblioteca

13h30 | Lançamento do Programa Jovem Aprendiz - Parceria Pão dos Pobres

Local: Auditório Bordô

17h às 20h30 | Tour Histórico

Ponto de Partida: Em frente à capela

17h30 às 21h | Ação Comunitária: aconselhamento de ISTs

Local: 3º Andar da Biblioteca

18h | DCE Unilasalle Portas Abertas





SAPIENS La Salle

Semana Acadêmica de **Pesquisa, Inovação e Extensão**



Local: Sala Google

19h | Adultização da Infância e Cibersegurança

Local: Palco Principal

19h | Projeto Carreira 360° - Carreira em Foco: Caminhos para o sucesso

Local: Multicultural

19h às 21h30 | Escape Game - Mocha Mousse

Local: Sala de Monitoria

19h | Workshop - Hackeando Problemas: Pensamento lógico para desafios reais

Local: Shared Business

19h | Oficina de Neuroanatomia: Modelagem e Pintura de Modelos Anatômicos

Local: Fablab

19h | Perícia em Foco: Investigando acidentes e desastres com IGP de Porto Alegre

Local: Auditório Azul

19h | Morte e Finitude: Cuidados e apoio nos processos finais

Local: Auditório Bordô

19h | Workshop de I.A. Generativa: Usar bem sem terceirizar o pensamento

Local: Laboratório 306 do Prédio 1

19h | Game Jam: Final!

Local: Laboratório 311 do Prédio 1

19h | Oficina de Drone

Local: Área Externa do Salão de Atos

19h | Oficina de Desenho à mão

Local: Sala de Desenho, 9º Andar do Prédio 1

20h | Super Copa das Atléticas

Local: Ginásio Poliesportivo

1154



APOIADORES

