



EDUCAÇÃO e SOCIEDADE:

ABORDAGENS TEÓRICO-PRÁTICAS,
INTERDISCIPLINARES E CONTEMPORÂNEAS

ORGANIZADORA

Ana Valéria Matias Cardoso

EDUCAÇÃO
PARA
TRANSFORMAR
A SOCIEDADE

thesis editora
científica



2026 - Thesis Editora Científica

Copyright © Thesis Editora Científica

Copyright do texto © 2026 Os autores

Copyright da edição © 2026 Thesis Editora Científica

Direitos para esta edição cedidos à Thesis Editora Científica pelos autores.

Open access publication by Thesis Editora Científica

Editor Chefe: Felipe Cardoso Rodrigues Vieira

Diagramação, Projeto Gráfico e Design da Capa: Thesis Editora Científica

Revisão: Os autores



Licença Creative Commons

Educação e Sociedade: abordagens teórico-práticas, interdisciplinares e contemporâneas da Thesis Editora Científica está licenciada com uma Licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional. (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo da obra e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, não representando a posição oficial da Thesis Editora Científica. É permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares (*blind peer review*), membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

ISBN: 978-65-83199-64-5

Thesis Editora Científica
Teresina – PI – Brasil
contato@thesiseditora.com.br
www.thesiseditora.com.br



2026

Educação e Sociedade: abordagens teórico-práticas, interdisciplinares e contemporâneas

Organizadora

Ana Valéria Matias Cardoso

Conselho Editorial

Felipe Cardoso Rodrigues Vieira – lattes.cnpq.br/9585477678289843
Adilson Tadeu Basquerote Silva – lattes.cnpq.br/8318350738705473
Andréia Barcellos Teixeira Macedo – lattes.cnpq.br/1637177044438320
Eliana Napoleão Cozendey da Silva – lattes.cnpq.br/2784584976313535
Rodolfo Ritchelle Lima dos Santos – lattes.cnpq.br/8295495634814963
Luís Carlos Ribeiro Alves – lattes.cnpq.br/9634019972654177
João Vitor Andrade – lattes.cnpq.br/1079560019523176
Bruna Aparecida Lisboa – lattes.cnpq.br/1321523568431354
Júlio César Coelho do Nascimento – lattes.cnpq.br/7514376995749628
Ana Paula Cordeiro Chaves – lattes.cnpq.br/4006977507638703
Stanley Keynes Duarte dos Santos – lattes.cnpq.br/3992636884325637
Brena Silva dos Santos – lattes.cnpq.br/8427724475551636
Jessica da Silva Campos – lattes.cnpq.br/7849599391816074
Milena Cordeiro de Freitas – lattes.cnpq.br/5913862860839738
Thiago Alves Xavier dos Santos – lattes.cnpq.br/4830258002967482
Clarice Bezerra – lattes.cnpq.br/8568045874935183
Bianca Thaís Silva do Nascimento – lattes.cnpq.br/4437575769985694
Ana Claudia Rodrigues da Silva – lattes.cnpq.br/6594386344012975
Francisco Ronner Andrade da Silva – lattes.cnpq.br/5014107373013731
Maria Isabel de Vasconcelos Mavignier Neta – lattes.cnpq.br/8440258181190366
Anita de Souza Silva – lattes.cnpq.br/9954744050650291
Sara Milena Gois Santos – lattes.cnpq.br/6669488863792604
Leônidas Luiz Rubiano de Assunção – lattes.cnpq.br/4636315219294766
Jose Henrique de Lacerda Furtado – lattes.cnpq.br/8839359674024233
Noeme Madeira Moura Fé Soares – lattes.cnpq.br/7107491370408847
Luciene Rodrigues Barbosa – lattes.cnpq.br/2146096901386355
Mário César de Oliveira – lattes.cnpq.br/8924508898024445
Antonio da Costa Cardoso Neto – lattes.cnpq.br/9036328153320126

2026 - Thesis Editora Científica

Copyright © Thesis Editora Científica

Copyright do texto © 2026 Os autores

Copyright da edição © 2026 Thesis Editora Científica

Direitos para esta edição cedidos à Thesis Editora Científica pelos autores.

Open access publication by Thesis Editora Científica

Editor Chefe: Felipe Cardoso Rodrigues Vieira

Diagramação, Projeto Gráfico e Design da Capa: Thesis Editora Científica

Revisão: Os autores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação e sociedade [livro eletrônico] : abordagens teórico-práticas, interdisciplinares e contemporâneas / organizadora Ana Valéria Matias Cardoso. -- Teresina, PI : Thesis Editora Científica, 2026.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-83199-64-5

1. Educação - Finalidades e objetivos 2. Estudos interdisciplinares 3. Práticas educacionais 4. Sociologia educacional I. Cardoso, Ana Valéria Matias.

26-385841.0

CDD-370.19

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação e sociedade 370.19

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

Thesis Editora Científica
Teresina – PI – Brasil
contato@thesiseditora.com.br
www.thesiseditora.com.br

PREFÁCIO

Caro leitor,

É com grande satisfação e entusiasmo que apresentamos a você o livro "*Educação e Sociedade: abordagens teórico-práticas, interdisciplinares e contemporâneas*". Esta obra, composta por **capítulos** minuciosamente elaborados por pesquisadores de diferentes áreas, representa um esforço da *Thesis Editora Científica* para trazer à luz um conhecimento abrangente e inovador sobre temas cruciais.

Cada capítulo aborda uma temática específica, e juntos, formam uma obra rica e diversificada de tópicos. As reflexões, descobertas e *insights* compartilhados neste livro proporcionam uma base sólida para profissionais, estudantes, pesquisadores e todos os interessados em ampliar seus horizontes em campos de constante evolução. Assim, a presente obra, visa contribuir significativamente para o progresso científico.

À *Thesis Editora Científica*, eterna gratidão por fornecer o espaço necessário para a realização desta importante empreitada editorial. Seu compromisso com a excelência acadêmica e a disseminação do conhecimento é uma inspiração para todos envolvidos neste projeto.

Por fim, convidamos você, leitor, a debruçar-se nos capítulos elaborados nesta obra, os quais, os conhecimentos compartilhados servirão para sua jornada acadêmica e profissional, fornecendo ainda mais ferramentas para compreender e transformar vidas.

Boa leitura!

Ana Valéria Matias Cardoso

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - A IMPORTÂNCIA DO LÍDER PARA A MODELAGEM DO COMPORTAMENTO ORGANIZACIONAL EM INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS 12	
<i>THE IMPORTANCE OF THE LEADER IN SHAPING ORGANIZATIONAL BEHAVIOR IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....</i>	<i>12</i>
CAPÍTULO 2 - A CULTURA DIGITAL NO ENSINO DE MATEMÁTICA: Revisão Sistemática dos Desafios e Possibilidades para o Professor da Educação Básica.....24	
<i>DIGITAL CULTURE IN MATHEMATICS TEACHING: A Systematic Review of Challenges and Possibilities for the Basic Education Teacher</i>	<i>24</i>
CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, AÇÃO COLETIVA E MOVIMENTOS SOCIAIS: a luta pela garantia de direitos das famílias na zona rural 53	
<i>HUMAN RIGHTS EDUCATION, COLLECTIVE ACTION, AND SOCIAL MOVEMENTS: the struggle to guarantee the rights of families in rural areas.....</i>	<i>53</i>
CAPÍTULO 4 - INTERTEXTUALIDADES ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AGROECOLOGIA: SABERES, PRÁTICAS EDUCATIVAS E SUSTENTABILIDADE NO TERRITÓRIO 66	
<i>INTERTEXTUALITIES BETWEEN ENVIRONMENTAL EDUCATION AND AGROECOLOGY: KNOWLEDGE, EDUCATIONAL PRACTICES, AND SUSTAINABILITY IN THE TERRITORY.....</i>	<i>66</i>
CAPÍTULO 5 - O PEQUENO HISTORIADOR E A MALETA DE MEMÓRIAS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DA REVOLTA DOS POSSEIROS DE 1957 83	
CAPÍTULO 6 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E METODOLOGIAS INOVADORAS DE ENSINO: desafios e possibilidades para a construção de uma aprendizagem significativa .97	
<i>PEDAGOGICAL PRACTICES AND INNOVATIVE TEACHING METHODOLOGIES: challenges and possibilities for building meaningful learning</i>	<i>97</i>
CAPÍTULO 7 - QUANDO A SOCIEDADE REESCREVE OS AUTORES: SIMPLIFICAÇÕES CONCEITUAIS, EQUÍVOCOS INTERPRETATIVOS E RECONSTRUÇÕES ANALÍTICAS DO PENSAMENTO CLÁSSICO 110	
<i>WHEN SOCIETY REWRITES AUTHORS: CONCEPTUAL SIMPLIFICATIONS, INTERPRETIVE MISCONCEPTIONS, AND ANALYTICAL RECONSTRUCTIONS OF CLASSICAL THOUGHT.....</i>	<i>110</i>

CAPÍTULO 8 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: FUNDAMENTOS LEGAIS, CONCEPÇÕES E DESAFIOS	131
<i>TEACHER TRAINING AND INCLUSIVE SPECIAL EDUCATION: LEGAL FOUNDATIONS, CONCEPTIONS, AND TRAINING CHALLENGES</i>	131
CAPÍTULO 9 - DO CÂNONE À ESCRIVIVÊNCIA: LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E FORMAÇÃO ANTIRRACISTA DE LEITORES NO ENSINO MÉDIO.....	153
<i>From the Canon to Escrivivência: Afro-Brazilian Literature and the Antiracist Education of High School Readers</i>	153
CAPÍTULO 10 - MEMÓRIA INSTITUCIONAL E PROCESSOS DE CRIAÇÃO DE CURSOS SUPERIORES: contribuições da história da educação	169
<i>INSTITUTIONAL MEMORY AND HIGHER EDUCATION PROGRAM CREATION PROCESSES: contributions from the history of education</i>	169
CAPÍTULO 11 - UNIVERSIDADE E ESCOLA EM DIÁLOGO: contribuições da extensão universitária para a democratização da educação	186
<i>UNIVERSITY AND SCHOOL IN DIALOGUE: contributions of university extension to the democratization of education</i>	186
CAPÍTULO 12 - O ENSINO DA LITERATURA POR MEIO DO GÊNERO MEME: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS	202
<i>TEACHING LITERATURE THROUGH THE MEME GENRE: AN EXPERIENCE REPORT FROM A MULTILITERACIES PERSPECTIVE</i>	202
CAPÍTULO 13 - O USO DO KAHOOT COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO DIGITAL NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	213
<i>THE USE OF KAHOOT AS A DIGITAL INCLUSION TOOL IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN YOUTH AND ADULT EDUCATION</i>	213
CAPÍTULO 14 - ROBÓTICA ASSISTIVA E NEURODIVERSIDADE: A INOVAÇÃO TECNOLÓGICA PARA A APRENDIZAGEM INCLUSIVA	225
<i>ASSISTIVE ROBOTICS AND NEURODIVERSITY: TECHNOLOGICAL INNOVATION FOR INCLUSIVE LEARNING</i>	225
CAPÍTULO 15 - REGULARIZAÇÃO FUNDIÁRIA URBANA, CIDADANIA E DIREITO À MORADIA: contribuições da reurb para a inclusão social em Bombinhas, Santa Catarina	234

<i>URBAN LAND REGULARIZATION, CITIZENSHIP, AND THE RIGHT TO HOUSING: Contributions of Reurb to Social Inclusion in Bombinhas, Santa Catarina</i>	234
CAPÍTULO 16 - EDUCAÇÃO PÚBLICA E AS MÚLTIPLAS EXPRESSÕES DA QUESTÃO SOCIAL: desafios e estratégias coletivas para o fortalecimento da cidadania, dos direitos sociais e da transformação social	248
<i>PUBLIC EDUCATION AND THE MULTIPLE EXPRESSIONS OF THE SOCIAL QUESTION: collective challenges and strategies for strengthening citizenship, social rights, and social transformation</i>	248
CAPÍTULO 17 - PERCURSOS GUIADOS COMO ESTRATÉGIA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: contribuições do Patrimônio Histórico Educativo para a educação básica	260
<i>GUIDED HERITAGE WALKS AS A HERITAGE EDUCATION STRATEGY: Contributions of Educational Historical Heritage to Basic Education</i>	260
CAPÍTULO 18 - A INTENCIONALIDADE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	280
<i>PEDAGOGICAL INTENTIONALITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION</i>	280
CAPÍTULO 19 - A ESCRITA DA EXPERIÊNCIA COMO PRÁTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	294
<i>WRITING ABOUT EXPERIENCE AS A CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT PRACTICE FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS</i>	294
CAPÍTULO 20 - PAULO FREIRE E A FORMAÇÃO DOCENTE CONTEMPORÂNEA	313
<i>PAULO FREIRE AND CONTEMPORARY TEACHER TRAINING</i>	313
CAPÍTULO 21 - EDUCAÇÃO POLÍTICA E CIDADANIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: contribuições da Lei nº 15.468/2026 para o fortalecimento do engajamento político juvenil na Educação Profissional e Tecnológica	324
<i>Political Education and Citizenship in Basic Education: Contributions of Law No. 15.468/2026 to Strengthening Youth Political Engagement in Vocational and Technological Education</i>	324
CAPÍTULO 22 - JOGOS DE TABULEIRO COOPERATIVOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: MEDIAÇÃO DOCENTE, ENSINO DE ECOLOGIA E O USO DE TELAS EM DEBATE	344

<i>COOPERATIVE BOARD GAMES IN BASIC EDUCATION: TEACHER MEDIATION, ECOLOGY TEACHING AND THE SCREEN TIME DEBATE</i>	344
CAPÍTULO 23 - SERVIÇO SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO: mediações teórico-metodológicas, marcos legais e o protagonismo profissional frente às expressões da questão social	354
<i>SOCIAL WORK IN EDUCATION POLICY: theoretical-methodological mediations, legais frameworks, and professional agency in the face of the manifestations of the "social question"</i>	354
CAPÍTULO 24 - OS GÊNEROS TEXTUAIS MULTIMODAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: uma análise do livro didático <i>Se Liga nas Linguagens</i>	365
<i>MULTIMODAL TEXT GENRES IN PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES: an analysis of the textbook Se Liga nas Linguagens</i>	365
CAPÍTULO 25 - A ESCRITA COMO FERRAMENTA DECOLONIAL	388
<i>WRITING AS A DECOLONIAL TOOL</i>	388
CAPÍTULO 26 - POLÍTICAS DE IGUALDADE DE GÊNERO E LEGITIMAÇÃO POLÍTICA: reflexões sobre a experiência de ruanda no pós-genocídio.....	400
<i>GENDER EQUALITY POLICIES AND POLITICAL LEGITIMACY: reflections on the post-genocide rwandan experience</i>	400
CAPÍTULO 27 - NARRATIVAS HISTÓRICAS E MEDIAÇÃO DOCENTE: Contribuições para o Letramento Racial e a Construção da Identidade Étnico-Racial.....	420
<i>HISTORICAL NARRATIVES AND TEACHER MEDIATION: Contributions to Racial Literacy and the Construction of Ethnic-Racial Identity</i>	420
CAPÍTULO 28 - PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO E INOVAÇÃO NA COMPETITIVIDADE DA INDÚSTRIA BRASILEIRA DE CELULOSE	442
<i>SCIENTIFIC KNOWLEDGE PRODUCTION AND INNOVATION IN THE COMPETITIVENESS OF THE BRAZILIAN PULP INDUSTRY</i>	442
CAPÍTULO 29 - ENTRE FIOS, HISTÓRIAS E IDENTIDADE: Experiências de valorização da diversidade na Educação Infantil	456
<i>BETWEEN THREADS, STORIES AND IDENTITY: Experiences of valuing diversity in early childhood education</i>	456

CAPÍTULO 30 - DESIGUALDADES SOCIOECONÔMICAS E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A EQUIDADE EDUCACIONAL.....	465
<i>SOCIOECONOMIC INEQUALITIES AND COGNITIVE DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD: CONTRIBUTIONS TO EDUCATIONAL EQUITY</i>	<i>465</i>
CAPÍTULO 31 - EDUCAÇÃO JURÍDICA, SELETIVIDADE PENAL E JUSTIÇA SOCIAL: A FORMAÇÃO CRÍTICA COMO INSTRUMENTO DE ENFRENTAMENTO DAS DESIGUALDADES.....	482
<i>LEGAL EDUCATION, PENAL SELECTIVITY AND SOCIAL JUSTICE: CRITICAL EDUCATION AS A MEANS OF CONFRONTING INEQUALITIES</i>	<i>482</i>
CAPÍTULO 32 - A IMPORTÂNCIA DA ABORDAGEM DA LUSOFONIA NA METODOLOGIA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	511
<i>THE IMPORTANCE OF THE LUSOPHONE APPROACH IN PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY.....</i>	<i>511</i>
CAPÍTULO 33 - FORMAÇÃO E INSERÇÃO PROFISSIONAL DE EGRESSOS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DO PIAUÍ.....	527
<i>Education and Professional Integration of Graduates from the Federal Institute of Education of Piauí.....</i>	<i>527</i>
CAPÍTULO 34 - EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E RELAÇÕES DE TRABALHO: contribuições da trajetória histórica da clt para a formação dos profissionais de gestão de pessoas	542
<i>EDUCATION, SOCIETY AND LABOR RELATIONS: contributions of the historical trajectory of brazilian labor law to the education of human resources professionals.....</i>	<i>542</i>
CAPÍTULO 35 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	561
<i>INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICES IN BASIC EDUCATION</i>	<i>561</i>
CAPÍTULO 36 - A INTERDISCIPLINARIEDADE PROFISSIONAL NA SAÚDE COMO ESTRATÉGIA PARA CUIDADO INTEGRAL DO PACIENTE	574
<i>PROFESSIONAL INTERDISCIPLINARITY IN HEALTHCARE AS A STRATEGY FOR COMPREHENSIVE PATIENT CARE</i>	<i>574</i>
CAPÍTULO 37 - VIOLÊNCIA ESCOLAR CONTRA PROFESSORES E SEUS IMPACTOS NA SAÚDE MENTAL.....	584

<i>SCHOOL VIOLENCE AGAINST TEACHERS AND ITS IMPACTS ON MENTAL HEALTH.</i>	584
RESUMO	584
CAPÍTULO 38 - RELAÇÃO TERAPÊUTICA E RECONSTRUÇÃO EMOCIONAL NA TERAPIA COGNITIVO-COMPORTAMENTAL: contribuições para a promoção da saúde mental.....	596
<i>THERAPEUTIC RELATIONSHIP AND EMOTIONAL RECONSTRUCTION IN COGNITIVE BEHAVIORAL THERAPY: contributions to mental health promotion</i>	596
CAPÍTULO 39 - VILA SANTA THEREZA: patrimônio, memória e educação ambiental na construção de vínculos entre comunidade e território.....	612
<i>VILA SANTA THEREZA: heritage, memory, and environmental education in building connections between community and territory</i>	612
CAPÍTULO 40 - ENTRE RECONHECIMENTO E PERTENCIMENTO: o papel da família na construção identitária de mulheres transgênero	630
<i>BETWEEN RECOGNITION AND BELONGING: the role of the family in the identity construction of transgender women</i>	630

CAPÍTULO 1 - A IMPORTÂNCIA DO LÍDER PARA A MODELAGEM DO COMPORTAMENTO ORGANIZACIONAL EM INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

THE IMPORTANCE OF THE LEADER IN SHAPING ORGANIZATIONAL BEHAVIOR IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Karla Lima Bezerra

Graduação em Psicologia, Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional - UNASP,
Especialização em Análise do Comportamento Aplicado- FAEME, Mestra em Psicologia Organizacional
pela Must University. E-mail. karla.psicologa@yahoo.com.br

RESUMO

A liderança nas instituições educacionais é fundamental para a modelagem do comportamento organizacional, especialmente diante dos desafios contemporâneos, como a desvalorização do professor, violência escolar e vulnerabilidade social. O líder escolar exerce papel estratégico ao promover o engajamento, o bem-estar da equipe e um clima organizacional positivo, fatores essenciais para contrabalançar essas adversidades. Além da gestão administrativa, o líder atua como agente de transformação, fortalecendo o senso de pertencimento e melhorando as relações interpessoais no ambiente educativo. A liderança eficaz contribui para a criação de uma cultura de apoio e cooperação, promovendo o desenvolvimento humano e a melhoria da qualidade educacional. A análise dos modelos de liderança, principalmente o transformacional, servidor e situacional, revela que diferentes abordagens impactam distintamente o engajamento dos profissionais e o funcionamento institucional. A percepção dos liderados quanto ao reconhecimento, comunicação e suporte emocional é indicativa da eficácia da liderança em instituições educativas. Por meio de uma revisão integrativa da literatura, o estudo destaca a relevância da liderança participativa e democrática para fortalecer a colaboração e autonomia nos processos escolares. Competências interculturais e a capacidade de gerenciar a diversidade emergem como exigências crescentes para os líderes atuais. Em suma, a liderança educacional eficiente implica articular competências técnicas e éticas para moldar ambientes organizacionais mais humanizados, produtivos e socialmente transformadores, estabelecendo-se como ferramenta essencial para o sucesso e a sustentabilidade das práticas educativas.

Palavras-chave: Cultura Organizacional. Liderança. Ensino. Escola.

ABSTRACT

Leadership in educational institutions is fundamental for shaping organizational behavior, especially in the face of contemporary challenges such as teacher devaluation, school violence, and social vulnerability. The school leader plays a strategic role in promoting engagement, team well-being, and a positive organizational climate essential factors to counterbalance these adversities. Beyond administrative management, the leader acts as an agent of transformation, strengthening the sense of belonging and improving interpersonal relationships within the educational environment. Effective leadership contributes to creating a culture of support and cooperation, fostering human development and enhancing educational quality. The analysis of leadership models—mainly transformational, servant, and situational—reveals that different approaches distinctly impact staff engagement and institutional functioning. The perception of subordinates regarding recognition, communication, and emotional support is indicative of leadership effectiveness in educational institutions. Through an integrative literature review, the study highlights the importance of participative and democratic leadership to strengthen collaboration and autonomy in school processes. Intercultural competencies and the ability to manage diversity emerge as increasingly essential for current leaders. In sum, effective educational leadership involves articulating technical and ethical competencies to shape more humane, productive, and socially transformative organizational environments, establishing itself as an essential tool for the success and sustainability of educational practices.

Keywords: Organizational Culture. Leadership. Teaching. School.

1. INTRODUÇÃO

A liderança nas instituições educacionais é um fator determinante para a modelagem do comportamento organizacional, especialmente diante dos inúmeros desafios que o setor enfrenta. A desvalorização do professor, a violência escolar e a vulnerabilidade social são problemas que impactam diretamente o ambiente escolar e a motivação dos profissionais. Além disso, a falta de recursos básicos e ergonômicos agrava essa situação, exigindo do líder escolar uma atuação estratégica e sensível para promover o engajamento e o bem-estar da equipe. O líder, ao atuar nessa configuração, influencia diretamente a dinâmica do grupo, fomentando um clima organizacional positivo que pode contrabalançar essas adversidades (Bass, 1999; Northouse, 2018).

O papel do líder escolar transcende a simples gestão administrativa; ele é um agente fundamental para a construção de um ambiente de trabalho seguro e motivador. Profissionais da educação, frequentemente expostos a múltiplas escolas e enfrentando baixa remuneração, necessitam de uma liderança que reconheça suas dificuldades e estimule sua resiliência. A influência do líder no comportamento organizacional reflete-se no fortalecimento do senso de pertencimento e na melhoria das relações interpessoais dentro da instituição, aspectos essenciais para o sucesso educacional (Leithwood *et al.*, 2020).

Diante da problematização que envolve a desvalorização e a violência contra professores, é essencial entender como a liderança pode atuar para mitigar esses impactos negativos. A liderança eficaz pode transformar o ambiente escolar, promovendo uma cultura organizacional de apoio e cooperação, gerando uma resposta positiva frente aos desafios sociais externos. Este entendimento justifica a relevância do estudo sobre a influência do líder no comportamento organizacional dentro das instituições educacionais (Fullan, 2014).

O objetivo geral deste artigo é analisar a influência do líder para a modelagem do comportamento organizacional em instituições educacionais, buscando compreender as práticas e estratégias que promovem um ambiente educativo mais saudável e produtivo. Para isso, torna-se necessário investigar a forma como os liderados percebem seus líderes, identificando seus pontos fortes e áreas de melhoria, o que contribui para a eficácia do processo de liderança (Robinson, 2011).

Além disso, é importante analisar os diferentes modelos de liderança presentes na literatura educacional, uma vez que estes refletem abordagens variadas para enfrentar os

desafios das instituições escolares. Modelos como a liderança transformacional, servidora e situacional apresentam características que podem influenciar distintamente o comportamento organizacional e o engajamento dos profissionais (Burns, 1978; Greenleaf, 1977; Hersey; Blanchard, 1969).

A percepção dos liderados sobre seus líderes é um indicativo crucial da efetividade das práticas de liderança. O reconhecimento, a comunicação aberta e o suporte emocional são elementos que favorecem a construção de um clima organizacional positivo e estimulam o engajamento dos profissionais em prol da melhoria contínua (Tschannen-Moran; Gareis, 2015).

É fundamental também compreender qual modelo de liderança tem apresentado maior influência positiva no comportamento organizacional em instituições educacionais. Essa análise permite identificar práticas que promovem a motivação, a colaboração e o desenvolvimento dos profissionais, resultando em um ambiente escolar mais eficaz e humanizado (Day *et al.*, 2011).

A relevância deste tema está também em destacar a liderança como ferramenta para transformação social no ambiente escolar, sobretudo em contextos vulneráveis, oferecendo assim uma perspectiva integradora entre gestão, comportamento organizacional e desenvolvimento humano (Fullan, 2007).

Metodologicamente, este estudo configura-se como uma revisão integrativa da literatura, abordagem que reúne, avalia criticamente e sintetiza evidências oriundas de diferentes delineamentos de pesquisa, oferecendo um panorama abrangente e fundamentado sobre o fenômeno investigado. A adoção desse método se justifica pela necessidade urgente de compreender o papel do líder na superação dos desafios enfrentados pelas instituições educacionais, principalmente em contextos de vulnerabilidade social, desvalorização profissional e violência escolar. A liderança eficaz pode ser um diferencial para a criação de ambientes organizacionais mais harmônicos, que promovam o engajamento dos educadores e a melhoria da qualidade do ensino.

Além disso, a pesquisa contribui para o aprimoramento das práticas de gestão escolar, oferecendo subsídios teóricos e práticos para a formação de líderes capazes de responder às demandas contemporâneas da educação, favorecendo, assim, o desenvolvimento integral dos profissionais e o sucesso institucional, exigindo uma análise sistematizada e, ao mesmo tempo, flexível para abarcar a diversidade de estudos

disponíveis. A condução seguiu, em sua essência, as seis etapas propostas por Mendes, Silveira e Galvão (2008), o que assegurou rigor, transparência e reprodutibilidade.

Inicialmente, definiu-se o problema e formulou-se a pergunta norteadora: **“quais ações das figuras de liderança podem influenciar em comportamentos dos seus liderados no âmbito de instituições de educação?”**, para direcionar toda a busca bibliográfica. Em seguida estabeleceram-se critérios de elegibilidade: incluíram-se publicações originais a respeito do tema, disponíveis na íntegra, produzidas entre 2015 e 2025, redigidas em português e inglês, e alinhadas ao tema; excluíram-se editoriais, cartas, resumos sem texto completo, duplicatas, teses, dissertações, livros e estudos com qualidade metodológica considerada crítica.

A estratégia de busca combinou descritores controlados (MeSH/DeCS) e termos livres, articulados com operadores booleanos, aplicados nas bases Periódicos CAPES e Redalyc. A busca principal foi executada entre 07/2025 e 08/2025. A Tabela 1 apresenta, de forma sintética, as combinações de descritores e operadores utilizadas, bem como a quantidade de registros recuperados.

Tabela 1: Descritores e operadores booleanos

Combinação de descritores	Base de dados	Registros totais (n)	Registros em português
Descritor “LIDERANÇA” and “ESCOLA” AND “CULTURA ORGANIZACIONAL”	Base CAPES	52	712
	Base Redalyc	19.758	19.758

Fonte: autoria própria (2026).

Após a busca, os registros foram organizados em planilha e submetidos a uma triagem sequencial: (i) leitura de títulos e resumos; (ii) exclusão de duplicatas e de trabalhos que não atendiam ao escopo (critérios de inclusão e exclusão); e (iii) leitura integral para categorização. O fluxo de seleção – apresentado na Tabela 2 – contempla, em ordem, o número de registros identificados, os retidos após a remoção de duplicatas e/ou excluídos com justificativa, os avaliados em texto completo, e, por fim, os incluídos na síntese.

Tabela 2: Fluxo de seleção dos estudos

Etapa	Descrição	Registros (n)
Identificação (leitura de títulos e resumos)	Registros recuperados nas bases de dados	19.810
Inclusão / Exclusão (exclusão de duplicatas e de trabalhos que não atendiam ao escopo)	Registros após remoção de duplicatas e seguindo critério de inclusão e exclusão	128
Elegibilidade	Artigos avaliados em texto completo	93
Inclusão	Estudos incluídos na revisão	12

Fonte: autoria própria (2026).

Esse percurso metodológico garante que as conclusões da revisão integrativa ofereçam bases sólidas para a tomada de decisão e o direcionamento de novos estudos sobre a influência do comportamento de liderança em unidades escolares sobre o comportamento dos liderados, em consonância com os padrões de qualidade acadêmica. O trabalho foi conduzido com observância rigorosa aos princípios éticos; assim, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Must University.

Por fim, este artigo, que está dividido em Introdução, Desenvolvimento e Considerações Finais, busca, ainda, oferecer uma análise detalhada sobre a importância e a influência do líder na configuração do comportamento organizacional, considerando a percepção dos liderados, os modelos de liderança adotados e os resultados observados no contexto educacional. A pesquisa pretende contribuir para fortalecer práticas de liderança que respondam às demandas específicas do setor (Robinson; Lloyd; Rowe, 2008).

2. DESENVOLVIMENTO

A liderança em instituições educacionais emerge como um elemento central na construção de ambientes organizacionais que promovam não apenas a excelência acadêmica, mas também o desenvolvimento integral dos indivíduos envolvidos no processo educativo. Diferentemente de outros contextos organizacionais, o ambiente educacional apresenta especificidades que exigem dos líderes uma compreensão aprofundada das dimensões pedagógicas, administrativas e sociais que permeiam a dinâmica institucional (Silva; Fonseca, 2025).

O conceito de liderança transformacional encontra particular relevância no contexto educacional, uma vez que transcende a simples gestão de tarefas administrativas para se concentrar na inspiração e capacitação dos liderados. Esta abordagem de liderança enfatiza a capacidade do líder de criar uma visão compartilhada, promover um ambiente de trabalho positivo e motivador, e incentivar a inovação e criatividade dentro da organização educacional, fazendo com que seus liderados sejam mais produtivos (Unibanco, 2025).

A importância da liderança nas instituições educacionais manifesta-se na sua capacidade de influenciar diretamente os processos de ensino-aprendizagem e outras variáveis ligadas à organização, cultura e condições de trabalho da escola. Esta influência se materializa através de práticas que não apenas direcionam os esforços coletivos para o alcance de objetivos institucionais, mas também modelam comportamentos, atitudes e valores que permeiam toda a comunidade educativa (Oliveira; Lima, 2024)

A liderança transformacional no contexto educacional caracteriza-se como um processo que motiva liderados ao articular a visão da organização com a da equipe, motivando-os a irem além das expectativas através da sensibilização do que é certo e importante para a instituição. Este estilo de liderança fundamenta-se em quatro dimensões principais: influência idealizada, motivação inspiradora, estímulo intelectual e consideração individualizada (Costa; Figueiredo, 2020)

Na influência idealizada, o líder educacional serve como modelo de comportamento ético e profissional, fornecendo um forte senso de propósito que orienta as ações da comunidade educativa. Esta dimensão é particularmente relevante em instituições de ensino, onde a formação de valores e a modelagem de comportamentos constituem aspectos fundamentais do processo educativo. A motivação inspiradora manifesta-se na capacidade do líder de proporcionar significado e desafios às atividades desenvolvidas na instituição, demonstrando a importância destas para o atingimento dos objetivos educacionais traçados (Rodrigues; Silva, 2022)

O estímulo intelectual, por sua vez, reflete-se na capacidade do líder de desafiar ideias e promover a reflexão crítica entre os membros da equipe, fomentando um ambiente de aprendizagem contínua e inovação pedagógica. Esta dimensão é especialmente significativa em contextos educacionais, onde a busca pelo conhecimento e a renovação das práticas pedagógicas constituem elementos essenciais para a qualidade do ensino (Sanchez; Sandoval-Caraveo; Surdez-Perez, 2024).

A consideração individualizada materializa-se no tempo dedicado pelo líder ao ensino, treinamento e desenvolvimento individual dos membros da equipe. Em instituições educacionais, esta prática traduz-se no apoio personalizado aos professores e demais profissionais, reconhecendo suas necessidades específicas de desenvolvimento profissional e criando condições para seu crescimento contínuo. A investigação sobre o impacto da liderança no comportamento dos liderados em instituições educacionais revela correlações significativas entre estilos de liderança e diversos aspectos do funcionamento organizacional. Estudos empíricos demonstram que a liderança transformacional incrementa os efeitos positivos na motivação, satisfação e desempenho dos profissionais da educação (Cavalcanti *et al.*, 2025).

Ainda, a liderança dita boa parte do comportamento dos liderados e seus resultados, sublinhando a importância do líder para a criação de ambientes propícios ao compartilhamento de conhecimento e à aprendizagem organizacional. Este achado ressalta como as práticas de liderança podem influenciar diretamente a cultura de aprendizagem contínua que caracteriza organizações educacionais de excelência, com atitudes do líder que enfatizam as capacidades particulares de seus liderados (Vasconcelos; Matos; Schimitti, 2024).

O estilo participativo de liderança demonstrou particular relevância em contextos educacionais, caracterizando-se pela busca de consenso na tomada de decisões, estímulo ao trabalho em equipe e promoção de comunicação assertiva para facilitar o alcance dos objetivos institucionais. Esta abordagem participativa manifesta-se através da confiança estabelecida entre gestores e equipes, da delegação de decisões aos diferentes níveis da organização e da construção de relações harmoniosas entre os membros da comunidade educativa (Campos; Rolindo, 2022).

A correlação entre liderança e produtividade em instituições educacionais revela-se através de três dimensões principais: efetividade, compromisso e responsabilidade. A efetividade refere-se à capacidade das pessoas de realizar o trabalho dentro do tempo estabelecido e sem falhas, proporcionando serviços eficientes e demonstrando interesse no aprimoramento acadêmico. O compromisso manifesta-se na satisfação profissional, na aplicação dos valores institucionais no trabalho e no cumprimento de objetivos estabelecidos. A responsabilidade expressa-se na aceitação de tarefas mesmo na ausência de supervisão direta e no estímulo ao trabalho colaborativo (Campos; Rolindo, 2022; Sanchez; Sandoval-Caraveo; Surdez-Perez, 2024).

A gestão democrática, outro ponto importante no que tange ao sucesso da liderança em instituições educacionais, constitui um processo político no qual os diversos atores que atuam na escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam ações de forma coletiva. Esta abordagem posiciona a liderança pedagógica como elemento-chave para o engajamento coletivo, garantindo que as decisões sejam fundamentadas no diálogo e na participação ativa de toda a comunidade escolar (Rodrigues; Silva, 2022; Moraes; Santos; 2025)

A liderança democrática distingue-se por práticas que promovem a descentralização do poder decisório e o fortalecimento da autonomia dos membros da equipe. Estas práticas incluem a criação de espaços coletivos para debate e reflexão, a valorização da diversidade de perspectivas e experiências, e o estabelecimento de mecanismos de participação que assegurem a representatividade de todos os segmentos da comunidade educativa (Campos; Rolindo, 2022).

A implementação de práticas democráticas em gestão escolar requer o desenvolvimento de competências específicas por parte dos líderes educacionais. Estas competências incluem a capacidade de facilitar processos de diálogo e negociação, a habilidade de mediar conflitos e diferenças de opinião, e a competência para articular visões e interesses diversos em torno de objetivos comuns. Além disso, a liderança democrática demanda a construção de relações baseadas na confiança mútua, no respeito às diferenças e na valorização da contribuição de cada membro da comunidade (Cavalcanti *et al.*, 2025).

O impacto da liderança democrática na qualidade da educação manifesta-se através da criação de ambientes organizacionais que favorecem a inovação pedagógica, o desenvolvimento profissional contínuo e o engajamento ativo dos estudantes no processo de aprendizagem. Estudos indicam que a liderança transformadora e participativa produz efeitos positivos significativos na melhoria da qualidade do ensino e na satisfação dos diversos atores envolvidos no processo educativo (Sanchez; Sandoval-Caraveo; Surdez-Perez, 2024).

A diversidade crescente das comunidades educativas apresenta um desafio significativo para a liderança educacional. Os líderes devem desenvolver competências interculturais e habilidades para trabalhar com grupos heterogêneos, promovendo a inclusão e a equidade em suas práticas de gestão. Esta dimensão da liderança exige sensibilidade para as diferentes necessidades e expectativas dos membros da comunidade

educativa, bem como capacidade para criar ambientes acolhedores e respeitosos da diversidade (Vasconcelos; Matos; Schimitti, 2024).

A *accountability* e a pressão por resultados constituem aspectos desafiadores da liderança educacional contemporânea. Os líderes devem equilibrar as demandas por eficiência e produtividade com os valores educacionais de formação integral e desenvolvimento humano. Esta tensão requer habilidades para negociar expectativas, comunicar resultados e defender a especificidade da missão educacional diante de pressões externas por padronização e quantificação (Vasconcelos; Matos; Schimitti, 2024).

A cultura organizacional em instituições educacionais emerge como elemento fundamental na mediação entre práticas de liderança e resultados educacionais. O conceito de qualidade social da educação transcende indicadores quantitativos tradicionais para abranger dimensões como desenvolvimento integral dos estudantes, formação para cidadania e promoção da equidade. A construção de uma cultura organizacional orientada para a qualidade social requer lideranças capazes de articular visões de futuro que integrem excelência acadêmica, desenvolvimento humano e responsabilidade social (Aguja; Garcia, 2024).

Esta articulação manifesta-se através de práticas que valorizam a aprendizagem como processo de transformação pessoal e social, promovem o pensamento crítico e criativo, e fomentam o engajamento ativo dos estudantes na construção de conhecimento (Cavalcanti *et al.*, 2025).

A dimensão afetiva das relações organizacionais constitui aspecto central na liderança educacional transformadora. Compreende-se que todas as relações humanas têm caráter afetivo e que os afetos movem os sujeitos através do aumento ou diminuição de seu potencial de agir. No contexto educacional, lideranças que promovem afetos positivos contribuem para o aumento da potência de ação de toda a comunidade educativa, criando condições favoráveis para o desenvolvimento de processos educativos de qualidade (Moraes; Santos; 2025)

A sustentabilidade das práticas de liderança transformadora requer o desenvolvimento de competências organizacionais que transcendam a dependência de líderes individuais. Isto implica na criação de sistemas de gestão distribuída, no fortalecimento de capacidades coletivas e na institucionalização de práticas que

asseguem a continuidade dos processos de melhoria mesmo diante de mudanças na liderança formal (Armani; Petrini; Santos, 2020).

A avaliação do impacto da liderança na qualidade da educação deve considerar indicadores que reflitam a complexidade e a multidimensionalidade dos processos educativos. Estes indicadores incluem não apenas resultados de aprendizagem, mas também aspectos como satisfação e engajamento dos estudantes, desenvolvimento profissional dos educadores, qualidade das relações interpessoais e contribuição da instituição para o desenvolvimento da comunidade local (Unibanco, 2025).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a influência da liderança na modelagem do comportamento dos liderados em instituições educacionais constitui fenômeno complexo que requer abordagens teóricas e práticas de qualidade. A efetividade desta influência depende da capacidade dos líderes de articular competências técnicas, relacionais e éticas em práticas que promovam, simultaneamente, a excelência educacional, o desenvolvimento humano e a transformação social.

O desafio contemporâneo consiste em formar lideranças capazes de navegar na complexidade do ambiente educacional atual, mantendo o compromisso com os valores fundamentais da educação como direito humano e bem público, bem como em manter o equilíbrio e a ponderação entre o estilo de liderança exercido, analisando seus efeitos continuamente sobre os liderados, para a criação de uma cultura organizacional que motive à produtividade e à qualidade do trabalho, sem menosprezar a qualidade de vida e as individualidades de cada liderado.

REFERÊNCIAS

AGUJA, F. A. P.; GARCIA, J. M. G. A gestão diretiva na melhoria da qualidade educacional. *ID EST – Revista Investigación, Desarrollo, Educación, Servicio y Trabajo*, v. 1, p. 59-79, 2024.

ARMANI, A. B.; PETRINI, M.; SANTOS, A. C. Quais são os atributos da liderança sustentável? *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, v. 22, n. 4, p. 820-835, 2020.

BASS, B. M. Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, v. 8, n. 1, p. 9-32, 1999.

BURNS, J. M. *Leadership*. New York: Harper & Row, 1978.

CAMPOS, V. R. V. de; ROLINDO, A. C. Liderança e gestão escolar: um olhar questionador sobre o conceito de liderança em educação na perspectiva filosófica de Espinosa. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, v. 27, e225432, 2022.

CAVALCANTI, J. L. C. *et al.* Desempenho acadêmico, índice de liderança do gestor e estratégias de organização escolar. *Educação em Análise*, Fortaleza, v. 21, n. 2, p. 247-266, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/download/10010/4706/55986>. Acesso em: 11 ago. 2025.

COSTA, J. A.; FIGUEIREDO, S. Quadros de referência para o desempenho dos líderes escolares. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 109, p. 1047-1068, set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/XRJ4GdLqV95w68DtyJdfLzk>. Acesso em: 11 ago. 2025.

DAY, C. Leadership development in context: themes and tensions. In: BOLDEN, R.; GOSLING, J.; MARTURANO, A.; DENNISON, P. (ed.). *Leadership: the key concepts*. 2. ed. London: Routledge, 2013. p. 47-52.

DEAL, T. E.; PETERSON, K. D. *Shaping School Culture*. 3. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2016.

FULLAN, M. *The new meaning of educational change*. 4. ed. New York: Teachers College Press, 2007.

GREENLEAF, R. K. *Servant Leadership: a journey into the nature of legitimate power and greatness*. 25. ed. New York: Paulist Press, 1977.

HARRIS, A. *Distributed Leadership*. London: Routledge, 2010.

HERSEY, P.; BLANCHARD, K. H. *Management of organizational behavior: utilizing human resources*. 3. ed. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1969.

INSTITUTO UNIBANCO; UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES (Chile). *Liderança escolar para a melhoria da educação*. 2021. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/5bb8791a-449e-4b1a-839e-251127a38dd5/>. Acesso em: 11 ago. 2025.

LEITHWOOD, K.; HARRIS, A.; WHITFORD, B. *How leadership influences student learning*. Toronto: The Wallace Foundation, 2004.

LEITHWOOD, K. *et al.* *Leadership for learning improvement*. Toronto: Thomson Educational Publishing, 2020.

MORAES, M. T.; SANTOS, P. R. Liderança educacional em ambientes de E-learning. *Cognition*, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 45-58, 2023. Disponível em: <https://revista.cognitioniss.org/index.php/cogn/article/download/397/325/851>. Acesso em: 11 ago. 2025.

NORTHOUSE, P. G. *Leadership: theory and practice*. 8. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2018.

OLIVEIRA, F. A.; LIMA, G. C. Liderança pedagógica e complexidade da gestão escolar: um estudo em escolas públicas brasileiras. *SciELO Preprints*, 2024. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/download/7353/13812/14379>. Acesso em: 11 ago. 2025.

RAMÍREZ SÁNCHEZ, V. *et al.* Estilos de liderazgo y su relación con la productividad en una institución de educación media superior tecnológica en el estado de Tabasco. 2022.

ROBINSON, V. M. J. *Student-centered leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, 2011.

ROBINSON, V. M. J.; LLOYD, C.; ROWE, K. The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, v. 44, n. 5, p. 635-674, 2008.

RODRIGUES, V. P. L.; SILVA, C. M. Liderança no ensino superior: um estudo bibliométrico. *Revista de Pesquisa: Ensino e Gestão*, São Paulo, v. 9, n. 18, p. 197-211, jan./jun. 2022.

SILVA, M. C. S.; FONSECA, W. G. Liderança na gestão escolar para a eficiência: um estudo bibliográfico. *Caderno de Diálogos*, v. 13, n. 1, p. 129-146, 2020. Disponível em: <https://periodicos.faculdefamart.edu.br/index.php/cadernodedialogos/article/download/157/82>. Acesso em: 11 ago. 2025.

SPEARS, L. C. *Reflections on leadership: how Robert K. Greenleaf's theory of servant-leadership influenced today's top management thinkers*. New York: Wiley, 1995.

TSCHANNEN-MORAN, M.; GAREIS, C. R. Principals, trust, and cultivating vibrant schools. *Journal of Educational Administration*, v. 53, n. 1, p. 66-88, 2015.

VASCONCELLOS, C. A. *et al.* Cultura e comportamentos de cidadania organizacional em uma instituição de ensino superior: uma aplicação de modelagem de equações estruturais. Belém: Universidade Federal do Pará, 2024.

CAPÍTULO 2 - A CULTURA DIGITAL NO ENSINO DE MATEMÁTICA: Revisão Sistemática dos Desafios e Possibilidades para o Professor da Educação Básica

DIGITAL CULTURE IN MATHEMATICS TEACHING: A Systematic Review of Challenges and Possibilities for the Basic Education Teacher

Marcelo Eduardo Lenharo ¹

¹ Licenciado em Matemática. Centro Universitário Cidade Verde - Unicive. Professor na Faculdade Gennari e Peartree – FGP, Pederneiras, SP, Brasil
Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0007-6506-2682>. E-mail: marcelo.lenharo@fgp.com.br

RESUMO

Esta pesquisa investiga de que modo a cultura digital vem sendo abordada no campo da educação matemática, com atenção aos desafios e às possibilidades que a literatura associa ao ato pedagógico do professor da educação básica. Adotou-se revisão sistemática de abordagem qualitativa, conduzida conforme a declaração PRISMA 2020, com levantamento no Google Acadêmico e recorte temporal de 2021 a 2026. Dos 46 registros identificados, 33 artigos compuseram o corpus, submetido à Análise de Conteúdo, da qual emergiram seis eixos temáticos. Os resultados apontam ampla convergência quanto às potencialidades das tecnologias digitais, sobretudo a visualização de conceitos abstratos, a personalização da aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento computacional, com destaque para o GeoGebra e, mais recentemente, para a inteligência artificial generativa. Em sentido oposto, um núcleo estável de obstáculos reaparece nos estudos, com ênfase na formação docente insuficiente no viés tecnológico, na precariedade da infraestrutura escolar e na desigualdade de acesso. Conclui-se que a variável decisiva não reside na disponibilidade do recurso, e sim na mediação pedagógica que o organiza, o que recoloca o professor no centro do processo de integração tecnológica.

Palavras-chave: Educação Matemática Digital; Cultura digital; Formação docente; Ferramentas digitais; Revisão sistemática.

ABSTRACT

This research investigates how digital culture has been addressed within the field of mathematics education, focusing on the challenges and possibilities that the literature associates with the pedagogical practice of the basic education teacher. A systematic review with a qualitative approach was adopted, conducted in accordance with the PRISMA 2020 statement, with a search on Google Scholar and a time frame from 2021 to 2026. Of the 46 records identified, 33 articles comprised the corpus, which was subjected to Content Analysis, from which six thematic axes emerged. The results indicate broad convergence regarding the potential of digital technologies, particularly the visualization of abstract concepts, the personalization of learning, and the development of computational thinking, with emphasis on GeoGebra and, more recently, on generative artificial intelligence. Conversely, a stable core of obstacles recurs across the studies, with emphasis on insufficient teacher training in the technological dimension, the precariousness of school infrastructure, and inequality of access. It is concluded that the decisive variable does not lie in the availability of the resource, but rather in the pedagogical mediation that organizes it, which places the teacher back at the center of the technological integration process.

Keywords: Digital Mathematics Education; Digital culture; Teacher training; Digital tools; Systematic review.

1. INTRODUÇÃO

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) deixaram de ser um acessório da vida escolar para integrar a própria trama cultural em que a escola opera. Bartolomé et al. (2021), em leitura apoiada em Castells, entendem essas tecnologias como propulsoras de uma nova revolução, cuja marca é a penetrabilidade em todos os domínios da atividade humana. O que daí resulta não é um acúmulo de artefatos, mas uma

reconfiguração dos modos de comunicar, agir e pensar, aquilo que se convencionou chamar de cultura digital.

No Brasil, essa reconfiguração foi incorporada ao currículo. A Base Nacional Comum Curricular elevou a cultura digital à condição de competência geral da Educação Básica, ao determinar que o estudante deve “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais”, visando a comunicação, acesso e disseminação de informações, incluindo a produção de conhecimentos (Brasil, 2018, p.9).

Na educação matemática, contudo, a distância entre o que se anuncia e o que se pratica é antiga. Santos (2024) observa que as primeiras aproximações entre computação e ensino de Matemática já eram organizadas pela ótica das projeções de futuro, tal como hoje ocorre com a inteligência artificial, e que, a despeito dos avanços na legislação e na literatura, poucas mudanças se verificam na prática escolar. Esse descompasso, persistente ao longo de décadas, constitui o pano de fundo do problema aqui investigado.

O interesse deste trabalho recai, de maneira particular, sobre as ferramentas digitais e inovadoras que chegam à sala de aula de Matemática. Entre elas, o GeoGebra ocupa posição de relevo. Software livre de matemática dinâmica, é apontado por Nascimento, Sampaio e Nicot (2025, p. 1) como "a ferramenta digital mais utilizada pelos professores" no ensino fundamental, por articular representações algébricas e geométricas e permitir a manipulação de objetos matemáticos em tempo real. A esse repertório soma-se, com força crescente, a inteligência artificial generativa, que Borba e Balbino Junior (2023) propõem compreender como mais uma tecnologia digital a reorganizar a produção do conhecimento em coletivos de seres-humanos-com-mídias. São recursos de naturezas distintas, mas que compartilham uma mesma exigência: só se convertem em aprendizagem quando mediados com intenção pedagógica.

Justifica-se a investigação pela necessidade de compreender, para além do entusiasmo com os artefatos, quais condições permitem que essas ferramentas efetivamente colaborem com o ensino. A produção recente é vasta, porém dispersa; revisões como as de Felcher e Cavalheiro (2026) e de Dias et al. (2026) mostram que potencialidades e limites costumam aparecer lado a lado, sem que se distinga com clareza o que depende do recurso e o que depende do professor.

Diante disso, o objetivo geral consiste em analisar de que modo a cultura digital vem sendo abordada no campo da educação matemática, identificando os principais

desafios e possibilidades que a literatura associa ao ato pedagógico do professor da educação básica. A investigação orientou-se pela seguinte questão central: de que modo a cultura digital vem sendo abordada no campo da educação matemática e quais os principais desafios e possibilidades apontados pela literatura para o ato pedagógico do professor da educação básica? A ela se vincula uma questão complementar, relativa às condições necessárias para que as tecnologias digitais efetivamente colaborem com o processo de ensino e aprendizagem da Matemática.

Para responder a essas questões, optou-se por uma revisão sistemática de abordagem qualitativa, conduzida segundo a declaração PRISMA 2020 (Page et al., 2022) e interpretada à luz da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). O levantamento, realizado no Google Acadêmico, resultou em 33 artigos publicados entre 2021 e 2026, organizados em seis eixos temáticos. Quanto à estrutura, o texto apresenta, após esta introdução, o referencial teórico que sustenta a noção de Educação Matemática Digital; na sequência, o percurso metodológico; depois, os resultados e a discussão, organizados pelos seis eixos; e, por fim, as considerações finais.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, desenvolvido na modalidade de revisão sistemática da literatura. A opção por esse desenho decorre do próprio problema de pesquisa, que não demanda a produção de dados empíricos primários, mas a análise da produção científica já publicada sobre a cultura digital no campo da educação matemática e sobre os desafios e as possibilidades que ela impõe ao ato pedagógico do professor da educação básica. A revisão sistemática, nesse sentido, obedece a protocolos definidos e busca responder a uma pergunta focal (Santos; Guimarães, 2024), o que a distingue de levantamentos bibliográficos assistemáticos.

Para assegurar o rigor e a transparência do percurso, o relato desta revisão segue as recomendações da declaração PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), em sua versão atualizada (Page et al., 2022). A declaração PRISMA tem por finalidade garantir o relato transparente das revisões sistemáticas, de seus métodos e de seus achados (Galvão; Pansani; Harrad, 2015; Page et al., 2022), estruturando o processo de seleção dos estudos em fases sucessivas de

identificação, triagem, elegibilidade e inclusão, sintetizadas em um fluxograma padronizado.

2.1 Questão norteadora e estratégia de busca

A revisão foi orientada pela seguinte questão: de que modo a cultura digital vem sendo abordada no campo da educação matemática e quais os principais desafios e possibilidades apontados pela literatura para o ato pedagógico do professor da educação básica? Dessa questão central derivou uma questão complementar, relativa às condições necessárias para que as tecnologias digitais efetivamente colaborem com o processo de ensino e aprendizagem da Matemática.

O levantamento foi realizado no Google Acadêmico (Google Scholar), em maio de 2026. A escolha dessa base justifica-se por sua ampla cobertura da produção ibero-americana em educação matemática, que se concentra, em grande medida, em periódicos vinculados a programas de pós-graduação e a sociedades científicas indexados por esse buscador. Reconhece-se, contudo, que o Google Acadêmico não permite a exportação exaustiva de seus registros, de modo que a busca se deu por varredura sistemática, com múltiplas combinações de descritores, procedimento equivalente ao levantamento manual e devidamente documentado para fins de replicabilidade.

Foram empregadas combinações de descritores em três idiomas. Em língua portuguesa: “cultura digital” e “educação matemática”; “tecnologias digitais”, “ensino de matemática” e “professor”; “desafios e possibilidades” associado a “ensino de matemática”. Em língua inglesa: digital culture, digital technologies, mathematics education, teachers e challenges. Em língua espanhola: cultura digital, tecnologías digitales, enseñanza de las matemáticas, docente e educación básica. As buscas priorizaram os campos de título, resumo e palavras-chave dos documentos recuperados.

2.2 Critérios de elegibilidade

Foram definidos, a priori, os seguintes critérios de inclusão: (i) artigos publicados em periódicos científicos; (ii) publicados entre 2021 e 2026; (iii) redigidos em português, inglês ou espanhol; (iv) que tratassem de tecnologias digitais ou da cultura digital no ensino de Matemática; (v) com foco na educação básica; e (vi) que dialogassem com a prática pedagógica ou com a formação do professor, apresentando desafios e/ou possibilidades identificáveis para o ato docente.

Como critérios de exclusão, adotou-se: (i) documentos que não configurassem artigo de pesquisa publicado em periódico, como editoriais, anais de eventos, dissertações e teses; (ii) estudos com foco exclusivo no ensino superior, sem vínculo com a educação básica ou com a formação de seus professores; (iii) trabalhos em que a tecnologia fosse tratada de modo genérico, sem articulação com o ensino de Matemática; e (iv) estudos cujo objeto não contemplasse o ato pedagógico do professor, tais como análises restritas a documentos curriculares ou à produção acadêmica de grupos de pesquisa.

2.3 Processo de seleção dos estudos

Na fase de identificação, foram recuperados 46 registros. Após a checagem de disponibilidade, um registro não pôde ser recuperado em razão da indisponibilidade do repositório do periódico no período da coleta, restando 45 artigos com texto completo para avaliação. Não foram identificadas duplicatas entre os registros, uma vez que a varredura consolidou os resultados em lista única já depurada.

Na fase de triagem e elegibilidade, procedeu-se à leitura dos títulos, dos resumos e, quando necessário, das seções metodológicas e dos resultados dos 45 artigos, confrontando cada um com os critérios estabelecidos. Foram excluídos 12 estudos: um por se tratar de editorial e não de artigo de pesquisa; cinco por ausência de foco no ensino de Matemática ou por tratarem a integração tecnológica de forma genérica; dois por terem objeto distinto do ato pedagógico do professor, restringindo-se a análises documentais de currículos ou ao mapeamento da produção de grupos de pesquisa; e quatro por baixa aderência ao problema de pesquisa, seja pelo enfoque estritamente psicométrico, seja por se vincularem a contextos e programas formativos muito específicos, sem discussão pedagógica transferível ao recorte deste estudo.

Ao final do processo, 33 artigos compuseram o corpus de análise. O Quadro 1 sintetiza o fluxo de seleção, conforme as fases previstas na declaração PRISMA 2020 (Page et al., 2022).

Quadro 1 – Fluxo de seleção dos estudos segundo a declaração PRISMA 2020

Fase	Descrição	n
Identificação	Registros identificados no Google Acadêmico (2021–2026)	46
Recuperação	Registros não recuperados (repositório indisponível)	1
Triagem/Elegibilidade	Artigos com texto completo avaliados	45

Exclusão	Artigos excluídos, com motivos: editorial (n = 1); ausência de foco no ensino de Matemática (n = 5); objeto distinto do ato pedagógico (n = 2); baixa aderência ao problema de pesquisa (n = 4)	12
Inclusão	Artigos incluídos na síntese qualitativa	33

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

2.4 Corpus da análise

Os 33 artigos incluídos foram publicados entre 2021 e 2026, sendo 27 redigidos em língua portuguesa e seis em língua inglesa, oriundos de periódicos nacionais e internacionais da área de Educação e de Educação Matemática. O Quadro 2 apresenta o corpus, organizado pelos eixos temáticos que emergiram do processo de análise, descrito na subseção seguinte.

Quadro 2 – Corpus da revisão, por eixo temático

Eixo temático	Estudos (autoria, ano)	n
1. Panorama, revisões e trajetória histórica das tecnologias digitais na educação matemática	Dias et al. (2026); Santos (2024); Freitas et al. (2025); Felcher e Cavalheiro (2026); Nakamura (2025); Farias (2025); Hidayat e Firmanti (2024); Silva, Felcher e Folmer (2023)	8
2. Formação docente, competências digitais e o modelo TPACK	Cerqueira e Neves (2025); Oliveira e Macêdo (2025); Almeida, Azevedo e Santos (2024); Kleemann e Machado (2023); Siqueira, Molon e Franco (2021); Slaviero, Díaz-Urdaneta e Elias (2023); Ruas, Macêdo e Crisostomo (2024)	7
3. Prática pedagógica, ferramentas digitais e propostas de sala de aula	Nascimento, Sampaio e Nicot (2025); Vasconcelos et al. (2024); Muller e Menezes (2023); Invernizzi e Conte (2026); Loubach e Canôas (2026); Santos et al. (2025); Santos e Macêdo (2024)	7
4. A pandemia como acelerador da cultura digital na escola	Corrêa e Brandemberg (2021); Conde et al. (2024); Cruz (2023); Santos e Guimarães (2024); Martins e Macêdo (2023)	5
5. Inteligência artificial na educação matemática	Borba e Balbino Junior (2023); Rocha e Almeida (2026); Evangelista et al. (2025)	3

6. Desafios da integração tecnológica na literatura internacional	Dockendorff, Merino e Gomez Zaccarelli (2026); Priyanda et al. (2025); Radović (2024)	3

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

2.5 Procedimentos de análise dos dados

O tratamento do corpus apoiou-se na Análise de Conteúdo, compreendida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 2016, p. 37), percorrendo suas três etapas clássicas: a pré-análise, com a leitura flutuante dos textos e a constituição do corpus; a exploração do material, com a codificação dos trechos relativos a desafios, possibilidades e condições de integração das tecnologias digitais; e o tratamento dos resultados, com a inferência e a interpretação à luz do referencial teórico da educação matemática.

Da codificação emergiram os seis eixos temáticos apresentados no Quadro 2. Cabe registrar que a distribuição dos estudos entre os eixos não é homogênea, e nem se pretendeu que fosse. Os eixos relativos à prática pedagógica com ferramentas digitais e às revisões de panorama concentram maior número de trabalhos, o que reflete tanto o volume da produção recente quanto o interesse específico desta investigação pelas ferramentas digitais e inovadoras no ensino de Matemática, como o GeoGebra, os materiais manipulativos virtuais, os softwares de geometria dinâmica e, mais recentemente, os recursos de inteligência artificial generativa. Assim, na seção de resultados, esses eixos recebem tratamento analítico mais detido que os demais.

Para cada artigo do corpus foi preenchida uma ficha de extração contendo: referência completa, objetivo, abordagem metodológica, nível de ensino investigado, tecnologias digitais abordadas, desafios apontados, possibilidades identificadas e condições indicadas para a integração efetiva das tecnologias ao ensino. As fichas subsidiaram a construção das categorias e a síntese qualitativa apresentada nas seções de resultados e discussão.

2.6 Limitações do percurso metodológico

Três limitações merecem registro. A primeira diz respeito à base de dados única: embora o Google Acadêmico apresente cobertura ampla, a ausência de bases complementares pode ter deixado de fora trabalhos relevantes indexados exclusivamente em outros repositórios. A segunda refere-se à impossibilidade de exportação integral dos

registros do buscador, o que exigiu a varredura por combinações de descritores; ainda que o procedimento tenha sido documentado, ele não garante exaustividade absoluta. Por fim, um dos artigos identificados não pôde ser recuperado por indisponibilidade do repositório de origem, permanecendo fora da análise. Tais limitações não comprometem a validade da síntese produzida, mas recomendam cautela na generalização dos resultados e indicam caminhos para a ampliação da revisão em estudos futuros.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1. Cultura digital e sociedade em rede: delimitação conceitual

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) alteraram, nas últimas décadas, os modos de produção, circulação e validação do conhecimento. Bartolomé *et al.* (2021), apoiados em Castells, situam essas tecnologias como propulsoras de uma nova revolução, cuja característica central é a penetrabilidade em todos os domínios da atividade humana, configurando aquilo que se convencionou denominar cultura digital. Não se trata, portanto, de um conjunto de artefatos acrescentados à vida social, mas de uma reconfiguração cultural que atinge as formas de comunicar, agir, pensar e se expressar.

Essa caracterização é reforçada pela leitura que os mesmos autores fazem de Pérez-Gómez, para quem a contemporaneidade corresponde à era da informação, período em que "[...] a principal atividade dos seres humanos tem a ver com a aquisição, o processamento, a análise, a recriação e a comunicação da informação" (Pérez-Gómez, 2015, p. 15 *apud* Bartolomé *et al.*, 2021, p. 5). O valor da informação se sobrepõe ao das matérias-primas e do esforço físico, o que desloca também as questões centrais do pensamento educativo: se antes o problema era identificar as melhores formas de os estudantes aprenderem, hoje os sujeitos precisam reconhecer quais são as questões relevantes de seu tempo (Bartolomé *et al.*, 2021).

No plano normativo brasileiro, a cultura digital foi incorporada como competência geral da Educação Básica pela Base Nacional Comum Curricular. O documento determina que o estudante deve:

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, 2018, p. 9).

A orientação curricular, contudo, não trata a ferramenta como fim em si. A BNCC indica que os recursos digitais devem servir ao desenvolvimento de competências e habilidades, e não à mera substituição de métodos tradicionais de ensino (Nakamura, 2025). É essa distinção — entre tecnologia como cultura e tecnologia como aparato — que fundamenta a noção de Educação Matemática Digital adotada neste trabalho: a integração das tecnologias ao ensino de Matemática de forma articulada às demandas da cultura digital, compreendendo as TDIC como mediadoras da aprendizagem e não como recursos ilustrativos (Dias *et al.*, 2026).

3.2 Tecnologias digitais na Educação Matemática: trajetória e o construto seres-humanos-com-mídias

O percurso das tecnologias digitais no campo da Educação Matemática pode ser organizado em fases. Cerqueira e Neves (2025), retomando Borba, Scucuglia e Gadandis, delineiam cinco momentos: o primeiro, marcado pelo software Logo, de matriz construtivista piagetiana; o segundo, caracterizado pelos softwares de geometria dinâmica, como o GeoGebra; o terceiro, correspondente à disseminação das tecnologias de informação e comunicação por meio da internet; o quarto, associado à multimodalidade e à interatividade; e um quinto momento, desencadeado pela pandemia de Covid-19, que intensificou o uso das tecnologias digitais e impôs desafios novos, como o combate às fake news e a urgência de formação docente adequada (Borba; Souto; Canedo, 2022 *apud* Cerqueira; Neves, 2025).

O aporte teórico que sustenta a leitura dessas fases é o construto Seres-Humanos-com-Mídias (SHCM), proposto por Borba e Villarreal. Nessa perspectiva, o conhecimento é produto de coletivos compostos por sujeitos e mídias, e sofre influência direta das características dos elementos mediadores; humanos e tecnologias possuem, ambos, poder de ação, constituindo a unidade básica do conhecimento (Cerqueira; Neves, 2025). Conhecer com lápis e papel mobiliza uma estrutura de pensamento qualitativamente distinta daquela mobilizada ao se conhecer com um software de geometria dinâmica.

Borba e Balbino Junior (2023) atualizam o construto diante da popularização da inteligência artificial e recuperam a noção de problema para explicar por que cada mídia reorganiza o pensamento matemático:

A ideia foi desenvolvida no sentido de dizer que traçar o gráfico de $y=x^2+5x+6$ pode ser um problema, se houver interesse, para coletivos que envolvam aluno-lápis-e-papel. Mas não será um problema para um coletivo que envolva

softwares como o winplot ou o geogebra porque a resposta é automática, ou seja, não há a parte não objetiva (Borba; Balbino Junior, 2023, p. 153).

Os autores lembram, na esteira de Lévy, que oralidade, escrita e informática constituem tecnologias da inteligência, e que a matemática expressa é distinta quando moldada por diferentes mídias, ainda que os resultados permaneçam os mesmos (Borba; Balbino Junior, 2023). O construto SHCM dialoga, ainda, com a perspectiva vygotskyana da mediação: o ser humano recorre constantemente a elementos mediadores para interagir com o ambiente e aprimorar suas ações, e essa mediação está presente nas práticas educativas e no uso das tecnologias no ensino (Cerqueira; Neves, 2025). É essa lente — a de que a tecnologia participa da produção do conhecimento, e não apenas a transporta — que orientará a análise das ferramentas na seção seguinte.

3.3 Ferramentas digitais e inovadoras no ensino de Matemática

A literatura sobre Educação Matemática Digital converge para um conjunto de ferramentas recorrentes na Educação Básica brasileira: softwares de matemática dinâmica, plataformas adaptativas, jogos digitais e, mais recentemente, sistemas de inteligência artificial (Dias *et al.*, 2026). Cada uma dessas categorias mobiliza formas específicas de interação com o conhecimento matemático, razão pela qual serão tratadas separadamente, com atenção às suas potencialidades e aos seus limites documentados na literatura.

3.3.1 Ambientes de matemática dinâmica: o GeoGebra e a visualização

O GeoGebra é um software livre e gratuito, disponível em vários idiomas, desenvolvido em 2001 por Markus Hohenwarter, na Áustria, no âmbito de sua dissertação de mestrado em Educação Matemática (Amancio; Sanzovo, 2020 *apud* Invernizzi; Conte, 2026). O programa integra recursos de geometria, álgebra, gráficos, estatística e cálculo, permitindo que os estudantes manipulem objetos matemáticos em tempo real e observem relações entre diferentes representações de conceitos abstratos (Dias *et al.*, 2026). Estudos como os de Tenório (2017) e Abrantes (2023), analisados por Dias *et al.* (2026), indicam que o software favorece a compreensão conceitual em Geometria Analítica, funções e cálculo, sobretudo pela articulação entre representações algébricas e geométricas.

O fundamento cognitivo dessa contribuição reside na visualização. Corrêa e Brandemberg (2021), ao discutirem o estudo de poliedros com o GeoGebra, recorrem à definição de Dreyfus, segundo a qual a "visualização do ponto de vista da educação matemática inclui duas direções: a interpretação e compreensão de modelos visuais e a

capacidade de traduzir em informação de imagens visuais o que é dado de forma simbólica" (Dreyfus, 1991, p. 119 *apud* Corrêa; Brandenberg, 2021, p. 51). A movimentação das figuras no software promove maior exploração dos conceitos geométricos, contribuindo para sua aquisição e formalização (Corrêa; Brandenberg, 2021).

Resultados empíricos recentes corroboram esse quadro. Loubach e Canôas (2025), em atividade de construção de triângulos com estudantes da Educação Básica, verificaram que a maioria dos participantes reconheceu que o GeoGebra facilitou a compreensão dos conceitos abordados; a possibilidade de testar diferentes formatos de triângulos e observar em tempo real as alterações nas propriedades contribuiu para uma aprendizagem mais concreta. Os autores registram, ainda, que os alunos desenvolveram habilidades de investigação, análise e pensamento computacional ao manipular objetos matemáticos dinâmicos, e que as principais dificuldades relatadas envolveram o manuseio do software e a interpretação das instruções, o que evidencia a necessidade de mediação docente e de momentos prévios de familiarização tecnológica (Loubach; Canôas, 2025).

Sob a ótica dos coletivos seres-humanos-com-mídias, o GeoGebra não é neutro: o dinamismo do ambiente modifica as formas de interação dos estudantes com o conhecimento matemático (Borba; Chiari, 2013 *apud* Dias *et al.*, 2026). Permanece, entretanto, o risco de uso meramente demonstrativo, em que o professor projeta construções prontas sem abrir espaço à experimentação, além da dependência do domínio técnico docente (Dias *et al.*, 2026). Cabe registrar, também, a observação de Invernizzi e Conte (2026): o aplicativo, sozinho, sem um professor com formação adequada e preparado para mediar seu uso, não ensina, tampouco proporciona a reflexão esperada.

3.3.2 Plataformas adaptativas: personalização e feedback imediato

A Khan Academy destaca-se entre as plataformas de apoio à aprendizagem pela oferta de videoaulas, exercícios interativos, acompanhamento de desempenho e organização personalizada dos percursos de estudo (Dias *et al.*, 2026). As pesquisas de Nascimento (2020) e Lima (2025), sistematizadas por Dias *et al.* (2026), evidenciam contribuições para o reforço escolar, a revisão de conteúdos e o acompanhamento individual do desempenho. O feedback imediato favorece processos de autocorreção, permitindo que o estudante identifique dificuldades e retome conteúdos com maior

autonomia, enquanto os relatórios de desempenho possibilitam ao professor intervenções pedagógicas mais direcionadas.

Há, porém, um contraponto documentado. A personalização comporta o risco de reduzir a aprendizagem a processos excessivamente automatizados e individualizados, enfraquecendo as dimensões coletivas, dialógicas e investigativas da construção do conhecimento matemático; em alguns casos, as plataformas priorizam a repetição de exercícios e o desempenho quantitativo, reproduzindo em ambiente digital os modelos tradicionais que pretendiam superar (Dias *et al.*, 2026). A personalização, portanto, não substitui a interação pedagógica.

3.3.3 Jogos digitais e gamificação: engajamento e o erro como parte da aprendizagem

A gamificação caracteriza-se pela utilização de elementos típicos dos jogos — desafios, recompensas, pontuações, rankings e progressão de níveis — em contextos educativos (Dias *et al.*, 2026). No ensino de Matemática, essas estratégias podem transformar atividades tradicionalmente percebidas como repetitivas em experiências mais dinâmicas; conforme Santos e Santos (2025), citados por Dias *et al.* (2026), a incorporação de elementos lúdicos favorece o aumento da motivação intrínseca e melhora a relação dos estudantes com a disciplina.

O fundamento teórico frequentemente mobilizado é a Teoria do Fluxo, de Csikszentmihalyi, segundo a qual o engajamento ocorre quando o indivíduo se envolve intensamente em atividades que equilibram desafio e habilidade (Dias *et al.*, 2026). Nos jogos, o erro deixa de ser percebido exclusivamente como fracasso e passa a integrar o processo de construção do conhecimento, à medida em que o feedback imediato permite revisões constantes das estratégias utilizadas. Evidência empírica nessa direção é apresentada por Paladines e Mediavilla (2021), analisados na revisão de Silva, Felcher e Folmer (2023): em atividades gamificadas com a plataforma Árbol ABC, junto a estudantes do 2º ano do Ensino Médio, análises por escala Likert evidenciaram a gamificação como fonte de motivação, atenção, interesse e persistência.

A literatura problematiza, todavia, o uso superficial dessas estratégias. Quando reduzida à distribuição de recompensas e pontuações, sem articulação com os objetivos pedagógicos, a gamificação não promove reflexão conceitual; o foco excessivo na competição pode, inclusive, deslocar a atenção do estudante da aprendizagem matemática

para a obtenção de resultados no jogo (Dias *et al.*, 2026). Soma-se a isso a dependência de infraestrutura, questão que será retomada na seção 2.5.

3.3.4 Inteligência artificial: novos coletivos, novas questões

A popularização da inteligência artificial, sobretudo após o ChatGPT, inaugura o debate mais recente do campo. Borba e Balbino Junior (2023) propõem compreendê-la como mais uma tecnologia digital, o que exige pensar em como um coletivo de seres-humanos-com-ChatGPT produz conhecimento; a noção de que as tecnologias têm poder de ação, antes contestada no caso de softwares como o Cabri, torna-se menos contestável quando a mídia em questão é a inteligência artificial. Para os autores, o desafio posto à Educação Matemática é o mesmo enfrentado nas fases anteriores: gerar problemas adequados a coletivos em constante transformação com as tecnologias.

Os mesmos autores advertem, contudo, que a inteligência artificial traz preocupações éticas relevantes, uma vez que tem sido utilizada para gerar bolhas de desinformação, e que os algoritmos subjacentes não são neutros (Borba; Balbino Junior, 2023). No plano da sala de aula, Evangelista *et al.* (2025) identificam que plataformas assistidas por IA permitem personalização e identificação de dificuldades específicas, criando condições para que alunos com diferentes ritmos progridam de maneira mais equitativa; ao mesmo tempo, os autores alertam que a personalização só se converte em inclusão real se houver infraestrutura adequada e políticas que garantam condições mínimas de uso, além de capacidade docente para interpretar e agir sobre os diagnósticos produzidos por essas plataformas.

3.4 Formação docente, mediação pedagógica e o modelo TPACK

Deslocando o foco da ferramenta para o professor, a literatura é reiterativa: a eficácia das tecnologias não depende da disponibilidade dos recursos, mas da forma como são integrados ao planejamento didático. Valente (1999), retomado por Dias *et al.* (2026), sustenta que as tecnologias digitais precisam ser utilizadas de maneira articulada aos objetivos de aprendizagem, favorecendo processos investigativos e reflexivos, e não a reprodução de práticas tradicionais em ambientes digitais.

Um referencial recorrente para pensar os saberes docentes envolvidos é o Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo (TPACK), que explora a inter-relação entre os saberes pedagógicos, tecnológicos e de conteúdo. Cerqueira e Neves (2025), fundamentadas no TPACK e no construto SHCM, analisaram a elaboração de

atividades matemáticas com tecnologias digitais por professores de escolas públicas municipais e verificaram que, embora os docentes apresentem habilidades, existe, ainda, lacunas na articulação entre esses saberes. Resultado convergente é apresentado por Kleemann e Machado (2023), a partir de curso de formação com dez professores de Matemática da Educação Básica: os docentes reconhecem a importância das tecnologias digitais como estratégia metodológica, mas enfrentam desafios associados à própria formação, o que dificulta o uso desses recursos em sala de aula.

As raízes do problema remontam à formação inicial. Conforme discutem Ponte (2020) e Almeida (2015), citados por Dias *et al.* (2026), muitos docentes não tiveram contato consistente com tecnologias digitais durante a graduação, o que gera insegurança na utilização pedagógica desses recursos; a formação, quando existe, frequentemente prioriza aspectos técnicos em detrimento de reflexões pedagógicas. Freitas *et al.* (2025) observam movimento análogo no período do ensino remoto: a falta de fluência digital levou muitos professores a procurar cursos voltados à aplicação das tecnologias no ensino, e a formação revelou-se passo decisivo em direção à inovação da prática.

O papel esperado do professor nesse cenário não é de coadjuvante. A mediação pedagógica descaracteriza o uso operacional e comportamentalista da tecnologia, e é justamente aí que o docente exerce sua função:

Nesse contexto, o professor assume uma nova atitude. Embora, ocasionalmente, ainda desempenhe o papel de especialista que possui conhecimento e/ou experiências a comunicar, na maior parte do tempo, ele atuará como orientador das atividades do aluno, consultor, facilitador, planejador e dinamizador de situações [...] (Masetto, 2017, p. 141 *apud* Cerqueira; Neves, 2025, p. 4).

3.5 Desafios estruturais, inclusão digital e condições para a integração

A última dimensão do referencial diz respeito às condições materiais e políticas sem as quais as possibilidades descritas nas seções anteriores não se efetivam. Rosa e Souto (2023), conforme discutido por Dias *et al.* (2026), advertem que a presença de recursos digitais não assegura, por si, melhoria da aprendizagem, sendo necessário considerar as condições pedagógicas, metodológicas e sociais em que essas ferramentas são utilizadas.

A infraestrutura é a primeira dessas condições. Nakamura (2025), apoiada em Pereira e Silva (2024), registra que o acesso a computadores e à internet constitui condição fundamental para o uso pleno das tecnologias digitais, e que a falta de estrutura atinge principalmente escolas de regiões distantes ou de menor renda; o acesso desigual

pode ampliar a disparidade de aprendizagem entre os estudantes. Nem todos os alunos, ademais, vivem a mesma experiência com essas ferramentas: enquanto alguns se beneficiam, outros enfrentam dificuldades pela falta de familiaridade com os dispositivos (Ferreira *et al.*, 2022 *apud* Nakamura, 2025).

A dimensão estrutural alcança também a escola como instituição. Freitas *et al.* (2025), recuperando Silva e Tomio, ponderam que de nada adianta o professor buscar métodos inovadores se o ambiente de ensino não possui infraestrutura para amparar "a realização dessas novas práticas ou as restringe a pequenas áreas que não refletirão em uma inovação institucional" (Silva; Tomio, 2023, p. 207 *apud* Freitas *et al.*, 2025, p. 114). O caminho da inovação, nessa leitura, é coletivo e passa pela cultura da escola, não pelo esforço isolado do docente.

Em síntese, o referencial aqui construído articula três planos: o conceitual, em que a cultura digital e o construto seres-humanos-com-mídias fornecem a lente para compreender a tecnologia como participante da produção do conhecimento; o instrumental, em que GeoGebra, plataformas adaptativas, jogos digitais e inteligência artificial apresentam contribuições específicas e limites documentados; e o condicional, em que formação docente, mediação pedagógica e inclusão digital definem se as potencialidades se realizam ou não. São esses três planos que orientarão a análise do corpus nas seções seguintes deste trabalho.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A síntese qualitativa dos 33 artigos que compõem o corpus permitiu reconstituir o modo como a cultura digital tem sido tratada no campo da educação matemática, bem como os desafios e as possibilidades que a literatura associa ao ato pedagógico do professor da educação básica. Os resultados são apresentados segundo os seis eixos temáticos que emergiram da codificação, descrita na seção anterior, e discutidos à luz do referencial da educação matemática. Antes de detalhá-los, cabe uma observação de conjunto: há convergência quase unânime quanto às potencialidades atribuídas às tecnologias digitais, mas essa convergência não se estende às condições de sua efetivação. Enquanto as possibilidades aparecem descritas em termos amplos e recorrentes, os obstáculos que os estudos identificam formam um núcleo estável, que reaparece de um trabalho a outro com poucas variações.

A distribuição dos estudos entre os eixos não é homogênea, o que se reflete na extensão dada a cada seção. Os eixos relativos às ferramentas digitais em sala de aula e à inteligência artificial recebem tratamento mais detido, em coerência com o interesse desta investigação pelos recursos digitais e inovadores no ensino de Matemática.

4.1 Panorama e trajetória das tecnologias digitais na educação matemática

Os oito trabalhos de caráter panorâmico e revisional situam a discussão atual num percurso histórico mais longo. Santos (2024) lembra que as primeiras iniciativas brasileiras de aproximação entre computação e ensino de Matemática, ainda sob o rótulo de “Informática na Educação Matemática”, já eram organizadas pela ótica das projeções para o futuro, tal como hoje ocorre com a inteligência artificial. Essa continuidade é sugestiva, porque indica que o campo convive há décadas com um descompasso entre a expectativa depositada nos recursos e a sua incorporação efetiva. O próprio autor é direto ao constatar esse descompasso:

A despeito de todos os avanços propostos na legislação aqui descritos e dos múltiplos indicativos teóricos a respeito das aplicações das TDIC no ensino presentes na literatura, atualmente poucas mudanças podem ser observadas na prática escolar. Uma possível explicação para este quadro inercial é a percepção e o domínio dos professores acerca desses recursos, aliada, por vezes, à precariedade ou completa ausência do laboratório de informática no espaço escolar. (SANTOS, 2024, p. 15).

O quadro inercial descrito por Santos convive, na mesma literatura, com um catálogo generoso de potencialidades. Dias et al. (2026), ao analisarem ferramentas como GeoGebra, Khan Academy, jogos digitais e objetos educacionais digitais, concluem que tais recursos favorecem a visualização de conceitos abstratos, a personalização da aprendizagem e o engajamento dos estudantes. Os autores condicionam, porém, essa contribuição a um deslocamento de compreensão, ao afirmarem que a educação matemática digital constitui possibilidade relevante “desde que as tecnologias sejam compreendidas como instrumentos mediadores da aprendizagem, e não apenas como recursos complementares ao ensino tradicional” (DIAS et al., 2026, p. 2). A distinção entre mediar e complementar, aparentemente sutil, organiza boa parte da discussão que se segue nos demais eixos.

Felcher e Cavalheiro (2026) sistematizam esse rol de potencialidades. Em sua revisão integrativa, as tecnologias digitais aparecem favorecendo a criatividade, o trabalho em ambientes virtuais e a construção dinâmica do conhecimento, além de

auxiliarem na compreensão de conceitos e atenderem a necessidades específicas dos estudantes. Nakamura (2025) e Farias (2025) reiteram esses achados a partir de revisões de literatura, e ambos insistem que as vantagens só se realizam mediante planejamento adequado e abordagem crítica. Farias (2025) chega a reposicionar o estatuto do recurso, ao defender que as tecnologias da informação e comunicação configuram-se não como recursos complementares, mas como potencializadores da aprendizagem matemática, quando utilizadas de forma intencional e reflexiva.

Um contraponto útil vem da literatura internacional recenseada neste eixo. Hidayat e Firmanti (2024), em revisão sistemática do contexto indonésio conduzida sob o protocolo PRISMA, classificam a integração tecnológica em quatro categorias e observam que o software de uso geral, sobretudo o PowerPoint, desponta como a ferramenta predominante nas práticas relatadas. O dado merece atenção porque tensiona o entusiasmo com os softwares matemáticos especializados: aquilo que efetivamente chega à sala de aula nem sempre coincide com o recurso inovador celebrado na literatura. Os autores registram, ainda, obstáculos ligados a dispositivos móveis e à limitação do repertório de ferramentas digitais disponíveis.

Silva, Felcher e Folmer (2023) restringem o foco aos materiais manipulativos virtuais e concluem que eles permitem experimentar conceitos matemáticos de forma estimulante, estabelecendo conexões entre o concreto e o abstrato e respeitando a individualidade de cada estudante. Fecha o eixo o trabalho de Freitas et al. (2025), que desloca a ênfase para o professor: a cultura digital exige novas competências, e o ensino remoto expôs a falta de fluência digital de parte dos docentes, o que reforça a centralidade do letramento digital na formação. Esse deslocamento antecipa o segundo eixo.

4.2 Formação docente, competências digitais e o modelo TPACK

Sete estudos convergem para um argumento comum: a integração das tecnologias não se resolve no plano do domínio técnico dos artefatos, mas no cruzamento entre saberes tecnológicos, pedagógicos e de conteúdo. Esse cruzamento é nomeado, na maior parte dos trabalhos, pelo modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge). Slaviero, Díaz-Urdaneta e Elias (2023) sintetizam a premissa ao afirmar que “o Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo (TPACK) é o que os professores precisam para desenvolver uma efetiva integração da tecnologia na educação” (SLAVIERO; DÍAZ-URDANETA; ELIAS, 2023, p. 1). A formulação, contudo, apenas

enuncia o problema; os demais estudos mostram o quanto esse conhecimento permanece desigual e, muitas vezes, ausente.

Ruas, Macêdo e Crisostomo (2024), a partir de narrativas de docentes, deslocam o eixo do puramente instrumental para o pedagógico:

a incorporação eficiente das tecnologias digitais nos processos de ensino e de aprendizagem da matemática não necessitam unicamente de competências tecnológicas, porém, há um somatório de conhecimentos, e habilidades que viabilizariam aos docentes o uso dessas ferramentas, de acordo com propósito da aula. (RUAS; MACÊDO; CRISOSTOMO, 2024, p. 153).

Siqueira, Molon e Franco (2021) chegam a conclusão semelhante ao investigarem docentes de um curso de licenciatura: tão importante quanto o conhecimento dos artefatos tecnológicos tornam-se as capacidades didático-pedagógicas, sobretudo porque os artefatos mudam com rapidez muito superior à capacidade de atualização dos professores. Os autores observam que os docentes são desafiados a uma prática inovadora bastante distinta da experiência acadêmica que eles próprios viveram, uma vez que, em sua maioria, não tiveram formação específica para a integração tecnológica enquanto práxis.

A raiz do problema aparece localizada na formação. Kleemann e Machado (2023) identificam que, na formação inicial, predominam direcionamentos aos vieses específico e pedagógico, com escassa atenção ao viés tecnológico; e que a formação continuada, quando ofertada, costuma manter distantes entre si os conhecimentos específicos, pedagógicos e tecnológicos, o que dificulta seu aproveitamento na sala de aula. Almeida, Azevedo e Santos (2024) documentam o efeito prático dessa lacuna: mesmo após o período pandêmico, em que ambientes virtuais foram largamente utilizados, professores dos anos iniciais ainda revelaram concepções relativamente superficiais sobre o uso das tecnologias e dificuldade no manejo das próprias plataformas de apoio.

Cerqueira e Neves (2025) acrescentam uma dimensão importante ao articular o TPACK ao construto Seres-Humanos-com-Mídias, examinando como as competências digitais se manifestam na elaboração de atividades matemáticas em escolas públicas municipais. A aproximação entre os dois referenciais é produtiva porque desloca o foco do professor isolado para o coletivo que pensa e produz com as mídias. Oliveira e Macêdo (2025), por sua vez, evidenciam que práticas dinâmicas e colaborativas apoiadas no TPACK esbarram em desafios de acesso, o que enlaça a questão formativa à questão material tratada adiante.

4.3 Ferramentas digitais e práticas pedagógicas em sala de aula

É neste eixo que a discussão ganha concretude, porque os sete estudos aqui reunidos descrevem experiências situadas, com ferramentas nomeadas e resultados observados junto a alunos e professores. E é também aqui que um protagonista se impõe: o GeoGebra. Nascimento, Sampaio e Nicot (2025), ao investigarem o ensino fundamental, são categóricos ao apontar que “o GeoGebra é a ferramenta digital mais utilizada pelos professores” (NASCIMENTO; SAMPAIO; NICOT, 2025, p. 1). O mesmo estudo, contudo, não idealiza esse uso: entre as principais dificuldades encontradas, os autores relacionam a ausência de formação continuada, o tempo reduzido para o planejamento de aulas com tecnologia e a resistência de parte dos docentes à adoção de novas ferramentas.

A força do GeoGebra está menos no software em si e mais no tipo de atividade matemática que ele torna possível. Loubach e Canôas (2026) descrevem uma proposta de construção de triângulos voltada ao desenvolvimento do pensamento computacional, competência que a Base Nacional Comum Curricular associa à cultura digital. A experiência foi bem avaliada pelos estudantes, que atribuíram notas altas e demonstraram interesse renovado pela disciplina; ao manipular objetos matemáticos dinâmicos, os alunos desenvolveram habilidades de investigação e análise. As dificuldades relatadas foram operacionais, ligadas ao manuseio do software e à interpretação das instruções, o que levou os autores a destacar a necessidade de mediação do professor e de momentos de familiarização com a ferramenta. O achado é relevante porque contraria a suposição de que o recurso digital dispensa o professor; ao contrário, é a mediação docente que converte a manipulação em aprendizagem.

Invernizzi e Conte (2026) ampliam o repertório ao combinar GeoGebra e Scratch com uma perspectiva decolonial no ensino médio. Segundo os autores, esses softwares facilitam a compreensão de conceitos abstratos e promovem o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes, sobretudo quando articulados a saberes culturais locais, como padrões geométricos presentes no artesanato. O que sustenta a proposta, todavia, não é a ferramenta, e sim a intenção pedagógica que a orienta. Os próprios autores fazem questão de demarcar esse ponto, ao tratarem os softwares “não como um fim em si, mas como um meio provocativo para o pensamento crítico, a colaboração e a contextualização cultural” (INVERNIZZI; CONTE, 2026, p. 16). Registram, ainda, que a continuidade dessas

iniciativas depende de investimento em infraestrutura e formação, sobretudo nas escolas da rede pública.

Santos et al. (2025) transpõem a discussão para o ensino de álgebra nos anos finais do ensino fundamental, terreno em que a natureza abstrata do conteúdo costuma dificultar a aprendizagem. As ferramentas digitais, quando utilizadas de forma planejada e intencional, contribuem para a visualização de conceitos, o desenvolvimento do raciocínio lógico e a autonomia dos estudantes. O entrave apontado é qualitativamente idêntico ao dos demais estudos: a dificuldade em integrar a tecnologia de maneira pedagógica, e não apenas instrumental, somada à falta de formação específica e de infraestrutura.

Nem toda a produção deste eixo concentra-se em softwares de geometria dinâmica. Muller e Menezes (2023) dedicam-se a um conteúdo específico, a multiplicação, e organizam um levantamento de softwares e programas aplicáveis ao seu ensino. Ao fazê-lo, identificam um problema que raramente aparece explicitado: o de circulação do conhecimento. Para os autores, é imprescindível que esses softwares sejam de conhecimento dos professores, pois “falta divulgação e valorização das pesquisas sobre recursos e ferramentas tecnológicas, quando estas são direcionadas à área da educação” (MULLER; MENEZES, 2023, p. 15). O ponto é fino e frequentemente negligenciado: parte do subaproveitamento das ferramentas decorre não da ausência de recursos, mas do desconhecimento deles.

Vasconcelos et al. (2024) reforçam, a partir de revisão bibliográfica, o impacto positivo das novas tecnologias, com ênfase no ensino médio, e condicionam esse impacto à sensibilização e ao comprometimento do educador, sem os quais todo investimento em recursos se mostraria infrutífero. Santos e Macêdo (2024), por fim, embora tratem de práticas desenvolvidas durante a pandemia, oferecem um retrato vivo do repertório efetivamente mobilizado pelos professores: o uso criativo de jogos do celular, aplicativos e, novamente, o GeoGebra, apontados como aliados na consolidação do ensino de funções e de geometria. Esse trabalho serve de ponte para o eixo seguinte.

4.4 A pandemia como acelerador da cultura digital escolar

Cinco estudos tratam a pandemia de covid-19 como um acelerador involuntário da cultura digital na escola. O ensino remoto emergencial impôs, da noite para o dia, o que anos de política educacional não haviam conseguido: a presença cotidiana das

tecnologias digitais no trabalho docente. Corrêa e Brandenberg (2021) descrevem esse momento inicial e apresentam possibilidades de desenvolvimento de atividades matemáticas a distância, cuidando de distinguir ensino remoto de educação a distância, distinção que a urgência do período costumava embaralhar.

O ponto de maior consenso entre esses trabalhos, porém, não é celebratório. A pandemia expôs, com nitidez incômoda, a desigualdade de acesso. Conde et al. (2024) registram, a partir das percepções de professores de matemática, que a ausência de políticas públicas de acesso foi apontada de forma recorrente:

A ausência de políticas públicas que promovam o acesso dos estudantes às TDICs, como smartphones, tablets e notebooks, além de conexão à Internet, foi apontada pelos docentes, de forma recorrente, como uma questão central. (CONDE et al., 2024, p. 13).

Ainda assim, o balanço de Conde et al. (2024) não é apenas de perdas: os docentes manifestaram interesse na continuidade do ensino híbrido mesmo num futuro sem pandemia, desde que o acesso às tecnologias seja ampliado. Cruz (2023) analisa o mesmo cenário pela chave da inclusão e da exclusão digital, e ressalta que a crise aprofundou desigualdades educacionais já existentes, penalizando sobretudo as famílias sem acesso viável à internet. Martins e Macêdo (2023) chegam a resultado próximo e observam que a pandemia ampliou a visibilidade das desigualdades sociais que impactam a formação dos alunos.

Quanto às ferramentas efetivamente utilizadas, a revisão sistemática de Santos e Guimarães (2024) é elucidativa: nas experiências analisadas, o aplicativo de mensagens WhatsApp foi o meio mais recorrente de contato com os estudantes, seguido do Google Classroom. O dado é revelador da distância entre o repertório idealizado e o repertório possível. Na emergência, o que sustentou o vínculo pedagógico não foram os softwares matemáticos especializados, mas as ferramentas de comunicação já presentes no cotidiano de professores e alunos.

4.5 A inteligência artificial na educação matemática

Se há um tema em que a literatura mais recente concentra suas expectativas, é a inteligência artificial. Trata-se do eixo mais nitidamente prospectivo do corpus, e também o mais tensionado entre entusiasmo e cautela. Evangelista et al. (2025), em estado do conhecimento sobre a incorporação da IA ao ensino de Matemática, sintetizam a promessa: capacidade de personalizar o ensino, promover ambientes interativos e

oferecer feedback imediato, com aumento do engajamento e estímulo ao pensamento crítico. Os autores, no entanto, não separam a promessa de suas condições. Entre os desafios, listam a necessidade de capacitação docente, questões de privacidade, dependência tecnológica e desigualdade de acesso, e concluem que a incorporação ética e acessível da IA exige políticas inclusivas.

Borba e Balbino Junior (2023) oferecem a formulação teórica mais influente deste eixo, ao pensarem o ChatGPT como mais uma tecnologia digital que reorganiza a produção do conhecimento por coletivos de seres-humanos-com-mídias. A perspectiva é fértil porque recusa tanto o deslumbramento quanto o pânico, e trata a IA como um ator a mais no coletivo pensante. Ainda assim, os autores são explícitos quanto ao risco. Para eles, o ChatGPT e a inteligência artificial trazem “preocupações éticas imensas” (BORBA; BALBINO JUNIOR, 2023, p. 142), na medida em que essas tecnologias têm sido empregadas, por exemplo, na fabricação de desinformação.

É Rocha e Almeida (2026) quem dá a essa preocupação ética um contorno empírico. Ao analisarem representações de gênero e raça produzidas pelo ChatGPT no contexto da educação matemática, as autoras encontram um padrão que não pode ser ignorado:

Ao analisarmos as representações geradas pelo ChatGPT fica evidente que as tecnologias, da forma que estão sendo utilizadas muitas vezes, tendem a reforçar estereótipos de gênero e raça. Homens brancos aparecem como figuras associadas ao ensino da Matemática e a posições de prestígio, enquanto mulheres e pessoas não brancas são vinculadas a funções de menor reconhecimento social. (ROCHA; ALMEIDA, 2026, p. 15).

O achado é desconfortável, mas as autoras extraem dele uma possibilidade pedagógica em vez de uma condenação. Quando utilizada de forma crítica por professores e formadores, a própria evidência do viés pode se converter em objeto de ensino: recurso para problematizar o mito da neutralidade matemática, promover o letramento algorítmico dos estudantes e criar cenários de investigação em que os alunos experimentam a ferramenta, identificam e analisam seus vieses. A IA deixa de ser apenas instrumento de resposta e passa a ser objeto de reflexão. Essa inversão exige, segundo Rocha e Almeida (2026), uma formação docente, inicial e continuada, capaz de incorporar a inteligência artificial não como recurso técnico neutro, mas como fenômeno a ser lido criticamente. É a mesma exigência que atravessa todos os eixos anteriores, agora aplicada à fronteira tecnológica mais recente.

4.6 A integração tecnológica na literatura internacional

Três estudos internacionais fornecem contraponto e, ao mesmo tempo, confirmação aos achados nacionais. A tese central de Radović (2024) é uma advertência precisa contra o determinismo tecnológico. Investigando o uso de tecnologia em atividades de casa (homework) de Matemática, o autor sustenta que a tecnologia não desdobrará sozinha o potencial pedagógico que a literatura lhe atribui, ou, em suas palavras, “technology will not unfold its pedagogical potential outlined in the literature on its own” (RADOVIĆ, 2024, p. 1). O que produz aprendizagem é a interação entre a tecnologia educacional, a prática de ensino e as atividades do estudante; isoladamente, o recurso não estabelece conexões pedagógicas efetivas.

Dockendorff, Merino e Gomez Zaccarelli (2026) chegam a conclusão convergente a partir da perspectiva de formadores de professores de Matemática chilenos. Para esses formadores, a tecnologia digital deve permanecer subordinada à intenção pedagógica, com a seleção e o planejamento das ferramentas guiados pelos objetivos de aprendizagem. Os autores distinguem, de modo útil, ensinar com tecnologia de ensinar a tecnologia, e localizam boa parte dos obstáculos em limitações estruturais e institucionais. Priyanda et al. (2025), por sua vez, revisam sistematicamente o raciocínio pedagógico de professores à luz do TPACK e observam que, embora o modelo favoreça a aprendizagem investigativa e o desenvolvimento de uma expertise adaptativa, persiste forte heterogeneidade na proficiência dos docentes, além de restrições de recursos e de desenvolvimento profissional específico.

A convergência entre as literaturas nacional e internacional é notável. À medida em que se acumulam contextos distintos, o diagnóstico se repete: a variável decisiva não é a disponibilidade do recurso, e sim a mediação pedagógica que o organiza. Essa recorrência confere robustez à síntese apresentada a seguir.

4.7 Síntese analítica: desafios, possibilidades e condições para o ato pedagógico

A leitura conjunta dos seis eixos permite responder à questão que orientou esta revisão. Quanto às possibilidades, a literatura é abundante e consensual. As tecnologias digitais favorecem a visualização de conceitos abstratos, a personalização da aprendizagem, o engajamento e a autonomia dos estudantes, o desenvolvimento do raciocínio lógico e do pensamento computacional e a construção mais dinâmica do conhecimento matemático. Ferramentas como o GeoGebra, os materiais manipulativos

virtuais, o Scratch e, mais recentemente, os recursos de inteligência artificial generativa aparecem como os principais vetores desse potencial.

Quanto aos desafios, o corpus é igualmente convergente, e talvez mais unânime. Um mesmo núcleo de obstáculos reaparece de estudo a estudo: a formação docente inicial e continuada insuficiente no viés tecnológico; a precariedade de infraestrutura nas escolas, sobretudo na rede pública; a ausência de políticas públicas consistentes e de acesso equitativo; a resistência de parte dos docentes; e, de modo transversal, a dificuldade de integrar a tecnologia pedagogicamente, e não apenas de forma instrumental. A pandemia, ao acelerar a digitalização, tornou esses obstáculos mais visíveis, expondo desigualdades que já existiam.

Resta a questão complementar, relativa às condições necessárias para que as tecnologias efetivamente colaborem com o ensino e a aprendizagem da Matemática. Aqui os estudos apontam para uma direção única, ainda que a formulem de modos variados. A condição primeira é de natureza conceitual: tratar a tecnologia como meio, e não como fim; como instrumento mediador, e não como recurso que se justifica por si. Dela derivam as demais, a saber, a intencionalidade pedagógica do planejamento, o desenvolvimento articulado dos conhecimentos tecnológico, pedagógico e de conteúdo na linha do TPACK, a garantia de infraestrutura e de acesso, e a formação do professor como leitor crítico das tecnologias que utiliza, inclusive das mais recentes. O ato pedagógico do professor da educação básica permanece, portanto, no centro do processo. Não é a ferramenta que ensina; é o professor que, ao mediá-la com intenção e método, converte um recurso digital em experiência matemática significativa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao percorrer os 33 estudos que compõem o corpus, esta revisão pôde responder à questão que a orientou. No plano das possibilidades, a literatura é abundante e, em larga medida, consensual: as tecnologias digitais favorecem a visualização de conceitos abstratos, a personalização dos percursos de estudo, o engajamento e o desenvolvimento do raciocínio lógico e do pensamento computacional. Ferramentas como o GeoGebra, os materiais manipulativos virtuais e, mais recentemente, os recursos de inteligência artificial generativa despontam como os principais vetores desse potencial.

Quanto aos desafios, o diagnóstico é ainda mais convergente. Um mesmo núcleo de obstáculos reaparece de um estudo a outro: formação docente insuficiente no viés

tecnológico, infraestrutura precária nas escolas públicas, ausência de políticas de acesso equitativo e a dificuldade de integrar a tecnologia de forma pedagógica, e não apenas instrumental.

A questão complementar, sobre as condições de efetivação, conduz a uma resposta de contornos nítidos. Antes de qualquer exigência material, há uma de ordem conceitual: tratar a tecnologia como meio, e não como fim. Dias et al. (2026, p. 2) condicionam a própria noção de educação matemática digital a esse deslocamento, ao afirmarem que ela se realiza "desde que as tecnologias sejam compreendidas como instrumentos mediadores da aprendizagem, e não apenas como recursos complementares ao ensino tradicional". A literatura internacional reforça o argumento. Radović (2024, p. 1) adverte que o recurso, isoladamente, "will not unfold its pedagogical potential outlined in the literature on its own"; o que produz aprendizagem é a interação entre a tecnologia, a prática de ensino e a atividade do estudante.

Daí a conclusão que atravessa todos os eixos e que este trabalho assume como sua: não é a ferramenta que ensina. Por mais sofisticado que seja o software, por mais promissora que se anuncie a inteligência artificial, é o professor quem, ao mediar o recurso com intenção e método, converte um artefato digital em experiência matemática significativa. À medida em que se acumulam evidências de contextos nacionais e internacionais, esse ponto se firma, e reconhecê-lo não diminui a importância das tecnologias; ao contrário, devolve ao docente o protagonismo que boa parte do debate, fascinada pelos artefatos, teima em obscurecer.

Cabe registrar os limites do estudo. A opção por uma base de dados única e a impossibilidade de exportação integral de seus registros recomendam cautela na generalização dos achados. Investigações futuras poderão ampliar as bases consultadas, incorporar teses e dissertações e, sobretudo, avançar da revisão para a pesquisa empírica, acompanhando de perto como os professores da educação básica mobilizam, no cotidiano, as ferramentas aqui discutidas. Permanece, de todo modo, a síntese: a integração das tecnologias digitais ao ensino de Matemática é menos uma questão de recursos disponíveis e mais uma questão de formação docente e de mediação pedagógica.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. M. D.; AZEVEDO, I. F.; SANTOS, M. J. C. Integração das TDIC no ensino de matemática: percepções e desafios docentes. **Revista Cearense de Educação Matemática**, v. 3, n. 8, 2024. DOI: 10.56938/rceem.v3i8.4094.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARTOLOMÉ, A.; ESPÍNDOLA, M. B.; LEONEL, A. A.; LIMA, I. N. R.. Educação na cultura digital: novas ambiências de aprendizagem e implicações para a formação de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 39, n. 3, p. 1-22, jul./set. 2021.
- BORBA, M. C.; BALBINO JUNIOR, V. R. O ChatGPT e educação matemática. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 142-156, 2023. DOI: 10.23925/1983-3156.2023v25i3p142-156.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CERQUEIRA, K. M. de O.; NEVES, L. X.. Competência tecnológica digital de professores que ensinam Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v. 18, n. 51, 2025.
- CONDE, T. R. B. M.; BATISTA, L. S. F.; BATISTA, V. M. O.; ROCHA, J. E. S. Lições da pandemia sobre o uso das tecnologias digitais: percepções de professores de matemática. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 34, n. 67, 2024. DOI: 10.18675/1981-8106.v34.n.67.s16950.
- CORRÊA, J. N. P.; BRANDEMBERG, J. C. Tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino de matemática em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, v. 8, n. 22, p. 34-54, 2021.
- CRUZ, K. R. Uso de tecnologias digitais no ensino de Matemática: desafios em tempos de crise de COVID-19. **Rebena – Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 6, p. 42-55, 2023.
- DIAS, F. A. dos S.; VASCONCELOS, J. G. S. F.; BRITO, F. de A. C. de; SILVA, F. Márcios S. da; ALMEIDA, L. V. G. de. Educação matemática digital na educação básica: contribuições pedagógicas e desafios das ferramentas digitais no ensino de matemática. **Revista Interdisciplinar**, v. 11, n. 7, e2954, 2026.
- DOCKENDORFF, M.; MERINO, R.; GOMEZ ZACCARELLI, F. Challenges to using digital technologies in mathematics teaching and learning: the view of Chilean teacher educators. **Frontiers in Education**, v. 11, 1795323, 2026. DOI: 10.3389/educ.2026.1795323.
- EVANGELISTA, A. H. A.; MOTA, J. F.; LOPES, R.; OLIVEIRA, S. M. de. Impactos da incorporação da Inteligência Artificial no ensino de Matemática: um Estado do Conhecimento. **Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 11, e265425, 2025.

FARIAS, J. P. S. O impacto das TIC's no ensino da matemática: desafios e novas dinâmicas. **International Integralize Scientific**, v. 5, n. 46, 2025. DOI: 10.63391/EFB2ED.

FELCHER, C. D. O.; CAVALHEIRO, L. V. Potencialidades e contribuições das tecnologias digitais no ensino de matemática: uma revisão integrativa. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, v. 15, n. 36, 2026. DOI: 10.33871/rpem.2026.15.36.10841.

FREITAS, V. da S.; HEYDEN, H. dos S.; OLIVEIRA, G. Q.; PEDERZINI, E. N.; RÔAS, Francilene Bernardo Cordeiro; RÔAS, Yuri Alexander dos Santos; MAIA, Maryland Bessa Pereira. Repensando a didática na formação de professores da educação básica. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 23, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2025.

GALVÃO, T. F.; PANSANI, T. S. A.; HARRAD, D. Principais itens para relatar revisões sistemáticas e meta-análises: a recomendação PRISMA. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 24, n. 2, p. 335-342, 2015. DOI: 10.5123/S1679-49742015000200017.

HIDAYAT, A.; FIRMANTI, P. Navigating the tech frontier: a systematic review of technology integration in mathematics education. **Cogent Education**, v. 11, n. 1, 2373559, 2024. DOI: 10.1080/2331186X.2024.2373559.

INVERNIZZI, C. F.; CONTE, E.. Tecnologias Digitais no Ensino de Matemática: reinvenção e práticas pedagógicas no ensino médio. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 19, n. 38, e22572, 2026.

KLEEMANN, R.; MACHADO, C. C.. Tecnologias digitais no ensino de matemática: a formação tecnológica do professor e os desafios da prática docente. **Acta Latinoamericana de Matemática Educativa**, v. 36, n. 1, p. 192-201, 2023.

LOUBACH, V. G. L.; CANÔAS, S. S.. Tecnologia e Matemática: uma proposta de atividade com o GeoGebra para o desenvolvimento do pensamento computacional no 9º ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. **EBR – Educação Básica Revista**, v. 11, n. 3, p. 81-97, 2025.

MARTINS, C. F. R.; MACÊDO, J. A. Ferramentas digitais: uma possibilidade educacional em tempos de pandemia. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 13, n. 1, 2023. DOI: 10.37001/ripem.v13i1.3326.

MULLER, M. G.; MENEZES, C. S. O uso das tecnologias digitais no apoio do ensino de multiplicação. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 13, n. 2, 2023.

NAKAMURA, L.. Inovações tecnológicas no ensino de matemática: desafios e potencialidades no contexto digital. **International Integralize Scientific**, v. 5, n. 46, abr. 2025.

NASCIMENTO, J. O. P.; SAMPAIO, E. S.; NICOT, Y. E. Os desafios enfrentados pelo docente no ensino de Matemática diante das novas tecnologias. **EaD em Foco**, v. 15, n. 1, 2025.

OLIVEIRA, A. M. R.; MACÊDO, J. A. Desafios de acesso e inovação pedagógica com tecnologias digitais no ensino de Matemática: contribuições do modelo TPACK. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 15, n. 2, 2025. DOI: 10.37001/ripec.v15i2.4526.

PAGE, M. J. *et al.* A declaração PRISMA 2020: diretriz atualizada para relatar revisões sistemáticas. Tradução: Taís Freire Galvão, Gustavo Magno Baldin Tiguman e Rafael Sarkis-Onofre. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 31, n. 2, e2022107, 2022. DOI: 10.5123/S1679-49742022000200033.

PRIYANDA, R.; HERMAN, T.; AMALIA, R.; IHSAN, I. R. Exploring teachers' pedagogical reasoning in mathematics education using the TPACK framework. **Frontiers in Education**, v. 10, 1552760, 2025. DOI: 10.3389/educ.2025.1552760.

RADOVIĆ, S. Is it only about technology? The interplay between educational technology for mathematics homework, teaching practice, and students' activities. **Journal of Computers in Education**, v. 11, n. 3, p. 743-762, 2024. DOI: 10.1007/s40692-023-00277-9.

ROCHA, R. A.; ALMEIDA, H. R. L. F. Representações de gênero e raça na educação Matemática mediadas pelo ChatGPT: vieses algorítmicos e implicações pedagógicas. **Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, 2026.

RUAS, V. L. O. F.; MACÊDO, J. A.; CRISOSTOMO, E. Decodificando por meio de narrativas o desenvolvimento do TPACK dos docentes de matemática. **Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, v. 23, n. 51, p. 153-175, 2024. DOI: 10.21703/rexe.v23i51.2210.

SANTOS, A. F. *et al.* Tecnologias digitais como apoio ao ensino de álgebra nos anos finais do ensino fundamental: desafios e possibilidades. **Revista FT**, v. 29, n. 149, 2025. DOI: 10.69849/revistaft/ra10202508110752.

SANTOS, I. S. S.; GUIMARÃES, A. P. M. Ensino de Matemática: uma revisão sistemática sobre experiências de ensino não presenciais durante a pandemia. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, v. 13, n. 31, 2024. DOI: 10.33871/rpem.2024.13.31.9385.

SANTOS, R. M. Educação matemática e tecnologias digitais: dos primórdios às perspectivas futuras. **Em Teia – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 15, n. 2, p. 120-138, 2024. DOI: 10.51359/2177-9309.2024.263912.

SANTOS, R. P.; MACÊDO, J. A. As possibilidades didático-pedagógicas do uso de softwares matemáticos no ensino de Matemática durante a pandemia da Covid-19. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 14, n. 1, 2024. DOI: 10.37001/ripec.v14i1.3650.

SILVA, Michelsch João da; FELCHER, Carla Denize Ott; FOLMER, Vanderlei. Contribuições dos materiais manipulativos virtuais para o ensino de matemática: uma revisão integrativa de literatura. **Amazônia – Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v. 19, n. 43, p. 252-271, 2023.

SIQUEIRA, C. F. R.; MOLON, J.; FRANCO, S. R. K. Professores de TDIC em um curso de licenciatura em matemática: desafios frente às tecnologias educacionais digitais. **Ensino da Matemática em Debate**, v. 8, n. 1, p. 42-60, 2021. DOI: 10.23925/2358-4122.2021v8i1p42-60.

SLAVIERO, T. B.; DÍAZ-URDANETA, S. C.; ELIAS, A. P. A. J. A integração das tecnologias digitais ao ensino de matemática: o desenvolvimento do conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo (TPACK). **Cadernos UNINTER de Pós-Graduação**, n. 44, p. 70-83, 2023.

VASCONCELOS, E. S.; PURIFICAÇÃO, M. M.; BRASIL, M. M.; MELO, G. S.; ARAÚJO, M. M. L.; GUERRA, A. L. R. O ensino da matemática e as novas tecnologias: desafios e possibilidades educacionais. **Revista DELOS**, Curitiba, v. 17, n. 60, 2024. DOI: 10.55905/rdelosv17.n60-75.

CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, AÇÃO COLETIVA E MOVIMENTOS SOCIAIS: a luta pela garantia de direitos das famílias na zona rural

HUMAN RIGHTS EDUCATION, COLLECTIVE ACTION, AND SOCIAL MOVEMENTS: the struggle to guarantee the rights of families in rural areas

Marilene Borges de Sousa ¹
Ana Valéria Matias Cardoso ²

¹ Mestre em Políticas Públicas. Universidade Federal do Piauí – UFPI. Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0001-1444-947X>. E-mail: marilleneborges@hotmail.com.

² Doutora em Políticas Públicas. Universidade Federal do Piauí – UFPI. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-0321-5712>. E-mail: anavaleriamatcard2@gmail.com.

RESUMO

Este artigo analisa as contribuições da educação em direitos humanos, da ação coletiva e dos movimentos sociais para a construção da cidadania e da garantia de direitos das famílias residentes no meio rural brasileiro. O estudo fundamenta-se nas contribuições teóricas de Angela Alonso, Daniel Cefaï, Nancy Fraser e Ilse Scherer-Warren, articulando as discussões sobre mobilização social, justiça, participação democrática e organização em redes. No campo empírico, examina as relações entre o Estado e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), problematizando as limitações institucionais do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e as contradições do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf) na efetivação dos direitos sociais. Argumenta-se que os movimentos sociais constituem espaços educativos capazes de promover processos de formação política, fortalecimento da participação cidadã e defesa dos direitos humanos, ao mesmo tempo em que evidenciam as desigualdades estruturais presentes no meio rural. Em diálogo com o pensamento contracolônial de Nego Bispo, defende-se que a consolidação de políticas públicas comprometidas com os direitos humanos exige práticas democráticas fundamentadas na escuta, no reconhecimento dos saberes tradicionais e na participação efetiva dos sujeitos do campo na definição das ações estatais.

Palavras-chave: Movimentos Sociais. Políticas Públicas Rurais. Reforma Agrária. Educação e Saberes de Base.

ABSTRACT

This article analyzes the contributions of human rights education, collective action, and social movements to the construction of citizenship and the guarantee of rights for families living in rural Brazil. The study draws on the theoretical contributions of Angela Alonso, Daniel Cefaï, Nancy Fraser, and Ilse Scherer-Warren, linking discussions on social mobilization, justice, democratic participation, and network-based organization. Empirically, it examines the relationship between the State and the Landless Rural Workers' Movement (MST), critically addressing the institutional limitations of the National Institute for Colonization and Agrarian Reform (Incra) and the contradictions within the National Program for Strengthening Family Farming (Pronaf) regarding the realization of social rights. It argues that social movements serve as educational spaces capable of fostering political education, strengthening civic participation, and defending human rights, while simultaneously highlighting the structural inequalities present in rural areas. Drawing on the counter-colonial thought of Nego Bispo, the article contends that consolidating public policies committed to human rights requires democratic practices grounded in listening, the recognition of traditional knowledge, and the effective participation of rural actors in shaping state actions.

Keywords: Social Movements. Rural Public Policies. Agrarian Reform. Education and Grassroots Knowledge.

1. INTRODUÇÃO

O debate acerca das políticas públicas no meio rural brasileiro é indissociável das trajetórias de resistência protagonizadas pelos movimentos sociais. Longe de operarem sob lógicas unicamente institucionais, as ações coletivas contemporâneas desafiam fronteiras políticas e reconfiguram as esferas de garantia de direitos no campo. Este artigo

propõe uma análise integrada sobre a contribuição desses movimentos, investigando como as demandas populares tensionadas pelas estruturas burocráticas estatais. Para fundamentar esse percurso, o trabalho articula-se em duas seções centrais.

A primeira estabelece um cruzamento analítico entre quatro matrizes conceituais do pensamento social recente: a visão de Angela Alonso (2009), a abordagem de Daniel Cefaï (2009), a filosofia tridimensional da justiça de Nancy Fraser (2009) e a sociologia das redes de Ilse Scherer-Warren (2008). O debate oferece as ferramentas necessárias para compreender a complexidade das mobilizações contemporâneas, unindo a estrutura organizacional à busca por justiça global.

A segunda seção dialoga com as visões teóricas para a realidade do desenvolvimento rural no Brasil. Verifica-se a interação entre o Estado e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) por meio das "rotinas" estatais, sob o impacto da financeirização do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e do viés mercantil do Pronaf (Por fim, o texto tensiona as insuficiências dessas políticas — que frequentemente sobrecarregam o núcleo familiar e as mulheres rurais — a partir do pensamento contracolônial e quilombola de Nego Bispo (2025), demonstrando que a efetiva reinvenção da cidadania no campo depende de um diálogo simétrico que valide a soberania existencial dos próprios sujeitos camponeses.

2. TEORIAS DA AÇÃO COLETIVA CONTEMPORÂNEA: entre a estrutura organizacional e a busca por justiça

O referente estudo consiste em dialogar sobre a contribuição da ação coletiva nas lutas dos movimentos sociais contemporâneos. É importante destacar que as lutas contemporâneas por cidadania e reconhecimento dependem de uma análise crítica e de um modelo analítico integrado, capaz de compreender a relação entre a estrutura das oportunidades políticas e dos recursos logísticos, e as experiências vividas cotidianas, assim como as demandas por justiça global.

Para compreender a emergência das novas tendências sobre os movimentos sociais, recorre-se a Angela Alonso (2009) em sua obra, *“As teorias dos movimentos sociais: um balanço do debate”*. Alonso apresenta o mapeamento sociológico das mobilizações sociais em meados dos anos de 1970 nos Estados Unidos e Europa. Conforme a autora, os movimentos já não se baseavam apenas nas lutas de classes, nas evoluções políticas. Possuíam objetivos definidos. Sendo que, a sociologia rompeu com os

paradigmas funcionalistas e marxistas ortodoxos dando espaço para a vertente anglo-americana e a vertente europeia. A tradição norte-americana estruturou-se inicialmente em torno da Teoria da Mobilização de Recursos, conhecida pela sigla TMR.

A referida teoria afirma que os movimentos sociais se baseiam em recursos humanos, físicos e financeiros. Nessa fase os movimentos são identificados como uma espécie de firma com estrutura física e jurídica. Contudo, como bem aponta Alonso, o excesso de pragmatismo da TMR gerou uma lacuna: a teoria tratava a política institucional como um dado estático e ignorava os motivos culturais que faziam as pessoas se importarem com uma causa.

Ainda nos Estados Unidos, a Teoria do Processo Político, referida como TPP, inseriu o Estado e o sistema de partidos no centro do processo. Argumenta que a eclosão e o sucesso de um movimento social dependem diretamente do grau de abertura ou fechamento do ambiente da instituição. Considerando diversos fatores como: crises governamentais, divisões nas elites políticas, transições democráticas ou a facilidade de acesso aos canais de representação formal dentre outros fatores. Para a autora, embora a TPP tenha reconectado os movimentos à dinâmica do poder estatal, ela permaneceu presa a uma visão estritamente estratégica e institucional da ação coletiva. Em contrapartida ao utilitarismo americano, a sociologia europeia desenvolveu a Teoria dos Novos Movimentos Sociais, dialogada por autores como Alain Touraine e Alberto Melucci.

Diante da emergência das pautas das mulheres, ambientalistas, pacifistas e estudantis das décadas de 1960 e 1970, os pesquisadores da Europa argumentaram que os conflitos sociais haviam migrado do chão da fábrica da disputa capital-trabalho, para a esfera cultural e do estilo de vida. A vertente europeia busca saber quais os motivos das mobilizações, prioriza a análise de valores pós-materiais, a construção de identidades coletivas e a busca por autonomia contra a burocratização da vida cotidiana. Alonso critica o viés europeu por seu subjetivismo exacerbado e pela frequente negligência das condições materiais e organizacionais indispensáveis para que qualquer manifestação se sustente no tempo.

A contribuição central da análise de Alonso persiste em demonstrar que essa divisão entre a dimensão americana e europeia se tornou um anacronismo acadêmico que não contribui com o enriquecimento da pesquisa social. A autora sustenta que as lutas contemporâneas operam por meio da fusão entre as teorias. O ativismo no século XXI desfaz essas barreiras ao unir as três vertentes, utilizando as redes digitais como estruturas

de mobilização logística, o monitoramento e o aproveitamento das crises institucionais dos governos como oportunidades políticas e a disputa de narrativas estéticas e laços de solidariedade. Assim, a visão de Alonso estabelece que a ação coletiva moderna é intrinsecamente multidimensional.

Ao tratar sobre a temática de mobilização Daniel Cefaï (2009), em seu texto sobre como nos mobilizamos e a contribuição de uma abordagem pragmatista para a sociologia da ação coletiva, contesta a tendência da sociologia tradicional de tratar os movimentos sociais como meros reflexos de variáveis preexistentes, sejam estes recursos econômicos, estruturas de oportunidade política ou identidades culturais. Para o autor, essas categorias falham em capturar a própria vida e o dinamismo que pulsam quando a ação ocorre na realidade social.

Inspirado na filosofia pragmatista americana de John Dewey e George Herbert Mead, bem como na sociologia dos problemas públicos, Cefaï propõe que a análise da mobilização comece pela realidade vivida pelos sujeitos. Os indivíduos não nascem ativistas devido a um cálculo racional abstrato ou porque pertencem a uma classe social específica; o engajamento nasce da experiência prática do cotidiano. A ordem social ordinária é constantemente atravessada por insatisfações, injustiças protestos por situações que contribuem para a mobilização de determinado grupo em prol de direitos negados/violados.

Diante dessa situação crítica que se inicia o trabalho pragmático dos atores sociais. Para Cefaï os sujeitos não são agentes passivos, mas investigadores ativos de sua própria realidade, pois é diante do conflito que os indivíduos se engajam em processos de justificação, nos quais precisam produzir argumentos públicos para demonstrar a ilegitimidade da situação vivida. Construindo a mobilização coletiva, pois, esta não é uma estrutura pronta que se manifesta, mas uma configuração de um processo dinâmico que se autotransforma ao longo dos conflitos vivenciados pelos sujeitos.

Conforme Cefaï o processo de transformação da mobilização coletiva se constituição em um contexto de arena pública. Sendo que, para a ação coletiva ganhar relevância, os sujeitos precisam realizar a passagem do sofrimento pessoal para a causa pública, ou seja, são os objetivos pessoais que contribuem para a luta e mudanças coletivas. Isso exige um processo contínuo que envolve um árduo trabalho de codificação, dramatização e publicização do problema, atraindo a atenção da sociedade, meios de comunicação e gestores públicos. A contribuição fundamental de Cefaï para o debate

sobre cidadania reside em demonstrar que a própria experiência da mobilização transforma os sujeitos.

Ao participarem de uma arena pública, ao defenderem argumentos e ao confrontarem o poder, os indivíduos produzem novos sentidos de comunidade, novos laços de solidariedade e, crucialmente e novas categorias de direitos. A ação coletiva é, em última análise, um ato criativo e gerador de realidade social. A análise de Cefaï dialoga com a visão crítica de Alonso. Enquanto a autora mapeia o cenário demonstrando de como as teorias tradicionais se concentraram em fatores instrumentais, a abordagem pragmática oferece uma resposta metodológica para as lacunas desses modelos.

Ao dialogar sobre a perspectiva de uma sociedade justa observa-se que a filosofia política de Nancy Fraser (2009), em seu texto sobre o reenquadramento da justiça em um mundo globalizado. A autora contribui ao dialogar sobre a natureza das demandas dos movimentos sociais, problematizando como os conceitos de cidadania e reconhecimento precisam ser reconfigurados sob o impacto da globalização. Sabendo que, historicamente, o debate sobre a justiça social esteve polarizado entre duas correntes: os defensores da justiça focada na redistribuição econômica, voltada ao combate à desigualdade de classes, exploração do trabalho e pobreza, e os teóricos focados no reconhecimento cultural, direcionado à valorização da diversidade e ao combate ao racismo, ao sexismo e à homofobia.

A autora adentra uma terceira dimensão fundamental à gramática da justiça: a representação. Esta dimensão é especificamente política e diz respeito aos critérios que determinam quem pertence e quem não pertence à comunidade política legítima, bem como aos procedimentos que regulam a tomada de decisões. A injustiça na dimensão da representação manifesta-se através do erro de enquadramento. Conforme Fraser (2009) o antigo enquadramento que limitava as disputas de justiça exclusivamente às fronteiras do Estado-nação, correspondente ao modelo keynesiano-westfaliano, tornou-se atrasado e injusto.

Quando as dinâmicas de exploração econômica, como corporações transnacionais que destroem o meio ambiente local, e os fluxos culturais de desrespeito operam em escala global, prender as demandas dos movimentos sociais dentro das fronteiras geográficas de um único país significa excluir os sujeitos das instâncias reais onde as decisões de poder são tomadas, realidade presente no território brasileiro. O erro de enquadramento ocorre quando as comunidades marginalizadas são impedidas de pleitear

seus direitos porque as estruturas políticas globais não as reconhecem como sujeitos legítimos de direito internacional ou transnacional.

Dessa forma, a contribuição de Fraser para os movimentos sociais contemporâneos é o princípio normativo da paridade de participação. Uma sociedade só se aproxima da justiça real se as suas instituições e estruturas permitirem que todos os seus membros interajam entre si como pares no Brasil, as populações em situação de vulnerabilidade, ou aqueles que não fazem parte de determinados grupos não conseguem participar desse processo.

Uma vez que, é necessário que haja a superação simultaneamente de três obstáculos: a desvantagem econômica, que impede a participação por falta de recursos na dimensão da redistribuição; a subordinação de status cultural, que impede a participação pelo preconceito e negação da identidade na dimensão do reconhecimento, e a exclusão política, que impede a participação de diversos sujeitos nesse processo.

A luta por cidadania na contemporaneidade, portanto, é a luta pelo reenquadramento global da justiça, exigindo que os movimentos sociais desafiem o monopólio estatal da representação política tradicional. Se a teoria de Fraser estabelece o horizonte normativo do reenquadramento global da justiça, a sociologia brasileira de Ilse Scherer-Warren (2008), em seu trabalho sobre redes de movimentos sociais na América Latina e os caminhos para uma política emancipadora, desvela a forma organizacional e a estratégia empírica que os movimentos sociais do Sul Global utilizam para materializar esse reenquadramento na prática. Scherer-Warren foca sua análise na realidade latino-americana, historicamente marcada por profundas desigualdades estruturais, heranças coloniais e democracias frequentemente instáveis.

A tese central de Scherer-Warren é a de que as formas tradicionais de organização popular, como os sindicatos centralizados, os partidos políticos verticais ou as associações de bairro puramente locais, isoladamente, já não possuem a capacidade de enfrentar as complexas e multifacetadas opressões da globalização neoliberal. A autora destaca a consolidação das redes de movimentos sociais. Essas redes não possuem uma liderança única, uma sede centralizada ou uma hierarquia rígida; elas funcionam como estruturas horizontais, descentralizadas e flexíveis que interconectam uma multiplicidade de sujeitos, englobando coletivos locais, organizações não governamentais, lideranças comunitárias, centros de pesquisa acadêmica e fóruns internacionais.

Scherer-Warren demonstra que as redes realizam uma dupla função indispensável para o sucesso das lutas por cidadania e reconhecimento. Primeiramente, elas promovem a capilaridade local, permitindo que pequenas resistências cotidianas, enraizadas na experiência vivida de bairros da periferia, comunidades indígenas ou quilombolas, dialogando diretamente com a microssociologia de Cefaï, não fiquem isoladas ou sufocadas pelo esquecimento. Em segundo lugar, as redes operam uma articulação transnacional, conectando essas demandas locais a plataformas globais de contestação, como o Fórum Social Mundial ou redes internacionais de direitos humanos, materializando o reenquadramento exigido por Fraser.

Um dos aspectos mais inovadores da análise de Scherer-Warren é a compreensão de que as redes são espaços de mediação cultural e política. Elas possibilitam que movimentos sociais com identidades específicas, como o movimento feminista, o movimento negro, o movimento sem-terra e as pastorais sociais, dialoguem entre si e construam o que a autora chama de sujeito coletivo plural. Dentro da rede, as pautas de redistribuição econômica e de reconhecimento cultural não se anulam, mas se potenciam.

A articulação em rede constrói uma linguagem compartilhada de emancipação, transformando demandas fragmentadas em uma força política capaz de pressionar tanto os governos locais quanto os organismos internacionais. Para Scherer-Warren, a política emancipadora contemporânea passa obrigatoriamente pela inteligência e pela flexibilidade da organização reticular. Ao promover o cruzamento analítico entre as quatro perspectivas teóricas, torna-se evidente que suas obras não devem ser lidas de forma isolada, mas sim como fragmentos complementares de uma mesma teoria crítica e integrada da ação coletiva contemporânea. Cada autor oferece uma peça fundamental do quebra-cabeça necessário para decifrar como homens e mulheres se organizam hoje para disputar os rumos da sociedade.

O balanço de Ângela Alonso fornece o ponto de partida e o alerta epistemológico de que os movimentos sociais do século XXI são híbridos e multifacetados, exigindo que os estudiosos abandonem os dogmas do passado e compreenda a fusão entre estratégia, oportunidade e cultura. Essa fusão ganha vida e substância humana por meio da virada pragmática de Daniel Cefaï, que nos ensina a olhar para o chão da realidade, demonstrando que a mobilização é um processo contínuo, onde os atores sociais, movidos pelas suas vivências. Geram novos direitos a partir da criatividade de suas ações.

Quanto a filosofia de Nancy Fraser eleva esse debate ao patamar da justiça global, oferecendo a régua normativa com a qual medimos a profundidade dessas lutas. Ao exigir a paridade de participação por meio do tripé redistribuição, reconhecimento e representação, Fraser mostra que os movimentos contemporâneos não lutam apenas por benefícios materiais ou validação indenitária dentro de suas fronteiras, mas sim para quebrar o próprio enquadramento político que os exclui das decisões internacionais.

Por fim, a sociologia de Ilse Scherer-Warren oferece o veículo prático e a estratégia organizacional para que esse horizonte seja alcançado no Sul Global. É através da flexibilidade, da horizontalidade e da solidariedade das redes de movimentos sociais que o ativismo local ganha escala global, permitindo a emersão de um sujeito coletivo e verdadeiramente emancipatório.

Portanto compreender a gramática dos movimentos sociais modernos sob a visão dos autores significa reconhecer que a ação coletiva é a manifestação mais pura da vitalidade democrática. Diante de um mundo marcado pela tecnocracia, pelo fechamento de espaços políticos e pela perpetuação de violências estruturais, a articulação entre recursos organizacionais, experiências vividas, demandas tridimensionais de justiça e articulações em rede demonstra que os movimentos sociais continuam sendo os agentes primordiais na incessante e urgente reinvenção da cidadania, do reconhecimento e da dignidade humana.

3. A INTERAÇÃO EDUCATIVA ENTRE ESTADO E SOCIEDADE CIVIL NA FORMAÇÃO DE DIREITOS DE FAMÍLIAS NA ZONA RURAL: rotinas, institucionalização e conflitos

Ao tratar da participação dos movimentos sociais na construção de políticas de garantia de direitos, identifica-se que os coletivos contemporâneos superaram a lógica da teoria dos recursos e da identidade cultural discutidos por Angela Alonso (2009). Conforme Abers, Serafim e Tatagiba (2014), os movimentos sociais brasileiros participaram do processo burocrático do país, obtendo a representação de militantes na gestão pública, a exemplo do caso do Ministério das Cidades no primeiro governo Lula, em 2003.

A ação coletiva é crucial para a viabilização da justiça, porém não se constitui como elemento único para a consolidação de direitos e a efetivação de políticas públicas diante da temática em debate. Para Abers, Serafim e Tatagiba (2014), existem quatro

elementos importantes e necessários para a concretude da interação entre Estado e sociedade, denominados “rotinas”, os quais são: a participação institucionalizada, a política de proximidade, os repertórios de protesto e a ocupação de cargos na burocracia.

Sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), criado em 1984 com o objetivo de lutar pela terra, constata-se que o movimento possui pedagogia própria e dimensões fundantes que justificam suas ações. Em seu âmbito, discutem-se a formação social, a construção da consciência de classe e a possibilidade de produção do sustento por meio do trabalho na terra (Rodrigues, 2013).

Em um primeiro momento, sua história restringiu-se às “rotinas de protesto de ação direta” (Abers; Serafim; Tatagiba, 2014, p. 338), manifestadas através de acampamentos, ocupação de terras e de espaços públicos. Como aponta Rodrigues (2013, p. 7), “ao longo da década de 1980 e na seguinte, o MST ganhou base em vários estados da federação e ao lado do PT (Partido dos Trabalhadores), de intelectuais, da CPT (Comissão Pastoral da Terra) e de outras organizações, houve a formulação de argumentos em defesa da reforma agrária, que expressavam o horizonte das lutas”. Tais ações conectam-se diretamente ao diálogo proposto por Nancy Fraser (2009) sobre redistribuição econômica por meio do acesso à terra pelos trabalhadores rurais.

Anos antes do surgimento do MST, o Governo Federal, por meio do Decreto-Lei nº 1.110, de 9 de julho de 1970, institucionalizou o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), que possui como missão prioritária “implementar a política de reforma agrária e realizar o ordenamento fundiário nacional, contribuindo para o desenvolvimento rural sustentável” (Brasil, 2026). Porém, desde a sua consolidação, a autarquia enfrenta fragilidades técnicas e financeiras.

Conforme analisa Ramthum (2020), no período de 2009 a 2020, as ações do órgão restringiram-se prioritariamente a executar o pagamento de aquisição de imóveis, a folha de aposentados e sentenças judiciais. Diante disso, o Brasil carece de uma política de reforma agrária consistente e presente na sociedade que contribua efetivamente com o desenvolvimento sustentável da zona rural.

Os programas e projetos voltados para as populações rurais demonstram-se eminentemente neoliberais, configurando ações pensadas para os grandes latifundiários e para a produção da agricultura familiar mercadológica. É o caso do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf) que, por ter como foco exclusivo o

fortalecimento econômico, exclui totalmente as lutas dos movimentos voltados à distribuição de terra.

Abers, Serafim e Tatagiba (2014) acrescentam que, apesar da estreita relação entre o governo e os movimentos dos trabalhadores rurais no primeiro mandato do governo do PT em 2003 - acompanhada por novos olhares de fortalecimento e reestruturação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (Condraf) -, não ocorreu a expansão da política de reforma agrária no país, fator que determinou um processo de desgaste entre o governo e os movimentos sociais.

No tocante às políticas públicas de desenvolvimento rural e à inclusão da participação das famílias residentes no meio rural como sujeitos de direitos, Sousa e Cardoso (2023, p. 4) afirmam que essas diretrizes “não contribuem com o avanço econômico e social das comunidades; as famílias e seus indivíduos não têm acesso a serviços essenciais presentes apenas em territórios urbanos”.

São políticas que responsabilizam as famílias por papéis que deveriam ser do Estado, sobrecarregando principalmente as mulheres pelos cuidados e pela responsabilidade sobre o sucesso ou insucesso dos filhos. Com base nos conhecimentos de Daniel Cefaï (2009), essas famílias precisam ser incluídas nas ações dos movimentos sociais em prol de mudanças, passando a compor o debate acerca do desenvolvimento das políticas públicas para as populações residentes nos territórios rurais.

Ao dialogar com Nego Bispo (2025) sobre a temática, afirma-se que os movimentos sociais dos trabalhadores rurais devem considerar as especificidades vivenciadas pelas famílias e indivíduos. Conforme o pensador quilombola, as ações nos territórios devem contribuir para aquilo que as famílias precisam para viver; e são os próprios sujeitos quem possuem propriedade para identificar as reais demandas sobre as quais o Estado deve intervir com precisão e efetividade. É necessário que haja diálogo simétrico na definição dos objetivos e dos critérios elencados, promovendo ações que respeitem as crenças, os costumes e a ancestralidade das populações.

Diante desse cenário, constata-se que o esgotamento das "rotinas" de interação entre Estado e sociedade civil decorre da tentativa de enquadrar realidades plurais em moldes institucionais rígidos e excludentes. A transferência de responsabilidades estatais para o núcleo familiar, apontada pela literatura, desmascara a face perversa de um desenvolvimento rural que gera invisibilidade social em vez de cidadania.

Frente a isso, a convergência teórica entre as demandas de redistribuição de Fraser (2009), a politização do cotidiano de Cefaï (2009) e a sabedoria de base de Nego Bispo (2025) aponta para um imperativo ético e político: os movimentos sociais e o poder público precisam descentralizar suas agendas. A consolidação de direitos no meio rural não se dará pela via da homogeneização técnica, mas pelo diálogo simétrico que valide os costumes, os modos de vida e os objetivos definidos pelos próprios sujeitos camponeses e tradicionais como os únicos critérios válidos para a intervenção do Estado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que a garantia de direitos das famílias residentes na zona rural brasileira permanece profundamente condicionada às disputas políticas, às desigualdades estruturais e à capacidade de organização coletiva dos sujeitos do campo. Nesse contexto, a educação em direitos humanos revela-se um elemento estratégico para o fortalecimento da cidadania, ao favorecer processos de formação política, ampliação da consciência crítica e construção de práticas democráticas orientadas pela participação social.

O diálogo teórico estabelecido permitiu compreender que a ação coletiva contemporânea ultrapassa interpretações exclusivamente estruturais ou identitárias, constituindo-se como um fenômeno multidimensional que articula recursos organizacionais, experiências vividas, disputas por reconhecimento, redistribuição e representação, além da construção de redes de solidariedade e mobilização. Sob essa perspectiva, os movimentos sociais configuram-se não apenas como atores reivindicatórios, mas também como espaços permanentes de produção de conhecimento, formação cidadã e defesa dos direitos humanos.

No campo empírico, a análise das relações entre o Estado, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Incra e o Pronaf demonstrou que a institucionalização das políticas públicas não tem sido suficiente para assegurar justiça social às populações rurais. As limitações da política de reforma agrária, a centralidade conferida às estratégias de mercado e a persistência da transferência de responsabilidades estatais para as famílias evidenciam contradições que restringem a efetividade dos direitos sociais e aprofundam processos históricos de exclusão.

As reflexões de Nego Bispo reforçam que a construção de políticas públicas comprometidas com os direitos humanos exige a superação de práticas estatais

verticalizadas, reconhecendo os saberes tradicionais, os modos de vida e a autonomia política das comunidades rurais. A efetivação da cidadania demanda, portanto, processos decisórios pautados no diálogo simétrico, na escuta qualificada e no protagonismo dos próprios sujeitos sociais, condição indispensável para que as ações do Estado correspondam às necessidades concretas dos territórios.

Conclui-se, assim, que a consolidação de uma agenda de desenvolvimento rural comprometida com a justiça social depende do fortalecimento da educação em direitos humanos como prática emancipatória e do reconhecimento dos movimentos sociais como interlocutores legítimos na formulação, implementação e controle das políticas públicas. Somente por meio da articulação entre Estado e sociedade civil, fundamentada na participação democrática, na valorização dos saberes locais e na defesa intransigente da dignidade humana, será possível avançar na construção de um projeto de desenvolvimento rural orientado pela garantia de direitos, pela equidade e pela efetiva inclusão das famílias que vivem e produzem no campo.

REFERÊNCIAS

ABERS, Rebecca Neaera; SERAFIM, Lizandra; TATAGIBA, Luciana. Repertórios de interação Estado-sociedade em um Estado heterogêneo: a experiência na Era Lula. **Dados:** Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 57, n. 2, p. 325-357, abr./jun. 2014. ALONSO, Angela. As teorias dos movimentos sociais: um balanço do debate. **Lua Nova:** Revista de Cultura e Política, São Paulo, n. 76, p. 49-86, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). **O Incra.** Brasília, 3 jun. 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/o-incra>. Acesso em: 7 jul. 2026.

CEFAÏ, Daniel. Como nos mobilizamos? A contribuição de uma abordagem pragmatista para a sociologia da ação coletiva. **Dilemas:** Revista de Estudos de Conflito e Controle Social, v. 2, n. 4, p. 11-48, 2009.

FRASER, Nancy. Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 77, p. 11-39, 2009.

RAMTHUM, Rodrigo. **Análise:** orçamento do Incra nos últimos anos sofre com falta de planejamento e foco. Sindicato Nacional dos Peritos Federais Agrários (SindPFA), Brasília, 24 nov. 2020. Disponível em: <https://sindpfa.org.br/noticia/analise-orcamento-do-incra-nos-ultimos-anos-sofre-com-falta-de-planejamento-e-foco/>. Acesso em: 7 jul. 2026.

RODRIGUES, Fabiana de Cássia. **MST:** formação política e reforma agrária nos anos de 1980. 2013. 187 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação,

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/>. Acesso em: 6 jun. 2026.

SANTOS, Antonio Bispo dos; KOHAN, Walter Omar; PEREIRA JUNIOR, Geraldo. **Entrevista com Nego Bispo:** “Eu lhe ensinei tudo que eu sabia, mas eu não sabia tudo que eu queria lhe ensinar”. *Trans/Form/Ação: revista de filosofia da Unesp*, Marília, v. 48, n. 1, e025053, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/tmg39NCmG3CytMcNDr5nWML/>. Acesso em: 8 jul. 2026.

SOUSA, Marilene Borges de; CARDOSO, Ana Valéria Matias. Políticas públicas para a juventude na área rural brasileira. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 11., 2023, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: Universidade Federal do Maranhão (UFMA), 2023. Disponível em: https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2023/upload/anais/trabalho_submissaoId_3242_32426498bdeb833a1.pdf. Acesso em: 8 jul. 2026.

CAPÍTULO 4 - INTERTEXTUALIDADES ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AGROECOLOGIA: SABERES, PRÁTICAS EDUCATIVAS E SUSTENTABILIDADE NO TERRITÓRIO

INTERTEXTUALITIES BETWEEN ENVIRONMENTAL EDUCATION AND AGROECOLOGY: KNOWLEDGE, EDUCATIONAL PRACTICES, AND SUSTAINABILITY IN THE TERRITORY

Antonione Antunes dos Santos ¹
Vivianni Marques dos Santos ²

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares da Universidade de Pernambuco – UPE. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial da Universidade Federal do Vale do São Francisco – PPGADT/UNIVASF. Professor da Secretaria da Educação do Estado da Bahia. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7061-0598>. E-mail: antonione.santos@discente.univasf.edu.br.

² Doutora em Química pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Professora Titular do Colegiado de Engenharia de Produção da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8741-8888>.

RESUMO

Este capítulo analisa a intertextualidade entre Educação Ambiental e Agroecologia, considerando suas aproximações teóricas, discursivas e práticas no desenvolvimento de processos educativos interdisciplinares. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e finalidade exploratória, fundamentada em trabalhos recentes de pesquisadores brasileiros. O levantamento bibliográfico foi realizado nas bases SciELO, Google Acadêmico e Portal de Periódicos da Capes, priorizando estudos relacionados à Educação Ambiental crítica, à educação agroecológica, aos saberes tradicionais e ao território. Os resultados demonstram que Educação Ambiental e Agroecologia compartilham princípios como sustentabilidade, valorização dos saberes comunitários, participação social, justiça socioambiental e integração entre conhecimentos científicos e experiências locais. Práticas como hortas escolares, compostagem, bancos de sementes crioulas e conservação da água podem favorecer a contextualização curricular e a aproximação entre escola, comunidade e território. Entretanto, essas atividades precisam superar abordagens exclusivamente técnicas e promover a reflexão sobre os modelos agrícolas, os sistemas alimentares e as desigualdades socioambientais. Conclui-se que o diálogo entre Educação Ambiental e Agroecologia contribui para a formação de sujeitos críticos e para a construção de práticas educativas comprometidas com a sustentabilidade e a transformação social.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Agroecologia. Intertextualidade. Saberes comunitários. Sustentabilidade socioambiental.

ABSTRACT

This chapter analyzes the intertextuality between Environmental Education and Agroecology, considering their theoretical, discursive, and practical connections in the development of interdisciplinary educational processes. This is a bibliographic study with a qualitative approach and an exploratory purpose, based on recent publications by Brazilian researchers. The bibliographic survey was conducted using SciELO, Google Scholar, and the Capes Journal Portal, prioritizing studies related to critical Environmental Education, agroecological education, traditional knowledge, and territory. The results demonstrate that Environmental Education and Agroecology share principles such as sustainability, appreciation of community knowledge, social participation, socio-environmental justice, and integration between scientific knowledge and local experiences. Practices such as school gardens, composting, native seed banks, and water conservation can promote curriculum contextualization and strengthen connections between schools, communities, and territories. However, these activities must move beyond exclusively technical approaches and encourage reflection on agricultural models, food systems, and socio-environmental inequalities. It is concluded that the dialogue between Environmental Education and Agroecology contributes to the education of critical individuals and to the development of educational practices committed to sustainability and social transformation.

Keywords: Environmental Education. Agroecology. Intertextuality. Community knowledge. Socio-environmental sustainability.

1. INTRODUÇÃO

A crise socioambiental contemporânea, manifestada pelas mudanças climáticas, pela perda da biodiversidade, pela degradação dos solos, pela escassez hídrica e pelo aprofundamento das desigualdades sociais, evidencia os limites dos modelos de desenvolvimento fundamentados na exploração intensiva da natureza. Essas transformações estão relacionadas às formas de produção, consumo e apropriação dos bens ambientais, atingindo mais intensamente as populações social e economicamente vulnerabilizadas (Artaxo, 2020).

Nesse contexto, a Educação Ambiental constitui um campo interdisciplinar comprometido com a compreensão das relações entre sociedade e natureza e com a participação dos sujeitos na transformação da realidade. Em sua perspectiva crítica, não se limita à transmissão de informações ecológicas ou à realização de atividades pontuais, pois envolve o reconhecimento dos conflitos socioambientais, das relações de poder e das desigualdades existentes na apropriação dos bens naturais. No espaço escolar, essa abordagem permite relacionar os conhecimentos curriculares aos problemas vivenciados pelos estudantes e pelas comunidades (Zucchini; Silva, 2021).

A Agroecologia aproxima-se dessa perspectiva ao problematizar as consequências ambientais, econômicas e sociais dos sistemas convencionais de produção agrícola. Mais do que um conjunto de técnicas para produzir alimentos sem agrotóxicos, ela pode ser compreendida como ciência, prática social, movimento político e proposta educativa. Seus princípios abrangem a conservação da biodiversidade, a valorização dos saberes locais, a autonomia dos agricultores, a soberania alimentar e a construção de sistemas produtivos socialmente justos (Pimentel, 2022).

A aproximação entre Educação Ambiental e Agroecologia ocorre por meio de conceitos, discursos, valores, conhecimentos e práticas compartilhados. Essa relação pode ser compreendida a partir da intertextualidade, entendida como o encontro entre diferentes textos, discursos e vozes sociais na produção de novos sentidos. Neste capítulo, o conceito não se restringe ao campo linguístico, sendo empregado para analisar o diálogo teórico e prático entre esses dois campos do conhecimento (Fiorin, 2018).

Esse diálogo pode ser materializado em hortas escolares, compostagem, bancos de sementes crioulas, conservação da água, cultivo de plantas medicinais e outras práticas educativas. Quando desenvolvidas com intencionalidade pedagógica, essas atividades integram diferentes componentes curriculares e aproximam os conhecimentos científicos

das experiências dos estudantes. Entretanto, não devem ser reduzidas a ações técnicas ou pontuais, pois precisam promover reflexões sobre alimentação, agricultura, desigualdades sociais, biodiversidade e relações entre produção e consumo (Martins et al., 2021).

No contexto brasileiro, essa articulação adquire especial importância no Semiárido e nos territórios rurais, indígenas e quilombolas, onde se encontram conhecimentos relacionados ao manejo da biodiversidade, à conservação de sementes, à produção de alimentos e à gestão da água. A valorização desses saberes pode fortalecer as identidades coletivas, o pertencimento territorial e a construção de práticas educativas contextualizadas, reconhecendo a comunidade como espaço legítimo de produção do conhecimento (Oliveira; Oliveira, 2024).

Diante dessas considerações, este capítulo tem como objetivo analisar a intertextualidade entre Educação Ambiental e Agroecologia, destacando suas aproximações teóricas e práticas e suas contribuições para ações educativas interdisciplinares e para a sustentabilidade socioambiental. Busca-se demonstrar que o diálogo entre esses campos pode valorizar os saberes comunitários, aproximar escola e território e favorecer processos pedagógicos comprometidos com a responsabilidade ecológica e a transformação social.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A revisão bibliográfica está organizada em três eixos complementares: a Educação Ambiental crítica, a Agroecologia como campo científico e educativo e a intertextualidade estabelecida entre esses dois campos. Essa organização permite compreender como diferentes conhecimentos, discursos e práticas se relacionam na construção de processos educativos contextualizados, interdisciplinares e comprometidos com a sustentabilidade socioambiental.

2.1 Educação Ambiental crítica e transformação socioambiental

A Educação Ambiental desenvolveu-se no Brasil como um campo constituído por diferentes concepções teóricas, políticas e pedagógicas. Algumas dessas concepções concentram-se na mudança de comportamentos individuais, enquanto outras procuram compreender as causas estruturais dos problemas ambientais. Na perspectiva crítica, a degradação da natureza não é interpretada como resultado exclusivo da falta de consciência das pessoas, mas como parte de um modelo de sociedade caracterizado pela

exploração dos recursos naturais, pela concentração da riqueza e pelas desigualdades no acesso aos bens ambientais (Loureiro, 2019).

A perspectiva crítica questiona práticas educativas que tratam os problemas ambientais de maneira fragmentada e descontextualizada. Atividades relacionadas à reciclagem, à economia de água, ao plantio de árvores ou à limpeza de espaços públicos podem contribuir para a formação ambiental, mas se tornam insuficientes quando não discutem as relações sociais, econômicas e políticas associadas à degradação. A Educação Ambiental precisa possibilitar a compreensão dos conflitos socioambientais e das responsabilidades diferenciadas dos sujeitos, das empresas e do Estado na produção desses problemas (Lima, 2021).

A crise socioambiental contemporânea demonstra que as questões relacionadas à saúde, à biodiversidade e às mudanças climáticas estão profundamente interligadas. O desmatamento, as alterações no uso do solo, a expansão das atividades produtivas e o consumo intensivo dos recursos naturais afetam o equilíbrio dos ecossistemas e ampliam a vulnerabilidade das populações. A compreensão dessas conexões exige uma Educação Ambiental interdisciplinar, capaz de relacionar os conhecimentos das Ciências da Natureza às dimensões sociais, culturais, econômicas e territoriais da realidade (Artaxo, 2020).

No ambiente escolar, a Educação Ambiental ainda enfrenta dificuldades para se consolidar como prática permanente e integrada ao currículo. Muitas ações são realizadas por meio de projetos isolados, geralmente associados a datas comemorativas ou conduzidos por professores de Ciências e Geografia. Essa organização reforça a compreensão equivocada de que as questões ambientais pertencem exclusivamente a determinadas áreas do conhecimento, limitando as possibilidades de participação dos demais componentes curriculares (Zucchini; Silva, 2021).

A inserção efetiva da Educação Ambiental nas escolas requer planejamento coletivo, formação docente e articulação com o projeto político-pedagógico. Também demanda que os conteúdos escolares sejam relacionados aos problemas ambientais existentes no território, como escassez de água, descarte inadequado de resíduos, uso de agrotóxicos, degradação dos solos, insegurança alimentar e perda da biodiversidade. A abordagem contextualizada permite que os estudantes compreendam a questão ambiental como parte de suas experiências cotidianas e não como um conteúdo distante de suas realidades (Rosa; Kauchakje; Fontana, 2024).

A Educação Ambiental crítica compreende o estudante como sujeito participante do processo educativo e da transformação social. Nessa perspectiva, aprender sobre o ambiente significa investigar a realidade, identificar conflitos, dialogar com diferentes conhecimentos e participar da construção de alternativas. O processo educativo deixa de ser exclusivamente informativo e passa a estimular a reflexão, a autonomia, a participação coletiva e a responsabilidade social diante dos desafios vivenciados pelas comunidades (Loureiro, 2019).

2.2 Agroecologia como ciência, prática social e processo educativo

A Agroecologia constitui um campo interdisciplinar que reúne conhecimentos provenientes das Ciências Agrárias, da Ecologia, da Educação, da Sociologia, da Geografia, da Economia e de outras áreas. Sua finalidade não se restringe ao desenvolvimento de técnicas agrícolas ambientalmente sustentáveis, pois também envolve a análise das relações sociais, culturais, econômicas e políticas presentes nos sistemas agroalimentares. Por essa razão, a Agroecologia pode ser compreendida simultaneamente como ciência, conjunto de práticas e movimento social (Pimentel, 2022).

Diferentemente da agricultura convencional, estruturada pela especialização produtiva, pela mecanização intensiva e pela utilização de insumos externos, a produção agroecológica procura fortalecer a biodiversidade e os processos ecológicos existentes nos agroecossistemas. Entre seus fundamentos encontram-se a diversificação das espécies, a cobertura do solo, o aproveitamento da matéria orgânica, a conservação das sementes e o manejo responsável da água. Essas práticas contribuem para reduzir a dependência dos agricultores e ampliar a capacidade de adaptação dos sistemas produtivos (Palm et al., 2024).

A Agroecologia também questiona as desigualdades presentes nos processos de produção, distribuição e consumo de alimentos. A existência de grandes volumes de produção agrícola não assegura, necessariamente, o acesso da população a uma alimentação adequada e saudável. Por essa razão, a Agroecologia aproxima-se dos debates sobre soberania e segurança alimentar, defendendo o direito das comunidades de participar das decisões relacionadas à produção, à distribuição e ao consumo de seus alimentos (Palm et al., 2024).

A construção do conhecimento agroecológico ocorre mediante a aproximação entre conhecimentos científicos e saberes desenvolvidos pelas comunidades. Agricultores familiares, povos indígenas, comunidades quilombolas e outras populações tradicionais preservam práticas relacionadas ao cultivo da terra, à conservação das sementes, ao manejo da biodiversidade, ao uso de plantas medicinais e à gestão da água. Esses conhecimentos resultam de experiências históricas e das relações estabelecidas pelas comunidades com seus territórios (Pimentel, 2022).

A valorização dos saberes tradicionais não significa rejeitar os conhecimentos científicos. A proposta agroecológica procura estabelecer relações de diálogo e complementaridade entre diferentes formas de produzir e compartilhar conhecimentos. Esse encontro possibilita que as práticas tradicionais sejam reconhecidas, analisadas e fortalecidas, ao mesmo tempo que os conhecimentos científicos podem ser reinterpretados conforme as necessidades e características de cada território (Oliveira; Oliveira, 2024).

No campo educacional, a Agroecologia apresenta possibilidades para aproximar os conteúdos escolares da realidade dos estudantes. As atividades agroecológicas permitem relacionar teoria e prática, trabalho e educação, escola e comunidade. Essa integração favorece uma aprendizagem contextualizada, na qual os fenômenos ecológicos, sociais e culturais podem ser observados e analisados a partir das experiências desenvolvidas no próprio território (Domingues et al., 2021).

A Pedagogia da Alternância constitui uma das experiências educacionais que evidenciam as relações entre Agroecologia, território e formação dos sujeitos. Sua organização procura articular períodos de formação escolar com momentos de vivência nas comunidades, favorecendo o diálogo entre o conhecimento sistematizado e as experiências das famílias. A Agroecologia, nesse contexto, transforma-se em princípio educativo e não somente em conteúdo técnico relacionado à agricultura (Domingues et al., 2021).

No contexto da Educação do Campo, a Agroecologia pode contribuir para a formação de sujeitos comprometidos com a permanência digna no território e com a construção de alternativas ao modelo agrícola convencional. A formação agroecológica precisa considerar as relações de trabalho, as identidades culturais, a organização comunitária e as lutas pelo acesso à terra e aos demais bens naturais. Dessa maneira, o

ensino da Agroecologia associa a formação científica ao reconhecimento das realidades sociais e territoriais dos estudantes (Oliveira; Oliveira, 2024).

2.3 Intertextualidade entre Educação Ambiental e Agroecologia

O conceito de intertextualidade está relacionado à compreensão de que os textos e discursos são construídos a partir do diálogo com outros textos, discursos e contextos. Todo enunciado apresenta marcas de conhecimentos, valores e vozes sociais que o antecederam ou com os quais mantém relações. A produção de sentidos ocorre, portanto, no encontro entre diferentes manifestações discursivas e nas formas como elas são reinterpretadas em novos contextos (Fiorin, 2018).

Aplicada à relação entre Educação Ambiental e Agroecologia, a intertextualidade permite identificar conceitos, valores e princípios presentes nos dois campos. Sustentabilidade, biodiversidade, território, participação social, justiça ambiental, autonomia, soberania alimentar e valorização dos saberes comunitários constituem elementos que circulam entre seus discursos. Essa aproximação não significa que os campos sejam idênticos, mas evidencia a existência de convergências capazes de fortalecer suas bases teóricas e suas práticas educativas (Martins et al., 2021).

A Educação Ambiental contribui para a Agroecologia ao oferecer fundamentos pedagógicos para a formação crítica dos sujeitos e para a compreensão dos conflitos socioambientais. A Agroecologia, por sua vez, oferece à Educação Ambiental conhecimentos e práticas relacionados à produção de alimentos, ao manejo da biodiversidade e à organização dos sistemas agroalimentares. O diálogo entre os dois campos possibilita transformar os problemas ambientais em temas de investigação e intervenção educativa (Santos et al., 2023).

A intertextualidade também se manifesta no diálogo estabelecido entre conhecimentos científicos e saberes tradicionais. Os sujeitos envolvidos nas práticas agroecológicas não são apenas receptores de informações produzidas pelas instituições acadêmicas. Eles constroem conhecimentos a partir de suas experiências, memórias, formas de organização e relações com a natureza. A incorporação desses saberes aos processos educativos contribui para questionar as hierarquias que historicamente deslegitimaram os conhecimentos das populações tradicionais (Pimentel, 2022).

No espaço escolar, a horta constitui um exemplo concreto da intertextualidade entre Educação Ambiental e Agroecologia. Sua implantação pode integrar conhecimentos

sobre solo, água, plantas, alimentação, saúde, cultura, economia e organização comunitária. A horta escolar não deve ser compreendida apenas como espaço físico destinado ao cultivo, mas como ambiente de investigação, aprendizagem e produção coletiva de conhecimentos (Martins et al., 2021).

Por meio da horta, os estudantes podem investigar a composição do solo, acompanhar o desenvolvimento das plantas, compreender a ciclagem dos nutrientes e reconhecer a importância dos organismos presentes no ambiente. Também podem discutir a origem dos alimentos, o uso de agrotóxicos, o desperdício, a comercialização e as desigualdades no acesso à alimentação. Essas atividades demonstram a capacidade da Agroecologia de integrar diferentes áreas do conhecimento em torno de questões presentes na vida cotidiana (Santos et al., 2023).

A intertextualidade entre os dois campos pode ainda ser observada nas práticas de compostagem, nos bancos de sementes, nos quintais produtivos, na recuperação de cultivos tradicionais e nas iniciativas de conservação da água. Essas experiências articulam conhecimentos ecológicos, práticas culturais, memórias comunitárias e conteúdos escolares. Quando desenvolvidas de maneira participativa, contribuem para fortalecer os vínculos entre escola, família, comunidade e território (Oliveira; Oliveira, 2024).

Entretanto, o desenvolvimento dessas práticas exige cuidado para que a Agroecologia não seja reduzida a um conjunto de técnicas agrícolas. A adoção de canteiros, compostagem ou defensivos naturais não garante, isoladamente, a construção de uma perspectiva agroecológica. É necessário discutir os conflitos relacionados à terra, aos sistemas alimentares, à perda da biodiversidade, ao uso da água e à valorização dos trabalhadores envolvidos na produção de alimentos (Palm et al., 2024).

Da mesma maneira, a Educação Ambiental perde seu potencial crítico quando se limita à defesa genérica da natureza e à prescrição de comportamentos individuais. Sua integração com a Agroecologia pode contribuir para aproximar o debate ambiental das condições concretas de existência dos sujeitos. Ao relacionar ambiente, alimentação, saúde, trabalho e território, a prática educativa amplia a compreensão dos estudantes sobre a complexidade das questões socioambientais (Lima, 2021).

2.4 Educação agroecológica, território e saberes comunitários

A educação agroecológica pode ser compreendida como processo formativo fundamentado no diálogo entre conhecimentos científicos, experiências práticas e saberes comunitários. Sua realização envolve o reconhecimento do território como espaço de vida, trabalho, cultura, memória, aprendizagem e resistência. Essa concepção amplia os espaços educativos para além da sala de aula e reconhece que roças, hortas, quintais, feiras e associações comunitárias também produzem conhecimentos (Oliveira; Oliveira, 2024).

Nos territórios quilombolas, os processos educativos podem dialogar com as memórias coletivas, as práticas produtivas, a ancestralidade e as formas comunitárias de relação com a natureza. Os conhecimentos sobre plantas medicinais, sementes, alimentação, cultivo da terra e conservação da água constituem patrimônios culturais que podem contribuir para a construção de currículos contextualizados. A valorização desses saberes também fortalece o sentimento de pertencimento e as identidades territoriais (Pimentel, 2022).

No Semiárido brasileiro, a educação agroecológica precisa considerar as condições ambientais e as estratégias historicamente desenvolvidas pelas populações locais. Tecnologias de armazenamento da água, seleção de sementes adaptadas, diversificação dos cultivos e aproveitamento de espécies nativas representam conhecimentos relevantes para a convivência com o Semiárido. Quando incorporadas ao processo educativo, essas experiências permitem superar a representação da região como espaço exclusivamente marcado pela escassez e pela impossibilidade produtiva (Oliveira; Oliveira, 2024).

A construção de práticas educativas contextualizadas exige a participação dos estudantes e das comunidades desde o planejamento das atividades. Essa participação permite identificar os problemas existentes no território, levantar conhecimentos prévios e definir ações relacionadas às necessidades locais. O processo pedagógico passa, então, a integrar pesquisa, diálogo e intervenção, fortalecendo a autonomia dos sujeitos e o compromisso coletivo com o território (Domingues et al., 2021).

A intertextualidade entre Educação Ambiental e Agroecologia não ocorre somente no plano conceitual, mas também nas experiências concretas desenvolvidas pelos sujeitos. Os conhecimentos produzidos nesses campos se encontram nas práticas escolares, nos movimentos sociais, nas atividades comunitárias e nas iniciativas de produção sustentável. Esse encontro pode contribuir para a construção de uma educação

comprometida com a justiça socioambiental, a diversidade cultural e a transformação das relações entre sociedade e natureza (Martins et al., 2021).

Dessa forma, a literatura brasileira analisada demonstra que a aproximação entre Educação Ambiental e Agroecologia apresenta fundamentos teóricos e possibilidades práticas para o desenvolvimento de processos educativos interdisciplinares. A articulação entre esses campos fortalece o reconhecimento dos saberes comunitários, a contextualização curricular e a participação dos sujeitos na interpretação e na transformação de suas realidades. A educação agroecológica configura-se, portanto, como possibilidade de formação crítica vinculada à sustentabilidade, ao território e à justiça social (Loureiro, 2019).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e finalidade exploratória. A pesquisa bibliográfica possibilita reunir, examinar e relacionar conhecimentos anteriormente publicados, permitindo construir uma interpretação teórica sobre a intertextualidade entre Educação Ambiental e Agroecologia (Gil, 2022).

O levantamento bibliográfico foi realizado nas bases SciELO, Google Acadêmico e Portal de Periódicos da Capes. Foram utilizados, isoladamente e de forma combinada, os descritores: “Educação Ambiental”, “Agroecologia”, “educação agroecológica”, “intertextualidade”, “saberes tradicionais”, “território”, “Educação do Campo” e “práticas educativas”.

Foram priorizados artigos científicos e livros de pesquisadores brasileiros publicados entre 2018 e 2025. Como critérios de inclusão, consideraram-se trabalhos disponíveis integralmente, relacionados diretamente ao objeto do estudo e com contribuições para a Educação Ambiental, a Agroecologia ou suas interfaces. Foram excluídos textos duplicados, publicações sem identificação de autoria e trabalhos que tratavam os temas de maneira exclusivamente técnica, sem relação com a educação.

Após o levantamento, os trabalhos foram submetidos à leitura exploratória, seletiva e interpretativa. As discussões foram organizadas em três categorias: Educação Ambiental crítica; Agroecologia como campo científico e educativo; e intertextualidade entre Educação Ambiental e Agroecologia. Essa organização permitiu identificar

aproximações teóricas, práticas pedagógicas e contribuições para a sustentabilidade socioambiental.

A análise foi desenvolvida mediante a comparação dos conceitos, argumentos e resultados apresentados pelos autores selecionados. Buscou-se compreender como os dois campos dialogam na valorização dos saberes comunitários, na contextualização do currículo e no desenvolvimento de práticas educativas vinculadas ao território. Por se tratar de uma pesquisa fundamentada exclusivamente em materiais publicados e de acesso público, não houve participação direta de seres humanos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura permitiu identificar aproximações significativas entre Educação Ambiental e Agroecologia. Os dois campos compartilham princípios relacionados à sustentabilidade, à interdisciplinaridade, à valorização dos saberes comunitários, à participação social e à transformação das relações entre sociedade e natureza. Essa convergência demonstra que a Agroecologia pode fortalecer a dimensão prática da Educação Ambiental, enquanto esta oferece fundamentos pedagógicos e críticos para a formação agroecológica (Martins et al., 2021).

4.1 Convergências entre Educação Ambiental e Agroecologia

A primeira convergência identificada refere-se à compreensão crítica dos problemas socioambientais. Tanto a Educação Ambiental quanto a Agroecologia questionam as práticas responsáveis pela degradação dos ecossistemas e pelas desigualdades no acesso aos bens naturais. Os problemas ambientais não são compreendidos como acontecimentos isolados, mas como consequências de decisões políticas, econômicas e sociais relacionadas aos modelos de desenvolvimento e produção (Loureiro, 2019).

A Agroecologia amplia essa discussão ao relacionar os problemas ambientais aos sistemas de produção, distribuição e consumo de alimentos. O uso intensivo de agrotóxicos, a perda da biodiversidade, a concentração de terras e a dependência de insumos externos apresentam consequências ambientais e sociais. Dessa forma, a produção de alimentos torna-se um tema relevante para práticas educativas comprometidas com a sustentabilidade e a justiça socioambiental (Palm et al., 2024).

Outra aproximação encontra-se na valorização do território como espaço de produção de conhecimentos. A Educação Ambiental crítica parte dos problemas vivenciados pelos sujeitos, enquanto a Agroecologia considera as condições ecológicas, sociais e culturais de cada comunidade. Essa relação favorece a construção de práticas educativas contextualizadas e vinculadas às necessidades existentes no território (Oliveira; Oliveira, 2024).

Os resultados também evidenciam que a intertextualidade entre os dois campos ocorre por meio da circulação de conceitos e discursos. Termos como sustentabilidade, biodiversidade, autonomia, participação, justiça ambiental e soberania alimentar aparecem nas produções relacionadas à Educação Ambiental e à Agroecologia. Esses conceitos adquirem novos sentidos quando são relacionados às práticas educativas e às experiências comunitárias (Fiorin, 2018).

4.2 Práticas educativas e interdisciplinaridade

As publicações analisadas indicam que as hortas escolares constituem uma das principais possibilidades de integração entre Educação Ambiental e Agroecologia. Elas podem funcionar como espaços de observação, experimentação e construção coletiva do conhecimento. Quando inserida no planejamento pedagógico, a horta possibilita relacionar os conteúdos curriculares à alimentação, à saúde, à biodiversidade e às condições ambientais da comunidade (Martins et al., 2021).

No ensino de Ciências e Biologia, a horta pode ser utilizada para estudar os seres vivos, as relações ecológicas, a germinação, a fotossíntese e os ciclos da matéria. Em Geografia, permite analisar o território, o uso do solo, as atividades agrícolas e a distribuição dos alimentos. Na Matemática, pode favorecer o cálculo de áreas, quantidades, custos e medidas, demonstrando o potencial interdisciplinar das atividades agroecológicas (Santos et al., 2023).

Outras práticas identificadas incluem a compostagem, o armazenamento da água, os bancos de sementes crioulas e o cultivo de plantas medicinais. Essas atividades aproximam os conhecimentos científicos dos saberes das famílias e comunidades, permitindo que os estudantes reconheçam a presença da Agroecologia em seu cotidiano. Também contribuem para desenvolver atitudes de cuidado, responsabilidade e participação coletiva (Pimentel, 2022).

Entretanto, a realização dessas atividades não garante, isoladamente, uma formação ambiental crítica. Uma horta escolar pode limitar-se à produção de alimentos ou à ornamentação da escola quando não está associada à reflexão sobre os problemas socioambientais. Para alcançar uma finalidade educativa, as atividades precisam ser acompanhadas de investigação, diálogo e problematização das relações entre alimentação, agricultura, ambiente e sociedade (Zucchini; Silva, 2021).

A Agroecologia também pode ser incorporada ao currículo mediante projetos interdisciplinares. Nesses projetos, os estudantes podem investigar a origem dos alimentos consumidos na escola, entrevistar agricultores, identificar espécies cultivadas na comunidade e analisar os impactos do uso de agrotóxicos. A aprendizagem torna-se mais significativa quando os conteúdos escolares são relacionados às experiências e aos problemas existentes no território (Rosa; Kauchakje; Fontana, 2024).

4.3 Saberes comunitários e contextualização territorial

A valorização dos saberes comunitários apareceu como um dos principais pontos de encontro entre Educação Ambiental e Agroecologia. As experiências de agricultores familiares e comunidades tradicionais apresentam conhecimentos relacionados às sementes, às plantas medicinais, ao manejo da água e à conservação dos solos. Esses saberes podem contribuir para a contextualização das práticas pedagógicas e para o reconhecimento da diversidade cultural (Pimentel, 2022).

Nos territórios quilombolas, os saberes ambientais relacionam-se à ancestralidade, à memória coletiva, à alimentação e às formas comunitárias de utilização da terra. Sua inserção no currículo pode fortalecer o pertencimento dos estudantes e ampliar o reconhecimento da comunidade como espaço educativo. Esse processo também contribui para enfrentar a invisibilização histórica dos conhecimentos produzidos pelas populações tradicionais (Pimentel, 2022).

No Semiárido, a educação agroecológica pode valorizar práticas de convivência com as condições ambientais da região. O armazenamento da água, o cultivo de espécies adaptadas, a conservação das sementes e a diversificação da produção representam estratégias construídas pelas populações locais. A abordagem dessas experiências no ambiente escolar permite substituir a imagem do Semiárido como espaço de atraso por uma compreensão fundamentada em suas potencialidades sociais, culturais e ambientais (Oliveira; Oliveira, 2024).

O reconhecimento dos conhecimentos comunitários não representa a negação do conhecimento científico. A intertextualidade ocorre justamente no encontro entre diferentes formas de compreender a realidade. Quando a escola promove o diálogo entre ciência e experiência comunitária, cria possibilidades para que os conhecimentos sejam comparados, problematizados e reconstruídos coletivamente (Domingues et al., 2021).

4.4 Desafios para a integração dos campos

Entre os principais desafios identificados encontra-se a fragmentação do currículo escolar. A Educação Ambiental ainda é frequentemente tratada como responsabilidade exclusiva dos professores de Ciências, Biologia ou Geografia. Essa compreensão dificulta o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e limita a participação dos demais componentes curriculares na abordagem dos problemas socioambientais (Zucchini; Silva, 2021).

A formação docente também se apresenta como desafio, pois muitos professores não tiveram contato sistemático com a Agroecologia durante sua formação inicial. Essa limitação pode levar à realização de atividades sem fundamentação teórica ou sem conexão com os conteúdos curriculares. A formação continuada e o planejamento coletivo são necessários para que os educadores desenvolvam práticas contextualizadas e interdisciplinares (Rosa; Kauchakje; Fontana, 2024).

A falta de recursos materiais, espaços adequados e apoio institucional pode dificultar a continuidade dos projetos agroecológicos. Contudo, as práticas não precisam depender de estruturas complexas. Materiais disponíveis na comunidade, pequenos canteiros, sementes locais e resíduos orgânicos podem ser utilizados de acordo com a realidade escolar, desde que haja participação coletiva e planejamento pedagógico (Martins et al., 2021).

Outro desafio consiste em evitar a descontinuidade das ações. Muitos projetos são interrompidos após mudanças na gestão escolar ou quando o professor responsável deixa a instituição. Para alcançar maior permanência, as atividades precisam ser incorporadas ao projeto político-pedagógico e assumir caráter institucional, envolvendo professores, estudantes, funcionários, famílias e representantes da comunidade (Zucchini; Silva, 2021).

Os resultados da revisão demonstram que a intertextualidade entre Educação Ambiental e Agroecologia ultrapassa a aproximação conceitual. Ela se concretiza em

práticas educativas que articulam currículo, território, produção de alimentos, participação comunitária e valorização dos saberes locais. Essa articulação contribui para uma formação comprometida com a sustentabilidade, a justiça socioambiental e a transformação da realidade (Lima, 2021).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as necessidades específicas de cada artigo

Este estudo analisou a intertextualidade entre Educação Ambiental e Agroecologia, considerando suas aproximações teóricas, discursivas e práticas. A revisão bibliográfica demonstrou que esses campos compartilham princípios relacionados à sustentabilidade, à interdisciplinaridade, à participação social, à valorização dos saberes comunitários e à transformação das relações entre sociedade e natureza.

A Educação Ambiental oferece fundamentos críticos para compreender as causas e consequências dos problemas socioambientais, enquanto a Agroecologia apresenta conhecimentos e práticas relacionados à produção sustentável de alimentos, ao manejo da biodiversidade e à soberania alimentar. A articulação entre esses campos amplia as possibilidades de desenvolvimento de processos educativos contextualizados e vinculados às realidades dos estudantes e das comunidades.

As práticas agroecológicas, como hortas escolares, compostagem, conservação da água, bancos de sementes crioulas e cultivo de plantas medicinais, podem funcionar como instrumentos pedagógicos interdisciplinares. Entretanto, essas atividades não devem ser reduzidas a ações técnicas ou pontuais. Para alcançarem uma dimensão crítica, precisam promover reflexões sobre os modelos agrícolas, os sistemas alimentares, as desigualdades sociais e os conflitos relacionados ao uso dos bens naturais.

A análise também evidenciou a importância dos saberes produzidos por agricultores familiares, povos indígenas, comunidades quilombolas e outras populações tradicionais. A aproximação entre conhecimentos científicos e saberes comunitários fortalece a contextualização curricular, o pertencimento territorial e a participação dos sujeitos na construção do conhecimento. No Semiárido brasileiro, essa integração pode contribuir para valorizar práticas de convivência com as condições ambientais e superar representações negativas historicamente atribuídas à região.

Apesar dessas possibilidades, a integração entre Educação Ambiental e Agroecologia enfrenta desafios como fragmentação curricular, limitações na formação docente, ausência de recursos institucionais e descontinuidade dos projetos. A superação

dessas dificuldades requer planejamento coletivo, formação continuada e incorporação das ações agroecológicas ao projeto político-pedagógico das instituições de ensino.

Conclui-se que a intertextualidade entre Educação Ambiental e Agroecologia constitui uma possibilidade relevante para a formação de sujeitos críticos, participativos e comprometidos com a sustentabilidade socioambiental. Essa aproximação pode fortalecer a relação entre escola, comunidade e território, além de contribuir para práticas educativas capazes de integrar conhecimento científico, saberes tradicionais, responsabilidade ecológica e transformação social.

REFERÊNCIAS

ARTAXO, Paulo. As três emergências que nossa sociedade enfrenta: saúde, biodiversidade e mudanças climáticas. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 100, p. 53–66, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/TRsRMLDdzzRsz85QNYFQBHs/>. Acesso em: 21 jul. 2026.

DOMINGUES, Sérgio; SANTOS JÚNIOR, Cezário Ferreira dos; NUNES, Aline; BONADIMAN, Ariel. Agroecologia e Pedagogia da Alternância: um estudo de caso da Escola Tecnológica de Fraiburgo, Santa Catarina. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 102, n. 262, p. 764–786, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i262.4247>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/jD4PYYjKC3Hjf9hZScbpbww/>. Acesso em: 21 jul. 2026.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018. Disponível em: <https://www.editoracontexto.com.br/produto/introducao-ao-pensamento-de-bakhtin/>. Acesso em: 21 jul. 2026.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022. Disponível em: <https://minhabiblioteca.com.br/catalogo/livro/84609/como-elaborar-projetos-de-pesquisa/>. Acesso em: 21 jul. 2026.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Uma educação para o fim do mundo? Os desafios socioambientais contemporâneos e o papel da Educação Ambiental em contextos escolarizados. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, e107418, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/mHtMQ5TBWkV8yd9fJ4kFW6K/>. Acesso em: 21 jul. 2026.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação ambiental: questões de vida**. São Paulo: Cortez, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/334139619_Educacao_Ambiental_questoes_de_vida. Acesso em: 21 jul. 2026.

MARTINS, Paolo de Castro; MANESCHY, Diogo Majerowicz; MENEZES, Juliana Sarcinelli; GUERRA, Roberta Donati Pignatari Vilela; PEREIRA, Celso Sánchez. Educação ambiental escolar a partir da Agroecologia e da Permacultura: a experiência do

projeto Escola Permacultural. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, v. 58, p. 334–350, jul./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5380/dma.v58i0.72551>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/download/72551/44916/332613>. Acesso em: 21 jul. 2026.

OLIVEIRA, Adeliâne Vieira de; OLIVEIRA, Alexandra Maria de. A Agroecologia na Educação do Campo no Ceará, Brasil. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, v. 36, e70487, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sn/a/GwF6tJnptxdX89sxxkHTYjZG/>. Acesso em: 21 jul. 2026.

PALM, Juliano Luís; PORTO, Marcelo Firpo; FASANELLO, Marina Tarnowski; ROCHA, Diogo Ferreira da; SOUZA, Juliana; SANTOS, Ana Paula da Cruz; SANTOS, Rita de Cássia Ferreira dos. Agroecologia e soberania alimentar: lutas por justiça e alimentação saudável em territórios periféricos urbanos. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 48, n. esp. 1, e8576, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/2358-28982024e18576p>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/CXVknYFGYrLJbpDvvLMVmkb/>. Acesso em: 21 jul. 2026.

PIMENTEL, Spensy Kmitta. A Teia dos Povos e a universidade: Agroecologia, saberes tradicionais insurgentes e descolonização epistêmica. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 25, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/CSFqgktBFfzZjMxXNZb8sDd/>. Acesso em: 21 jul. 2026.

ROSA, Maria Arlete; KAUCHAKJE, Samira; FONTANA, Maria Iolanda. Educação ambiental na escola: literatura internacional e análise de estudos brasileiros. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, e290030, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290030>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/X6C5J8wbPpfLH6PwLySGThb/>. Acesso em: 21 jul. 2026.

SANTOS, Florisvaldo Cavalcanti dos; AZEVEDO, Sérgio Luiz Malta de; SANTOS, Maria Herbênia Lima Cruz; SANTOS, Emanuel Ernesto Fernandes; ALMEIDA, Maria do Socorro Pereira de. A Educação Ambiental do campo como ferramenta de valorização da Agroecologia. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, v. 18, n. 5, p. 115–128, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/373239618_A_Educacao_Ambiental_do_campo_como_ferramenta_de_valorizacao_da_agroecologia. Acesso em: 21 jul. 2026.

ZUCCHINI, Lilian Giacomini Cruz; SILVA, Lenice Heloísa de Arruda. Educação Ambiental na escola pública: análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 27, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/TDBHQrpqZjdCh4FZ7Yc7TCy/>. Acesso em: 21 jul. 2026.

CAPÍTULO 5 - O PEQUENO HISTORIADOR E A MALETA DE MEMÓRIAS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DA REVOLTA DOS POSSEIROS DE 1957

KAMPHORST, Fernanda Cristina ¹
CRESTANI, Leandro de Araújo ²

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia do Centro Universitário Fundação Assis Gurgacz (FAG) – Toledo/PR.
Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID (CAPES). E-mail:
fckamphorst@minha.fag.edu.br.

² Doutor e professor da curso de Pedagogia do Centro Universitário Assis Gurgacz (FAG) – Toledo/PR.

RESUMO

A presente pesquisa buscou compreender a relação entre a Escola dos Annales, a Nova História e o ensino da história local por meio de um estudo da revolta dos posseiros de 1957 sob a perspectiva feminina. Partiu-se do questionamento de como os pressupostos da Nova História podem contribuir para práticas pedagógicas que valorizem sujeitos historicamente silenciados e promovam uma consciência histórica crítica. Assim, o objetivo foi analisar a importância da história local e das múltiplas fontes históricas no processo de ensino e aprendizagem da História, articulando as contribuições de Burke (1991), Bloch (2001), Fonseca (2003), Bittencourt (2008), Zanella e Kramer (2000), Gouveia (2022), Rüsen (2001), Le Goff (1990) e Schmidt e Cainelli (2009), em diálogo com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A pesquisa possui caráter qualitativo e resultou na elaboração do projeto “O pequeno historiador e a maleta de memórias”, fundamentado no uso de fontes escritas, visuais, orais e de cultura material relacionadas à revolta dos posseiros no Sudoeste do Paraná. Cabe ressaltar que o trabalho com múltiplas fontes favorece uma aprendizagem mais significativa, investigativa e participativa. Além disso, permitiu problematizar a invisibilidade da presença feminina na revolta dos posseiros, destacando a relevância de suas experiências e narrativas para a compreensão do conflito, o que contribui para a formação de estudantes críticos, reflexivos e conscientes de seu papel na construção da história e da memória coletiva.

Palavras-chave: Escola dos Annales. Revolta dos Posseiros de 1957. Memória feminina.

ABSTRACT

This research sought to understand the relationship between the Annales School, the New History, and the teaching of local history through a study of the 1957 Peasants' Revolt from a female perspective. It was based on the question of how the assumptions of New History can contribute to pedagogical practices that value historically silenced subjects and promote critical historical consciousness. Thus, the objective was to analyze the importance of local history and multiple historical sources in the teaching and learning process of History, articulating the contributions of Burke (1991), Bloch (2001), Fonseca (2003), Bittencourt (2008), Zanella and Kramer (2000), Gouveia (2022), Rüsen (2001), Le Goff (1990), and Schmidt and Cainelli (2009), in dialogue with the guidelines of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC). The research adopted a qualitative approach and resulted in the development of the project “The Little Historian and the Memory Case”, based on the use of written, visual, oral, and material culture sources related to the Peasants' Revolt in Southwestern Paraná. In this regard, it is important to emphasize that working with multiple sources fosters more meaningful, investigative, and participatory learning. Furthermore, the study made it possible to problematize the invisibility of women's presence in the Peasants' Revolt, highlighting the relevance of their experiences and narratives for understanding the conflict, thereby contributing to the formation of critical, reflective students who are aware of their role in the construction of history and collective memory.

Keywords: Annales School. 1957 Peasants' Revolt. Women's Memory.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de história tem passado por importantes transformações ao longo do tempo, especialmente a partir das contribuições da Escola dos Annales e da Nova História, correntes historiográficas que ampliaram os objetos de estudo, os métodos de investigação e as possibilidades de interpretação do passado.

Essas perspectivas defendem uma compreensão mais abrangente dos processos históricos, valorizando diferentes sujeitos, experiências e fontes históricas. Nesse contexto, autores como Burke (1991), Bloch (2001), Fonseca (2003) e Bittencourt (2008) contribuíram significativamente para a renovação do ensino de história, influenciando também as orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe uma aprendizagem voltada para a construção da identidade, da memória e da consciência histórica dos estudantes.

Considerando essas discussões, a presente pesquisa, de caráter qualitativo, teve como problema compreender de que maneira os pressupostos da Escola dos Annales e da Nova História podem contribuir para o ensino da história local por meio do estudo da revolta dos posseiros de 1957, com destaque para a participação feminina nesse processo histórico.

Assim, a relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de valorizar experiências e narrativas frequentemente invisibilizadas pela historiografia tradicional, especialmente as vivências das mulheres camponesas do Sudoeste do Paraná.

Dessa forma, as reflexões de Zanella e Kramer (2000) e Gouveia (2022) foram fundamentais para compreender os processos de colonização da região, os conflitos pela posse da terra e a importância das memórias femininas na construção da história regional.

Diante disso, desenvolveu-se uma proposta pedagógica, elaborando o projeto “O pequeno historiador e a maleta de memórias”, que utiliza diferentes tipologias de fontes históricas, como documentos escritos, fotografias, mapas, monumentos, maquete, documentário e música, o que possibilita aos estudantes investigar o passado por múltiplas perspectivas e compreender a diversidade de sujeitos que compõem a história local.

2 A ESCOLA DOS ANNALES, A NOVA HISTÓRIA E A SUA RELAÇÃO COM A BNCC

As transformações ocorridas na historiografia ao longo do século XX contribuíram significativamente para a renovação dos objetos, métodos e abordagens da história. Nesse sentido, a Escola dos Annales exerceu um papel fundamental ao propor novas formas de compreender e produzir o conhecimento histórico, ampliando os horizontes da pesquisa para além dos acontecimentos políticos e das grandes personalidades. Assim, segundo Burke:

A revista, que tem hoje mais de sessenta anos, foi fundada para promover uma nova espécie de história e continua, ainda hoje, a encorajar inovações. As idéias diretrizes da revista, que criou e excitou entusiasmo em muitos leitores, na França e no exterior, podem ser sumariadas brevemente. Em primeiro lugar, a substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema. Em segundo lugar, a história de todas as atividades humanas e não apenas história política. Em terceiro lugar, visando completar os dois primeiros objetivos, a colaboração com outras disciplinas, tais como a geografia, a sociologia, a psicologia, a economia, a lingüística, a antropologia social, e tantas outras (BURKE, 1991, p. 11).

Dessa forma, uma das principais contribuições dessa vertente é a renovação da escrita da história, pois, diferentemente da história tradicional, centrada na descrição cronológica de acontecimentos políticos e grandes personagens, a Escola dos Annales propôs uma história-problema, voltada para a investigação das questões que influenciam a vida das sociedades.

Além disso, os Annales passaram a ampliar o campo de estudo, ao incorporar aspectos econômicos, sociais, culturais e do cotidiano, defendendo ainda o diálogo com áreas como geografia, sociologia, antropologia e economia, o que possibilita uma compreensão mais interdisciplinar, crítica e abrangente das transformações históricas.

Nessa mesma direção, os estudiosos vinculados à Escola dos Annales passaram a defender uma história voltada para a compreensão dos sujeitos em sua diversidade e complexidade, valorizando diferentes experiências humanas e múltiplas formas de registro do passado, conforme explica Bloch:

O objeto da história é, por natureza, o homem. Digamos melhor: os homens. Mais que o singular, favorável à abstração, o plural, que é o modo gramatical da relatividade, convém a uma ciência da diversidade. Por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem, [os artefatos ou as máquinas,] por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criaram, são os homens que a história quer capturar. (BLOCH, 2001, p. 54).

Desta maneira, o principal objeto de estudo da história são os seres humanos em suas múltiplas formas de existência, afinal, ao enfatizar o termo os homens no plural, o

autor destaca a diversidade das experiências humanas e rejeita explicações simplificadoras ou generalizantes.

Logo, a disciplina de história deve buscar compreender as pessoas que estão por trás dos documentos, instituições, paisagens e objetos materiais, reconhecendo que todos esses elementos são produtos da ação humana e constituem importantes vestígios para a interpretação do passado.

Nesse sentido, o trabalho com projetos de pesquisa passou a ser valorizado como uma metodologia capaz de tornar o estudante protagonista da construção do conhecimento histórico, como é ressaltado por Fonseca:

Finalizando, o trabalho com projetos de pesquisa em história propicia a educação para a cidadania. Trata-se de uma metodologia democrática, que parte dos sujeitos e é planejada, construída e avaliada pelos próprios sujeitos históricos do processo de ensino: alunos e professores. A lógica construtiva não se coaduna nem se submete à lógica de mercado, dos produtores de materiais didáticos descartáveis. Em vez de respostas prontas e acabadas, há o despertar do desejo, do gosto, da imaginação e da curiosidade pela compreensão da história. Projetos de trabalho, de ensino e pesquisa podem contribuir para a construção de outros caminhos para o ensino de história no Brasil. (FONSECA, 2003, p. 124).

A partir dessa perspectiva, trabalhar com projetos de pesquisa favorece a formação cidadã e a autonomia dos sujeitos envolvidos no processo educativo, uma vez que, ao valorizar a participação ativa de alunos e professores desde o planejamento até a avaliação das atividades, essa metodologia rompe com modelos tradicionais de ensino baseados na transmissão de conteúdos prontos.

Além disso, estimula a curiosidade, a investigação e a reflexão crítica, tornando a aprendizagem histórica mais significativa e contribuindo para a construção de novas possibilidades para o ensino de história. Complementando essa discussão, a autora também ressalta a necessidade de repensar as práticas pedagógicas em sala de aula, considerando as transformações ocorridas nas formas de ensinar e aprender:

Reflexão sobre as mudanças metodológicas e as dimensões técnicas. Hoje, é bastante óbvio que a sala de aula não é mais o palco onde se apresentam

monólogos para um público passivo. O professor de história sabe que não basta falar, para que os alunos aprendam. O trabalho em sala de aula exige um professor em permanente situação de investigação, despertando a curiosidade, a criatividade e o interesse pelo ensino que tem como pressuposto a descoberta. (FONSECA, 2003, p. 121).

Logo, fica evidente a superação do modelo tradicional de aula expositiva, em que o professor ocupava o papel central e os estudantes atuavam apenas como receptores do conhecimento. Em contrapartida, a autora defende uma prática pedagógica baseada na participação ativa dos alunos e na mediação docente, em que a investigação, a criatividade e a descoberta se tornam elementos fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem.

Essas concepções dialogam diretamente com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe o ensino de história nos anos iniciais como um espaço de construção da identidade, da memória e do sentimento de pertencimento social. A base ainda enfatiza a importância das diferentes formas de registro histórico, como fontes orais, visuais, escritas e de cultura material, de maneira que as crianças passam a compreender as relações entre passado e presente, reconhecendo-se como sujeitos participantes da construção da História.

Nesse horizonte, as contribuições de Jörn Rüsen ampliam a compreensão do que se entende por consciência histórica. Para o autor, ela não se reduz ao acúmulo de informações sobre o passado, mas constitui uma operação mental por meio da qual os sujeitos interpretam a experiência do tempo e dela extraem orientação para agir no presente e projetar o futuro (Rüsen, 2001). Sob essa perspectiva, ensinar história nos anos iniciais significa mobilizar as vivências das crianças para que atribuam sentido às transformações de sua comunidade, aproximando-se do que se espera de uma aprendizagem histórica significativa.

Nessa perspectiva, a história regional e local assume grande relevância, pois aproxima os conteúdos históricos da realidade vivenciada pelos estudantes e favorece a compreensão das transformações sociais presentes em sua comunidade, o que é destacado por Bittencourt:

A história do "lugar" como objeto de estudo ganha, necessariamente, contornos temporais e espaciais. Não se trata, portanto, ao se proporem conteúdos escolares da história local, de entendê-los apenas na história do presente ou de determinado passado, mas de procurar identificar a dinâmica do lugar, as transformações do espaço, e articular esse processo às relações externas, a outros "lugares". (BITTENCOURT, 2008, p. 172).

Portanto, cabe ressaltar que a história local não deve ser analisada de forma isolada, mas compreendida a partir das transformações ocorridas ao longo do tempo e das conexões estabelecidas com outros espaços. Essa abordagem possibilita aos estudantes reconhecerem a importância da comunidade onde vivem e compreenderem como os acontecimentos locais estão relacionados a processos econômicos, sociais, políticos e culturais mais amplos, fortalecendo a construção de uma consciência histórica crítica e contextualizada.

2.1 A REVOLTA DOS POSSEIROS DE 1957 CONTADA SOB A PERSPECTIVA FEMININA

A compreensão da história local possibilita analisar os processos sociais, políticos e econômicos que marcaram determinadas regiões. Dessa forma, para este estudo buscou-se entender a região Sudoeste do Paraná, local que passou por intensos processos de colonização e por disputas em torno da posse da terra ao longo do século XX. A ocupação da região foi impulsionada tanto por iniciativas governamentais quanto pela chegada espontânea de migrantes em busca de melhores condições de vida, conforme destacam Zanella e Kramer:

Sendo região de fronteira, o Governo Federal, na década de 1940, implantou um programa de colonização com o objetivo de povoar a região e, estrategicamente, garantir sua posse. Por essa razão, em 1948, foi instalada no povoado de Rio Marrecas a CANGO (Colônia Agrícola Nacional General Osório), que oferecia aos colonos, geralmente oriundos do Sul do país, a infraestrutura necessária para a ocupação das terras. Os colonos recebiam da CANGO um documento que lhes conferia a condição de posseiros oficiais, uma vez que a posse das terras ainda se encontrava em disputa judicial. Entretanto, no mesmo período, o intenso fluxo migratório levou milhares de famílias a se instalarem na região sem vínculo com a CANGO, constituindo o

grupo conhecido como posseiro aventureiro. (ZANELLA; KRAMER, 2000, p. 116).

Assim, o processo de ocupação regional foi resultado tanto das políticas governamentais de colonização quanto da chegada espontânea de migrantes atraídos pela possibilidade de acesso à terra. Contudo, as indefinições jurídicas acerca da propriedade dessas áreas geraram tensões que culminaram na revolta dos posseiros de 1957.

Ao analisar esse movimento, torna-se necessário reconhecer a participação de grupos frequentemente invisibilizados pelas narrativas históricas tradicionais, especialmente as mulheres, pois, embora sua atuação tenha sido por muito tempo secundarizada, elas desempenharam papel fundamental na resistência dos posseiros. Sobre essa questão, Zanella e Kramer afirmam:

Apesar da cultura machista predominante na época, em que as mulheres ficavam restritas aos trabalhos domésticos e da roça, assim mesmo, elas tiveram uma ação que demonstra coragem, força e resistência; com muito trabalho garantiram a manutenção da propriedade e a defesa da família, portanto, não ficaram em casa somente rezando e chorando. Embora poucas mulheres pegassem em armas, e não se têm nenhuma informação que alguma delas estivesse à frente do movimento, assim mesmo, todas elas enfrentaram por vários anos, dia-a-dia, as ações arbitrárias das companhias e de seus jagunços. (ZANELLA; KRAMER, 2000, p. 123).

Ainda que poucas tenham participado diretamente dos confrontos armados, as mulheres contribuíram de maneira decisiva para a manutenção das propriedades, a proteção das famílias e a resistência cotidiana diante das ameaças constantes. Suas atuações evidenciam que a luta pela terra não foi protagonizada exclusivamente pelos homens, mas também por mulheres que enfrentaram os desafios impostos pelo conflito e contribuíram para a permanência das famílias no campo.

Cabe destacar que, entre os principais agentes de intimidação, estavam os jagunços contratados pelas companhias interessadas nas terras da região. A respeito disso, os autores observam:

Os jagunços eram elementos contratados pelas companhias para executar as ordens das mesmas. Estavam fortemente armados e motorizados. Agiam como homens fora da lei e eram capazes, para atingir seus objetivos, de cometer

qualquer tipo de violência. Foram os jagunços, com aparência assustadora e suas ameaças, que mais amedrontaram as mulheres. (ZANELLA; KRAMER, 2000, p. 125).

Desta maneira, a presença desses grupos armados instaurava um clima permanente de medo e insegurança. As mulheres encontravam-se particularmente vulneráveis, pois frequentemente permaneciam nas propriedades enquanto os homens se deslocavam para participar das ações de defesa das terras.

Diante dessa realidade, torna-se fundamental não apenas reconhecer a presença feminina nos acontecimentos históricos, mas também valorizar suas narrativas como fontes legítimas para a produção do conhecimento histórico, uma vez que, ao incorporar essas experiências às análises sobre a revolta dos posseiros, amplia-se a compreensão do passado e tornam-se visíveis aspectos que por muito tempo permaneceram marginalizados. Essa discussão é aprofundada por Gouveia ao afirmar:

Todo esse cenário, no entanto, contrasta imensamente com o padrão de representação, presença e atenção dedicados às mulheres. Neste caso em específico, é curioso comparar a fala padronizada desses homens, que tantas vezes já fizeram isso e que praticamente nada de novo trazem para a produção de conhecimentos sobre a Revolta, ao passo que recebem uma verdadeira homenagem, com a necessidade de permissão para falar de uma mulher que nos fornece, em sua narrativa provavelmente poucas vezes ouvida, elementos interessantíssimos, novos e que clamam por serem abordados. (GOUVEIA, 2022, p. 130).

Dessa forma, evidencia-se a desigualdade existente na valorização das memórias relacionadas à revolta dos posseiros, demonstrando que os relatos masculinos costumam ocupar posição central na construção da memória coletiva, enquanto as narrativas femininas permanecem, muitas vezes, em segundo plano.

Essa disputa em torno de quais memórias são preservadas encontra respaldo nas reflexões de Jacques Le Goff. O autor demonstra que a memória coletiva é seletiva e se constitui como objeto de disputa entre grupos sociais, de modo que aquilo que é lembrado ou esquecido resulta de relações de poder (Le Goff, 1990).

Ao propor que todo documento é também um monumento isto é, um vestígio legado, intencionalmente ou não, às gerações futuras, Le Goff (1990) legitima o uso de fontes orais, visuais e materiais na investigação histórica, o que fundamenta, neste trabalho, a valorização das narrativas femininas e dos objetos de cultura material como fontes para o ensino.

No entanto, são justamente essas experiências pouco exploradas que oferecem novas perspectivas para a compreensão do conflito, revelando aspectos do cotidiano, das formas de resistência e dos impactos sociais decorrentes da luta pela terra.

Portanto, ao reconhecer a importância das mulheres na revolta dos posseiros e refletir sobre os processos de construção da memória histórica, o ensino de história cumpre sua função social e formativa, contribuindo para a formação de cidadãos capazes de interpretar a realidade, questionar narrativas consolidadas e valorizar a diversidade de experiências que compõem a história local.

3 O PROJETO “O PEQUENO HISTORIADOR E A MALETA DE MEMÓRIAS”

As fontes históricas permitem que os estudantes investiguem o passado por diferentes perspectivas. Neste trabalho, foram utilizadas fontes escritas, representadas por jornais da época, o que possibilita analisar discursos, conflitos e relações de poder presentes no contexto histórico.

A opção por trabalhar com diferentes tipologias de fontes dialoga com as proposições de Schmidt e Cainelli, para quem o uso de documentos em sala de aula rompe com a concepção do professor como mero transmissor de conteúdos e coloca o estudante diante do próprio processo de construção do conhecimento histórico (Schmidt; Cainelli, 2009). Segundo as autoras, documentos escritos, imagens, objetos e depoimentos precisam ser didaticamente transpostos, deixando de funcionar como simples ilustração para se tornarem evidências a serem interrogadas pelos estudantes.

As fontes visuais, como fotografias e mapas, permitem observar aspectos sociais, culturais e territoriais do movimento. Já as fontes de cultura material foram representadas pelo monumento em homenagem aos posseiros e pela maquete, aproximando os estudantes das experiências vividas pelos sujeitos históricos.

Por fim, as fontes orais, presentes em documentário e música, valorizam memórias coletivas e experiências femininas frequentemente ausentes da história oficial. Assim, a

seleção das fontes buscou priorizar sujeitos historicamente silenciados, especialmente as mulheres camponesas do Sudoeste paranaense.

Quadro 1 – Síntese das fontes históricas selecionadas

Tipo de Fonte	Descrição da Fonte	Origem / Local de Obtenção	O que esta fonte revela?
Escrita	Recorte do jornal Correio da Manhã.	Arquivo Histórico do jornal Correio da Manhã, 15 de outubro de 1957.	Repercussão nacional do conflito, vocabulário da época e tensões sociais.
Escrita	Recorte do jornal Gazeta do Povo.	Arquivo Histórico do jornal Gazeta do Povo, 15 de outubro de 1957.	Visão da imprensa paranaense sobre disputas de terra e mobilização popular.
Visual	Fotografia.	Arquivo do governo brasileiro.	Vestimentas, organização dos posseiros e aspectos sociais do período.
Visual	Mapa da Gleba Missões.	Arquivo da Justiça do Paraná.	Divisão territorial e áreas de disputa pela terra.
Visual	Fotografias.	Arquivo do site digital A Nova Democracia.	Mobilização popular, resistência coletiva, cotidiano rural e participação feminina.
Visual	Fotografias.	Arquivo do site digital A Nova Democracia.	Elementos do cotidiano rural e das formas de organização dos posseiros, com ausência da presença feminina.
Cultura Material	Monumento em homenagem à revolta dos posseiros.	Monumento na cidade de Francisco Beltrão.	Preservação da memória coletiva e reconhecimento histórico do movimento.
Cultura Material	Maquete.	Representação realizada pela docente e pelos discentes.	Representação didática dos acontecimentos históricos.
Oral	Documentário sobre a história da organização de mulheres no Sudoeste paranaense.	Documentário produzido pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), 2009/2010.	Memórias femininas, experiências de resistência e versões pouco presentes na história oficial.
Oral	Música "A Revolta dos Posseiros", do grupo Os Posseiros.	Publicada no YouTube em 7 de novembro de 2024.	Valorização cultural e permanência da memória regional.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A maleta de fontes foi construída em formato de caixa pedagógica, confeccionada em papelão e pintada com tinta azul e verde. No interior da caixa foram organizados quatro cartões temáticos, cada um representando um tipo de fonte histórica. O cartão

amarelo representa a fonte escrita, contendo recortes de jornais antigos relacionados à revolta dos posseiros.

O cartão azul corresponde à cultura material, apresentando as fotografias do monumento em homenagem à revolta dos posseiros, localizado em Francisco Beltrão, Paraná. Já o cartão verde representa as fontes visuais, com fotografias da revolta em que há pouca presença feminina, enquanto o cartão rosa apresenta fotografias que evidenciam a participação das mulheres no movimento.

Além dos cartões, a maleta possui uma maquete representando elementos da revolta dos posseiros, construída com materiais variados, o que permite a visualização concreta do contexto histórico estudado. Para contemplar as fontes orais, foi incluído um pen drive contendo um documentário sobre a organização das mulheres no Sudoeste paranaense e a música "A Revolta dos Posseiros", do grupo Os Posseiros.

Quadro 2 – Inventário da maleta de memórias

Nº	Item	Função pedagógica
01	Recortes de jornais antigos sobre a revolta dos posseiros.	Desenvolver a leitura inferencial e a análise de informações históricas.
02	Fotografias da revolta dos posseiros, com pouca presença feminina.	Estimular a observação de detalhes e a comparação entre imagens.
03	Fotografias da revolta dos posseiros, com a presença de mulheres.	Estimular a observação de detalhes e a comparação entre imagens.
04	Fotografias do monumento em homenagem aos posseiros.	Promover a interpretação visual e a construção de hipóteses.
05	Construção da maquete histórica.	Favorecer a manipulação, a observação e a compreensão dos acontecimentos.
06	Pen drive com documentário e música sobre a revolta.	Desenvolver a escuta atenta, a memória e a reflexão sobre narrativas históricas.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Figura 1 – Maleta de memórias “O pequeno historiador”



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (Canva, 2026).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa possibilitou compreender as contribuições da Escola dos Annales e da Nova História, evidenciando a importância de abordagens que valorizem diferentes sujeitos, experiências e fontes históricas. Seguindo as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), verificou-se que o estudo da história local favorece a construção da identidade, da memória e da consciência histórica dos estudantes, tornando a aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Assim, a análise da revolta dos posseiros de 1957, sob a perspectiva feminina, permitiu ampliar a compreensão sobre esse importante movimento social do Sudoeste do Paraná, destacando a atuação das mulheres como protagonistas de processos de resistência frequentemente pouco visibilizados pela historiografia tradicional.

Além disso, a elaboração do projeto “O pequeno historiador e a maleta de memórias” demonstrou que trabalhar com múltiplas fontes históricas possibilita o

desenvolvimento da investigação, da reflexão crítica e do protagonismo estudantil. Dessa forma, a articulação entre as propostas de ensino de história contribui para a formação de sujeitos capazes de interpretar a realidade, valorizar a diversidade de experiências humanas e reconhecer seu papel na construção da memória e da história coletiva.

REFERÊNCIAS

A NOVA DEMOCRACIA. *Fotografias da Revolta dos Posseiros*. Disponível em: <https://anovademocracia.com.br/revolta-posseiros-povo-pobre-latifundio/>. Acesso em: 17 jun. 2026.

ARQUIVO NACIONAL. *Revolta dos Posseiros de 1957*. Disponível em: <https://querepublicaeessa.an.gov.br/index.php/que-republica-e-essa/assuntos/o-que-mudou/521-revolta-dos-posseiros-1957>. Acesso em: 17 jun. 2026.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.

BLOCH, Marc. *Apologia da história, ou, O ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 jun. 2026.

BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia*. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

CORREIO DA MANHÃ. *Recorte de jornal sobre a Revolta dos Posseiros*. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=089842_06&pagfis=82841. Acesso em: 17 jun. 2026.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história*. Campinas: Papirus, 2003.

GAZETA DO POVO. *Acervo digital de jornais históricos*. Disponível em: <https://memoriaparana.com.br/magazines>. Acesso em: 17 jun. 2026.

GOUVEIA, Aguinaldo Henrique Garcia de. A Revolta dos posseiros no Sudoeste do Paraná de 1957: possibilidades e demandas de estudo à luz de críticas sobre a marginalização das vozes femininas. *Revista Vernáculo*, n. 50, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/vernaculo/article/view/84665>. Acesso em: 17 jun. 2026.

JORNAL DE BELTRÃO. *Monumento histórico-cultural Revolta dos Posseiros 50 anos*. Disponível em: <https://jornaldebeltroa.com.br/beltroa/monumento-historico-cultural-revolta-dos-posseiros-50-anos/>. Acesso em: 17 jun. 2026.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

ZANELLA, José Luiz; KRAMER, Sílvia Ana. A participação da mulher na revolta dos posseiros de 1957. *Revista Faz Ciência*, v. 1, n. 1, p. 115-128, 2000. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/7635>. Acesso em: 17 jun. 2026.

OS POSSEIROS. *A Revolta dos Posseiros*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CyX2-VbFjOc>. Acesso em: 17 jun. 2026.

PARANÁ. Secretaria da Justiça. *Mapa Gleba Missões*. Disponível em: https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-04/anexo_1._mapa_gleba_missoes.pdf. Acesso em: 17 jun. 2026.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história*: os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da UnB, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

WIKIPÉDIA. *Monumento à Revolta dos Posseiros em Francisco Beltrão*. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Monumento_Revolta_dos_Posseiros_em_Francisco_Beltr%C3%A3o.jpg. Acesso em: 17 jun. 2026.

YOUTUBE. *História da organização de mulheres no Sudoeste paranaense*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ek2LvIGic2s>. Acesso em: 17 jun. 2026.

CAPÍTULO 6 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E METODOLOGIAS INOVADORAS DE ENSINO: desafios e possibilidades para a construção de uma aprendizagem significativa

PEDAGOGICAL PRACTICES AND INNOVATIVE TEACHING METHODOLOGIES: challenges and possibilities for building meaningful learning

Ana Valéria Matias Cardoso ¹

¹ Doutora em Políticas Públicas. Universidade Federal do Piauí – UFPI. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-0321-5712>. E-mail: anavaleriamatcard2@gmail.com.

RESUMO

As constantes transformações sociais, tecnológicas e culturais têm provocado mudanças significativas nas formas de ensinar e aprender, exigindo da escola e dos profissionais da educação a adoção de práticas pedagógicas mais dinâmicas, participativas e contextualizadas. Nesse cenário, as metodologias inovadoras de ensino emergem como importantes estratégias para favorecer o protagonismo discente, a aprendizagem significativa e o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI. O presente artigo objetiva analisar criticamente as contribuições das práticas pedagógicas inovadoras para o fortalecimento dos processos de ensino e aprendizagem, discutindo seus fundamentos teóricos, desafios de implementação e possibilidades de transformação da prática docente. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica, tendo como principais referenciais Freire (1996), Libâneo (2013), Moran (2018), Bacich e Moran (2018), Perrenoud (2000), Saviani (2011), Vygotsky (2007) e Zabala (1998). Os resultados evidenciam que a inovação pedagógica ultrapassa a simples incorporação de tecnologias digitais, compreendendo mudanças nas concepções de ensino, currículo, avaliação e relações entre docentes e estudantes. Conclui-se que a construção de uma educação comprometida com a formação crítica, democrática e emancipatória depende da articulação entre práticas pedagógicas inovadoras, formação docente contínua e políticas públicas educacionais que garantam condições efetivas para o desenvolvimento de experiências educativas transformadoras.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Metodologias inovadoras. Aprendizagem significativa. Formação docente. Educação.

ABSTRACT

Constant social, technological, and cultural transformations have brought about significant changes in the ways teaching and learning occur, requiring schools and education professionals to adopt more dynamic, participatory, and contextualized pedagogical practices. In this context, innovative teaching methodologies have emerged as important strategies for fostering student protagonism, meaningful learning, and the development of essential competencies for the twenty-first century. This article aims to critically analyze the contributions of innovative pedagogical practices to strengthening teaching and learning processes by discussing their theoretical foundations, implementation challenges, and potential for transforming teaching practice. This is a qualitative study based on a bibliographic review, drawing primarily on the works of Freire (1996), Libâneo (2013), Moran (2018), Bacich and Moran (2018), Perrenoud (2000), Saviani (2011), Vygotsky (2007), and Zabala (1998). The findings indicate that pedagogical innovation extends beyond the mere incorporation of digital technologies, encompassing changes in conceptions of teaching, curriculum, assessment, and the relationships between teachers and students. It is concluded that building an education committed to critical, democratic, and emancipatory formation depends on the articulation of innovative pedagogical practices, continuous teacher education, and educational public policies that ensure effective conditions for the development of transformative educational experiences.

Keywords: Pedagogical practices. Innovative methodologies. Meaningful learning. Teacher education. Education.

1. INTRODUÇÃO

A educação ocupa papel central na formação humana e social, constituindo-se como um processo social capaz de promover o desenvolvimento intelectual, ético, cultural e político dos indivíduos. Em um contexto marcado pelos avanços tecnológicos, pelas rápidas transformações sociais e pela ampliação do acesso à informação, os modelos

tradicionais de ensino têm sido constantemente questionados quanto à sua capacidade de atender às demandas contemporâneas. Dessa forma, torna-se necessário refletir sobre novas possibilidades de organização do processo educativo que favoreçam aprendizagens mais significativas e participativas.

As práticas pedagógicas representam um dos principais instrumentos de mediação entre o conhecimento científico e a realidade vivenciada pelos estudantes. Entretanto, tais práticas não podem permanecer restritas à transmissão mecânica de conteúdos, visto que os sujeitos da aprendizagem apresentam necessidades, interesses e experiências cada vez mais diversificados. Nesse sentido, a inovação pedagógica surge como estratégia capaz de ressignificar o fazer docente e fortalecer a construção coletiva do conhecimento.

As metodologias inovadoras de ensino propõem a valorização da autonomia discente, da resolução de problemas, da interdisciplinaridade, da aprendizagem colaborativa e do desenvolvimento de competências necessárias para a vida em sociedade. Essa perspectiva rompe com práticas centradas exclusivamente na figura do docente e amplia as possibilidades de participação ativa dos estudantes durante o processo educativo.

Todavia, a implementação dessas metodologias ainda enfrenta inúmeros desafios relacionados à formação docente, às limitações estruturais das instituições escolares, às políticas educacionais e às desigualdades sociais que atravessam o sistema educacional brasileiro. Assim, discutir práticas pedagógicas inovadoras significa compreender que a inovação não se limita ao uso de recursos tecnológicos, mas envolve mudanças nas concepções de ensino, aprendizagem, currículo e avaliação.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar criticamente as contribuições das práticas pedagógicas e das metodologias inovadoras para o fortalecimento da aprendizagem significativa, identificando seus fundamentos teóricos, seus desafios e suas potencialidades no contexto da educação contemporânea. O trabalho caracteriza-se como bibliográfico, fundamentando-se em autores clássicos e contemporâneos da área da Educação, cujas contribuições permitem compreender a inovação pedagógica como um processo articulado à construção de uma escola democrática, inclusiva e socialmente comprometida.

2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A RESSIGNIFICAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

As práticas pedagógicas constituem um conjunto de ações planejadas, intencionais e sistemáticas desenvolvidas pelo docente com o objetivo de promover a construção do conhecimento. Mais do que técnicas ou procedimentos didáticos, representam concepções de educação, de sociedade e de sujeito, refletindo escolhas metodológicas, políticas e éticas que orientam o processo educativo.

Historicamente, a educação brasileira foi marcada pela predominância de práticas tradicionais, fundamentadas na centralidade do professor como transmissor do conhecimento e no estudante como receptor passivo das informações. Esse modelo, influenciado pela pedagogia tradicional, priorizou durante décadas a memorização de conteúdos, a repetição de exercícios e avaliações predominantemente classificatórias.

Entretanto, as mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas evidenciaram a necessidade de superar modelos pedagógicos centrados exclusivamente na transmissão do conhecimento. De acordo com Freire (1996), ensinar não consiste em transferir conhecimentos prontos, mas criar condições para que os estudantes construam saberes a partir da reflexão crítica sobre sua realidade. Sob essa perspectiva, o processo educativo passa a valorizar o diálogo, a autonomia e a participação ativa dos sujeitos na construção do conhecimento.

Essa compreensão amplia significativamente o papel do docente, que deixa de ser apenas transmissor de conteúdos para atuar como mediador das aprendizagens. A mediação pedagógica pressupõe o planejamento de experiências educativas capazes de estimular a curiosidade, o pensamento crítico e a resolução de problemas, favorecendo aprendizagens contextualizadas e socialmente relevantes.

Na perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (2007) destaca que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio das interações sociais, sendo o aprendizado resultado da mediação estabelecida entre os sujeitos e o contexto em que vivem. Assim, práticas pedagógicas fundamentadas na cooperação, no diálogo e na interação favorecem o desenvolvimento de capacidades cognitivas superiores e ampliam as possibilidades de aprendizagem.

Essa concepção rompe com a ideia de que aprender significa apenas acumular informações. Pelo contrário, aprender envolve atribuir significado aos conhecimentos, relacionando-os às experiências pessoais, culturais e sociais dos estudantes. Dessa forma, o ensino torna-se um processo coletivo de construção de sentidos.

Libâneo (2013) ressalta que o trabalho pedagógico exige planejamento, organização e intencionalidade. O autor defende que ensinar implica selecionar conteúdos relevantes, definir objetivos educacionais e desenvolver estratégias metodológicas coerentes com a realidade dos estudantes. Sob essa perspectiva, práticas pedagógicas inovadoras não significam abandonar conteúdos curriculares, mas reorganizá-los de forma significativa e contextualizada.

Outro aspecto relevante refere-se à avaliação da aprendizagem. Em modelos tradicionais, a avaliação frequentemente assume caráter classificatório e excludente. Em contrapartida, abordagens inovadoras compreendem a avaliação como processo contínuo, diagnóstico e formativo, permitindo acompanhar o desenvolvimento dos estudantes e redirecionar as práticas pedagógicas sempre que necessário.

Luckesi (2011) argumenta que a avaliação deve contribuir para a melhoria da aprendizagem e não apenas para mensurar resultados. Dessa maneira, instrumentos avaliativos diversificados possibilitam identificar potencialidades, dificuldades e necessidades dos estudantes, fortalecendo processos educativos mais inclusivos. Nesse contexto, a inovação pedagógica não pode ser reduzida ao uso de tecnologias digitais. Embora ferramentas tecnológicas ampliem possibilidades metodológicas, sua utilização isolada não garante melhorias na aprendizagem. O elemento transformador encontra-se na intencionalidade pedagógica que orienta sua utilização.

Essa reflexão torna-se particularmente importante diante da crescente expansão das tecnologias educacionais. Muitas instituições passaram a incorporar equipamentos digitais sem promover mudanças efetivas nas metodologias de ensino. Como consequência, práticas tradicionais passaram apenas a utilizar novos recursos tecnológicos, mantendo relações pedagógicas centradas na reprodução do conhecimento.

Portanto, a verdadeira inovação consiste na transformação das relações entre docentes, estudantes, currículo e conhecimento. Isso implica desenvolver práticas colaborativas, investigativas, interdisciplinares e contextualizadas, capazes de estimular o protagonismo estudantil e fortalecer a aprendizagem significativa.

Além disso, práticas pedagógicas inovadoras contribuem para o desenvolvimento de competências socioemocionais, da criatividade, da autonomia, da comunicação e da capacidade de trabalhar coletivamente. Essas habilidades assumem importância crescente em uma sociedade marcada pela complexidade, pela diversidade cultural e pelas rápidas transformações tecnológicas.

Sob uma perspectiva crítica, entretanto, é necessário reconhecer que a implementação dessas práticas encontra obstáculos estruturais importantes. A precarização das condições de trabalho docente, a insuficiência de investimentos públicos, a formação inicial muitas vezes

excessivamente teórica e a resistência institucional às mudanças limitam a consolidação de propostas inovadoras.

Desse modo, a construção de práticas pedagógicas inovadoras exige compromisso coletivo entre docente, gestores, instituições formadoras e políticas públicas educacionais. A inovação pedagógica deve ser compreendida como processo permanente de reflexão crítica sobre a prática docente, orientado pelo compromisso com uma educação democrática, inclusiva e socialmente transformadora.

3. METODOLOGIAS INOVADORAS DE ENSINO: fundamentos teóricos, estratégias didáticas e contribuições para a aprendizagem significativa

As profundas transformações sociais, científicas e tecnológicas ocorridas nas últimas décadas têm provocado mudanças significativas na forma como o conhecimento é produzido, compartilhado e apropriado pelos sujeitos. Nesse cenário, as metodologias inovadoras de ensino configuram-se como importantes instrumentos para reorganizar os processos educativos, favorecendo uma aprendizagem mais ativa, crítica e significativa.

Todavia, a inovação metodológica não deve ser compreendida como uma substituição automática das práticas tradicionais, tampouco como simples utilização de recursos tecnológicos. Trata-se, principalmente, de uma mudança paradigmática que envolve novas concepções de ensino, aprendizagem, currículo e avaliação.

Segundo Moran (2018), as metodologias ativas promovem uma aprendizagem centrada no estudante, estimulando sua participação efetiva na construção do conhecimento por meio da investigação, da resolução de problemas, da colaboração e da reflexão crítica. Nessa perspectiva, o docente deixa de ocupar exclusivamente a posição de transmissor do saber para assumir a função de mediador, orientador e facilitador do processo educativo.

Essa mudança representa uma ruptura importante com modelos pedagógicos tradicionalmente pautados na exposição oral e na memorização de conteúdos. Embora tais estratégias possam apresentar contribuições em determinadas situações de ensino, sua utilização como prática predominante tende a limitar o desenvolvimento da autonomia intelectual e da capacidade crítica dos estudantes.

Entre as metodologias inovadoras mais discutidas na literatura educacional destacam-se a Aprendizagem Baseada em Problemas (Problem Based Learning – PBL), a Aprendizagem Baseada em Projetos, a Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom), a aprendizagem colaborativa, a cultura maker, a gamificação e o ensino híbrido. Apesar das diferenças metodológicas existentes

entre essas abordagens, todas compartilham um princípio comum: colocar o estudante como protagonista da aprendizagem.

De acordo com Bacich e Moran (2018), metodologias ativas beneficiam o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais indispensáveis para a formação cidadã. Os autores ressaltam que aprender envolve experimentar, investigar, dialogar, construir hipóteses, errar, revisar estratégias e produzir novos conhecimentos coletivamente.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Piaget (1976), para quem o conhecimento resulta da interação constante entre o sujeito e o meio. O processo educativo deve possibilitar situações desafiadoras capazes de promover conflitos cognitivos, favorecendo a reorganização das estruturas mentais e o desenvolvimento intelectual.

Complementando essa perspectiva, Vygotsky (2007) enfatiza que a aprendizagem ocorre por meio da interação social. A construção do conhecimento é potencializada quando professores e estudantes estabelecem relações colaborativas, compartilhando experiências, diferentes formas de pensar e estratégias de resolução de problemas. Nesse sentido, práticas metodológicas fundamentadas na cooperação apresentam elevado potencial para promover aprendizagens significativas.

Outro aspecto relevante refere-se à interdisciplinaridade. A fragmentação do conhecimento em disciplinas isoladas muitas vezes dificulta a compreensão da realidade, que se apresenta de forma complexa e interdependente. Conforme Morin (2000), a educação contemporânea necessita superar a lógica fragmentadora, favorecendo a articulação entre diferentes áreas do conhecimento e possibilitando uma compreensão mais ampla dos fenômenos sociais.

As metodologias inovadoras contribuem significativamente para essa integração curricular ao desenvolver projetos, estudos de caso e situações-problema que exigem a mobilização de diferentes saberes para compreender e intervir na realidade. Entretanto, é necessário reconhecer que a implementação dessas metodologias exige planejamento consistente. Um equívoco frequentemente observado incide em considerar qualquer atividade dinâmica como metodologia ativa. Na realidade, a inovação depende da intencionalidade pedagógica e da coerência entre objetivos, conteúdos, estratégias didáticas e formas de avaliação.

Outro desafio diz respeito à formação docente. Muitos professores foram formados em modelos educacionais tradicionais e, conseqüentemente, possuem poucas oportunidades de desenvolver competências relacionadas ao planejamento de metodologias inovadoras durante sua formação inicial. Conforme Perrenoud (2000), o exercício da docência exige constante atualização profissional, reflexão sobre a prática e capacidade de adaptação às mudanças sociais.

Sob esse aspecto, a formação continuada assume papel estratégico na consolidação de práticas pedagógicas inovadoras. Não basta disponibilizar cursos sobre ferramentas digitais ou metodologias específicas; é fundamental promover espaços permanentes de reflexão coletiva, investigação da prática docente e produção compartilhada de conhecimentos entre os profissionais da educação.

Além da formação, existem limitações estruturais que dificultam a inovação pedagógica nas escolas brasileiras. A insuficiência de recursos materiais, o elevado número de estudantes por turma, a precarização das condições de trabalho docente, a sobrecarga administrativa e as desigualdades sociais constituem fatores que interferem diretamente na qualidade dos processos educativos.

Nesse contexto, torna-se inadequado responsabilizar exclusivamente os professores pelo sucesso ou fracasso da inovação educacional. A efetivação de práticas pedagógicas inovadoras depende também da implementação de políticas públicas capazes de assegurar investimentos em infraestrutura, valorização profissional, acesso às tecnologias e condições adequadas de trabalho.

Outro aspecto frequentemente negligenciado refere-se à avaliação da aprendizagem. Embora muitas instituições adotem metodologias inovadoras durante as aulas, mantêm sistemas avaliativos tradicionais baseados exclusivamente em provas objetivas e exames classificatórios. Essa incoerência compromete a efetividade das mudanças metodológicas.

Luckesi (2011) defende que a avaliação deve assumir caráter diagnóstico, formativo e emancipador, constituindo-se como instrumento de acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes e de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. Sob essa perspectiva, processos avaliativos diversificados permitem reconhecer diferentes formas de aprender e valorizam trajetórias individuais de construção do conhecimento.

Também merece destaque o papel das tecnologias digitais. Sua presença crescente na educação amplia possibilidades de interação, acesso à informação, produção colaborativa e comunicação entre professores e estudantes. Contudo, conforme Moran (2018), a simples utilização de equipamentos tecnológicos não caracteriza inovação pedagógica. O potencial educativo das tecnologias depende da forma como são integradas aos objetivos de aprendizagem.

A pandemia da COVID-19 evidenciou essa realidade. Muitas escolas passaram a utilizar plataformas digitais para reproduzir práticas expositivas tradicionais em ambientes virtuais, demonstrando que a inovação não decorre exclusivamente da presença da tecnologia, mas da transformação das relações pedagógicas.

Sob uma perspectiva crítica, observa-se ainda o risco da mercantilização da inovação educacional. Em muitos contextos, metodologias inovadoras têm sido apresentadas como soluções universais para problemas complexos da educação, desconsiderando aspectos históricos, sociais, culturais e econômicos que condicionam os processos educativos.

Essa visão tecnicista reduz a inovação a um conjunto de técnicas padronizadas, esvaziando seu potencial emancipatório. Conforme Freire (1996), toda prática educativa deve estar comprometida com a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem. Assim, metodologias inovadoras somente cumprem sua função social quando articuladas aos princípios da justiça social, da inclusão, da democracia e da emancipação humana.

Deste modo, a adoção de metodologias inovadoras exige uma compreensão ampla do processo educativo, envolvendo mudanças curriculares, formação docente, gestão escolar, políticas públicas e compromisso ético com a construção de uma educação socialmente referenciada. A inovação não representa um fim em si mesma, mas um caminho para fortalecer aprendizagens significativas, promover o protagonismo estudantil e contribuir para a formação integral dos sujeitos.

4. DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A CONSOLIDAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

A consolidação de práticas pedagógicas inovadoras compõe um dos principais desafios da educação contemporânea. Embora o debate acerca da inovação educacional tenha ganhado destaque nas últimas décadas, sua efetivação no cotidiano escolar ainda ocorre de forma desigual e, em muitos casos, superficial. Isso ocorre porque a transformação das práticas educativas exige mudanças estruturais que ultrapassem a adoção de novas metodologias, envolvendo aspectos relacionados à formação docente, à gestão escolar, ao currículo, às políticas públicas e às condições concretas de funcionamento das instituições de ensino.

Nesse contexto, compreender a inovação pedagógica implica reconhecer que a escola está inserida em uma realidade social marcada por profundas desigualdades econômicas, culturais e tecnológicas. Essas desigualdades influenciam diretamente o acesso às oportunidades educacionais, interferindo na implementação de propostas pedagógicas capazes de promover aprendizagens significativas. Como afirma Saviani (2011), a educação não pode ser compreendida de forma isolada das relações sociais que a constituem, sendo influenciada pelas condições históricas, políticas e econômicas de cada sociedade.

A realidade brasileira evidencia esse cenário de forma expressiva. Enquanto algumas instituições dispõem de laboratórios, acesso à internet de qualidade, recursos tecnológicos e programas permanentes de formação docente, muitas escolas enfrentam dificuldades relacionadas à infraestrutura básica, ao número excessivo de estudantes por turma, à insuficiência de materiais didáticos e à escassez de investimentos públicos. Tais fatores limitam significativamente o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras.

Contudo, reduzir a inovação apenas à disponibilidade de recursos tecnológicos representa uma compreensão limitada do processo educativo. Conforme Libâneo (2013), a qualidade do ensino depende, sobretudo, da intencionalidade pedagógica, do planejamento didático e da capacidade do docente de estabelecer relações significativas entre os conteúdos escolares e a realidade vivenciada pelos estudantes. Dessa forma, mesmo em contextos de restrições estruturais, é possível desenvolver experiências pedagógicas inovadoras fundamentadas na participação, no diálogo e na problematização da realidade.

Essa perspectiva aproxima-se da pedagogia crítica proposta por Freire (1996), segundo a qual ensinar exige compromisso ético, respeito aos saberes dos educandos e valorização do diálogo como princípio da prática educativa. Para o autor, a aprendizagem ocorre quando os sujeitos assumem papel ativo na construção do conhecimento, tornando-se capazes de compreender criticamente o mundo e atuar na transformação das condições sociais em que vivem.

Sob esse enfoque, a inovação pedagógica deve estar comprometida com a democratização do conhecimento e com a promoção da justiça social. Não se trata tão-somente de tornar as aulas mais dinâmicas ou atrativas, mas de construir práticas educativas capazes de desenvolver autonomia intelectual, consciência crítica, responsabilidade coletiva e participação cidadã.

Outro desafio relevante refere-se à formação inicial e continuada dos professores. Historicamente, muitos cursos de licenciatura privilegiaram abordagens excessivamente teóricas, oferecendo poucas oportunidades para que os futuros docentes desenvolvessem competências relacionadas ao planejamento de metodologias participativas, avaliação formativa e utilização crítica das tecnologias educacionais. Como consequência, muitos profissionais ingressam na carreira reproduzindo modelos tradicionais de ensino que vivenciaram ao longo de sua própria formação.

Perrenoud (2000) destaca que a profissionalização docente exige aprendizagem permanente. O docente precisa desenvolver competências relacionadas à pesquisa, à reflexão sobre sua prática, ao trabalho colaborativo e à capacidade de adaptar estratégias pedagógicas às necessidades de diferentes contextos educativos. Assim, a formação continuada deve constituir uma

política permanente das redes de ensino, possibilitando atualização científica, intercâmbio de experiências e fortalecimento da identidade profissional.

Outro aspecto fundamental diz respeito à gestão democrática da escola. A inovação pedagógica dificilmente se consolida quando depende exclusivamente da iniciativa individual de alguns docentes. É necessário que a instituição escolar desenvolva uma cultura organizacional baseada na cooperação, no planejamento coletivo e na construção compartilhada do projeto político-pedagógico. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a gestão democrática constitui princípio fundamental da educação brasileira, favorecendo a participação da comunidade escolar na definição das ações pedagógicas.

Nesse sentido, a liderança exercida pelas equipes gestoras assume papel estratégico na criação de ambientes favoráveis à inovação. Gestores comprometidos com processos colaborativos estimulam a formação de comunidades de aprendizagem, incentivam projetos interdisciplinares e valorizam iniciativas voltadas ao aprimoramento das práticas pedagógicas.

Além disso, torna-se indispensável repensar a organização curricular. Durante muitos anos, o currículo escolar foi estruturado de maneira fragmentada, priorizando a transmissão isolada de conteúdos disciplinares. Essa organização dificulta a compreensão da complexidade dos fenômenos sociais e limita o desenvolvimento de competências relacionadas ao pensamento crítico, à criatividade e à resolução de problemas.

Morin (2000) argumenta que a educação do século XXI deve superar a fragmentação do conhecimento, promovendo uma abordagem capaz de integrar diferentes áreas do saber. Essa perspectiva fortalece práticas interdisciplinares que articulam conhecimentos científicos, culturais e sociais, aproximando a escola dos desafios concretos vivenciados pelos estudantes.

Outro elemento indispensável refere-se aos processos avaliativos. A permanência de avaliações centradas exclusivamente na memorização de conteúdos contradiz os princípios das metodologias inovadoras. Avaliar deve significar acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem, identificar dificuldades, orientar intervenções pedagógicas e favorecer o crescimento dos estudantes. Luckesi (2011) defende que a avaliação precisa ser diagnóstica, contínua e emancipatória, funcionando como instrumento de promoção da aprendizagem e não apenas de classificação.

Sob uma perspectiva crítica, também é necessário reconhecer que a crescente valorização da inovação educacional vem sendo apropriada por discursos mercadológicos que associam qualidade da educação exclusivamente ao uso de plataformas digitais, aplicativos e soluções tecnológicas. Essa lógica tende a transformar a inovação em produto de consumo, desconsiderando

que a educação é um processo social complexo, fundamentado nas relações humanas, na construção coletiva do conhecimento e na formação cidadã.

Dessa maneira, é preciso evitar interpretações reducionistas que compreendam a tecnologia como solução automática para os problemas educacionais. Os recursos digitais constituem importantes ferramentas pedagógicas, mas sua efetividade depende da mediação docente, da intencionalidade educativa e da integração com objetivos de aprendizagem claramente definidos. A tecnologia deve servir ao projeto pedagógico, e não o substituir.

Por outro lado, as experiências desenvolvidas em diferentes redes de ensino demonstram que práticas pedagógicas inovadoras podem contribuir significativamente para o fortalecimento da aprendizagem, da inclusão e da participação estudantil quando fundamentadas em princípios democráticos. Projetos interdisciplinares, metodologias investigativas, aprendizagem colaborativa, ensino híbrido e estratégias de resolução de problemas favorecem o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e éticas indispensáveis à formação integral dos estudantes.

Destarte, a consolidação de práticas pedagógicas inovadoras exige uma compreensão ampla da educação como direito social e processo de emancipação humana. Isso implica reconhecer que a inovação não se restringe à adoção de metodologias diferenciadas, mas representa uma transformação das relações pedagógicas, da organização curricular, da formação docente e das políticas educacionais. Somente por meio dessa articulação será possível construir uma escola comprometida com a aprendizagem significativa, a inclusão social, a valorização da diversidade e a formação de sujeitos críticos capazes de participar ativamente da construção de uma sociedade mais democrática, justa e igualitária.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou analisar as contribuições das práticas pedagógicas e das metodologias inovadoras de ensino para a construção de uma aprendizagem significativa, compreendendo que as transformações sociais, tecnológicas e culturais exigem novas formas de organização dos processos educativos. Ao longo da discussão, evidenciou-se que inovar pedagogicamente não significa apenas incorporar recursos tecnológicos ao ambiente escolar, mas promover mudanças profundas nas concepções de ensino, aprendizagem, currículo, avaliação e formação docente.

A revisão da literatura demonstrou tendência a defesa de uma educação centrada na participação ativa dos estudantes, na mediação qualificada do docente e na construção

coletiva do conhecimento. Sob essa perspectiva, as metodologias inovadoras favorecem o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da capacidade crítica, da cooperação e da resolução de problemas, competências indispensáveis para a formação de cidadãos capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem.

Porém, também foi possível identificar que a implementação dessas práticas encontra desafios significativos. A insuficiência de investimentos públicos, as desigualdades educacionais, a precarização das condições de trabalho docente, as limitações estruturais das escolas e a necessidade de fortalecimento da formação inicial e continuada dos professores constituem obstáculos que dificultam a consolidação de processos inovadores no cotidiano escolar.

Além disso, a análise crítica desenvolvida neste estudo permitiu compreender que a inovação pedagógica não deve ser reduzida a modismos educacionais ou à simples utilização de tecnologias digitais. Quando desvinculada de um projeto pedagógico comprometido com a formação humana e social, a inovação pode tornar-se somente uma estratégia técnica, incapaz de promover mudanças efetivas na qualidade da educação. Por essa razão, torna-se fundamental compreender a inovação como um processo permanente de reflexão sobre a prática docente, sustentado por princípios éticos, democráticos e inclusivos.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel das políticas públicas educacionais. A construção de práticas pedagógicas inovadoras depende da valorização profissional dos docentes, da ampliação dos investimentos em infraestrutura, do acesso às tecnologias educacionais, da garantia de formação continuada e da implementação de projetos político-pedagógicos que favoreçam a participação coletiva da comunidade escolar.

Nesse contexto, a escola assume um papel estratégico na formação integral dos sujeitos, articulando conhecimentos científicos, competências socioemocionais e valores democráticos. Assim, práticas pedagógicas inovadoras devem contribuir para a construção de ambientes educativos que respeitem a diversidade, promovam a inclusão e fortaleçam o compromisso com a cidadania e a justiça social.

Conclui-se, assim, que as metodologias inovadoras representam importantes possibilidades para o fortalecimento da educação brasileira quando fundamentadas em princípios pedagógicos consistentes e articuladas às necessidades concretas dos estudantes e das instituições escolares. Mais do que transformar técnicas de ensino, inovar significa transformar relações educativas, promovendo uma educação comprometida com

a emancipação humana, a produção crítica do conhecimento e a formação de sujeitos capazes de participar ativamente da construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

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.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**: problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

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

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAPÍTULO 7 - QUANDO A SOCIEDADE REESCREVE OS AUTORES: SIMPLIFICAÇÕES CONCEITUAIS, EQUÍVOCOS INTERPRETATIVOS E RECONSTRUÇÕES ANALÍTICAS DO PENSAMENTO CLÁSSICO

WHEN SOCIETY REWRITES AUTHORS: CONCEPTUAL SIMPLIFICATIONS, INTERPRETIVE MISCONCEPTIONS, AND ANALYTICAL RECONSTRUCTIONS OF CLASSICAL THOUGHT

Robson Sueth ¹

¹ Doutor em Educação. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior – NEPEs. Universidade Federal Fluminense – UFF. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-8452-1433>. E-mail: profsueth@gmail.com.

RESUMO

O presente artigo analisa criticamente o fenômeno contemporâneo da simplificação conceitual atribuída a grandes pensadores da filosofia, das ciências humanas e da educação. Partindo do caso emblemático da máxima popularmente atribuída a Nicolau Maquiavel segundo a qual "os fins justificam os meios", discute-se como ideias complexas são frequentemente reduzidas a slogans intelectuais, frases descontextualizadas ou interpretações historicamente equivocadas que passam a representar socialmente o pensamento de seus autores. Por meio de um ensaio teórico-analítico fundamentado na revisão bibliográfica e na análise interpretativa de obras clássicas, propõe-se uma tipologia das simplificações conceituais contemporâneas, contemplando falsas atribuições autorais, descontextualizações teóricas e caricaturizações de sistemas conceituais complexos. O estudo argumenta que esse fenômeno ultrapassa o campo das curiosidades históricas e constitui um importante desafio epistemológico e educacional relacionado à formação do pensamento crítico e ao discernimento intelectual na sociedade contemporânea. Conclui-se que a democratização do conhecimento não elimina a necessidade do aprofundamento conceitual, tornando imprescindível o desenvolvimento de competências interpretativas capazes de distinguir sínteses didáticas de simplificações equivocadas na circulação social das ideias.

Palavras-chave: Pensamento crítico. Simplificação conceitual. Interpretação. Epistemologia. Educação contemporânea.

ABSTRACT

This article critically examines the contemporary phenomenon of conceptual simplification attributed to major thinkers in philosophy, the humanities, and education. Beginning with the emblematic case of the popular maxim attributed to Niccolò Machiavelli, "the ends justify the means", the study discusses how complex ideas are frequently reduced to intellectual slogans, decontextualized quotations, or historically inaccurate interpretations that come to represent their authors' thought. Through a theoretical-analytical essay grounded in bibliographical review and interpretive analysis of classical works, the article proposes a typology of contemporary conceptual simplifications, including false authorial attributions, theoretical decontextualizations, and caricatures of complex conceptual systems. It argues that this phenomenon extends far beyond historical curiosities and constitutes an important epistemological and educational challenge related to critical thinking and intellectual discernment in contemporary society. The study concludes that democratizing access to knowledge does not eliminate the need for conceptual depth and interpretive competencies capable of distinguishing pedagogical syntheses from misleading simplifications in the social circulation of ideas.

Keywords: Critical thinking. Conceptual simplification. Interpretation. Epistemology. Contemporary education.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Poucas pessoas leram integralmente Maquiavel, Nietzsche, Rousseau, Marx, Freud ou Foucault. Entretanto, milhões de pessoas afirmam conhecer aquilo que esses autores pensavam. Em muitos casos, o contato socialmente estabelecido com esses pensadores ocorre por meio de frases isoladas, interpretações simplificadas, citações

equivocadamente atribuídas ou leituras reduzidas que, ao longo do tempo, passaram a ocupar o lugar das próprias obras originais. Paradoxalmente, quanto mais conhecidos determinados autores se tornam, maiores parecem ser as possibilidades de que seus pensamentos sejam transformados em slogans intelectuais facilmente reproduzidos no cotidiano.

É comum encontrar indivíduos que afirmam que Maquiavel ensinou que "os fins justificam os meios", que Darwin demonstrou que "sobrevive o mais forte", que Freud reduziu a vida humana ao sexo, que Paulo Freire defendia uma educação sem conteúdos ou que Nietzsche simplesmente anunciou que "Deus está morto" como uma declaração atesta superficial. Em muitos casos, tais afirmações não correspondem ao que os autores efetivamente escreveram ou representam apenas fragmentos profundamente descontextualizados de construções teóricas muito mais complexas. O problema não está apenas na existência dessas simplificações, mas no fato de que elas passaram a constituir, para grande parte da sociedade, o próprio pensamento desses intelectuais.

Esse fenômeno não pode ser compreendido como uma mera curiosidade acadêmica ou um conjunto de equívocos históricos inofensivos. Trata-se de um processo contemporâneo de simplificação conceitual que produz importantes consequências epistemológicas, pedagógicas, políticas e culturais. Quando ideias complexas são reduzidas a frases de efeito, perde-se não apenas a profundidade analítica originalmente proposta pelos autores, mas também a possibilidade de formação de sujeitos intelectualmente mais críticos e capazes de compreender a natureza dinâmica, contextual e problematizadora do conhecimento.

A contemporaneidade parece favorecer esse processo de simplificação. A lógica comunicacional das redes sociais, a circulação acelerada de informações, a cultura das frases curtas e a crescente valorização do consumo rápido do conhecimento contribuem para a produção do que poderíamos denominar de "pensadores simplificados". Nesse cenário, as obras são frequentemente substituídas por citações motivacionais, interpretações ideologicamente orientadas ou resumos excessivamente reduzidos que acabam adquirindo estatuto de verdade socialmente compartilhada. Em outras palavras, muitos autores já não são conhecidos por aquilo que escreveram, mas pelaquilo que a sociedade decidiu que eles escreveram.

Há, ainda, uma dimensão particularmente relevante para a educação. Professores e estudantes de diferentes níveis de ensino frequentemente estabelecem seus primeiros contatos

com determinados autores por meio dessas interpretações simplificadas. Não raramente, tais compreensões são reproduzidas em ambientes escolares e universitários, perpetuando leituras que pouco dialogam com os textos originais. O resultado é a formação de uma espécie de tradição interpretativa baseada menos na exegese dos autores e mais na reprodução social de lugares-comuns intelectuais. Assim, a simplificação conceitual deixa de ser apenas um problema interpretativo para tornar-se também um desafio pedagógico relacionado à formação do pensamento crítico e ao próprio processo de produção e circulação do conhecimento.

Curiosamente, muitos desses equívocos possuem maior alcance social do que as próprias obras que lhes deram origem. Perguntar a um grupo de estudantes o que Maquiavel pensava sobre política provavelmente produzirá respostas relacionadas à famosa frase que jamais escreveu. Da mesma forma, questionamentos sobre Paulo Freire, Marx ou Nietzsche frequentemente mobilizam interpretações popularizadas que foram construídas muito mais pelo debate público do que pela leitura de suas produções intelectuais. Nesse sentido, a simplificação do pensamento clássico pode ser compreendida como um fenômeno cultural que reescreve autores e reconstrói conceitos de acordo com demandas históricas, políticas e comunicacionais específicas.

Esse movimento revela uma importante tensão entre acessibilidade e precisão conceitual. Por um lado, a popularização das ideias filosóficas e científicas constitui um processo desejável e necessário à democratização do conhecimento. Por outro, quando a simplificação elimina elementos centrais da construção teórica dos autores, corre-se o risco de substituir a compreensão pelo reconhecimento superficial de determinadas expressões amplamente difundidas. Conhecer o slogan não significa conhecer a teoria. Reconhecer uma frase famosa não equivale a compreender um sistema filosófico, pedagógico ou científico.

Diante desse contexto, este artigo propõe analisar criticamente o fenômeno das simplificações conceituais atribuídas a pensadores notáveis, discutindo como determinadas interpretações equivocadas foram historicamente consolidadas no imaginário social contemporâneo. Mais do que identificar erros interpretativos, busca-se compreender os processos sociais que transformam ideias complexas em formulações simplificadas e investigar as implicações epistemológicas e pedagógicas desse fenômeno para a formação do pensamento crítico.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de um ensaio teórico-analítico fundamentado na revisão bibliográfica e na análise interpretativa de obras clássicas e de suas principais leituras contemporâneas. A proposta consiste em desconstruir interpretações amplamente difundidas e reconstruir analiticamente aspectos centrais do pensamento original dos autores selecionados, evidenciando as distâncias existentes entre aquilo que foi escrito e aquilo que passou a ser socialmente atribuído aos pensadores analisados.

Em tempos nos quais o conhecimento circula em velocidades sem precedentes, talvez uma das maiores exigências intelectuais da contemporaneidade seja reaprender a ler os autores para além das frases que lhes foram atribuídas. Afinal, compreender um pensador exige muito mais do que memorizar uma citação célebre. Exige reconhecer que as grandes ideias dificilmente cabem em poucas palavras e que, por trás das simplificações que atravessam o senso comum, permanecem obras complexas cuja riqueza analítica continua a desafiar nosso tempo.

2. A SOCIEDADE DOS PENSADORES SIMPLIFICADOS: QUANDO AS IDEIAS SE TRANSFORMAM EM SLOGANS

A história do pensamento humano é marcada pela produção de ideias complexas, frequentemente construídas ao longo de décadas de investigação intelectual, diálogo com outros autores e profundas reflexões sobre a realidade social, política, filosófica e científica. Entretanto, a trajetória social dessas ideias raramente acompanha a complexidade presente em suas formulações originais. À medida que determinados pensadores alcançam reconhecimento público, seus conceitos passam a ser apropriados, reinterpretados, resumidos e, em muitos casos, simplificados para atender às demandas comunicacionais de diferentes épocas.

Esse fenômeno não é propriamente novo. A própria história da filosofia demonstra que autores foram continuamente interpretados e reinterpretados por seus contemporâneos e pelas gerações subsequentes. Aristóteles foi lido pelos escolásticos medievais sob determinadas lentes teológicas. Platão recebeu inúmeras interpretações ao longo dos séculos. Karl Marx foi apropriado por diferentes projetos políticos. Michel Foucault é frequentemente mobilizado em debates que ultrapassam significativamente os contextos nos quais desenvolveu suas análises. A interpretação constitui, portanto, uma dimensão inerente à circulação do conhecimento humano.

O que parece relativamente novo é a velocidade e a intensidade com que essas simplificações se difundem na contemporaneidade. A cultura digital favorece a circulação de conteúdos curtos, facilmente compartilháveis e capazes de produzir reconhecimento imediato. Uma frase atribuída a um grande pensador possui maior potencial de circulação social do que um capítulo inteiro de uma obra clássica. Em consequência, o consumo do pensamento passa a privilegiar formulações sintéticas em detrimento da compreensão conceitual mais aprofundada.

Vivemos, de certa forma, em uma sociedade que consome autores em pequenas doses comunicacionais. Citações destacadas em redes sociais, vídeos resumindo séculos de produção filosófica em poucos minutos e conteúdos produzidos para rápida assimilação passaram a ocupar espaços anteriormente reservados ao estudo sistemático das obras. Trata-se de uma transformação que não deve ser interpretada apenas como um problema decorrente das tecnologias digitais, mas como uma característica mais ampla das formas contemporâneas de produção e circulação do conhecimento.

Nesse contexto, é possível propor a noção de "pensadores simplificados". O conceito não pretende sugerir que determinados autores sejam intelectualmente simples, mas evidenciar que suas ideias são frequentemente reduzidas a versões socialmente mais acessíveis, ainda que conceitualmente insuficientes ou equivocadas. O pensador simplificado é, portanto, uma construção social produzida pela cultura contemporânea. Ele não corresponde necessariamente ao autor histórico, mas à imagem intelectual que a sociedade passou a consumir e reproduzir.

Essa simplificação pode assumir diferentes formas. Em alguns casos, frases jamais escritas pelos autores lhes são atribuídas e passam a integrar o imaginário coletivo. Em outros, pequenas passagens de suas obras são retiradas do contexto teórico original e transformadas em verdades absolutas. Há situações nas quais conceitos altamente sofisticados são reduzidos a explicações excessivamente simplistas, produzindo interpretações que pouco dialogam com o conjunto da obra analisada. Em todos esses casos, observa-se um distanciamento progressivo entre o autor efetivamente estudado e o autor socialmente conhecido.

Esse processo possui implicações particularmente relevantes para a formação intelectual. A simplificação excessiva produz aquilo que poderíamos denominar de "ilusão de compreensão". Uma pessoa que conhece uma frase amplamente difundida sobre Nietzsche ou Paulo Freire pode acreditar possuir conhecimentos suficientes sobre

seus pensamentos, quando, na realidade, conhece apenas uma representação reduzida e frequentemente distorcida de suas teorias. Trata-se de uma situação paradoxal: nunca foi tão fácil acessar informações sobre grandes pensadores, mas isso não significa que seja igualmente fácil compreendê-los em sua profundidade conceitual.

A educação não está imune a esse fenômeno. Professores, estudantes e pesquisadores também participam dos processos de circulação e reprodução dessas interpretações simplificadas. Muitas vezes, determinados autores são apresentados nos ambientes educativos por meio de frases emblemáticas que, embora possam desempenhar importante função introdutória, acabam sendo confundidas com a totalidade do pensamento desenvolvido em suas obras. Quando isso ocorre, perde-se uma das dimensões mais importantes do processo formativo: a capacidade de problematizar, contextualizar e interpretar criticamente as ideias que constituem o patrimônio intelectual da humanidade.

Há, ainda, um aspecto epistemológico relevante a ser considerado. O conhecimento científico e filosófico é, por natureza, marcado pela complexidade, pela contextualização histórica e pela permanente abertura ao debate interpretativo. A simplificação excessiva produz o movimento oposto: elimina ambiguidades, reduz tensões conceituais e oferece respostas aparentemente definitivas para problemas intelectuais que frequentemente permanecem abertos há séculos. Em vez de aproximar o leitor da complexidade do pensamento, determinadas simplificações acabam por substituí-la.

Não se trata, evidentemente, de defender que todos os indivíduos devam realizar leituras integrais das obras completas de cada pensador antes de formular qualquer opinião. A democratização do conhecimento exige processos de mediação intelectual capazes de tornar ideias complexas mais acessíveis aos diferentes públicos. O problema emerge quando a mediação se transforma em deformação conceitual, produzindo compreensões que já não guardam relação significativa com aquilo que os autores efetivamente escreveram ou propuseram.

Nesse sentido, torna-se necessário distinguir simplificação didática de simplificação equivocada. A primeira constitui um importante recurso pedagógico voltado à introdução de conceitos complexos em diferentes níveis de ensino. A segunda, por sua vez, produz interpretações reducionistas que podem comprometer a compreensão do pensamento analisado. Uma introdução acessível ao conceito foucaultiano de poder, por exemplo, é pedagogicamente desejável. Afirmar que Foucault defendia que "tudo é poder" ou que "toda

verdade é relativa", entretanto, representa uma simplificação que pouco contribui para a compreensão de suas análises.

É justamente nesse ponto que se situa a principal preocupação deste estudo. Mais do que identificar frases equivocadamente atribuídas a autores famosos, interessa compreender como determinados mecanismos sociais, culturais e comunicacionais contribuem para a construção de versões simplificadas do pensamento clássico. Afinal, quando a sociedade transforma conceitos em slogans, não apenas modifica a maneira como determinados autores são compreendidos, mas também redefine as próprias possibilidades de formação do pensamento crítico.

As próximas seções apresentam alguns dos exemplos mais emblemáticos desse fenômeno, buscando desconstruir interpretações amplamente difundidas e reconstruir analiticamente aspectos centrais do pensamento dos autores selecionados. O objetivo não consiste em produzir uma leitura definitiva dessas obras, mas em evidenciar que compreender grandes pensadores exige muito mais do que reproduzir frases célebres ou interpretações socialmente consolidadas. Em tempos de conhecimento acelerado, talvez uma das tarefas intelectuais mais importantes seja reaprender a desconfiar das ideias excessivamente simples sobre autores extraordinariamente complexos.

3. MAQUIAVEL E O MITO DE QUE "OS FINS JUSTIFICAM OS MEIOS"

Poucas afirmações alcançaram tamanho reconhecimento social quanto a ideia de que Nicolau Maquiavel teria ensinado que "os fins justificam os meios". A frase atravessou séculos, ultrapassou os limites da filosofia política e passou a integrar o vocabulário cotidiano para caracterizar comportamentos considerados manipuladores, antiéticos ou excessivamente pragmáticos. Não raramente, indivíduos que jamais leram uma única página de Maquiavel afirmam conhecer sua principal contribuição intelectual justamente por meio dessa expressão. Paradoxalmente, trata-se de uma frase que o autor nunca escreveu.

A popularidade dessa interpretação talvez seja explicada por sua extraordinária capacidade de síntese. Em apenas cinco palavras, ela parece oferecer uma explicação simples e intuitiva sobre a relação entre poder, política e moralidade. O problema reside precisamente nessa simplicidade. Ao reduzir um dos mais importantes pensadores políticos da história a uma máxima moral supostamente amoral, perde-se a complexidade das análises desenvolvidas por Maquiavel acerca da natureza do poder, das instituições

políticas e das exigências impostas aos governantes em determinados contextos históricos.

Nicolau Maquiavel escreveu em um período marcado por profundas transformações políticas na península Itálica. Fragmentada em diversos Estados e constantemente ameaçada por conflitos internos e invasões estrangeiras, a Itália do século XVI oferecia ao autor um cenário no qual a estabilidade política não constituía uma realidade garantida. Nesse contexto, suas reflexões procuraram compreender como o poder político é efetivamente exercido e quais condições possibilitam a manutenção do Estado e da ordem pública.

A grande inovação maquiaveliana não consistiu em ensinar governantes a serem moralmente perversos, mas em separar, analiticamente, a política da moral religiosa predominante em seu tempo. Antes de Maquiavel, grande parte das reflexões sobre o governo ideal estava fortemente vinculada a princípios teológicos e normativos que descreviam como os governantes deveriam agir segundo determinados valores morais. Maquiavel desloca essa perspectiva ao perguntar não como os governantes deveriam ser, mas como eles efetivamente agem e quais circunstâncias condicionam suas decisões políticas.

É precisamente esse deslocamento analítico que frequentemente é confundido com uma defesa irrestrita da imoralidade política. Ao reconhecer que determinadas situações podem exigir decisões difíceis e moralmente controversas, Maquiavel não está necessariamente celebrando tais práticas, mas descrevendo as tensões inerentes ao exercício do poder. Sua preocupação central era compreender a realidade política tal como ela se apresenta, e não construir um modelo idealizado de governante desconectado das contingências históricas.

A famosa obra *O Príncipe* frequentemente contribui para a manutenção dessa interpretação simplificada. Leitores desavisados podem encontrar passagens nas quais Maquiavel recomenda prudência estratégica, capacidade de adaptação às circunstâncias e, em determinadas situações, o emprego da força política quando necessário à preservação do Estado. Entretanto, essas reflexões jamais são apresentadas pelo autor sob a forma simplificada segundo a qual qualquer finalidade legitimaria qualquer meio empregado para alcançá-la.

Na realidade, uma leitura minimamente contextualizada de Maquiavel revela um pensador muito mais preocupado com a estabilidade política, a preservação das

instituições e a relação entre *virtù* (a arte de governar) e fortuna do que propriamente com a elaboração de um manual de manipulação moral. Seus escritos procuram compreender como determinados governantes conseguem construir e manter a ordem política em contextos marcados pela instabilidade e pelos conflitos humanos. Trata-se, portanto, de uma investigação política profundamente realista, mas não de uma autorização filosófica irrestrita para a prática do mal em nome de qualquer objetivo.

A permanência histórica dessa simplificação revela aspectos interessantes sobre a maneira como a sociedade contemporânea consome grandes ideias. A frase atribuída a Maquiavel possui todas as características necessárias para sua ampla circulação social: é curta, provocativa, aparentemente profunda e facilmente aplicável às mais diversas situações do cotidiano. Além disso, oferece ao senso comum uma explicação simples sobre fenômenos políticos e comportamentos humanos que são, em sua natureza, extraordinariamente complexos.

Curiosamente, a popularização dessa máxima produziu uma espécie de "Maquiavel imaginário", muito mais conhecido do que o próprio autor histórico. Esse Maquiavel socialmente construído transformou-se em símbolo universal da manipulação política e da ausência de escrúpulos morais. Sua obra, contudo, apresenta um pensador preocupado em compreender os mecanismos concretos do poder e as condições históricas que atravessam a vida política. Há, portanto, uma significativa distância entre o Maquiavel que circula no imaginário popular e o Maquiavel efetivamente encontrado em seus escritos.

Esse fenômeno ilustra uma das principais teses desenvolvidas neste artigo: a sociedade não apenas interpreta os grandes pensadores, mas frequentemente os reconstrói conceitualmente de acordo com suas necessidades culturais, políticas e comunicacionais. Em alguns casos, essa reconstrução torna-se tão poderosa que substitui o próprio autor original. A frase atribuída a Maquiavel talvez represente um dos exemplos mais emblemáticos desse processo de simplificação intelectual.

Do ponto de vista educacional, esse caso oferece uma importante lição pedagógica. A formação do pensamento crítico exige mais do que o reconhecimento de frases famosas ou conceitos amplamente difundidos. Exige a capacidade de problematizar interpretações socialmente consolidadas, contextualizar historicamente as obras estudadas e reconhecer que autores clássicos raramente podem ser reduzidos a slogans conceituais. Ensinar Maquiavel, nesse sentido, significa ensinar também a desconfiar das simplificações excessivamente sedutoras.

A desconstrução do famoso princípio segundo o qual "os fins justificam os meios" não pretende transformar Maquiavel em um autor moralmente idealizado ou desprovido de controvérsias interpretativas. Seu pensamento continua sendo objeto de intensos debates filosóficos e políticos. O que se pretende evidenciar é algo mais simples e, ao mesmo tempo, mais importante: compreender um autor exige, antes de tudo, permitir que ele fale por meio de suas próprias obras, e não apenas pelas frases que a sociedade decidiu atribuir-lhe ao longo da história.

O caso de Maquiavel demonstra que, muitas vezes, aquilo que pensamos saber sobre um grande pensador diz mais sobre nossas formas contemporâneas de produzir e compartilhar conhecimento do que propriamente sobre o pensamento originalmente formulado por ele. Talvez seja justamente por isso que reaprender a ler os autores constitua uma das tarefas intelectuais mais relevantes do nosso tempo.

4. GRANDES EQUÍVOCOS INTELECTUAIS DA CONTEMPORANEIDADE: UMA TIPOLOGIA DAS SIMPLIFICAÇÕES CONCEITUAIS

O caso de Maquiavel está longe de constituir uma exceção na história do pensamento humano. Ao contrário, representa apenas um dos inúmeros exemplos de como autores clássicos são continuamente simplificados, reinterpretados e reconstruídos socialmente. A análise desse fenômeno permite identificar diferentes formas pelas quais ideias complexas são transformadas em formulações reduzidas que passam a circular como verdades amplamente aceitas.

Uma observação particularmente interessante emerge desse processo: as simplificações intelectuais não ocorrem de maneira uniforme. Algumas decorrem da atribuição equivocada de frases que jamais foram pronunciadas pelos autores. Outras resultam da retirada de pequenas passagens de seus contextos originais. Há, ainda, interpretações produzidas ao longo do tempo que acabam reduzindo teorias inteiras a poucas afirmações simplificadas. A compreensão dessas diferenças possibilita uma análise mais refinada dos mecanismos sociais responsáveis pela produção dos chamados "pensadores simplificados".

4.1 Frases que os autores nunca disseram

Uma das formas mais curiosas de simplificação conceitual consiste na atribuição de frases inteiramente inexistentes a autores notáveis. Em tais situações, a autoridade intelectual do pensador é utilizada para conferir legitimidade a afirmações cuja autoria é historicamente questionável ou comprovadamente falsa.

Além do caso de Maquiavel, talvez um dos exemplos mais conhecidos seja atribuído a Albert Einstein. A famosa frase segundo a qual "todos são gênios, mas se você julgar um peixe pela sua capacidade de subir em uma árvore..." tornou-se presença constante em palestras educacionais, materiais pedagógicos e publicações motivacionais. Apesar de sua enorme popularidade, não existem evidências históricas confiáveis de que Einstein tenha escrito ou pronunciado tal afirmação. Ainda assim, milhões de pessoas passaram a associá-la ao físico alemão.

Situação semelhante ocorre com Voltaire, frequentemente apresentado como autor da célebre frase: "Posso não concordar com uma palavra do que dizes, mas defenderei até a morte o teu direito de dizê-la". A afirmação, entretanto, foi elaborada pela escritora britânica Evelyn Beatrice Hall no início do século XX como uma síntese interpretativa do pensamento iluminista de Voltaire, jamais tendo sido efetivamente escrita pelo filósofo francês. Com o passar do tempo, a distinção entre interpretação e autoria foi sendo gradativamente apagada, até que a frase passou a integrar o imaginário popular como uma das maiores demonstrações do compromisso voltairiano com a liberdade de expressão.

Esses casos revelam um fenômeno particularmente significativo: em determinadas circunstâncias, a sociedade não apenas simplifica os autores, mas literalmente lhes atribui pensamentos que jamais produziram. Curiosamente, muitas dessas falsas atribuições parecem sobreviver justamente porque traduzem, de maneira aparentemente coerente, determinadas características associadas à imagem pública dos pensadores. Einstein tornou-se símbolo universal da inteligência científica; Voltaire, da liberdade intelectual; Maquiavel, do pragmatismo político. As frases popularizadas reforçam essas representações sociais previamente estabelecidas, independentemente de sua autenticidade histórica.

4.2 Frases reais profundamente descontextualizadas

Uma segunda categoria de simplificação intelectual ocorre quando frases efetivamente presentes nas obras dos autores são retiradas de seus contextos históricos e teóricos, passando a ser interpretadas de maneira excessivamente simplista.

Entre os exemplos mais conhecidos encontra-se a famosa afirmação de Friedrich Nietzsche segundo a qual "Deus está morto". Frequentemente utilizada como um slogan ateu, a expressão é apresentada como uma simples declaração da inexistência divina. Entretanto, em suas obras, Nietzsche desenvolve uma profunda reflexão filosófica sobre a crise dos fundamentos metafísicos e morais da civilização ocidental. A morte de Deus representa, sobretudo, uma metáfora acerca das transformações culturais e espirituais da modernidade e das consequências existenciais produzidas pelo declínio das grandes narrativas religiosas tradicionais. Reduzi-la a um mero ataque à religião significa ignorar parte significativa da complexidade do pensamento nietzschiano.

Karl Marx oferece outro exemplo emblemático. A conhecida frase segundo a qual "a religião é o ópio do povo" costuma ser utilizada para caracterizá-lo como um pensador simplesmente hostil à experiência religiosa. No entanto, a passagem original apresenta uma formulação muito mais sofisticada. Marx descreve a religião como "o suspiro da criatura oprimida, o coração de um mundo sem coração e a alma de situações desalmadas". Apenas posteriormente afirma que ela constitui o "ópio do povo". Quando apresentada integralmente, a reflexão revela não apenas uma crítica à religião, mas também uma análise das condições sociais e humanas que favorecem sua existência.

Outro caso frequentemente associado ao pensamento evolucionista refere-se à expressão "sobrevive o mais forte". Embora popularmente atribuída a Charles Darwin, a formulação não representa adequadamente sua teoria da seleção natural. O próprio conceito foi amplamente influenciado pela expressão "survival of the fittest", proposta por Herbert Spencer, cuja tradução mais adequada seria algo próximo de "sobrevive o mais adaptado". A diferença terminológica não é trivial. Ao substituir adaptação por força, a cultura popular contribuiu para a consolidação de interpretações biologicamente imprecisas e socialmente problemáticas, posteriormente apropriadas por diversas correntes do chamado darwinismo social.

Também merece destaque a famosa expressão "o homem é o lobo do homem", frequentemente associada a Thomas Hobbes. Embora o filósofo tenha utilizado a ideia em suas reflexões políticas, sua origem remonta ao dramaturgo romano Plauto. Mais importante

do que a autoria da expressão é a forma simplificada com que ela costuma ser empregada para sustentar uma visão supostamente pessimista e universal da natureza humana, frequentemente desconectada das preocupações filosóficas de Hobbes acerca da organização política e do contrato social.

4.3 Teorias complexas reduzidas a caricaturas intelectuais

Uma terceira categoria talvez seja a mais preocupante do ponto de vista educacional e epistemológico. Trata-se das situações nas quais teorias inteiras são reduzidas a poucas afirmações simplificadas que passam a representar, no imaginário social, a totalidade do pensamento dos autores.

Sigmund Freud talvez seja um dos maiores exemplos desse fenômeno. Não raramente, sua vasta produção teórica é resumida pela afirmação segundo a qual "Freud dizia que tudo é sexo". Embora a sexualidade ocupe posição central em diversos momentos da teoria psicanalítica, reduzir décadas de produção intelectual a essa caricatura impede a compreensão de conceitos fundamentais como inconsciente, mecanismos de defesa, desenvolvimento psíquico, cultura, civilização e sofrimento humano.

Michel Foucault também frequentemente sofre simplificações semelhantes. Em determinados ambientes acadêmicos e políticos, tornou-se relativamente comum afirmar que Foucault defendia que "toda verdade é relativa" ou que "tudo é poder". Essas interpretações ignoram a sofisticação de suas análises sobre os regimes de verdade, as relações de poder, os processos de subjetivação e as condições históricas de produção do conhecimento. Foucault não negava a existência da verdade, mas investigava os mecanismos sociais, históricos e institucionais que condicionam sua produção e legitimação.

No contexto educacional brasileiro, Paulo Freire constitui um dos exemplos mais emblemáticos de simplificação conceitual contemporânea. Frequentemente acusado de defender uma educação sem conteúdos ou uma pedagogia baseada exclusivamente no diálogo, Freire desenvolveu uma obra profundamente comprometida com a formação intelectual rigorosa, a problematização crítica da realidade e a produção do conhecimento. Sua crítica dirigia-se ao modelo bancário de educação e não ao ensino dos conteúdos escolares. A persistência dessa interpretação equivocada revela como disputas ideológicas

contemporâneas podem contribuir para a reconstrução social do pensamento de determinados autores.

Jean-Jacques Rousseau frequentemente é apresentado por meio da máxima segundo a qual "o homem nasce bom e a sociedade o corrompe". Embora tal formulação dialogue parcialmente com elementos presentes em sua obra, ela não é capaz de representar a complexidade de suas reflexões sobre natureza humana, educação, contrato social e desenvolvimento moral. Mais uma vez, observa-se o predomínio da simplificação sobre a interpretação cuidadosa dos textos originais.

4.4 O que esses equívocos revelam sobre a contemporaneidade?

A análise dos diferentes exemplos apresentados permite identificar um aspecto comum que atravessa todos eles: as simplificações intelectuais dizem tanto sobre os autores quanto sobre a sociedade que as produz e reproduz. Em muitos casos, aquilo que permanece socialmente conhecido não é o pensamento original dos intelectuais, mas versões culturalmente adaptadas às demandas comunicacionais e ideológicas do presente.

Vivemos em uma época caracterizada pela extraordinária capacidade de circulação das informações e, paradoxalmente, pela crescente dificuldade de aprofundamento conceitual. As ideias competem pela atenção do público em ambientes comunicacionais marcados pela velocidade, pela brevidade e pela necessidade de reconhecimento imediato. Nesse contexto, frases curtas possuem maiores possibilidades de sobrevivência social do que teorias complexas.

Tal constatação permite propor uma reflexão mais ampla acerca das formas contemporâneas de produção e consumo do conhecimento. Talvez o maior problema não esteja no fato de que determinadas simplificações existam, mas na frequência com que são tomadas como substitutas das próprias obras que pretendem representar. Quando isso ocorre, produz-se uma espécie de "fast food epistemológico": conceitos sofisticados são rapidamente consumidos, facilmente compartilhados e superficialmente compreendidos.

Em última análise, a sociedade dos pensadores simplificados não produz apenas interpretações equivocadas de grandes autores. Ela produz, sobretudo, sujeitos intelectualmente convencidos de que conhecem aquilo que, na realidade, jamais tiveram a oportunidade de investigar em sua profundidade. O fenômeno analisado ao longo desta seção convida-nos, portanto, a uma importante tarefa intelectual: reaprender a distinguir entre conhecer uma frase célebre e compreender efetivamente um pensamento.

5. SIMPLIFICAÇÃO CONCEITUAL, EDUCAÇÃO E A CRISE CONTEMPORÂNEA DA INTERPRETAÇÃO

Os exemplos apresentados nas seções anteriores poderiam ser interpretados, à primeira vista, como simples curiosidades históricas ou pequenas imprecisões conceituais produzidas pela circulação social do conhecimento. Entretanto, as consequências desse fenômeno ultrapassam significativamente os limites das discussões filosóficas sobre autoria e interpretação. A simplificação excessiva do pensamento constitui também um importante problema educacional e epistemológico que desafia as formas contemporâneas de ensinar, aprender e compreender a realidade.

Em diferentes momentos da história da educação, o desenvolvimento do pensamento crítico esteve intimamente relacionado à capacidade de interpretar textos, contextualizar ideias e problematizar afirmações aparentemente evidentes. Ler criticamente nunca significou apenas decodificar palavras ou memorizar conceitos, mas compreender os múltiplos elementos históricos, culturais e teóricos que atravessam a produção do conhecimento. Sob essa perspectiva, formar leitores críticos implica formar sujeitos capazes de desconfiar das interpretações excessivamente simples oferecidas para explicar fenômenos complexos.

O problema é que a contemporaneidade parece favorecer justamente o movimento contrário. Nunca tivemos acesso a tantas informações, citações, resumos e conteúdos produzidos sobre grandes autores. Paradoxalmente, esse aumento quantitativo do acesso ao conhecimento não tem sido necessariamente acompanhado pelo aprofundamento qualitativo da compreensão. Em muitos casos, o conhecimento passou a ser consumido em pequenas unidades comunicacionais facilmente compartilháveis, mas insuficientes para a construção de análises mais sofisticadas.

A simplificação conceitual não representa apenas uma redução do conteúdo intelectual originalmente produzido pelos autores. Ela produz também uma ilusão cognitiva particularmente preocupante: a sensação de que compreender um conceito equivale a reconhecer uma frase associada a ele. Trata-se de um fenômeno relativamente comum nos ambientes educativos contemporâneos. Estudantes frequentemente são capazes de identificar palavras-chave associadas a determinados pensadores, mas encontram dificuldades significativas para explicar seus conceitos, contextualizar suas obras ou estabelecer diálogos críticos entre diferentes perspectivas teóricas.

Essa situação convida-nos a refletir sobre um aspecto frequentemente negligenciado nos debates educacionais: a diferença entre reconhecimento conceitual e compreensão conceitual. Reconhecer que Nietzsche afirmou que "Deus está morto" é significativamente diferente de compreender as implicações filosóficas dessa formulação no contexto da modernidade ocidental. Saber que Paulo Freire criticou a educação bancária não significa compreender sua concepção de formação humana, diálogo e emancipação. O reconhecimento pode constituir o início do processo formativo, mas jamais deveria ser confundido com sua conclusão.

A simplificação excessiva das ideias produz ainda outro efeito pedagógico relevante: ela reduz as possibilidades de exercício do pensamento crítico. Isso ocorre porque frases simplificadas oferecem respostas aparentemente definitivas para problemas intelectuais que são, por natureza, complexos e permanentemente abertos ao debate. Se Maquiavel ensinou simplesmente que "os fins justificam os meios", não há muito o que problematizar. Se Foucault afirmava apenas que "toda verdade é relativa", sua obra parece rapidamente compreendida. A simplificação elimina precisamente aquilo que torna os grandes autores intelectualmente relevantes: sua capacidade de nos fazer pensar para além das respostas imediatas.

Nesse sentido, a crise contemporânea da interpretação talvez não esteja relacionada apenas às dificuldades de leitura ou ao excesso de informações disponíveis, mas também ao enfraquecimento de determinadas disposições intelectuais historicamente valorizadas pelos processos educativos. Ler integralmente um argumento, investigar suas condições históricas de produção, identificar suas tensões conceituais e reconhecer suas limitações interpretativas são práticas intelectuais que exigem tempo, rigor analítico e disposição para lidar com a complexidade do conhecimento.

Curiosamente, observa-se um paradoxo particularmente significativo em nossa época. A democratização do acesso ao conhecimento constitui uma das maiores conquistas da contemporaneidade. Nunca foi tão fácil obter informações sobre filosofia, ciência, política ou educação. Ao mesmo tempo, nunca foi tão necessário desenvolver competências relacionadas ao discernimento epistemológico, isto é, à capacidade de distinguir entre interpretações consistentes, simplificações excessivas, falsas atribuições e reconstruções conceituais socialmente produzidas.

Essa competência torna-se especialmente relevante diante das formas contemporâneas de circulação do conhecimento. Redes sociais, vídeos curtos, plataformas

digitais e sistemas de inteligência artificial generativa são capazes de produzir excelentes sínteses introdutórias sobre autores e conceitos. Entretanto, nenhuma dessas ferramentas elimina a necessidade de interpretação crítica das informações produzidas e compartilhadas. Pelo contrário, ampliam ainda mais a importância das competências relacionadas à leitura crítica e ao discernimento intelectual.

Tal constatação nos permite recuperar uma preocupação pedagógica frequentemente presente nas grandes tradições humanísticas da educação: a necessidade de formar leitores capazes de estabelecer relações críticas com os textos e as ideias que constituem o patrimônio intelectual da humanidade. Ensinar filosofia, ciência ou teoria social não deveria significar apenas apresentar conceitos consolidados, mas também desenvolver a capacidade de investigar como esses conceitos foram produzidos, apropriados, disputados e reinterpretados ao longo do tempo.

Sob essa perspectiva, a simplificação conceitual pode ser compreendida como um importante desafio educacional do século XXI. Não se trata de rejeitar a produção de sínteses acessíveis ou de defender que apenas especialistas possam dialogar com grandes autores. Pelo contrário, a democratização do conhecimento permanece absolutamente desejável. O problema emerge quando a acessibilidade substitui a complexidade em vez de servir como caminho para sua compreensão progressiva.

Talvez uma das maiores responsabilidades dos processos educativos contemporâneos seja precisamente ensinar que ideias complexas dificilmente podem ser reduzidas a poucas palavras sem que algo importante seja perdido ao longo do caminho. Grandes pensadores permanecem grandes justamente porque suas obras resistem às simplificações excessivas e continuam produzindo novas interpretações ao longo das gerações.

Mais do que ensinar aquilo que determinados autores disseram, talvez seja igualmente importante ensinar aquilo que eles provavelmente nunca disseram, mas que a sociedade insiste em lhes atribuir. Essa distinção aparentemente simples possui profundas implicações para a formação do pensamento crítico. Aprender a questionar interpretações socialmente consolidadas constitui uma importante condição para o exercício do discernimento intelectual em tempos marcados pela circulação acelerada do conhecimento.

Em última análise, o fenômeno dos pensadores simplificados revela um desafio que ultrapassa a filosofia, a ciência ou a educação. Trata-se de um problema relacionado

às próprias formas pelas quais produzimos sentidos sobre o mundo contemporâneo. Se somos capazes de transformar alguns dos maiores intelectuais da história em slogans conceituais facilmente consumíveis, talvez devamos perguntar quantas outras ideias, teorias e debates sociais têm sido igualmente reduzidos em nome da velocidade e da praticidade comunicacional.

A crise contemporânea da interpretação não consiste apenas em interpretar mal determinados autores. Ela consiste, sobretudo, em nos tornarmos progressivamente menos dispostos a reconhecer que o conhecimento humano é complexo, contextual e permanentemente aberto ao questionamento. Reaprender a interpretar pode ser, portanto, uma das tarefas educativas mais importantes do nosso tempo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo não foi escrito para defender Maquiavel, Nietzsche, Marx, Freud, Foucault, Paulo Freire ou qualquer outro pensador analisado ao longo do texto. Tampouco pretendeu estabelecer interpretações definitivas acerca de suas obras ou resolver disputas filosóficas e epistemológicas que atravessam séculos de produção intelectual. Seu principal objetivo consistiu em analisar um fenômeno significativamente mais amplo e contemporâneo: a transformação progressiva de ideias complexas em slogans intelectuais socialmente compartilhados.

Os exemplos apresentados revelam que a simplificação conceitual constitui um fenômeno recorrente na história da circulação do conhecimento. Em alguns casos, autores recebem frases que jamais disseram. Em outros, pequenos fragmentos de suas obras são retirados dos contextos teóricos que lhes atribuem sentido. Há ainda situações nas quais teorias inteiras são reduzidas a poucas afirmações simplificadas que passam a representar, para grande parte da sociedade, a totalidade do pensamento originalmente produzido. Embora esses processos assumam formas distintas, todos produzem consequências semelhantes: o distanciamento entre a complexidade do conhecimento e as maneiras pelas quais ele é socialmente apropriado.

A contemporaneidade parece potencializar esse fenômeno. Vivemos em uma sociedade marcada pela velocidade da informação, pela ampla democratização do acesso ao conhecimento e pela crescente valorização de conteúdos breves, sintéticos e imediatamente reconhecíveis. Sob muitos aspectos, trata-se de um cenário extraordinariamente positivo. Nunca tivemos tantas oportunidades para aproximar

diferentes públicos de grandes ideias produzidas ao longo da história da humanidade. Entretanto, a democratização do acesso não elimina a necessidade do aprofundamento intelectual. Pelo contrário, torna ainda mais importante a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente as informações que recebem.

Nesse contexto, uma das principais contribuições deste estudo consiste em propor que a simplificação conceitual seja compreendida também como um problema educacional e epistemológico. O desafio contemporâneo não está apenas em produzir conhecimento, mas em desenvolver competências intelectuais que permitam distinguir sínteses didáticas de simplificações equivocadas, interpretações fundamentadas de falsas atribuições históricas e reconhecimento superficial de compreensão efetiva dos conceitos estudados.

Talvez uma das maiores ilusões produzidas pela circulação contemporânea do conhecimento seja a crença de que conhecer uma frase equivale a conhecer um autor. Saber que Nietzsche escreveu "Deus está morto" não significa compreender sua filosofia. Reconhecer a expressão "a religião é o ópio do povo" não implica compreender a crítica social desenvolvida por Marx. Identificar Paulo Freire como crítico da educação bancária não corresponde, necessariamente, ao entendimento de suas concepções de educação, diálogo e emancipação humana. O reconhecimento conceitual pode constituir um importante ponto de partida, mas jamais deveria ser confundido com o ponto de chegada do processo formativo.

As reflexões aqui desenvolvidas permitem ainda propor uma questão que ultrapassa significativamente os autores analisados neste artigo. Quantas outras ideias que atravessam os debates públicos contemporâneos são igualmente produzidas por meio de simplificações conceituais? Quantos fenômenos sociais, científicos, políticos e educacionais são explicados a partir de formulações excessivamente reduzidas que acabam substituindo análises mais rigorosas e contextualizadas? Talvez o problema dos pensadores simplificados constitua apenas uma manifestação específica de um fenômeno muito mais amplo relacionado às formas contemporâneas de produção, circulação e consumo do conhecimento.

Sob essa perspectiva, a educação assume um papel particularmente relevante. Formar sujeitos intelectualmente autônomos exige mais do que transmitir conceitos ou apresentar autores consagrados. Exige desenvolver a capacidade de interpretar criticamente textos, problematizar interpretações amplamente difundidas e reconhecer

que o conhecimento humano dificilmente pode ser reduzido a fórmulas simples sem que importantes elementos sejam perdidos ao longo desse processo. Em tempos de respostas rápidas e conteúdos resumidos, ensinar a lidar com a complexidade talvez represente uma das mais importantes responsabilidades dos processos educativos.

Não se trata, evidentemente, de defender uma espécie de elitismo intelectual segundo o qual apenas especialistas seriam capazes de compreender grandes autores. O acesso ao conhecimento precisa continuar sendo amplamente democratizado. O que se propõe é algo significativamente mais modesto e, ao mesmo tempo, mais exigente: reconhecer que ideias sofisticadas merecem ser apresentadas com o rigor intelectual que lhes é próprio, ainda que mediadas pedagogicamente de forma acessível.

Em certa medida, este artigo constitui também um convite à humildade intelectual. Frequentemente, aquilo que pensamos conhecer sobre determinados autores corresponde muito mais às interpretações socialmente produzidas sobre suas obras do que aos próprios textos que escreveram. Admitir essa possibilidade não representa uma fragilidade intelectual, mas uma importante condição para o exercício do pensamento crítico e do aprendizado permanente.

Por fim, talvez a principal lição oferecida pelos pensadores analisados ao longo deste estudo seja precisamente aquela que não pode ser reduzida a uma frase célebre: grandes ideias permanecem grandes porque resistem às simplificações excessivas. Elas desafiam gerações, produzem debates, suscitam novas interpretações e nos convidam a revisitar continuamente aquilo que julgávamos já ter compreendido.

Se Maquiavel jamais escreveu que "os fins justificam os meios", talvez possamos extrair dessa constatação uma reflexão mais ampla e contemporânea: compreender um autor exige muito mais do que repetir aquilo que todos dizem que ele disse. Em tempos de conhecimento acelerado, reaprender a ler, interpretar e desconfiar das excessivas simplificações pode representar não apenas uma virtude acadêmica, mas uma importante necessidade intelectual e educativa do século XXI.

REFERÊNCIAS

DARWIN, Charles. *A origem das espécies*. São Paulo: Martin Claret, 2014.

EINSTEIN, Albert. *The Ultimate Quotable Einstein*. Princeton: Princeton University Press, 2010.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- FREUD, Sigmund. *Conferências introdutórias sobre psicanálise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- HALL, Evelyn Beatrice. *The Friends of Voltaire*. London: Smith, Elder & Co., 1906.
- HOBBS, Thomas. *Leviatã*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- MARX, Karl. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MAQUIAVEL, Nicolau. *O príncipe*. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2010.
- NIETZSCHE, Friedrich. *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- PLAUTO, Tito Mácio. *Asinaria*. Cambridge: Harvard University Press, 2011.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social*. São Paulo: Edipro, 2019.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou Da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- SPENCER, Herbert. *Principles of Biology*. London: Williams and Norgate, 1864.

CAPÍTULO 8 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: FUNDAMENTOS LEGAIS, CONCEPÇÕES E DESAFIOS

TEACHER TRAINING AND INCLUSIVE SPECIAL EDUCATION: LEGAL FOUNDATIONS, CONCEPTIONS, AND TRAINING CHALLENGES

Silvinha Alves Ferreira ¹
Maria Verônica da Silva ²

¹ Licenciada em Matemática. Universidade Estadual de Goiás – UEG. Pós-graduanda em Educação Especial e Inclusiva. Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos-GO. Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0007-3807-7774>. E-mail: silvinha.ferreira@hotmail.com.

² Licenciada em Pedagogia. Universidade Federal do Piauí – UFPI. Pós-graduanda em Educação Especial e Inclusiva. Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos-GO. Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0001-2210-2871>.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a relação entre a formação de professores e a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, discutindo os fundamentos legais, as principais concepções teóricas e os desafios que permeiam a preparação docente para atuar em contextos educacionais inclusivos. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em livros, artigos científicos, documentos oficiais e legislações nacionais e internacionais. Os resultados evidenciam que, apesar dos avanços promovidos pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e pela Lei Brasileira de Inclusão, ainda persistem dificuldades relacionadas à formação dos professores, à insuficiência de recursos pedagógicos e estruturais, às barreiras atitudinais e à adaptação curricular. Conclui-se que a efetivação da educação inclusiva depende não apenas do respaldo legal, mas também da reorganização dos cursos de licenciatura, da formação continuada, da ampliação dos recursos educacionais e da transformação das práticas pedagógicas, visando garantir uma educação de qualidade para todos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Formação de Professores; Educação Especial; Inclusão Escolar; Formação Docente.

ABSTRACT

This article aims to analyze the relationship between teacher education and Special Education from the perspective of Inclusive Education, discussing the legal foundations, the main theoretical conceptions, and the challenges involved in preparing teachers to work in inclusive educational settings. This is a qualitative bibliographic study based on books, scientific articles, official documents, and national and international legislation. The findings indicate that, despite significant legal advances promoted by the Brazilian Federal Constitution of 1988, the National Education Guidelines and Framework Law, the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education, and the Brazilian Inclusion Law, important challenges remain regarding teacher education, pedagogical and structural resources, attitudinal barriers, and curriculum adaptation. It is concluded that the effectiveness of inclusive education depends not only on legal support but also on the reorganization of teacher education programs, continuing professional development, the expansion of educational resources, and the transformation of pedagogical practices to ensure quality education for all students.

Keywords: Inclusive Education; Teacher Education; Special Education; School Inclusion; Teacher Training.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão constitui um princípio social, político e educacional fundamentado nos direitos humanos, na valorização da diversidade e na garantia da participação plena de todos os indivíduos nos diferentes espaços da sociedade. Mais do que assegurar o acesso, a inclusão implica criar condições efetivas para que todas as pessoas possam participar, aprender e desenvolver suas potencialidades, independentemente de suas características físicas, intelectuais, sociais, culturais ou econômicas. Nesse sentido, a inclusão exige

transformações estruturais, pedagógicas e atitudinais capazes de combater processos históricos de exclusão e desigualdade.

De acordo com a UNESCO (2009), a inclusão refere-se ao processo de identificar e responder à diversidade das necessidades de todos os sujeitos, por meio da ampliação da participação na aprendizagem, na cultura e na comunidade, reduzindo a exclusão. Essa perspectiva compreende a diversidade como elemento constitutivo da sociedade e reconhece que os sistemas educacionais devem se reorganizar para garantir oportunidades educacionais equitativas a todos os estudantes.

Nesse contexto, a educação inclusiva consolidou-se como um princípio fundamental das políticas educacionais contemporâneas, visando assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais ou culturais. Conforme destaca Mantoan (2003), a educação inclusiva propõe uma mudança de paradigma, na qual a escola deve adaptar-se ao aluno, e não o contrário. Para a autora, “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na escola” (MANTOAN, 2003, p. 16).

Historicamente, o atendimento às pessoas com deficiência esteve associado a práticas segregadoras, nas quais os estudantes eram encaminhados para instituições especializadas ou classes especiais separadas do ensino regular. Durante grande parte do século XX, predominou o paradigma da integração, no qual o aluno precisava adaptar-se às exigências da escola para participar do ensino comum. Posteriormente, com o avanço das discussões sobre direitos humanos, igualdade de oportunidades e justiça social, consolidou-se o paradigma da inclusão, que defende a reorganização das escolas e dos sistemas de ensino para atender à diversidade humana.

No cenário internacional, um dos principais marcos da educação inclusiva foi a Declaração de Salamanca, elaborada pela UNESCO em 1994. O documento afirma que as escolas regulares devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas, reconhecendo a diversidade como característica natural do processo educativo. Segundo a Declaração de Salamanca (1994), “as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras e construindo uma sociedade inclusiva” (UNESCO, 1994).

A educação também é reconhecida internacionalmente como um direito humano fundamental e indispensável para a construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Organização das Nações Unidas em 1948, estabelece que “todo ser humano tem direito à educação” (ONU, 1948). Essa concepção evidencia que a educação não deve ser compreendida como privilégio, mas como condição essencial para o exercício da cidadania, da dignidade humana e da inclusão social.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 consolidou esse entendimento ao estabelecer, em seu artigo 205, que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988). Além disso, o artigo 208 assegura o Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino, fortalecendo o direito das pessoas com deficiência à escolarização em espaços inclusivos.

Posteriormente, outros dispositivos legais reforçaram os princípios da educação inclusiva no país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 reconheceu a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis e etapas de ensino. Já a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) estabeleceu diretrizes voltadas à inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular. Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015 reforçou o direito à educação inclusiva, determinando que os sistemas de ensino garantam acessibilidade, recursos pedagógicos adequados e profissionais qualificados.

Embora os avanços legais representem importantes conquistas no campo dos direitos educacionais, a efetivação da inclusão escolar ainda enfrenta desafios significativos no cotidiano das instituições de ensino. Entre esses desafios destacam-se a falta de acessibilidade, a insuficiência de recursos pedagógicos, as barreiras atitudinais e, principalmente, as dificuldades relacionadas à formação docente para atuação em contextos inclusivos.

Segundo Beyer (2013), a inclusão escolar pressupõe mudanças profundas na organização da escola, nos métodos de ensino e na formação dos professores. Da mesma forma, Bruno (2016) destaca que a formação inicial docente deve promover reflexões sobre diversidade, acessibilidade e adaptação curricular, preparando os futuros profissionais para atuar em contextos educacionais heterogêneos. Assim, a ausência de

uma formação consistente compromete a construção de práticas pedagógicas inclusivas e dificulta a efetivação das políticas públicas de inclusão.

Além disso, observa-se uma relação contínua entre diagnóstico das dificuldades educacionais, elaboração de legislações e impactos na realidade escolar. As dificuldades enfrentadas pelas escolas impulsionam a formulação de políticas públicas inclusivas, enquanto essas políticas buscam promover transformações nas práticas pedagógicas, na organização escolar e nos cursos de formação docente. Entretanto, ainda existe um distanciamento entre o que é previsto legalmente e o que se concretiza na prática educacional.

2. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA E METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a bibliográfica, com o intuito de colher um material significativo para as reflexões/discussões a respeito da formação dos professores na educação especial inclusiva. Assim, esse texto baseia-se no levantamento de dados, fontes, informações e pesquisas que colaboraram com o estudo desse tema. O processo pelo qual se obteve os dados foi através de livros, teses, dissertações, artigos e outras publicações.

Segundo Marconi e Lakatos, 2001, p. 43-44, a pesquisa bibliográfica:

Trata-se do levantamento de toda a bibliografia já publicada em forma de livros, revistas, publicações avulsas em imprensa escrita [documentos eletrônicos]. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto, com o objetivo de permitir ao cientista o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações. (MARCONI E LAKATOS, 2001, p. 43-44).

A presente pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, desenvolvida a partir da análise e interpretação de materiais já publicados sobre o tema em estudo. Segundo Gil (2019), a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material previamente publicado, como livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais, permitindo ao pesquisador conhecer, analisar e discutir diferentes perspectivas teóricas relacionadas ao objeto de investigação.

A abordagem qualitativa foi adotada por possibilitar uma compreensão aprofundada dos conceitos, teorias e evidências disponíveis na literatura, sem a utilização de procedimentos estatísticos como foco principal. Conforme Prodanov e Freitas (2013),

a pesquisa qualitativa busca interpretar os fenômenos considerando seus significados, relações e contextos, favorecendo análises mais abrangentes dos conteúdos investigados.

Quanto aos procedimentos metodológicos, realizou-se um levantamento bibliográfico em livros, artigos científicos publicados em periódicos, dissertações, teses e documentos institucionais, selecionados com base em sua relevância, atualidade e relação direta com o tema da pesquisa. Após a seleção das fontes, procedeu-se à leitura exploratória, seletiva, analítica e interpretativa dos materiais, permitindo a identificação dos principais conceitos, abordagens teóricas e resultados apresentados pela literatura.

De acordo com Marconi e Lakatos (2001), a pesquisa bibliográfica não consiste apenas na reprodução de informações existentes, mas possibilita ao pesquisador examinar determinado tema sob novas perspectivas, estabelecendo relações entre diferentes autores e contribuindo para a construção do conhecimento científico. Dessa forma, a metodologia adotada proporcionou uma fundamentação teórica consistente para a análise e discussão do objeto de estudo, assegurando maior rigor científico ao desenvolvimento do artigo.

Este estudo se caracteriza como pesquisa exploratória, conforme definido por Gil (2017). Essa abordagem tem como propósito principal ampliar o entendimento sobre o tema investigado, tornando-o mais evidente e possibilitando a formulação de hipóteses adequadas, além de aperfeiçoar ideias iniciais ou identificar novas percepções sobre o tema. Conforme o autor, essa abordagem adota planejamento flexível, que permite analisar diferentes aspectos relacionados ao objeto de estudo, podendo envolver levantamento bibliográfico, conversas com pessoas que vivenciaram o tema na prática e análise de casos que ajudem a compreender a questão.

Para o desenvolvimento da investigação, adotou-se a revisão narrativa de literatura, metodologia que se destaca como uma das principais formas de organizar e analisar o conhecimento científico produzido em uma determinada área do conhecimento (CAVALCANTE; OLIVEIRA, 2020). Diferencia-se das revisões sistemáticas por não seguir um roteiro rígido e pré-determinado, focando antes em trazer reflexões, explorar perspectivas e atualizar discussões sobre eixos temáticos variados, permitindo uma análise ampla e reflexiva sobre o tema estudado.

Essa estratégia se baseia na análise e no confronto de obras consolidadas na produção científica, com o objetivo de reunir e sintetizar os conhecimentos já acumulados sobre o assunto. Ainda que possua estrutura mais livre, a revisão narrativa

mantém todo o rigor acadêmico necessário, garantindo que as informações sejam embasadas em fontes confiáveis e relevantes para a pesquisa em desenvolvimento.

3. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

O artigo 58 da LDB define que a Educação Especial deve ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino, enquanto o artigo 59 assegura a oferta de professores especializados e de docentes do ensino regular capacitados para atuar com estudantes com deficiência (BRASIL, 1996). Além disso, o artigo 62 determina que a formação de professores para atuar na educação básica deve ocorrer em nível superior, em cursos de licenciatura. Esses dispositivos legais evidenciam a necessidade de uma formação inicial consistente, capaz de articular conhecimentos teóricos e experiências práticas relacionadas à diversidade e à inclusão escolar.

A necessidade de fortalecimento da formação docente também é reafirmada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008. O documento representa um importante marco para a consolidação da educação inclusiva no Brasil, ao defender a reorganização dos sistemas de ensino para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

A política enfatiza que a inclusão escolar exige “mudanças estruturais e culturais nas escolas, bem como a formação inicial e continuada dos professores para atender à diversidade” (BRASIL, 2008). Dessa forma, reconhece-se que a efetivação da inclusão não depende apenas de dispositivos legais, mas também da preparação adequada dos profissionais da educação para atuar em contextos escolares heterogêneos.

Essa realidade evidencia um processo de retroalimentação entre diagnóstico, legislação e impactos no cotidiano escolar. As dificuldades enfrentadas pelas escolas — como barreiras atitudinais, ausência de acessibilidade, insuficiência de recursos pedagógicos e insegurança docente — impulsionam a formulação de políticas públicas e legislações voltadas à inclusão. Em contrapartida, essas políticas buscam promover mudanças nos sistemas de ensino e nas instituições formadoras, produzindo impactos diretos na prática pedagógica e na organização escolar (MANTOAN, 2003; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008).

A distância entre o que é previsto legalmente e o que ocorre na realidade educacional ainda constitui um dos principais desafios da educação inclusiva Mantoan

(2006). Segundo Beyer (2013), a inclusão escolar exige mudanças profundas na estrutura educacional, nos métodos de ensino e na formação de professores, pois não se trata apenas de inserir o estudante com deficiência na escola regular, mas de transformar a cultura escolar para atender à diversidade.

No que se refere às competências profissionais necessárias para atuação em contextos inclusivos, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) destaca a importância do domínio dos fundamentos legais da inclusão, da compreensão das diferentes deficiências, do planejamento pedagógico acessível, da flexibilização curricular, do uso de tecnologias assistivas e da avaliação inclusiva. Além disso, o documento ressalta a necessidade do trabalho colaborativo entre os professores da sala comum e os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Essa concepção é reafirmada pela Política Nacional de Educação Especial de 2020, que enfatiza o direito à educação ao longo da vida e a necessidade de práticas pedagógicas equitativas e inclusivas. O documento reforça que todos os professores da educação básica devem ser preparados para lidar com a diversidade, reconhecendo as singularidades dos estudantes e promovendo sua participação plena no processo educativo (BRASIL, 2020).

Apesar dos avanços legais, das políticas públicas e das contribuições teóricas que fundamentam a Educação Especial na perspectiva inclusiva, ainda existem desafios significativos para sua plena implementação no contexto educacional. Questões como a insuficiência de recursos pedagógicos e estruturais, a necessidade de formação continuada dos profissionais da educação, a permanência de barreiras atitudinais e a limitação de práticas efetivamente inclusivas demonstram que a garantia do acesso à escola, por si só, não assegura a inclusão em sua totalidade. Nesse sentido, torna-se necessário fortalecer ações que promovam não apenas o ingresso dos estudantes no ambiente escolar, mas também sua participação, aprendizagem e desenvolvimento de forma equitativa, considerando suas especificidades e assegurando uma educação de qualidade para todos.

3.1 LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A consolidação da educação inclusiva no Brasil está diretamente relacionada ao desenvolvimento de políticas públicas e legislações voltadas à garantia do direito à

educação das pessoas com deficiência. Esses dispositivos legais representam importantes avanços na construção de um sistema educacional fundamentado nos princípios da igualdade, da inclusão e da valorização da diversidade.

A Constituição Federal de 1988 constitui um dos principais marcos legais da educação inclusiva no país ao estabelecer, em seu artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Além disso, o artigo 208 determina que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser ofertado preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando às pessoas com deficiência o direito à escolarização em espaços comuns (BRASIL, 1988).

Outro importante avanço ocorreu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, que reconhece a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis e etapas da educação básica. A legislação reforça o princípio da inclusão escolar ao estabelecer que os estudantes com deficiência devem ser atendidos, preferencialmente, no ensino regular, com garantia de serviços de apoio especializado quando necessário.

Além disso, a LDB evidencia a importância da formação docente para a efetivação da inclusão escolar. A legislação determina que a formação de professores para atuar na educação básica deve ocorrer em nível superior, em cursos de licenciatura, destacando a necessidade de preparação adequada para o atendimento à diversidade presente nas escolas.

Posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008, consolidou o paradigma da inclusão ao orientar os sistemas de ensino para garantir acesso, participação e aprendizagem aos estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular. O documento estabelece diretrizes voltadas à inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, além de defender a reorganização das escolas e das práticas pedagógicas para atender às necessidades de todos os estudantes.

Outro marco relevante é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015, que reforça o direito à educação inclusiva em todos os níveis de ensino. A legislação determina que os sistemas educacionais devem assegurar condições de acessibilidade, recursos pedagógicos adequados e profissionais qualificados para garantir a participação plena dos estudantes com deficiência no processo educativo.

Entretanto, embora os avanços legais representem conquistas significativas no campo dos direitos educacionais, a efetivação da inclusão escolar ainda enfrenta desafios relacionados à realidade das instituições de ensino. De acordo com Carvalho (2012), “a existência de leis não garante, por si só, a efetivação da inclusão escolar; é necessário que haja mudanças nas práticas pedagógicas e na formação dos profissionais da educação” (CARVALHO, 2012, p. 78). Essa reflexão evidencia que a inclusão depende não apenas da criação de legislações, mas também da transformação das práticas escolares e da qualificação docente.

Nesse contexto, também se destacam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores, que enfatizam a necessidade de preparar os futuros docentes para atuar em contextos educacionais inclusivos. Essas diretrizes reforçam a importância da formação inicial no desenvolvimento de competências pedagógicas relacionadas à diversidade, à acessibilidade e à construção de práticas inclusivas.

De acordo com Mantoan (2015), as políticas educacionais inclusivas representam um avanço significativo na garantia dos direitos educacionais das pessoas com deficiência. No entanto, a autora destaca que a efetivação dessas políticas depende, em grande medida, da formação adequada dos professores e da construção de práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão e a valorização da diversidade.

Dessa forma, observa-se que os fundamentos legais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva não se limitam à garantia do acesso à escola regular, mas envolvem também a necessidade de reorganização dos sistemas de ensino, das práticas pedagógicas e dos processos de formação docente, visando assegurar uma educação de qualidade para todos os estudantes.

3.2 DESAFIOS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Apesar dos avanços das políticas públicas e das legislações voltadas à inclusão escolar, ainda existem diversos desafios relacionados à formação inicial de professores para atuação na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. A consolidação de práticas pedagógicas inclusivas exige que os futuros docentes desenvolvam conhecimentos, habilidades e competências capazes de atender à diversidade presente no ambiente escolar.

De acordo com Mantoan (2003), a inclusão escolar implica uma transformação profunda na estrutura e na cultura das escolas, exigindo mudanças que vão além da

simples inserção do estudante com deficiência no ensino regular. Para a autora, “incluir é, antes de tudo, ensinar a todos, sem distinção, em um mesmo espaço educativo” (MANTOAN, 2003, p. 24). Essa perspectiva evidencia que o papel do professor ultrapassa a transmissão de conteúdos, demandando práticas pedagógicas flexíveis, acessíveis e adaptativas.

Um dos principais desafios refere-se à insuficiência de conteúdos relacionados à Educação Especial e à educação inclusiva nos currículos dos cursos de licenciatura. Muitas vezes, a temática aparece de forma pontual, limitada a disciplinas isoladas, sem articulação com os demais componentes curriculares e sem aprofundamento teórico-prático. Estudos indicam que, embora os cursos de formação docente contemplem disciplinas relacionadas à inclusão, como Libras ou Educação Especial, ainda existe baixa oferta de conteúdos voltados às estratégias pedagógicas necessárias para o atendimento educacional de estudantes com deficiência (LEITE; ALVES; JESUS, 2024).

Segundo Glat e Pletsch (2011), grande parte dos professores da educação básica afirma não ter recebido formação adequada para trabalhar com estudantes com deficiência durante sua formação inicial. Para as autoras:

“Grande parte dos professores da educação básica afirma não ter recebido formação adequada para trabalhar com alunos com deficiência durante sua formação inicial” (GLAT; PLETSCHE, 2011, p. 45).

Essa realidade contribui para a insegurança docente e para dificuldades na implementação de práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano escolar.

Outro desafio significativo refere-se à necessidade de maior articulação entre teoria e prática durante a formação inicial. A experiência em contextos reais de ensino inclusivo é fundamental para que os futuros professores desenvolvam competências pedagógicas relacionadas à adaptação curricular, ao planejamento acessível e à mediação da aprendizagem de estudantes com diferentes necessidades educacionais.

Nesse sentido, Vygotsky (1997) destaca que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e das mediações realizadas pelo professor, evidenciando a importância de práticas pedagógicas diferenciadas que considerem as especificidades dos estudantes. Assim, metodologias inclusivas, como o ensino colaborativo e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), tornam-se essenciais para garantir a participação efetiva de todos os alunos no processo educativo.

Além disso, a formação docente deve contemplar conhecimentos relacionados à acessibilidade, às tecnologias assistivas, à flexibilização curricular e à avaliação inclusiva. Sem esses conhecimentos, torna-se difícil assegurar a efetiva inclusão dos estudantes nas práticas pedagógicas e no processo de aprendizagem. Nesse contexto, Stainback e Stainback (1999) afirmam que:

“A educação inclusiva exige que os professores desenvolvam novas habilidades pedagógicas, capazes de atender às necessidades de todos os alunos em uma mesma sala de aula” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 23).

Outro aspecto relevante refere-se às condições estruturais e institucionais das escolas. Muitas instituições de ensino ainda não dispõem de infraestrutura acessível, materiais pedagógicos adaptados e profissionais de apoio, como intérpretes de Libras e cuidadores. Conforme destaca Libâneo (2013), a qualidade do ensino está diretamente relacionada às condições concretas de trabalho do professor, incluindo os recursos disponíveis e o apoio institucional oferecido pelas escolas e pelos sistemas de ensino.

Além das dificuldades estruturais, as barreiras atitudinais também representam um importante desafio para a consolidação da educação inclusiva. Segundo Sasaki (1997), a inclusão não depende apenas de adaptações físicas ou pedagógicas, mas também da transformação das atitudes e concepções da comunidade escolar. Nesse sentido, preconceitos, estigmas e concepções homogeneizadoras de ensino podem dificultar o processo inclusivo e reforçar práticas excludentes dentro do ambiente escolar.

Mittler (2003) ressalta que a formação docente deve incentivar atitudes positivas em relação à diversidade, promovendo uma mudança de perspectiva sobre o papel da escola na educação de todos os estudantes. Da mesma forma, Sasaki (2010) destaca que a inclusão escolar está diretamente relacionada à construção de uma sociedade inclusiva. Para o autor:

“A inclusão é um processo que contribui para a construção de uma sociedade para todos, na qual cada pessoa tem valor e participa plenamente” (SASSAKI, 2010, p. 41).

Dessa forma, a formação inicial de professores deve ser compreendida como um processo contínuo de construção de conhecimentos, competências e valores voltados à promoção da equidade e da valorização da diversidade humana. A formação docente precisa superar modelos tradicionais baseados na homogeneização dos estudantes e incorporar práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão.

Pesquisas na área apontam que a inclusão escolar somente se concretiza quando os professores recebem formação adequada e contínua, além de apoio institucional e recursos pedagógicos que possibilitem o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas (FREITAS; BRITO; SILVA, 2024). Assim, torna-se necessário repensar os currículos dos cursos de licenciatura, fortalecendo a articulação entre teoria e prática e promovendo experiências formativas voltadas à realidade das escolas inclusivas.

Portanto, a formação inicial de professores precisa ser reorganizada para atender às demandas da educação inclusiva, garantindo que os futuros docentes estejam preparados para atuar com a diversidade e promover uma educação de qualidade para todos os estudantes. Somente por meio de uma formação sólida, crítica e comprometida com os princípios da inclusão será possível desenvolver práticas pedagógicas capazes de assegurar o direito à educação e à participação plena de todos os sujeitos no ambiente escolar.

É necessário ressaltar que ainda existem lacunas na formação inicial de professores no que se refere à preparação para atuar em contextos inclusivos, evidenciando a necessidade de reformulações curriculares e de maior integração entre teoria e prática (LEITE; ALVES; CONCEIÇÃO, 2023). Como consequência, muitos docentes ingressam na educação básica sem preparo adequado para lidar com as diferentes necessidades educacionais dos estudantes, enfrentando dificuldades relacionadas à adaptação curricular, ao planejamento acessível e à utilização de recursos pedagógicos inclusivos.

Bruno (2016) destaca que a formação de professores precisa superar modelos tradicionais de ensino e incorporar perspectivas que valorizem a diversidade humana e a construção de ambientes educacionais inclusivos. Para a autora, torna-se necessário repensar os currículos das licenciaturas, fortalecendo a articulação entre teoria, prática e realidade escolar.

Essa crítica também é reforçada por Mantoan (2006), ao afirmar que a escola inclusiva não deve criar estratégias apenas para alguns estudantes, mas transformar suas práticas pedagógicas para ensinar a todos. Segundo a autora, “a escola inclusiva não é aquela que cria estratégias para alguns, mas aquela que transforma suas práticas para ensinar a todos” (MANTOAN, 2006, p. 27). Essa perspectiva evidencia a necessidade de mudanças conceituais profundas na formação inicial docente, superando práticas pedagógicas excludentes e concepções homogeneizadoras de ensino.

3.3 A INSUFICIÊNCIA DE RECURSOS E INFRAESTRUTURA

A construção de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Especial depende de diversos fatores estruturais, pedagógicos e institucionais. Entre os principais desafios enfrentados pelas escolas brasileiras destaca-se a insuficiência de recursos e infraestrutura, aspecto que compromete diretamente a efetivação da inclusão escolar e dificulta o desenvolvimento de estratégias pedagógicas capazes de atender à diversidade dos estudantes.

Embora a legislação brasileira assegure o direito à educação inclusiva, muitas instituições de ensino ainda apresentam limitações relacionadas à acessibilidade física, aos recursos pedagógicos e ao suporte necessário para o trabalho docente. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015 garantem o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência no ensino regular. No entanto, a efetivação desses direitos depende da oferta de condições adequadas para o desenvolvimento do processo educativo.

Nesse contexto, a insuficiência de infraestrutura escolar constitui uma barreira significativa para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Muitas escolas ainda não possuem adaptações arquitetônicas adequadas, como rampas de acesso, banheiros adaptados, pisos táteis, sinalização acessível e mobiliário apropriado. Essas limitações dificultam a mobilidade, a autonomia e a participação dos estudantes com deficiência nas atividades escolares.

Segundo Sasaki (2010), a acessibilidade representa condição essencial para a inclusão, pois possibilita que todas as pessoas participem dos diferentes espaços sociais de forma autônoma e segura. Assim, a ausência de infraestrutura acessível não apenas compromete o acesso físico dos estudantes à escola, mas também interfere diretamente em sua participação no processo de ensino e aprendizagem.

Além das barreiras estruturais, a insuficiência de recursos pedagógicos e tecnológicos também dificulta a construção de práticas inclusivas. Muitas escolas não dispõem de materiais adaptados, tecnologias assistivas, recursos de comunicação alternativa, livros em braile ou softwares acessíveis, elementos fundamentais para atender às necessidades específicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Nesse sentido, Beyer (2013) destaca que a inclusão escolar exige reorganização das práticas pedagógicas e das condições institucionais da escola. Para o autor, não basta garantir a matrícula do estudante com deficiência; é necessário oferecer recursos que favoreçam sua aprendizagem e participação efetiva no ambiente escolar.

A ausência desses recursos impacta diretamente o trabalho docente, dificultando o planejamento e a execução de atividades pedagógicas acessíveis. Muitos professores encontram dificuldades para adaptar conteúdos, elaborar estratégias diferenciadas e desenvolver metodologias inclusivas devido à falta de materiais e apoio institucional. Como consequência, práticas pedagógicas inclusivas acabam sendo limitadas pelas condições precárias de funcionamento das instituições de ensino.

Outro aspecto relevante refere-se à insuficiência de profissionais especializados para auxiliar no desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas. Em muitas escolas, há carência de intérpretes de Libras, profissionais de apoio, cuidadores e professores especializados no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa ausência compromete o acompanhamento adequado dos estudantes e dificulta a articulação entre o ensino regular e os serviços de apoio à inclusão.

De acordo com Libâneo (2013), a qualidade da prática pedagógica está diretamente relacionada às condições concretas de trabalho oferecidas aos professores. Dessa forma, a precariedade da infraestrutura e a falta de suporte institucional acabam sobrecarregando os docentes, que frequentemente precisam enfrentar os desafios da inclusão sem os recursos necessários para desenvolver um trabalho pedagógico efetivo.

Além disso, a insuficiência de recursos interfere na implementação de metodologias inclusivas baseadas na participação ativa dos estudantes. Estratégias como ensino colaborativo, flexibilização curricular e Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) demandam recursos materiais, tecnológicos e organizacionais que muitas escolas ainda não possuem. Isso evidencia que a construção da prática pedagógica inclusiva depende não apenas da formação docente, mas também das condições estruturais oferecidas pelas instituições escolares.

Mantoan (2003) afirma que a inclusão escolar implica transformação da cultura escolar e das práticas pedagógicas, exigindo que a escola esteja preparada para atender todos os estudantes em suas singularidades. Entretanto, quando não existem condições adequadas de infraestrutura e recursos, a inclusão corre o risco de ocorrer apenas

formalmente, sem garantir participação efetiva e aprendizagem significativa aos estudantes com deficiência.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reconhece a necessidade de eliminar barreiras arquitetônicas, pedagógicas e comunicacionais para assegurar a inclusão escolar. O documento destaca que a acessibilidade e os recursos de apoio são elementos indispensáveis para a efetivação do direito à educação inclusiva. Contudo, a distância entre as diretrizes legais e a realidade das escolas brasileiras ainda constitui um desafio significativo.

Dessa forma, a insuficiência de recursos e infraestrutura representa um importante obstáculo para a construção de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Especial. A superação dessas dificuldades exige investimentos em acessibilidade, ampliação de recursos pedagógicos, contratação de profissionais especializados e fortalecimento das políticas públicas voltadas à inclusão escolar. Somente com condições adequadas de funcionamento será possível garantir práticas pedagógicas capazes de promover a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes.

3.4 O DESAFIO DA ADAPTAÇÃO CURRICULAR COMO DIFICULDADE NA CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

A adaptação curricular constitui um dos principais desafios para a construção de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Especial, especialmente no contexto da escola regular. A educação inclusiva pressupõe o reconhecimento da diversidade presente nas salas de aula e a necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas capazes de garantir a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Nesse sentido, a adaptação curricular torna-se fundamental para atender às necessidades educacionais específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Historicamente, os currículos escolares foram estruturados com base em modelos homogêneos de ensino, desconsiderando as diferenças individuais dos estudantes. Essa lógica tradicional dificulta a implementação de práticas inclusivas, pois muitos conteúdos, metodologias e formas de avaliação permanecem organizados de maneira padronizada, limitando a participação dos alunos que apresentam diferentes formas de aprendizagem.

Segundo Mantoan (2003), a educação inclusiva exige a reorganização da escola e das práticas pedagógicas para que todos os estudantes possam aprender em igualdade de

oportunidades. Para a autora, a inclusão escolar não consiste em adaptar o aluno ao currículo tradicional, mas em transformar o currículo e as metodologias de ensino para atender à diversidade presente no ambiente escolar.

Nesse contexto, a adaptação curricular pode ser compreendida como o conjunto de modificações realizadas nos objetivos, conteúdos, estratégias de ensino, recursos pedagógicos e formas de avaliação, visando garantir acessibilidade e aprendizagem aos estudantes com deficiência. Essas adaptações não significam redução da qualidade do ensino, mas adequação das práticas pedagógicas às necessidades dos alunos.

Entretanto, muitos professores encontram dificuldades para desenvolver adaptações curriculares no cotidiano escolar. Um dos principais fatores relacionados a esse desafio refere-se à insuficiência da formação docente. Em muitos cursos de licenciatura, os futuros professores não recebem preparo adequado para elaborar currículos flexíveis e metodologias inclusivas, o que gera insegurança no planejamento pedagógico.

De acordo com Glat e Pletsch (2011), grande parte dos professores da educação básica relata dificuldades em adaptar conteúdos e avaliações para estudantes com deficiência, especialmente pela ausência de conhecimentos específicos sobre práticas inclusivas. Essa realidade evidencia a necessidade de fortalecer a formação inicial e continuada voltada à adaptação curricular e à educação inclusiva.

Outro aspecto relevante refere-se à sobrecarga de trabalho enfrentada pelos docentes. Muitas vezes, os professores precisam atender turmas numerosas e heterogêneas sem o apoio pedagógico necessário para desenvolver estratégias diferenciadas. Como consequência, a adaptação curricular acaba sendo realizada de forma limitada ou superficial, dificultando a efetivação da inclusão escolar.

Além disso, a falta de recursos pedagógicos e tecnológicos compromete a construção de currículos acessíveis. A ausência de materiais adaptados, tecnologias assistivas e recursos de comunicação alternativa dificulta a implementação de práticas pedagógicas voltadas às necessidades específicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Nesse sentido, Beyer (2013) destaca que a inclusão escolar exige mudanças profundas na organização da escola, nos métodos de ensino e no currículo. Para o autor, a adaptação curricular deve estar articulada à construção de uma escola flexível e democrática, capaz de reconhecer as diferenças como parte do processo educativo.

Outro desafio importante refere-se às práticas avaliativas. Em muitos contextos escolares, a avaliação ainda ocorre de forma padronizada e classificatória, desconsiderando os diferentes ritmos e formas de aprendizagem dos estudantes. A educação inclusiva exige processos avaliativos mais flexíveis, contínuos e qualitativos, que valorizem o desenvolvimento individual dos alunos e não apenas resultados homogêneos.

Segundo Vygotsky (1997), a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e das mediações pedagógicas realizadas pelo professor. Dessa forma, a adaptação curricular deve considerar as potencialidades dos estudantes e criar estratégias que favoreçam seu desenvolvimento e participação no processo educativo.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reforça a necessidade de flexibilização curricular e da eliminação de barreiras pedagógicas para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência. O documento reconhece que a construção de práticas inclusivas depende da reorganização curricular e da atuação de professores preparados para trabalhar com a diversidade.

Além das dificuldades pedagógicas, as barreiras atitudinais também interferem no processo de adaptação curricular. Em alguns contextos escolares, ainda predominam concepções que associam a deficiência à incapacidade, limitando as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Conforme destaca Sassaki (2010), a inclusão escolar exige mudanças culturais e superação de preconceitos, promovendo a valorização das diferenças humanas.

Dessa forma, a adaptação curricular constitui um elemento essencial para a construção da prática pedagógica inclusiva, mas ainda representa um grande desafio para os sistemas educacionais. A superação dessas dificuldades exige investimentos na formação docente, ampliação dos recursos pedagógicos, fortalecimento do trabalho colaborativo entre professores e reorganização das práticas escolares.

Portanto, construir currículos flexíveis e acessíveis é fundamental para garantir uma educação inclusiva de qualidade. A adaptação curricular não deve ser compreendida como exceção ou medida individualizada apenas para alguns estudantes, mas como parte de uma proposta pedagógica comprometida com a diversidade, a equidade e o direito à aprendizagem de todos.

3.5 NECESSIDADE DE MUDANÇA CULTURAL

A consolidação da Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil exige mais do que a implementação de políticas públicas e a criação de dispositivos legais; requer uma transformação cultural no modo como a sociedade compreende a deficiência, a diversidade e os processos de aprendizagem. Durante muitos anos, pessoas com deficiência foram historicamente excluídas dos espaços sociais e educacionais, sendo submetidas a modelos de ensino segregadores que reforçavam concepções baseadas na limitação e na incapacidade. Nesse contexto, a inclusão escolar surge como uma proposta que busca superar práticas excludentes historicamente construídas, promovendo uma educação pautada no respeito às diferenças e na igualdade de oportunidades.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a educação inclusiva caracteriza-se como uma ação política, cultural, social e pedagógica em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando sem discriminação (BRASIL, 2008). A própria política enfatiza a necessidade de reorganização dos sistemas de ensino para assegurar não apenas o acesso dos estudantes público-alvo da Educação Especial, mas também sua permanência e desenvolvimento no ambiente escolar. Tal perspectiva demonstra que a inclusão não depende exclusivamente de adaptações estruturais ou legais, mas também de mudanças nas concepções e atitudes presentes na sociedade e no ambiente educacional.

Nesse sentido, Mantoan (2003) afirma que a inclusão escolar representa uma ruptura com paradigmas educacionais tradicionais, que historicamente se fundamentaram em modelos homogêneos de ensino e na classificação dos estudantes segundo suas limitações ou dificuldades. Para a autora, a escola inclusiva deve reconhecer a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo, compreendendo que todos os alunos possuem diferentes formas e ritmos de aprendizagem. Assim, a transformação necessária não se restringe ao aluno, mas exige que a própria instituição escolar modifique suas práticas pedagógicas e sua organização para responder às necessidades de todos os estudantes.

Além disso, estudos desenvolvidos por pesquisadores da área da Educação Especial evidenciam que, apesar dos avanços legais e das políticas públicas implementadas nas últimas décadas, ainda persistem barreiras que dificultam a efetivação da inclusão escolar, como preconceitos, práticas discriminatórias, insuficiência de recursos pedagógicos e fragilidades na formação docente (MENDES, 2010). Tais fatores

demonstram que a implementação da educação inclusiva ainda enfrenta desafios relacionados não apenas aos aspectos estruturais, mas também às concepções sociais e culturais sobre deficiência e diversidade.

Dessa forma, a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva exige mudanças que ultrapassem a dimensão normativa e alcancem transformações culturais profundas. A desconstrução de práticas excludentes e o fortalecimento de valores como respeito, equidade e valorização das diferenças constituem elementos essenciais para a efetivação de uma escola capaz de garantir a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva representa um importante avanço na garantia do direito à educação e na construção de uma sociedade mais democrática, equitativa e comprometida com a valorização da diversidade humana. Ao longo das últimas décadas, os avanços legais e políticos, tanto no cenário internacional quanto no contexto brasileiro, contribuíram significativamente para o fortalecimento das políticas inclusivas e para a ampliação do acesso de estudantes público-alvo da Educação Especial ao ensino regular.

Entretanto, embora os marcos legais representem conquistas fundamentais, a efetivação da inclusão escolar ainda enfrenta inúmeros desafios relacionados à realidade das instituições de ensino. Entre os principais obstáculos identificados destacam-se a fragilidade da formação inicial e continuada dos professores, a insuficiência de recursos pedagógicos e infraestrutura acessível, além das dificuldades relacionadas à adaptação curricular e à construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Nesse contexto, a formação docente assume papel central na consolidação da educação inclusiva, uma vez que o professor é um dos principais mediadores do processo de ensino e aprendizagem. Contudo, observou-se que muitos cursos de licenciatura ainda apresentam limitações na abordagem da Educação Especial e da inclusão escolar, oferecendo uma formação fragmentada, excessivamente teórica e pouco articulada às demandas reais da prática pedagógica inclusiva. Como consequência, muitos professores ingressam na educação básica inseguros e despreparados para atuar em contextos escolares heterogêneos.

Além disso, a insuficiência de recursos materiais, tecnológicos e estruturais compromete significativamente a construção de práticas pedagógicas acessíveis e inclusivas. A ausência de acessibilidade arquitetônica, materiais adaptados, tecnologias assistivas e profissionais de apoio dificulta a participação efetiva dos estudantes com deficiência no ambiente escolar e sobrecarrega o trabalho docente. Da mesma forma, os desafios relacionados à adaptação curricular evidenciam a necessidade de reorganização das práticas pedagógicas, dos currículos e das formas de avaliação, de modo que a escola seja capaz de atender às diferentes formas de aprendizagem presentes na sala de aula.

Outro aspecto relevante identificado ao longo deste estudo refere-se à permanência de barreiras atitudinais e concepções tradicionais de ensino que ainda dificultam a efetivação da inclusão escolar. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige mudanças culturais, pedagógicas e institucionais capazes de superar práticas excludentes e promover o reconhecimento das diferenças como elemento constitutivo do processo educativo.

Dessa forma, conclui-se que a consolidação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva depende não apenas da existência de legislações e políticas públicas, mas também da implementação de ações concretas voltadas ao fortalecimento da formação docente, à ampliação dos recursos educacionais, à garantia de acessibilidade e à reorganização curricular das instituições de ensino. Torna-se fundamental investir em políticas de formação inicial e continuada que articulem teoria e prática, promovendo o desenvolvimento de competências pedagógicas voltadas à inclusão e à valorização da diversidade.

Por fim, compreende-se que a educação inclusiva deve ser entendida como um compromisso coletivo entre Estado, escola, professores e sociedade. Garantir o direito à educação de qualidade para todos os estudantes significa construir práticas pedagógicas democráticas, acessíveis e humanizadas, capazes de promover participação, aprendizagem e desenvolvimento pleno de todos os sujeitos, respeitando suas singularidades e potencialidades.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Ministério da Educação**. *Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida*. Brasília, DF: MEC, 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação**. *Diretrizes e debates contemporâneos sobre a Educação Especial e a formação docente*. Brasília, DF: MEC, 2025. (documento em construção / debates atuais, conforme o artigo).

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação inclusiva: componente da formação de educadores**. Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, 2016.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

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

GIL, A. C. Como elaborar Projetos de Pesquisa. 6. ed. Editora: Gen Atlas, 2017.

CAVALCANTE, Livia Teixeira Canuto; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto de. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. Psicol. rev. (Belo Horizonte), Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-102, abr. 2020.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

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

FREITAS, Raquel Magalhães de; BRITO, Rosa Lília da Silva; SILVA, Rosa Jussara Bonfim. **A formação docente para a educação especial**. Revista Educação In Loco, 2024.

LEITE, Lucas de Souza; ALVES, Edson Pantaleão; CONCEIÇÃO, Júnio Hora. **Formação inicial docente e inclusão escolar: tecendo compreensões a partir de marcos legais**. Revista Leia Escola, 2023.

LEITE, Lucas de Souza; ALVES, Edson Pantaleão; JESUS, Denise Meyrelles. **Formação inicial de professores e inclusão escolar no Brasil e em Portugal**. Revista Educação Especial, 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2015.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do Trabalho Científico**. 5º ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 2001.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2010

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Policy Guidelines on Inclusion in Education**. Paris, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CAPÍTULO 9 - DO CÂNONE À ESCRIVIVÊNCIA: LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E FORMAÇÃO ANTIRRACISTA DE LEITORES NO ENSINO MÉDIO

From the Canon to Escrivivência: Afro-Brazilian Literature and the Antiracist Education of High School Readers

Samuel Almeida Damaceno

Mestrando em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários (PPGELIT), Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor substituto de Língua Portuguesa e Literatura no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) – Campus Pirapora. E-mail: samueldamaceno141201@gmail.com. ORCID: 0009-0007-0597-0128

RESUMO

Este capítulo discute a inserção da literatura afro-brasileira no Ensino Médio como prática de formação antirracista de leitores, tomando a escrevivência, formulada por Conceição Evaristo, como operador crítico e o livro de contos *Olhos d'água* como corpus central. Parte-se do problema de que a ampliação legal dos conteúdos relativos à história e à cultura afro-brasileira não assegura, por si só, a revisão dos critérios de seleção, leitura e legitimação que estruturam o ensino de literatura. O objetivo é analisar de que modo a leitura literária de autoria negra pode deslocar uma abordagem exclusivamente historiográfica do cânone e favorecer experiências de interpretação comprometidas com a pluralidade de vozes, formas e memórias. Trata-se de pesquisa bibliográfica, qualitativa e de caráter ensaístico, fundamentada em Evaristo, Eduardo de Assis Duarte, Cuti, Nilma Lino Gomes, Rildo Cosson e bell hooks, além da legislação educacional brasileira. A análise evidencia que a escrevivência não reduz a ficção a testemunho biográfico: ela articula experiência, invenção, ancestralidade, corpo e linguagem, produzindo uma perspectiva estética capaz de confrontar silenciamentos históricos. Ao final, propõe-se um percurso de mediação de *Olhos d'água* que privilegia leitura integral, análise formal, contextualização crítica, escuta responsável e produção autoral. Conclui-se que a formação antirracista do leitor exige não apenas acrescentar autores negros ao programa, mas transformar as perguntas, os protocolos interpretativos e as relações de autoridade que organizam a aula de literatura.

Palavras-chave: Literatura afro-brasileira. Escrivivência. Ensino de literatura. Formação de leitores. Educação antirracista.

ABSTRACT

This chapter discusses the inclusion of Afro-Brazilian literature in high school as a practice for the antiracist education of readers, taking *escrevivência*, a concept formulated by Conceição Evaristo, as a critical operator and the short-story collection *Olhos d'água* as its central corpus. It starts from the premise that the legal expansion of Afro-Brazilian history and culture in school curricula does not, by itself, revise the criteria of selection, reading, and legitimation that structure literary education. The aim is to analyze how literature written by Black authors can move beyond an exclusively historiographical approach to the canon and foster interpretive experiences committed to a plurality of voices, forms, and memories. This is a qualitative, bibliographical, and essayistic study grounded in Evaristo, Eduardo de Assis Duarte, Cuti, Nilma Lino Gomes, Rildo Cosson, and bell hooks, as well as Brazilian educational legislation. The analysis shows that *escrevivência* does not reduce fiction to autobiographical testimony; rather, it articulates experience, invention, ancestry, body, and language, creating an aesthetic perspective that confronts historical silencing. Finally, the chapter proposes a teaching pathway for *Olhos d'água* based on complete reading, formal analysis, critical contextualization, responsible listening, and student authorship. It concludes that antiracist reader education requires not only adding Black authors to the syllabus, but also transforming the questions, interpretive protocols, and relations of authority that organize literature classes.

Keywords: Afro-Brazilian literature. *Escrivivência*. Literary education. Reader education. Antiracist education.

1. INTRODUÇÃO

A presença de escritoras e escritores negros no currículo escolar brasileiro não pode ser tratada como concessão periférica nem como atividade restrita ao mês de novembro. Trata-se de uma questão literária, educacional e política que incide sobre o

modo como a escola constrói a ideia de literatura brasileira, distribui reconhecimento entre autores e oferece aos estudantes imagens possíveis de humanidade. Quando o programa de Ensino Médio repete quase exclusivamente uma sequência de escolas literárias e nomes consagrados por uma tradição majoritariamente branca, masculina e vinculada aos centros de prestígio, ele não apenas transmite informações históricas: também ensina, ainda que implicitamente, quem pode ocupar o lugar de autor, quais experiências merecem elaboração estética e quais vozes devem permanecer como objeto do olhar alheio.

A Lei nº 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica, com destaque para as áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras. A Lei nº 11.645/2008 ampliou esse compromisso ao incluir também a história e a cultura dos povos indígenas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, por sua vez, afirmam que a implementação dessas determinações envolve revisão de práticas, materiais e concepções pedagógicas, e não a simples inclusão episódica de conteúdos (BRASIL, 2003; BRASIL, 2004; BRASIL, 2008). No campo da literatura, isso significa interrogar o cânone, os modos de leitura e os critérios de valor historicamente naturalizados.

A legislação constitui uma conquista produzida pela luta do Movimento Negro e cria condições institucionais indispensáveis. Entretanto, sua existência não garante que a literatura afro-brasileira seja trabalhada como literatura. Há abordagens que limitam as obras de autoria negra à comprovação de um conteúdo sociológico, ao testemunho de sofrimento ou a um recurso para ilustrar datas comemorativas. Nessas situações, o texto perde espessura formal, as personagens negras são novamente confinadas à condição de exemplo e a aula deixa de observar escolhas narrativas, imagens, ritmos, silêncios, ambiguidades e pontos de vista. O antirracismo, nesse caso, corre o risco de tornar-se um tema exterior à leitura, em vez de reorganizar a própria experiência interpretativa.

Este capítulo parte da seguinte questão: de que maneira a literatura afro-brasileira, especialmente a escrituragem de Conceição Evaristo, pode contribuir para a formação antirracista de leitores no Ensino Médio sem que a obra literária seja reduzida a documento ou mensagem moral? O objetivo geral é analisar como a leitura de *Olhos d'água* pode articular educação literária e educação das relações étnico-raciais. Como objetivos específicos, busca-se: discutir a relação entre cânone, currículo e exclusão; compreender a escrituragem como elaboração estética e política; examinar

procedimentos narrativos presentes nos contos de Evaristo; e propor um percurso de mediação que coloque o estudante diante da linguagem literária, das desigualdades racializadas e de sua própria responsabilidade como leitor.

A escolha de Olhos d'água justifica-se pela potência estética de seus contos, pela centralidade conferida a sujeitos negros e periféricos e pela possibilidade de leitura em diferentes ritmos escolares. A brevidade do gênero não implica simplicidade: os textos articulam memória, oralidade, violência urbana, ancestralidade, maternidade, desejo, pobreza e sobrevivência por meio de imagens recorrentes, focalizações móveis e finais que exigem revisão do que foi lido. A obra permite, portanto, combinar leitura próxima do texto, contextualização histórica e discussão ética, sem subordinar uma dimensão à outra.

Defende-se que formar leitores de modo antirracista não equivale a conduzi-los a uma interpretação única ou a substituir um repertório fechado por outro. Significa criar condições para que percebam a historicidade do cânone, reconheçam posições de fala e escuta, confrontem estereótipos, ampliem seu repertório e sustentem interpretações por meio da materialidade textual. A literatura pode desestabilizar percepções automatizadas porque não entrega apenas informações: ela reorganiza sensações, temporalidades e perspectivas. Essa potência, contudo, depende de uma mediação que não neutralize conflitos nem transforme a dor negra em espetáculo pedagógico.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, qualitativa e de natureza ensaística. O corpus literário principal é Olhos d'água, de Conceição Evaristo, na edição publicada pela Pallas e pela Fundação Biblioteca Nacional em 2016. A análise concentra-se no conto homônimo e estabelece relações com “Maria”, “Duzu-Querença”, “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” e “A gente combinamos de não morrer”. A seleção não busca esgotar a coletânea, mas identificar procedimentos que possam orientar uma prática de leitura atenta à forma e às relações étnico-raciais.

A fundamentação articula quatro eixos. O primeiro reúne a discussão sobre literatura afro-brasileira e literatura negro-brasileira, especialmente nas formulações de Eduardo de Assis Duarte (2010) e Cuti (2010). O segundo toma a escrevivência a partir dos textos de Conceição Evaristo (2009; 2020). O terceiro considera a educação das relações étnico-raciais como transformação epistemológica e curricular, em diálogo com Nilma Lino Gomes (2017), a legislação e as diretrizes nacionais. O quarto recorre ao

letramento literário e à pedagogia crítica, com Rildo Cosson (2014) e bell hooks (2017), para pensar a mediação escolar.

A leitura dos contos observa narrador, focalização, construção de personagens, imagens, organização temporal, ritmo, oralidade e efeitos de fechamento. Em vez de procurar correspondências diretas entre vida da autora e ficção, considera-se que a experiência social participa da escrita por processos de seleção, deslocamento e invenção. Esse cuidado é indispensável para que o conceito de escrevivência não seja convertido em rótulo biográfico ou em chave universal aplicada indistintamente a qualquer narrativa de memória.

A proposta didática apresentada ao final não deriva de uma intervenção empírica e, portanto, não reivindica resultados de aplicação com estudantes. Trata-se de um percurso fundamentado teoricamente, a ser adaptado pelo professor à turma, ao tempo disponível, ao projeto pedagógico e às condições de acesso à obra. A distinção entre proposição e relato de experiência preserva a honestidade metodológica e evita atribuir eficácia comprovada a atividades ainda não realizadas.

3. CÂNONE, CURRÍCULO E LITERATURA AFRO-BRASILEIRA

O cânone pode ser compreendido como um conjunto móvel de obras legitimadas por instituições, práticas críticas, editoriais e escolares. Sua formação não ocorre apenas pela suposta permanência de qualidades intrínsecas, embora a elaboração estética seja decisiva. Interferem também condições de publicação, circulação, preservação, crítica e acesso aos espaços de consagração. Perguntar por que determinados autores se tornam representantes de uma época enquanto outros permanecem ausentes significa investigar a relação entre valor literário e poder cultural.

Na escola, o cânone ganha materialidade em livros didáticos, listas de leitura, avaliações, cronogramas e narrativas historiográficas. Muitas vezes, a literatura brasileira é apresentada como sucessão linear de estilos europeus adaptados ao país. Nesse modelo, autores negros aparecem de forma excepcional, frequentemente enquadrados pela denúncia social, enquanto sua linguagem recebe menor atenção. A inclusão pontual pode manter intacta a estrutura que produziu o apagamento: acrescenta-se um nome, mas preservam-se as perguntas, as categorias e a hierarquia anterior.

A crítica ao cânone não exige abandonar obras consagradas nem negar suas complexidades. Exige lê-las em relação, evidenciando conflitos, ausências e disputas de representação. Uma formação plural pode aproximar Machado de Assis, Carolina Maria

de Jesus, Lima Barreto, Maria Firmina dos Reis, Conceição Evaristo, Cuti, Cristiane Sobral, Ana Maria Gonçalves e Jeferson Tenório, entre muitos outros, não para produzir equivalências simplificadoras, mas para mostrar que a literatura brasileira é constituída por perspectivas que dialogam e entram em tensão. O deslocamento do cânone é também mudança de posição: sujeitos historicamente representados por outros passam a produzir imagens de si, de suas comunidades e da sociedade.

Duarte (2010) propõe compreender a literatura afro-brasileira a partir da interação de elementos como autoria, temática, ponto de vista, linguagem e público. Nenhum desses fatores, isoladamente, é suficiente. A cor da pele do autor não determina de maneira automática a natureza da obra, assim como a presença de personagens negros não garante um ponto de vista comprometido com a afrodescendência. O conceito opera em constelação, permitindo reconhecer produções que afirmam experiências, memórias e formas culturais negras e que constroem um leitor sensível a esse horizonte.

Cuti (2010), ao preferir a expressão literatura negro-brasileira, enfatiza a autoria e o pertencimento negro em uma sociedade na qual a racialização estrutura relações de poder. A diferença terminológica revela uma discussão produtiva: nomear o campo não é apenas classificá-lo, mas disputar sua legibilidade. Para o ensino, mais importante do que transformar a terminologia em resposta fechada é apresentar aos estudantes os motivos da controvérsia. O debate demonstra que categorias críticas têm história, limites e efeitos.

A literatura afro-brasileira amplia o repertório escolar, mas sua contribuição não se reduz à representatividade entendida como reconhecimento visual ou identitário. A presença de autores negros altera as formas de narrar o país e oferece novas posições de leitura. Quando uma personagem negra deixa de ser figura lateral, tipo cômico, ameaça ou objeto de descrição e assume densidade interior, memória, contradição e voz, modifica-se o regime de visibilidade. O estudante é convocado a perceber como a linguagem participa da humanização ou da desumanização dos sujeitos.

Esse processo se relaciona ao que Gomes (2017) denomina papel educador do Movimento Negro. Ao produzir saberes sobre raça, identidade, cultura e desigualdade, os movimentos sociais questionam hierarquias epistemológicas e pressionam as instituições a rever currículos. As Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 não surgem como decisão espontânea do Estado; elas materializam reivindicações históricas. Trabalhá-las criticamente significa reconhecer a autoria política dessas conquistas e compreender que o currículo é território de disputa.

A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio atribui à área de Linguagens o compromisso com análise crítica, diversidade cultural, participação social e fruição estética (BRASIL, 2018). Ainda que documentos curriculares possam ser lidos de modos distintos, esses princípios permitem sustentar práticas que articulem literatura, pluralidade e reflexão sobre desigualdades. A aula de literatura não precisa escolher entre forma e contexto. A forma é social porque organiza pontos de vista; o contexto é literariamente relevante quando ajuda a compreender as escolhas de linguagem sem substituí-las.

4. ESCRIVIVÊNCIA: EXPERIÊNCIA, INVENÇÃO E PONTO DE VISTA

A escrevivência é uma das contribuições centrais de Conceição Evaristo ao pensamento literário contemporâneo. O termo aproxima escrita e vivência, mas sua força não está em afirmar que toda escrita nasce da experiência, constatação ampla e insuficiente. Evaristo inscreve o conceito na história de mulheres negras cujas vozes foram exploradas, controladas ou silenciadas, e o transforma em gesto de autoria. A escrevivência emerge de uma posição coletiva e situada, sem apagar a singularidade da criação.

Em seus textos reflexivos, Evaristo (2009; 2020) relaciona escrita, memória, ancestralidade e corpo. A experiência não passa diretamente para a página como reprodução transparente. Ela é reelaborada pela ficção, pela seleção de imagens, pelo ritmo da frase, pela montagem temporal e pela construção de vozes. Por isso, interpretar a escrevivência como autobiografia imediata diminui sua complexidade. A autora não oferece um relatório da realidade; constrói formas capazes de tornar audíveis experiências historicamente desautorizadas.

O componente coletivo do conceito também não significa homogeneidade. As personagens de Evaristo não representam uma essência única da mulher negra ou da população negra. Elas têm idades, desejos, trajetórias e respostas distintas à violência. A coletividade aparece na circulação de memórias, na recorrência de condições históricas e na presença de vínculos entre gerações. A escrita parte de uma experiência racializada e generificada, mas preserva contradições e diferenças internas.

No espaço escolar, essa distinção evita dois equívocos. O primeiro é exigir que a obra seja “verdadeira” em sentido documental para reconhecer seu valor. O segundo é transformar a escrevivência em fórmula de produção textual aplicável a qualquer estudante, sem referência à genealogia política do termo. Alunos de diferentes origens

podem escrever narrativas de memória, corpo e território; contudo, a mediação precisa explicar que a escrevivência foi formulada a partir da experiência histórica de mulheres negras e não deve ser esvaziada por uso genérico.

A noção contribui para a educação literária porque evidencia que ponto de vista não é um elemento neutro. Toda narrativa seleciona o que pode ser visto, ouvido e conhecido. Em contextos de desigualdade, controlar a representação significa controlar também a inteligibilidade de grupos sociais. Quando sujeitos negros assumem a autoria e constroem narradores próximos de suas comunidades, não ocorre apenas troca de tema. Modificam-se a distância, o vocabulário, os afetos e as relações entre observador e observado.

A linguagem de Evaristo articula delicadeza poética e violência histórica sem reduzir uma à outra. Imagens de água, olhos, sangue, sementes, fios, becos, brinquedos e corpos atravessam os contos e constroem redes de sentido. A oralidade não aparece como desvio de uma norma prestigiosa, mas como memória sonora e estratégia de composição. Os títulos, muitas vezes, condensam uma imagem que retorna transformada ao final. Essas escolhas mostram por que a leitura escolar deve ultrapassar a identificação temática.

Escrevivência também supõe um leitor. A obra não apenas apresenta vidas negligenciadas; ela interroga os hábitos de quem lê. Diante da pobreza e da violência, o leitor pode reproduzir curiosidade distante, buscar culpados individuais ou reconhecer estruturas sem perceber a singularidade das personagens. A narrativa trabalha contra essas respostas automáticas ao oferecer interioridade, vínculo e ambiguidade. Formar um leitor antirracista significa ajudá-lo a observar não só o que pensa sobre a história, mas de onde olha e quais expectativas leva ao texto.

5. OLHOS D'ÁGUA: LINGUAGEM, MEMÓRIA E HUMANIZAÇÃO

O conto “Olhos d’água” organiza-se em torno de uma pergunta aparentemente simples: qual era a cor dos olhos da mãe da narradora? A impossibilidade de responder desencadeia um movimento de memória. A personagem revisita cenas da infância, a precariedade material, as brincadeiras inventadas pela mãe e os gestos de cuidado que protegiam as filhas sem ocultar inteiramente a fome. A pergunta sobre a cor torna-se pergunta sobre origem, reconhecimento e dívida afetiva (EVARISTO, 2016).

A força do conto reside no modo como a imagem ocular se desloca. Os olhos não são descritos por uma cor estável e classificável; aproximam-se da água, das lágrimas e de uma memória que não pode ser fixada em dado objetivo. O título orienta a leitura, mas

seu sentido se amplia progressivamente. Água pode sugerir choro, vida, ancestralidade, continuidade e indeterminação. Em vez de oferecer resposta cromática, a narrativa reconstrói uma relação.

A focalização em primeira pessoa aproxima o leitor da inquietação da narradora, mas o texto não entrega todas as informações de uma vez. A memória surge por fragmentos, cenas e sensações. Esse procedimento permite trabalhar com os estudantes a diferença entre sequência cronológica e organização narrativa. O passado não retorna como arquivo completo; é reorganizado pela urgência do presente. A viagem para reencontrar a mãe materializa um percurso interior e geográfico.

A pobreza aparece sem transformar as personagens em ausência. A mãe cria jogos, distribui cuidado e fabula possibilidades em meio à privação. Reconhecer essa agência não significa romantizar a fome. Ao contrário, a delicadeza da relação intensifica a percepção da injustiça. A narrativa impede tanto a redução das personagens à carência quanto a celebração abstrata da resiliência. O professor pode explorar essa tensão perguntando quais escolhas de linguagem preservam a dignidade das personagens e quais leituras poderiam convertê-las em exemplo edificante.

O desfecho, ao fazer a pergunta circular entre gerações, desloca a narradora da posição de filha para a de mãe. A memória individual torna-se continuidade ancestral. Essa construção favorece discussões sobre repetição, espelhamento e temporalidade. Também permite perceber que a ancestralidade, na obra, não é ideia decorativa: organiza identidades e responsabilidades. O passado não está encerrado; retorna na maneira como o presente reconhece e transmite afetos.

Em “Maria”, a narrativa acompanha uma trabalhadora doméstica no retorno para casa depois de uma jornada de trabalho. A personagem carrega restos de alimento e pensa nos filhos, até que um assalto no ônibus desencadeia uma violência coletiva. A construção narrativa revela como suspeitas racializadas podem transformar uma pessoa em alvo antes de qualquer verificação. O nome comum do título amplia a personagem sem retirar sua singularidade: Maria é uma mulher concreta e, ao mesmo tempo, remete à repetição social de vidas expostas à precariedade e ao julgamento.

A leitura desse conto exige cuidado. Debates apressados podem concentrar-se em decidir se a personagem tinha ou não relação com o assaltante, reproduzindo a lógica acusatória que a narrativa questiona. Uma mediação mais produtiva observa como os passageiros constroem uma certeza, quais palavras circulam, quando a voz de Maria perde

eficácia e como o narrador aproxima o leitor de seus pensamentos. O problema não é apenas o resultado violento, mas o processo discursivo que torna a violência aceitável.

“Duzu-Querença” apresenta uma trajetória marcada por deslocamento, exploração e sobrevivência. A narrativa comprime décadas e articula destinos de diferentes gerações. O nome composto associa experiência e projeção: Duzu carrega uma história de abandono, enquanto Querença aponta continuidade e desejo. A personagem não cabe em categorias simplificadoras de vítima ou heroína. A leitura pode destacar a montagem temporal e o modo como a memória individual se conecta a condições históricas que ultrapassam a personagem.

Em “Zaita esqueceu de guardar os brinquedos”, a procura por uma pequena figurinha ocorre em um espaço atravessado pela violência armada. O contraste entre o universo infantil e o risco cotidiano intensifica o efeito trágico sem depender de descrição excessiva. Objetos aparentemente mínimos adquirem função estrutural. A figurinha, os brinquedos e o gesto de procurar revelam a permanência da infância em um território que ameaça interrompê-la. O conto permite analisar ironia trágica, antecipação e contraste.

“A gente combinamos de não morrer” anuncia, no próprio título, oralidade, pacto e ameaça. A construção sintática pode ser lida não como erro a ser corrigido, mas como escolha de voz e pertencimento. Isso abre uma discussão decisiva para as aulas de Língua Portuguesa: a diferença entre analisar efeitos de linguagem e impor a norma-padrão como único critério de valor. A narrativa mostra que a literatura trabalha com variedades, ritmos e marcas de fala para construir sujeitos e relações. Corrigir o título apagaria justamente parte de sua força estética.

A aproximação entre esses contos evidencia uma poética que enfrenta a violência sem permitir que ela monopolize a existência das personagens. Há cuidado, desejo, humor, memória, sexualidade, maternidade, imaginação e projeto. A formação antirracista do leitor depende dessa pluralidade. Quando a escola seleciona apenas textos em que pessoas negras aparecem submetidas à escravidão ou à violência, mesmo com intenção crítica, pode limitar novamente o repertório de humanidade. Olhos d’água possibilita discutir opressão e, simultaneamente, reconhecer a densidade das vidas narradas.

6. FORMAÇÃO ANTIRRACISTA DO LEITOR

A formação do leitor literário envolve apropriação de procedimentos de interpretação e participação em uma comunidade que compartilha, confronta e revisa

leituras. Para Cosson (2014), o letramento literário não se resume ao contato espontâneo com livros nem ao acúmulo de informações sobre períodos históricos. Ele requer práticas sistemáticas nas quais a obra é efetivamente lida e a experiência estética pode ser socializada. A escola tem função específica: ampliar repertórios e ensinar modos de construir sentidos sem eliminar a abertura do texto.

Ao acrescentar a dimensão antirracista, essa comunidade de leitores precisa examinar as desigualdades que atravessam tanto as obras quanto a sala de aula. Isso não implica vigiar interpretações em busca de respostas moralmente corretas, mas estabelecer critérios de debate. Uma leitura pode e deve ser questionada quando ignora evidências textuais, reproduz estereótipos ou transforma a dor de grupos historicamente violentados em entretenimento. Liberdade interpretativa não é ausência de responsabilidade.

bell hooks (2017) compreende a educação como prática de liberdade e destaca a importância de uma sala em que a experiência, a voz e o pensamento crítico participem da produção do conhecimento. Aplicada ao ensino de literatura, essa perspectiva valoriza diálogo e participação, mas não dispensa estudo rigoroso. O professor continua responsável por oferecer conceitos, contextualização e perguntas capazes de deslocar certezas. A horizontalidade pedagógica não significa abandono da mediação; significa usar a autoridade docente para sustentar condições de escuta e investigação, e não para silenciar.

A formação antirracista também precisa evitar o consumo emocional da violência. É comum que atividades sobre racismo sejam avaliadas pela intensidade da comoção produzida. Embora o afeto seja parte da leitura, a emoção isolada pode desaparecer sem alterar categorias de pensamento. O trabalho com a forma ajuda a transformar impacto em compreensão: por que determinada cena produz choque? Como o narrador distribui informação? Que palavras tornam uma suspeita coletiva? Como uma imagem reaparece? Essas perguntas conectam emoção, linguagem e estrutura social.

Outro princípio é não restringir a literatura afro-brasileira à função de ensinar sobre racismo. Obras de autoria negra podem tratar de qualquer dimensão da experiência e devem participar de diferentes unidades do currículo. Evaristo pode ser lida ao discutir conto, memória, narrador, imagem poética ou literatura contemporânea. Maria Firmina dos Reis pode integrar debates sobre o romance oitocentista; Machado de Assis pode ser relido a partir de sua afrodescendência e de suas estratégias de representação; Carolina

Maria de Jesus pode problematizar fronteiras entre diário, testemunho e literatura. A integração curricular combate a lógica da excepcionalidade.

7. PROPOSTA DE MEDIAÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO

A seguir, apresenta-se um percurso de mediação de Olhos d'água planejado para aproximadamente oito a dez aulas de cinquenta minutos. A proposta pode ser reduzida ou ampliada. Seu núcleo é a leitura do conto “Olhos d'água”, complementada por um ou dois textos da coletânea conforme o perfil da turma. O objetivo não é oferecer uma sequência rígida, mas organizar movimentos que preservem a experiência literária e promovam reflexão antirracista.

7.1 Preparação do horizonte de leitura

Antes de apresentar explicações sobre escrevivência, o professor pode iniciar com uma conversa sobre memória familiar e objetos que acionam lembranças. Não se devem solicitar relatos íntimos obrigatórios. Os estudantes podem falar de maneira geral, escrever de forma privada ou analisar exemplos ficcionais. A pergunta orientadora pode ser: por que certas imagens guardam mais memória do que informações exatas?

Em seguida, apresenta-se o título “Olhos d'água” sem resumir o enredo. A turma registra hipóteses sobre possíveis sentidos da expressão. O professor recolhe as respostas no quadro e informa que elas serão retomadas após a leitura. Essa atividade cria expectativa e oferece material para observar como o texto transforma previsões iniciais.

A contextualização da autora deve ser breve e relevante. É possível apresentar sua trajetória, a noção inicial de escrevivência e o lugar da obra na literatura brasileira contemporânea, evitando converter a biografia em explicação total. Também se pode situar a Lei nº 10.639/2003 e perguntar por que a Literatura aparece explicitamente no dispositivo legal. O objetivo é mostrar que a escolha do texto participa de uma história curricular.

7.2 Leitura integral e registro de efeitos

A primeira leitura deve ocorrer sem interrupções excessivas. O professor pode ler em voz alta parte do conto e alternar com leitura silenciosa, respeitando o ritmo da turma. Ao final, cada estudante registra três elementos: uma imagem que permaneceu, uma passagem que gerou dúvida e uma mudança percebida no sentido do título. Esse registro não é uma prova de compreensão, mas memória da experiência inicial.

Na socialização, o professor organiza as observações sem antecipar uma interpretação definitiva. Respostas distintas podem coexistir desde que relacionadas ao texto. É importante perguntar “que elemento do conto sustenta essa leitura?” e “em que momento sua percepção mudou?”. Assim, a turma aprende que interpretar envolve formular hipóteses e revisá-las.

7.3 Leitura próxima da forma

A segunda aproximação pode dividir a turma em grupos, cada um responsável por um aspecto: organização temporal; imagem dos olhos e da água; construção da mãe; focalização e voz narrativa; pobreza e fabulação; final e circularidade entre gerações. Cada grupo seleciona passagens curtas, descreve o procedimento e explica seu efeito.

Na apresentação, o professor aproxima os resultados. A memória fragmentada relaciona-se à pergunta que move a narradora; a imagem da água impede a fixação dos olhos em uma cor; os jogos da mãe revelam cuidado sem apagar a precariedade; o final transforma uma lembrança individual em vínculo geracional. O trabalho formal não aparece como lista técnica, mas como compreensão de como a narrativa produz sentido.

Nesse momento, pode-se introduzir a escrevivência com maior precisão. Recomenda-se apresentar uma síntese baseada em textos da própria Evaristo e discutir por que o conceito não equivale a autobiografia. A turma pode comparar duas afirmações: “a autora conta exatamente sua vida” e “a autora transforma experiências individuais e coletivas por meio da ficção”. A segunda formulação reconhece a relação com a vivência sem negar invenção e trabalho de linguagem.

7.4 Leitura em constelação

Depois do conto central, o professor escolhe “Maria” ou “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”. A turma investiga aproximações e diferenças. Em “Maria”, podem ser observadas a formação da suspeita, a circulação de vozes no ônibus e a perda de legitimidade da palavra da personagem. Em “Zaíta”, o contraste entre infância e violência, a função dos objetos e a antecipação do desfecho.

A comparação deve evitar uma categoria genérica de “sofrimento negro”. Perguntas mais específicas produzem melhores leituras: quem vê e quem é visto? Quem pode falar e ser acreditado? Como o texto preserva desejos e vínculos em situações de violência? Quais imagens impedem que as personagens sejam reduzidas ao acontecimento trágico? Essas questões articulam estética e relações raciais.

Também é possível relacionar os contos a uma obra canônica já estudada. A comparação pode observar narradores, representação de personagens negras, trabalho doméstico, espaço urbano ou maternidade. O critério não deve ser provar que um texto é moralmente superior, mas perceber diferenças de ponto de vista e de construção. Assim, a revisão do cânone ocorre por leitura relacional, não por substituição mecânica.

7.5 Círculo de interpretação e escuta responsável

O círculo de interpretação organiza uma conversa com regras explícitas: falar a partir do texto; não exigir depoimentos pessoais; não generalizar a experiência de um grupo; distinguir intenção de efeito; permitir revisão de opinião; e interromper manifestações racistas sem transformar a pessoa atingida em responsável pela resposta. O professor pode distribuir perguntas e reservar tempo para que todos escrevam antes de falar.

Uma questão central é: o que muda quando pessoas negras deixam de ser apenas objeto de representação e ocupam o lugar de autoria, narração e centro da experiência? A resposta deve ser construída a partir dos contos e do debate sobre literatura afro-brasileira. Outra pergunta possível é: uma aula antirracista depende apenas do tema da obra ou também do modo como lemos e conversamos? Essa reflexão desloca o antirracismo do conteúdo para a prática.

7.6 Produção autoral

Como atividade final, os estudantes podem produzir uma narrativa breve organizada em torno de uma imagem de memória: um cheiro, um objeto, uma fotografia, um som, um gesto ou uma pergunta. A proposta não deve exigir exposição de trauma nem solicitar que todos escrevam “escrevivências”. O termo é estudado como conceito situado; a produção pode ser chamada de narrativa de memória e território.

O texto precisa empregar ao menos dois procedimentos analisados: repetição de imagem, deslocamento temporal, focalização em primeira pessoa, final circular ou contraste entre objeto e contexto. Depois da escrita, os estudantes acrescentam uma nota de autor explicando uma escolha formal. Essa etapa reforça que literatura é construção e que a reflexão sobre técnica não elimina a experiência.

A avaliação pode considerar leitura do corpus, sustentação das interpretações, participação respeitosa, uso consciente de procedimentos narrativos e capacidade de revisão. Não se avalia a intensidade da experiência pessoal relatada. Também não se

atribui ao estudante nota por concordar com o professor, mas por argumentar com responsabilidade e evidências.

8. DESAFIOS E CUIDADOS ÉTICOS

Um primeiro cuidado é evitar a instrumentalização. A obra literária não deve ser escolhida apenas porque “fala de racismo”. Esse enquadramento pode aprisionar autoras negras a uma função pedagógica e sugerir que autores brancos representam o universal, enquanto autores negros representam um tema particular. A mediação precisa reconhecer gênero, estilo, intertextualidade, experimentação e projeto estético.

Outro risco é a estetização indiferente. Defender a autonomia da literatura não significa neutralizar a violência racial ou tratar o contexto como elemento secundário. Em *Olhos d’água*, a forma organiza experiências produzidas por desigualdades concretas. Separar radicalmente estética e política impediria compreender a obra. O desafio é mostrar que o trabalho literário produz conhecimento justamente porque transforma a experiência em linguagem, e não apesar disso.

É necessário ainda cuidar da recepção de cenas violentas. O professor deve avisar a turma sobre conteúdos sensíveis sem eliminar a possibilidade de leitura. Pode oferecer alternativas de participação em atividades específicas e evitar imagens gráficas desnecessárias. A discussão não deve explorar sofrimento para provocar choque, mas construir linguagem para nomear processos e reconhecer sujeitos.

A posição dos estudantes negros merece atenção, mas não pressuposições. Eles podem identificar-se, distanciar-se, discordar ou não desejar falar. Nenhum aluno representa um grupo inteiro. A sala antirracista é aquela em que o conhecimento sobre raça não depende da exposição compulsória de quem sofre racismo. Cabe ao professor estudar e assumir a responsabilidade pela mediação.

Por fim, o uso da palavra *escrevivência* requer rigor. Seu reconhecimento no vocabulário acadêmico e cultural pode levar à banalização. Ao apresentar o conceito, o professor deve preservar sua origem nas experiências e na autoria de mulheres negras, explicar seus deslocamentos e evitar transformá-lo em sinônimo de qualquer escrita de si. Esse cuidado não fecha o conceito; impede que sua circulação apague a história que lhe confere potência.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A passagem “do cânone à escrevivência” não descreve abandono completo da tradição, mas mudança de perspectiva. O cânone deixa de ser lista natural e passa a ser objeto de análise; a literatura afro-brasileira deixa de ocupar apêndice temático e participa da construção do que se entende por literatura brasileira; o estudante deixa de memorizar apenas escolas e autores e assume a posição de leitor responsável por sustentar, confrontar e revisar interpretações.

A leitura de Olhos d'água demonstra que a formação antirracista pode ocorrer no interior da experiência estética. As imagens de água, olhos, brinquedos, corpos e vozes não ilustram uma tese anterior: elas organizam modos de perceber memória, violência, cuidado e ancestralidade. Quando a mediação observa focalização, ritmo, recorrência e estrutura, o debate racial ganha precisão. Quando considera a história social sem reduzir a obra a documento, a leitura preserva complexidade.

A escrevivência contribui para esse processo ao explicitar a relação entre autoria, experiência e invenção. Sua presença no Ensino Médio pode deslocar a ideia de que apenas determinados sujeitos produzem literatura universal, ao mesmo tempo que exige cuidado contra a apropriação genérica. Reconhecer a origem situada do conceito é parte da educação antirracista.

A proposta apresentada organiza preparação, leitura integral, análise formal, contextualização, comparação, diálogo e produção autoral. Ela não constitui receita, mas demonstra que é possível articular os objetivos da educação literária às Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais. A efetividade do percurso dependerá de acervo, tempo, formação docente e adaptação à turma.

Conclui-se que inserir literatura afro-brasileira no currículo é condição necessária, mas insuficiente. A transformação exige rever critérios de seleção, formas de contextualização, perguntas feitas às obras e relações de escuta na sala. Um leitor antirracista não é aquele que apenas declara rejeitar o racismo; é aquele que aprende a perceber como a linguagem distribui humanidade, autoridade e visibilidade, e que se dispõe a interrogar sua própria posição diante do texto e do mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 10 jan. 2003.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 25 jul. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: CNE, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 25 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 25 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 25 jul. 2026.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CUTI. Literatura negro-brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. Terceira Margem, Rio de Janeiro, n. 23, p. 113-138, jul./dez. 2010.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. Scripta, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2. sem. 2009.

EVARISTO, Conceição. Olhos d'água. 1. ed., 3. reimpr. Rio de Janeiro: Pallas; Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

EVARISTO, Conceição. A escritvivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). Escrivivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-47.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

CAPÍTULO 10 - MEMÓRIA INSTITUCIONAL E PROCESSOS DE CRIAÇÃO DE CURSOS SUPERIORES: contribuições da história da educação

INSTITUTIONAL MEMORY AND HIGHER EDUCATION PROGRAM CREATION PROCESSES: contributions from the history of education

Letícia Ribeiro Noble ¹
Camila Nunes Centena Alves ²
Gladis Carolina Barcellos Saavedra ³
Paloma Marofiski Alves ⁴
Liziane Borges Fagundes ⁵
Alessandro Carvalho Bica ⁶

¹ Mestranda em Ensino. Universidade Federal do Pampa. UNIPAMPA. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1815-7316>

² Mestranda em Ensino. Universidade Federal do Pampa. UNIPAMPA. Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-8899-9061>

³ Mestranda em Ensino. Universidade Federal do Pampa. UNIPAMPA. Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-8899-9061>

⁴ Licencianda em Letras - Línguas Adicionais Inglês e Espanhol e Respectivas Literaturas. Universidade Federal do Pampa. UNIPAMPA. ORCID <https://orcid.org/0009-0002-6118-6577>.

⁵ Doutoranda em Ensino. Universidade Federal do Pampa. UNIPAMPA. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0833-7970>

⁶ Professor Associado da Universidade Federal do Pampa. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (Mestrado e Doutorado Acadêmico). UNIPAMPA. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2532-5007>

RESUMO

A História da Educação ampliou significativamente seus objetos de investigação ao incorporar novas perspectivas teóricas e metodológicas voltadas à compreensão das instituições educacionais, da memória e do patrimônio documental. Nesse contexto, este estudo tem como objetivo discutir como a memória institucional e a documentação histórica constituem fontes para a compreensão dos processos de criação de cursos superiores, tomando a formação em Fisioterapia no Brasil como eixo de reflexão. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir da análise de estudos científicos sobre História da Educação, memória institucional, documentos educacionais e ensino superior. Os resultados evidenciam que, embora a literatura reconheça a relevância dos documentos institucionais para a reconstrução da trajetória das universidades, os processos de criação de cursos superiores ainda ocupam posição secundária nas pesquisas da área, sendo frequentemente tratados como elementos complementares da história das instituições ou das profissões. Conclui-se que a análise da documentação institucional amplia as possibilidades de investigação histórica ao permitir compreender as relações entre políticas educacionais, projetos formativos, desenvolvimento regional e identidade universitária, reafirmando a contribuição da História da Educação para a produção de conhecimento sobre a constituição e a consolidação das instituições de ensino superior.

Palavras-chave: História da Educação; memória institucional; ensino superior.

ABSTRACT

The History of Education has significantly expanded its objects of investigation by incorporating new theoretical and methodological perspectives focused on educational institutions, institutional memory, and documentary heritage. In this context, this study aims to discuss how institutional memory and historical documentation constitute valuable sources for understanding the processes involved in the creation of higher education programs, using the development of Physiotherapy education in Brazil as a reflective framework. This qualitative bibliographic study was based on the analysis of scientific publications addressing the History of Education, institutional memory, educational documents, and higher education. The findings indicate that, although the literature recognizes the relevance of institutional documents for reconstructing the history of universities, the processes involved in the creation of higher education programs still occupy a secondary position in research, often being treated as complementary aspects of institutional or professional history. It is concluded that the analysis of institutional documentation broadens the possibilities for historical research by enabling a deeper understanding of the relationships among

educational policies, educational projects, regional development, and university identity, reaffirming the contribution of the History of Education to the production of knowledge on the establishment and consolidation of higher education institutions.

Keywords: History of Education; institutional memory; higher education.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a História da Educação passou por um significativo processo de renovação teórica e metodológica, ampliando seus objetos de investigação, diversificando suas fontes e incorporando novas perspectivas de análise. Esse movimento permitiu superar abordagens centradas exclusivamente na evolução das ideias pedagógicas, da legislação educacional e das instituições escolares, direcionando o olhar para diferentes sujeitos, práticas, culturas e espaços de produção da educação (Knechtel, 2014).

Entre esses novos objetos, Scorzoni (2025) explica que as instituições de ensino superior são consideradas um campo privilegiado de investigação, compreendidas não apenas como espaços de formação profissional, mas como organizações historicamente constituídas, cujas trajetórias expressam projetos educacionais, relações de poder, dinâmicas institucionais e processos contínuos de produção, preservação e ressignificação da memória.

Nessa perspectiva, investigar a história dessas instituições significa analisar os múltiplos vestígios documentais e narrativos por elas produzidos, reconhecendo-os como fontes capazes de revelar não apenas acontecimentos, mas também as escolhas, disputas, concepções e contextos históricos que marcaram sua constituição e desenvolvimento (Duarte, 2025).

A ampliação desse campo de investigação também modificou, de acordo com Pinto (2022), a forma como documentos institucionais passaram a ser compreendidos. Atas, pareceres, projetos pedagógicos, matrizes curriculares, processos administrativos, fotografias, correspondências e outros registros produzidos pelas instituições deixaram de ser considerados apenas instrumentos administrativos para assumir o papel de fontes históricas fundamentais na reconstrução da memória institucional.

Esses documentos preservam indícios das decisões que orientaram a criação de cursos, das concepções de formação profissional vigentes em cada período e das relações estabelecidas entre universidade, sociedade e políticas educacionais. Ao lado deles, as memórias dos sujeitos que participaram desses processos ampliam as possibilidades de interpretação ao oferecer perspectivas que nem sempre permanecem registradas na documentação oficial (Ribeiro *et al.*, 2024).

Apesar do crescimento das pesquisas sobre história das universidades, cultura institucional e memória educacional, a criação de cursos superiores ainda aparece de forma secundária na produção acadêmica. Em muitos estudos, esses processos são mencionados apenas como parte da trajetória institucional ou da história das profissões, permanecendo pouco explorados enquanto objeto específico da História da Educação (Gutierrez, 2022).

Entretanto, investigar a criação de um curso superior significa analisar um conjunto de decisões acadêmicas, administrativas, políticas e sociais que expressam projetos de formação, demandas regionais, transformações educacionais e diferentes concepções sobre o papel da universidade na sociedade. Na área da saúde, esse movimento torna-se particularmente relevante em razão da expansão do ensino superior observada a partir da segunda metade do século XX (Peletti *et al.*, 2024).

A regulamentação de novas profissões, a definição de currículos mínimos, a ampliação das universidades e a interiorização da formação superior produziram mudanças significativas na organização dos cursos e na qualificação de profissionais para atender às demandas sociais e aos processos de modernização da educação e da saúde. A formação em Fisioterapia acompanha esse percurso histórico, constituindo um exemplo de como diferentes instituições participaram da consolidação de novos campos profissionais e produziram um conjunto expressivo de documentos que hoje representam importantes fontes para a escrita da História da Educação (Dos Santos, 2023; Vieira *et al.*, 2011).

Mais do que reconstituir a trajetória de uma profissão ou de uma instituição específica, estudar os processos de criação de cursos superiores permite compreender como as universidades constroem sua identidade institucional, organizam projetos formativos e respondem às transformações sociais, políticas e educacionais de seu tempo. Os documentos produzidos ao longo desses processos deixam de possuir apenas valor administrativo e passam a constituir patrimônio documental, preservando experiências que contribuem para a compreensão da história do ensino superior brasileiro (Duarte, 2025).

Partindo dessa perspectiva, este estudo tem como objetivo discutir como a memória institucional e a documentação histórica constituem fontes para a compreensão dos processos de criação de cursos superiores, tomando a formação em Fisioterapia no Brasil como eixo de reflexão. A partir de uma abordagem fundamentada na História da

Educação, busca-se refletir sobre as potencialidades da pesquisa documental para o estudo das instituições de ensino superior e sobre as possibilidades analíticas que emergem da investigação dos processos de criação e institucionalização de cursos, compreendendo-os como importantes objetos para a produção do conhecimento histórico.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 Instituições de ensino superior como objeto da História da Educação

A constituição da História da Educação como campo de investigação científica acompanhou as transformações da historiografia ao longo do século XX, ampliando progressivamente seus objetos, suas fontes e suas perspectivas analíticas. Conforme observa Saviani (2023), a consolidação da área permitiu superar abordagens predominantemente descritivas, centradas na evolução das ideias pedagógicas, da legislação educacional e das biografias de grandes educadores, favorecendo interpretações capazes de compreender a educação como fenômeno histórico indissociável das dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais. Esse processo foi decisivo para que novas problemáticas fossem incorporadas às pesquisas, ampliando as possibilidades de compreensão das diferentes formas pelas quais a educação se organiza, se institucionaliza e produz impactos na sociedade.

Ao analisar esse percurso, Nóvoa (1996) destaca que a História da Educação deixou de restringir seu interesse aos sistemas formais de ensino para incorporar sujeitos, práticas, culturas e instituições como elementos constitutivos da experiência educativa. Essa renovação historiográfica foi acompanhada pela diversificação dos referenciais teóricos e metodológicos, permitindo que diferentes espaços de produção do conhecimento fossem reconhecidos como objetos legítimos de investigação. Nessa perspectiva, a educação passou a ser compreendida como uma prática social historicamente construída, cuja análise exige considerar as relações estabelecidas entre os processos educativos e os contextos em que são produzidos. Xavier, Fialho e Vasconcelos (2018) acrescentam que essa ampliação dos objetos de estudo representou uma das principais contribuições da historiografia contemporânea, ao deslocar o foco das pesquisas para experiências educativas anteriormente pouco exploradas, entre elas as instituições de ensino superior.

Esse movimento aproximou a História da Educação de discussões mais amplas sobre a constituição das instituições educacionais, compreendidas não apenas como

estruturas responsáveis pela oferta do ensino, mas como organizações sociais historicamente constituídas. Para Nascimento *et al.* (2021), investigar uma instituição educacional implica reconhecer que sua trajetória resulta da interação entre sujeitos, políticas públicas, projetos formativos, condições econômicas e demandas sociais que se modificam ao longo do tempo. As instituições deixam, assim, de ser percebidas como cenários neutros da ação educativa e passam a ser compreendidas como espaços de produção de saberes, de construção de identidades e de materialização de diferentes concepções de educação.

Entre essas instituições, as universidades ocupam posição singular por articularem ensino, pesquisa, extensão e produção do conhecimento. Desde sua consolidação como modelo moderno de organização acadêmica, a universidade assumiu papel estratégico na formação de profissionais, na circulação de conhecimentos científicos e na produção de respostas às demandas sociais. A proposta formulada por Humboldt (1810), ao defender a integração entre ensino e investigação científica, exerceu influência duradoura sobre a organização universitária, consolidando a ideia de que a formação superior deveria estar vinculada à produção do conhecimento e ao desenvolvimento intelectual da sociedade. Embora essa concepção tenha sido apropriada de formas distintas em diferentes países, ela contribuiu para fortalecer o entendimento da universidade como instituição comprometida não apenas com a transmissão de saberes, mas também com sua constante renovação.

Essa compreensão encontra fundamento, ainda, na tradição iluminista que atribuiu à educação papel central na formação da autonomia intelectual e na construção da vida pública. Ao discutir o esclarecimento como condição para a emancipação humana, Kant (1784) reconhecia a produção do conhecimento como elemento indispensável para o desenvolvimento da sociedade. Ainda que formuladas em outro contexto histórico, essas reflexões ajudam a compreender a universidade como espaço privilegiado para a construção do pensamento crítico e para a formação de profissionais capazes de responder às transformações sociais de seu tempo.

No contexto brasileiro, entretanto, a universidade assumiu características próprias, resultantes das especificidades históricas que marcaram a constituição do ensino superior no país. Sua expansão esteve relacionada às mudanças econômicas, às políticas educacionais e às necessidades de formação profissional decorrentes do processo de modernização nacional. Conforme analisa Sampaio (1991), a segunda metade do século

XX foi marcada por significativa ampliação da educação superior, acompanhada pela diversificação institucional, pelo crescimento da oferta de cursos e pela interiorização das universidades. Esse processo modificou profundamente a configuração do ensino superior brasileiro, aproximando a formação universitária de diferentes regiões e ampliando sua participação no desenvolvimento social e econômico.

A expansão das instituições universitárias, contudo, não pode ser compreendida apenas como crescimento quantitativo. Fernández *et al.* (2022) demonstram que a ampliação do acesso ao ensino superior esteve vinculada a diferentes projetos políticos e sociais, refletindo disputas em torno do papel da universidade, da democratização da educação e da formação de profissionais para atender às demandas contemporâneas. Estudos mais recentes também evidenciam que a interiorização das universidades produziu impactos significativos sobre os territórios onde essas instituições passaram a atuar, fortalecendo processos de desenvolvimento regional e ampliando as possibilidades de acesso à educação superior (Dos Santos, 2023). Ao mesmo tempo, Peletti *et al.* (2024) ressaltam que a expansão do ensino superior deve ser analisada de forma crítica, considerando as tensões existentes entre democratização do acesso, financiamento da educação e interesses econômicos que passaram a influenciar a organização do sistema universitário brasileiro.

Essas transformações reforçam a compreensão da universidade como instituição profundamente articulada às dinâmicas sociais. Sua atuação ultrapassa os limites da formação acadêmica, produzindo impactos sobre o desenvolvimento científico, cultural, econômico e profissional das regiões em que está inserida. Nessa direção, Scorzoni (2025) argumenta que os projetos institucionais desenvolvidos pelas universidades expressam escolhas históricas e políticas que orientam a organização dos cursos, a formação docente, a produção do conhecimento e a própria identidade institucional. Investigar a história dessas organizações significa, portanto, compreender como diferentes concepções de educação, ciência e sociedade foram sendo incorporadas aos seus processos de constituição e consolidação.

Essa perspectiva torna particularmente relevantes as universidades comunitárias brasileiras, cuja atuação esteve historicamente associada às necessidades educacionais e ao desenvolvimento das regiões onde foram implantadas. A Universidade da Região da Campanha (URCAMP) constitui uma experiência representativa desse movimento ao consolidar, ao longo de sua trajetória, diferentes iniciativas voltadas à formação superior

no interior do Rio Grande do Sul. Ao analisarem a história da disciplina História da Educação na instituição, Azevedo, Ismério e Silveira (2006) evidenciam como as transformações curriculares, as práticas acadêmicas e a produção documental refletem mudanças mais amplas ocorridas na própria universidade e nas políticas educacionais brasileiras. Ainda que o foco do presente estudo não recaia sobre a trajetória institucional da URCAMP, essa experiência ilustra como universidades regionalizadas constituem importantes objetos para a História da Educação ao expressarem processos de expansão do ensino superior, formação profissional e produção de conhecimento em contextos específicos.

Sob essa perspectiva, a criação de cursos superiores deixa de representar apenas uma etapa administrativa da organização universitária para assumir a condição de fenômeno histórico e social. Cada novo curso resulta da articulação entre políticas públicas, demandas profissionais, projetos institucionais e necessidades identificadas em determinado contexto regional. Sua implantação mobiliza decisões acadêmicas, investimentos, negociações institucionais e processos de planejamento que expressam concepções de formação e expectativas acerca do papel da universidade na sociedade. Investigar esses processos permite compreender como as instituições respondem às transformações sociais, reinterpretam políticas educacionais e constroem estratégias de desenvolvimento acadêmico.

Mais do que identificar a origem de uma graduação, a análise histórica da criação de cursos possibilita compreender a universidade como espaço de produção de conhecimento, de formação profissional e de construção de respostas às demandas sociais de seu tempo. Nessa perspectiva, os cursos constituem expressões concretas dos projetos educacionais desenvolvidos pelas instituições, tornando-se objetos privilegiados para a História da Educação ao evidenciarem as relações entre educação, sociedade, desenvolvimento regional e produção científica. É justamente essa compreensão que conduz à discussão sobre memória institucional e patrimônio documental, apresentada na seção seguinte, na qual os registros produzidos pelas universidades serão analisados como fontes fundamentais para a investigação histórica.

2.2 Memória institucional, patrimônio documental e pesquisa histórica

A ampliação dos objetos de investigação na História da Educação também promoveu uma mudança significativa na compreensão das fontes históricas. Se, durante

muito tempo, os documentos foram entendidos como registros objetivos do passado, as contribuições da História Cultural passaram a evidenciar seu caráter histórico e socialmente construído. Nessa perspectiva, os documentos deixam de ser concebidos apenas como repositórios de informações para serem compreendidos como produções elaboradas em contextos específicos, permeadas por interesses, relações de poder e formas de representação. Como destaca Chartier (1990), as fontes não possuem significados fixos, sendo continuamente reinterpretadas de acordo com os contextos de produção, circulação e apropriação.

Essa perspectiva amplia as possibilidades analíticas da História da Educação ao reconhecer que atas, pareceres, projetos pedagógicos, correspondências, fotografias e demais registros institucionais revelam não apenas acontecimentos administrativos, mas também concepções de formação, projetos educacionais e modos de organização das instituições de ensino. Nesse sentido, Le Goff (1990) afirma que todo documento é igualmente um monumento, pois resulta de escolhas realizadas por indivíduos e instituições sobre aquilo que merece ser preservado e transmitido às gerações futuras.

No contexto das instituições de ensino superior, os arquivos universitários assumem importância para além da guarda documental, constituindo espaços de preservação da memória institucional e do patrimônio educacional. Os registros produzidos pelas universidades permitem compreender aspectos relacionados à sua organização, às políticas de formação, às transformações curriculares e às respostas institucionais diante das demandas sociais de cada período histórico. Conforme observa Scorzoni (2025), a documentação universitária registra não apenas procedimentos administrativos, mas também os processos históricos que contribuíram para a construção da identidade institucional.

A memória institucional, por sua vez, não corresponde apenas ao conjunto de documentos preservados pelas organizações, mas ao processo por meio do qual experiências, sujeitos e acontecimentos são selecionados e incorporados às narrativas construídas sobre o passado. Para Halbwachs (2006), a memória constitui uma elaboração coletiva, produzida nas relações sociais e continuamente ressignificada pelos grupos. De forma complementar, Nora (1993) ressalta que arquivos, bibliotecas e centros de documentação se consolidam como lugares de memória, responsáveis por preservar experiências coletivas diante das constantes transformações sociais, enquanto Pollak

(1989) chama atenção para o caráter seletivo da memória, marcada tanto por lembranças quanto por esquecimentos e disputas de significado.

Essa compreensão amplia a função social dos arquivos universitários, aproximando-os das discussões sobre patrimônio documental e democratização do conhecimento. Duarte (2025) defende que os arquivos educacionais devem ser concebidos como espaços de preservação de uma memória plural, favorecendo o acesso da sociedade aos registros históricos das instituições. Em diálogo com essa perspectiva, Pinto (2022) destaca que ações educativas desenvolvidas nesses espaços fortalecem sua dimensão cultural e científica, enquanto Gutierrez (2022) e Carvalho, Pereira e Moraes (2023) evidenciam que a preservação documental contribui para a construção da identidade institucional, para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e para a valorização da trajetória das universidades.

Sob o ponto de vista metodológico, essas discussões reforçam o potencial das fontes documentais para a pesquisa em História da Educação. Conforme argumentam Knechtel (2014) e Gil (2025), os documentos devem ser analisados em seus contextos de produção, considerando suas finalidades, limites e relações com outras evidências históricas. Dessa forma, a documentação institucional constitui importante suporte para compreender processos educacionais, transformações institucionais e políticas de formação, consolidando-se como uma das principais fontes para a investigação da educação superior e de sua relação com a sociedade.

2.3 A criação de cursos superiores na área da saúde: processos históricos e possibilidades de investigação

Os processos de criação de cursos superiores constituem importantes objetos de investigação para a História da Educação, pois permitem compreender como diferentes instituições responderam às demandas sociais, políticas e econômicas de seu tempo. Longe de representar apenas decisões administrativas, a implantação de novos cursos expressa projetos de formação, estratégias de desenvolvimento institucional e concepções de universidade construídas em diálogo com as transformações da sociedade. Conforme destacam Xavier, Fialho e Vasconcelos (2018), investigar instituições educacionais implica compreender as relações estabelecidas entre educação, cultura e organização social, reconhecendo que as mudanças ocorridas no ensino superior refletem contextos históricos específicos.

No caso brasileiro, a expansão da educação superior observada sobretudo a partir da segunda metade do século XX esteve diretamente associada às mudanças econômicas, ao crescimento urbano, à ampliação das políticas públicas educacionais e à crescente diversificação das profissões. Conforme analisa Sampaio (1991), o ensino superior passou por um intenso processo de expansão institucional, acompanhado pela criação de novos cursos destinados a atender demandas regionais e nacionais de formação profissional. Mais recentemente, Fernández *et al.* (2022) ressaltam que esse movimento consolidou a universidade como espaço estratégico para a produção do conhecimento, para a qualificação de profissionais e para o desenvolvimento científico e tecnológico.

Esse processo não ocorreu de maneira homogênea em todo o país. As universidades comunitárias e as instituições localizadas fora dos grandes centros urbanos desempenharam papel decisivo na interiorização da educação superior, ampliando o acesso ao ensino universitário e contribuindo para o desenvolvimento regional. Azevedo, Ismério e Silveira (2006) demonstram que, no Rio Grande do Sul, as instituições comunitárias assumiram protagonismo na formação de profissionais em diferentes áreas do conhecimento, respondendo às necessidades econômicas e sociais de suas regiões de abrangência. Nessa perspectiva, a criação de cursos superiores ultrapassa a dimensão acadêmica e passa a constituir elemento importante na organização dos territórios, na circulação do conhecimento e na consolidação de políticas de desenvolvimento local.

Entre os cursos criados nesse contexto, aqueles vinculados à área da saúde evidenciam de forma particularmente expressiva as relações entre educação e sociedade. As transformações ocorridas nas políticas públicas de saúde, a ampliação da assistência à população e a crescente complexidade dos sistemas de cuidado exigiram a formação de novos profissionais e impulsionaram a reorganização da educação superior brasileira. Conforme observam Vieira *et al.* (2011), a expansão dos cursos da área da saúde acompanhou mudanças estruturais nas políticas educacionais e sanitárias, reforçando o papel das universidades na formação de recursos humanos qualificados e na produção de conhecimento voltado às necessidades sociais.

A trajetória da Fisioterapia insere-se diretamente nesse movimento histórico. Embora sua regulamentação profissional tenha ocorrido com o Decreto-Lei n.º 938, de 13 de outubro de 1969, a consolidação da formação universitária resultou de um processo gradual de institucionalização, marcado pela criação de cursos, pela definição de currículos e pela ampliação do reconhecimento científico da profissão. Conforme

destacam Fernández *et al.* (2022), a constituição da Fisioterapia como campo acadêmico acompanhou as transformações da educação superior brasileira, evidenciando que a profissionalização da área dependeu tanto das políticas educacionais quanto das mudanças ocorridas na organização da saúde pública e da assistência à população.

Sob a perspectiva da História da Educação, esse processo não deve ser compreendido apenas como uma sucessão de acontecimentos cronológicos. A criação de um curso superior representa um fenômeno institucional complexo, que mobiliza diferentes atores sociais, documentos oficiais, disputas políticas e projetos pedagógicos. Como argumenta Saviani (2023), a história das instituições educacionais permite compreender os processos de construção da educação brasileira para além das reformas legais, evidenciando como diferentes sujeitos participaram da definição das políticas de formação e da organização do ensino. Assim, analisar a implantação de um curso significa investigar as condições históricas que possibilitaram sua existência e os interesses sociais que orientaram sua consolidação.

É nesse contexto que a documentação institucional assume papel central para a pesquisa histórica. Atas de conselhos universitários, pareceres jurídicos, resoluções, projetos pedagógicos, processos administrativos, correspondências e relatórios institucionais registram as negociações que antecederam a implantação dos cursos, revelando aspectos que dificilmente seriam identificados apenas por meio da legislação ou da memória oral. Chartier (1990) lembra que os documentos são construções históricas e, por isso, devem ser analisados considerando as circunstâncias de sua produção, enquanto Le Goff (1990) reforça que toda fonte documental expressa escolhas e relações de poder que precisam ser problematizadas pelo pesquisador.

Essa abordagem permite compreender que a criação de cursos superiores constitui, simultaneamente, um processo educacional, político e social. Cada documento produzido durante a implantação de uma graduação revela decisões relacionadas às concepções de formação profissional, às demandas do mercado de trabalho, às políticas públicas e às estratégias institucionais de expansão universitária. Conforme observam Scorzoni (2025) e Gutierrez (2022), a análise articulada entre documentação institucional e memória universitária amplia a compreensão da universidade como espaço produtor de conhecimento, patrimônio e identidade, aproximando a pesquisa histórica das discussões contemporâneas sobre educação superior e desenvolvimento social.

Nessa perspectiva, o estudo dos processos de criação de cursos superiores ultrapassa o interesse pela história de uma instituição específica. Ao reconstruir as circunstâncias que envolveram a implantação de determinado curso, torna-se possível compreender como diferentes universidades responderam às transformações da sociedade, às políticas públicas e às demandas de formação profissional em distintos momentos históricos. A análise documental deixa, portanto, de representar apenas um procedimento metodológico para constituir uma estratégia de compreensão das relações entre universidade, educação e sociedade, reafirmando a contribuição da História da Educação para a produção de conhecimento sobre os processos de desenvolvimento institucional e social (Saviani, 2023; Xavier, Fialho e Vasconcelos, 2018).

3. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma revisão bibliográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvida com o objetivo de compreender como a produção científica tem discutido a memória institucional, os documentos educacionais e os processos de criação de cursos superiores no campo da História da Educação. Conforme Minayo (2021) a pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador analisar criticamente o conhecimento já produzido sobre determinado tema, identificar convergências, divergências e lacunas presentes na literatura, contribuindo para o avanço das discussões científicas.

A busca dos estudos foi realizada nas bases Scientific Electronic Library Online (SciELO) e repositórios institucionais, por concentrarem maior número de produção científica nas áreas de Educação, História e Ciências Humanas. Para a localização dos trabalhos foram utilizados descritores relacionados ao objeto da pesquisa, entre eles *História da Educação*, *memória institucional*, *documentos institucionais*, *arquivos educacionais*, *ensino superior*, *universidade* e *criação de cursos superiores*, empregados de forma isolada e combinada conforme a especificidade de cada base.

Foram considerados artigos científicos disponíveis na íntegra que apresentassem discussões relacionadas à memória institucional, aos documentos produzidos por instituições educacionais e à História da Educação, com especial atenção às pesquisas desenvolvidas no contexto do ensino superior. Após a leitura dos títulos, resumos e textos completos, foram selecionados os estudos que apresentavam maior aproximação com os objetivos da investigação, compondo um corpus final de dez artigos científicos.

A análise do material ocorreu por meio de leitura analítica e interpretativa, buscando identificar aproximações temáticas, referenciais teóricos recorrentes e contribuições dos estudos para a compreensão da memória institucional, do patrimônio documental e da criação de cursos superiores como objetos de investigação da História da Educação. Segundo Minayo (2021), a abordagem qualitativa permite interpretar significados, relações e construções teóricas presentes na produção científica, favorecendo uma compreensão aprofundada dos fenômenos investigados.

Os resultados foram organizados a partir das convergências identificadas entre os estudos analisados, possibilitando discutir como a literatura tem compreendido os documentos institucionais e a memória universitária como elementos relevantes para a interpretação da história das instituições de ensino superior e dos processos de formação profissional.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A revisão da literatura permitiu identificar que a criação de cursos superiores ainda ocupa espaço relativamente reduzido nas pesquisas em História da Educação. Embora diferentes estudos abordem a trajetória de instituições universitárias ou de determinadas profissões, observa-se que os processos de implantação de cursos costumam aparecer como elementos contextuais, raramente constituindo o objeto central das investigações. Esse resultado evidencia uma lacuna na produção científica, ao mesmo tempo em que demonstra o potencial analítico desse tipo de estudo para compreender as relações entre universidade, formação profissional e transformações sociais (Saviani, 2023; Xavier, Fialho e Vasconcelos, 2018).

Outro aspecto recorrente identificado nas pesquisas refere-se à valorização crescente da documentação institucional como fonte para a História da Educação. Os estudos incluídos na revisão demonstram que atas, pareceres, projetos pedagógicos, resoluções, correspondências e demais registros administrativos vêm sendo compreendidos não apenas como documentos administrativos, mas como fontes capazes de revelar concepções de formação, projetos institucionais e processos de construção da memória universitária (Chartier, 1990; Le Goff, 1990; Scorzoni, 2025).

Entretanto, a literatura também evidencia que o interesse dos pesquisadores tem se concentrado predominantemente na utilização desses documentos para reconstruir trajetórias institucionais ou discutir políticas educacionais, permanecendo relativamente

escassas as investigações que tomam a criação de cursos superiores como objeto específico de análise histórica. Dessa forma, os documentos aparecem, na maior parte dos estudos, como suporte para compreender a evolução das instituições, e não necessariamente como elementos que permitem interpretar os processos de institucionalização da formação profissional (Gutierrez, 2022; Ribeiro *et al.*, 2024).

Essa constatação reforça a necessidade de ampliar as investigações voltadas aos processos de criação de cursos superiores, compreendendo-os como fenômenos que articulam políticas educacionais, demandas sociais, memória institucional e desenvolvimento regional. Ao evidenciar como diferentes pesquisas têm mobilizado a documentação institucional para interpretar a história das universidades, a literatura analisada demonstra que esses processos oferecem importantes possibilidades de investigação para a História da Educação e contribuem para fortalecer o diálogo interdisciplinar entre educação, sociedade e patrimônio documental (Fernández *et al.*, 2022; Carvalho, Pereira e Moraes, 2023).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ampliação dos objetos de investigação da História da Educação tem possibilitado a construção de novas perspectivas para a compreensão dos processos educativos e das instituições responsáveis pela formação humana. Entre esses objetos, a criação de cursos superiores apresenta significativo potencial analítico, uma vez que permite investigar como universidades e demais instituições de ensino superior estruturam seus projetos formativos, respondem às demandas sociais e produzem registros que testemunham sua trajetória histórica. Entretanto, esse processo ainda ocupa posição secundária em grande parte da produção historiográfica, sendo frequentemente abordado apenas como elemento complementar da história das instituições ou das profissões.

Ao discutir a memória institucional e a documentação histórica como fontes para a compreensão da criação de cursos superiores, este estudo evidenciou que os documentos produzidos pelas instituições ultrapassam sua função administrativa original e constituem importantes vestígios para a pesquisa histórica. Atas, pareceres, projetos pedagógicos, resoluções, processos de autorização e demais registros documentais preservam elementos que permitem compreender não apenas quando um curso foi criado, mas também os contextos políticos, sociais e educacionais que motivaram sua implantação,

os sujeitos envolvidos nas decisões e as concepções de formação profissional que orientaram esse processo.

A discussão também permitiu evidenciar que a criação de cursos superiores deve ser compreendida como um fenômeno histórico diretamente relacionado às transformações do ensino superior brasileiro. A expansão universitária observada ao longo da segunda metade do século XX, a interiorização das instituições, a diversificação da oferta de graduações e a consolidação de novas áreas profissionais produziram mudanças significativas na organização das universidades e na formação de diferentes campos do conhecimento. Nesse contexto, a institucionalização da formação em Fisioterapia representa um exemplo de como as transformações educacionais e sociais se materializaram na criação de novos cursos e na produção de um patrimônio documental capaz de subsidiar investigações históricas.

Sob a perspectiva da História da Educação, investigar a criação de cursos superiores significa deslocar o olhar para os processos institucionais que antecedem a consolidação das profissões e da própria universidade. Essa abordagem amplia as possibilidades da pesquisa documental ao compreender que os registros produzidos pelas instituições expressam projetos educacionais, disputas, permanências, mudanças e estratégias de desenvolvimento acadêmico que ultrapassam os limites da administração universitária. Assim, a documentação institucional deixa de ser utilizada apenas como fonte de informação para tornar-se objeto de interpretação histórica, contribuindo para a compreensão das dinâmicas que constituíram o ensino superior brasileiro.

Por fim, considera-se que estudos voltados aos processos de criação de cursos superiores podem contribuir para o fortalecimento da História da Educação ao incorporar novas fontes, novos problemas de pesquisa e diferentes escalas de análise. Embora cada instituição apresente características próprias, seus documentos preservam experiências que dialogam com movimentos mais amplos da educação superior no Brasil, permitindo compreender como políticas educacionais, demandas regionais, projetos institucionais e processos de formação profissional se articulam na constituição das universidades. Nessa perspectiva, a memória institucional e o patrimônio documental afirmam-se não apenas como instrumentos de preservação do passado, mas como elementos fundamentais para a produção do conhecimento histórico e para a ampliação das investigações sobre a história das instituições de ensino superior.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, R. Q.; ISMÉRIO, C.; SILVEIRA, M. V. Apontamentos sobre a disciplina História da Educação na Universidade da Região da Campanha – URCAMP (1959-2001). **Revista História da Educação**, Porto Alegre, n. 20, p. 275-294, 2006.
- CARVALHO, I. S.; PEREIRA, M. F. B.; MORAES, M. C. **Essa casa tem história**. Rebuliço, 2023.
- CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.
- DOS SANTOS, L. R. **A interiorização da Universidade Estadual de Goiás: uma abordagem a partir da oferta dos cursos regulares (2010-2019)**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Goiás, Goiás, 2023.
- DUARTE, S. R. **Arquivo de Memórias dos Serviços Educativos: fundamentos, propostas e desafios para uma memória plural**. 2025.
- FERNÁNDEZ, A. P. O. S. *et al.* **Expansão do acesso à educação superior nos governos de frente popular (2003-2015): um estudo comparado entre Argentina e Brasil**. 2022.
- GIL, A. C. **Pesquisa qualitativa básica**. Petrópolis: Vozes, 2025.
- GUTIERREZ, A. L. P. **Dividir silêncios e multiplicar lembranças: estudo sobre as relações entre memória institucional e identidades em uma unidade universitária na área de ciências exatas de uma universidade pública sul-rio-grandense**. 2022.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.
- HUMBOLDT, W. von. **Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim**. Berlim, 1810.
- KANT, I. **Resposta à pergunta: o que é o Iluminismo?** 1784.
- KNECHTEL, M. R. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Intersaberes, 2014.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.
- LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.
- MINAYO, M. C. S. Ética das pesquisas qualitativas segundo suas características. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 9, n. 22, p. 521-539, 2021.
- NASCIMENTO, M. I. M. *et al.* **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados, 2021.
- NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993.

NÓVOA, A. **História da educação: percursos de uma disciplina**. Lisboa: Porto Editora, 1996.

PELETTI, A. B. *et al.* **Políticas de expansão do ensino superior a distância no Brasil nas primeiras décadas do século XXI: democratização do acesso ou uma das estratégias para maximização do lucro no contexto da financeirização da educação superior privada?** 2024.

PINTO, L. A. L. **Diretrizes para ações educativas em arquivos: contribuições a partir de um novo olhar**. 2022. Dissertação (Mestrado).

RIBEIRO, D. R. R. *et al.* **Existe uma política educacional de formação de professores no IFG? Um estudo de caso do processo de criação, implantação e consolidação do curso de licenciatura em História (2009-2022)**. 2024.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro**. São Paulo: NUPES, Documento de Trabalho, n. 8, 1991.

SAVIANI, D. **História do tempo e tempo da história: estudos de historiografia e história da educação**. Campinas: Autores Associados, 2023.

SCORZONI, M. F. M. **Formação do professor universitário no âmbito da pós-graduação: as dimensões histórica, política e institucional dos programas e propostas formativas em uma universidade pública paulista**. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025.

VIEIRA, R. S. *et al.* **Institucionalização da fisioterapia no Brasil: um estudo sobre o processo na Paraíba**. 2011.

XAVIER, L. N.; FIALHO, L. M. F.; VASCONCELOS, J. G. História da Educação: constituição histórica, objetos e perspectivas de pesquisa. **Cadernos de História da Educação**, v. 17, n. 2, p. 379-393, 2018.

CAPÍTULO 11 - UNIVERSIDADE E ESCOLA EM DIÁLOGO: contribuições da extensão universitária para a democratização da educação

UNIVERSITY AND SCHOOL IN DIALOGUE: contributions of university extension to the democratization of education

Letícia Ribeiro Noble ¹
Ana Caroline Soares ²
Luma Costa Minotto Pereira ³
Evandro Ricardo Guindani ⁴
Renata Hernandez Lindemann ⁵
Yáscara Koga ⁶
Gislaine Fernandes Castilho ⁷

¹ Mestranda em Ensino. Universidade Federal do Pampa. UNIPAMPA. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1815-7316>

² Pedagoga. Faculdade Porto Alegrense. FAPA. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-8042-4672>

³ Mestranda em Ensino. Universidade Federal do Pampa. UNIPAMPA. Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-9713-9865>

⁴ Professor Associado da Universidade Federal do Pampa. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (Mestrado e Doutorado Acadêmico). UNIPAMPA. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8376-2531>

⁵ Professora Associada da Universidade Federal do Pampa. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (Mestrado e Doutorado Acadêmico). UNIPAMPA. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5932-7807>

⁶ Professora Associada da Universidade Federal do Pampa. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (Mestrado e Doutorado Acadêmico). UNIPAMPA. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1546-978X>

⁷ Especialista em Educação em Tempo Integral. UNINA. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-0040-6176>

RESUMO

A extensão universitária tem ampliado seu papel na articulação entre universidade e sociedade, assumindo novas possibilidades de atuação no desenvolvimento profissional docente e na democratização do conhecimento. Nesse contexto, o presente estudo teve como objetivo analisar como as práticas extensionistas podem fortalecer a aproximação entre universidade e educação básica por meio da inserção de professores da educação básica nas práticas acadêmicas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva, desenvolvida por meio de um estudo de caso sobre o projeto de extensão Unipampa na Escola: Pesquisa e Escrita Acadêmica, vinculado à Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Os procedimentos metodológicos fundamentaram-se na análise documental de materiais produzidos no âmbito do projeto, incluindo proposta de criação, plano de trabalho, registros das atividades, materiais das oficinas e documentos institucionais, sendo os dados analisados por meio da Análise de Conteúdo. Os resultados evidenciaram que o projeto contribui para a construção de espaços colaborativos entre universidade e educação básica, promovendo a inserção de professores nas práticas de pesquisa, escrita acadêmica, elaboração de projetos, participação em eventos científicos e aproximação com grupos de pesquisa e programas de pós-graduação. Mais do que fortalecer a relação entre universidade e escola, as ações extensionistas analisadas favorecem a constituição do professor como pesquisador de sua própria prática, ampliando sua participação na produção e circulação do conhecimento científico. Conclui-se que a extensão universitária pode ser compreendida como uma estratégia de democratização da cultura acadêmica, ao criar condições para que professores da educação básica assumam papel protagonista na produção do conhecimento, fortalecendo seu desenvolvimento profissional e consolidando relações mais colaborativas entre ensino, pesquisa, extensão e sociedade.

Palavras-chave: extensão universitária; desenvolvimento profissional docente; escrita acadêmica.

ABSTRACT

University extension has expanded its role in strengthening the relationship between universities and society, assuming new possibilities for promoting teachers' professional development and democratizing knowledge. In this context, this study aimed to analyze how extension practices can strengthen the relationship between universities and basic education by fostering the inclusion of basic education teachers

in academic practices. This is a qualitative, descriptive study developed through a case study of the extension project Unipampa na Escola: Pesquisa e Escrita Acadêmica, carried out at the Federal University of Pampa (Unipampa). The methodological procedures were based on documentary analysis of materials produced within the project, including its proposal, work plan, activity records, workshop materials, and institutional documents. Data were analyzed using Content Analysis. The findings showed that the project contributes to the creation of collaborative spaces between the university and basic education by promoting teachers' engagement in research, academic writing, research proposal development, participation in scientific events, and interaction with research groups and graduate programs. Beyond strengthening the relationship between universities and schools, the extension activities foster teachers' recognition as researchers of their own practice, expanding their participation in the production and dissemination of scientific knowledge. The study concludes that university extension can be understood as a strategy for democratizing academic culture by creating opportunities for basic education teachers to play a leading role in knowledge production, thereby strengthening their professional development and consolidating collaborative relationships among teaching, research, extension, and society.

Keywords: university extension; teacher professional development; academic writing.

1. INTRODUÇÃO

A universidade brasileira vem sendo progressivamente desafiada a ampliar sua atuação para além das atividades de ensino e pesquisa, assumindo compromisso mais efetivo com as demandas sociais e com a democratização do conhecimento. Nesse contexto, a extensão universitária consolida-se como dimensão indissociável da formação acadêmica, articulando processos educativos, produção científica e interação com a comunidade. Embora esse princípio esteja previsto desde a Constituição Federal de 1988, sua consolidação ocorreu de forma gradual, marcada pela superação de concepções predominantemente assistencialistas em direção a uma perspectiva crítica, dialógica e socialmente comprometida, na qual universidade e sociedade passam a compartilhar a construção do conhecimento (Serva, 2020; Quintana, 2025).

Esse movimento ganha novos contornos com a publicação da Resolução nº 7/2018 do Conselho Nacional de Educação, que institui a curricularização da extensão e estabelece sua integração obrigatória aos currículos da educação superior. Mais do que atender a uma exigência normativa, a política de curricularização reafirma a extensão como espaço privilegiado para a formação acadêmica, a produção de conhecimento socialmente referenciado e o fortalecimento das relações entre universidade e sociedade. Ao aproximar docentes, estudantes e comunidade, as práticas extensionistas favorecem processos educativos mais colaborativos e ampliam as possibilidades de enfrentamento das desigualdades historicamente presentes no acesso à educação (Brasil, 2018; Fontenele, 2024).

Entre os diferentes espaços de atuação da extensão universitária, a interface entre universidade e educação básica assume relevância particular. A aproximação entre essas instituições possibilita não apenas a circulação de conhecimentos científicos, mas também a construção de experiências formativas capazes de fortalecer práticas

pedagógicas, estimular a iniciação científica e ampliar as perspectivas de continuidade dos estudos por estudantes da escola pública. Ao mesmo tempo, favorece o desenvolvimento profissional de professores da educação básica, ao criar espaços de diálogo, reflexão e produção coletiva do conhecimento (Falcão; Suassuna, 2020). Nessa perspectiva, a extensão deixa de ocupar posição periférica na formação universitária para constituir-se como estratégia de democratização educacional e de fortalecimento das políticas públicas voltadas à educação.

Apesar da ampliação das pesquisas sobre extensão universitária nos últimos anos, observa-se predominância de estudos voltados à descrição de experiências específicas, com menor atenção às contribuições das práticas extensionistas para a construção de relações permanentes entre universidade e educação básica e para a democratização do acesso ao ensino superior. O levantamento realizado na base Periódicos CAPES, contemplando publicações entre 2023 e 2025, evidencia essa tendência ao reunir investigações distribuídas em diferentes áreas do conhecimento, mas ainda concentradas em contextos locais e pouco articuladas às discussões sobre políticas educacionais e democratização da educação. Essa lacuna reforça a necessidade de pesquisas que compreendam a extensão universitária como política formativa e estratégia institucional de aproximação entre universidade, escola e comunidade.

Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo analisar como as práticas extensionistas desenvolvidas no Programa Unipampa na Escola contribuem para fortalecer a aproximação entre universidade e educação básica. Parte-se do pressuposto de que a extensão universitária, quando desenvolvida de forma contínua e articulada às demandas do território, ultrapassa a condição de atividade complementar, constituindo-se como espaço de formação, produção do conhecimento e democratização das oportunidades educacionais.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 A extensão universitária como dimensão formativa e compromisso social da universidade

A universidade brasileira passou por importantes transformações ao longo das últimas décadas, especialmente no que se refere à compreensão de seu papel social. Se, em um primeiro momento, a produção e a difusão do conhecimento estiveram concentradas nas atividades de ensino e pesquisa, progressivamente a extensão

universitária passou a ocupar posição estratégica na articulação entre universidade e sociedade, consolidando-se como dimensão essencial da formação acadêmica. Essa mudança reflete a compreensão de que a educação superior não se restringe à formação técnica e científica, mas envolve também o compromisso com a transformação social e com a produção de conhecimentos capazes de responder às demandas da realidade.

Embora a Constituição Federal de 1988 já estabelecesse a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a institucionalização dessa última ocorreu de forma gradual e marcada por diferentes concepções acerca de sua finalidade. Conforme discutem Serva (2020) e Quintana (2025), a extensão universitária transitou de práticas predominantemente assistencialistas para uma perspectiva crítica e dialógica, fundamentada na interação entre universidade e comunidade. Nessa perspectiva, a produção do conhecimento deixa de ocorrer de forma unilateral para constituir-se em processo construído coletivamente, valorizando os saberes produzidos nos diferentes contextos sociais.

Esse movimento foi fortalecido pela Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação, que regulamentou a curricularização da extensão e estabeleceu que, no mínimo, 10% da carga horária dos cursos de graduação seja destinada a atividades extensionistas articuladas ao ensino e à pesquisa. Mais do que uma adequação curricular, essa normativa representa uma mudança na compreensão da formação universitária, ao reconhecer a extensão como espaço de aprendizagem, produção do conhecimento e compromisso com a sociedade (Brasil, 2018).

Segundo Fontenele (2024), a curricularização da extensão amplia as possibilidades de integração entre universidade e território ao incentivar experiências formativas desenvolvidas em diálogo com diferentes grupos sociais. Dessa forma, as ações extensionistas deixam de ocupar posição periférica na organização universitária e passam a contribuir para a formação crítica dos estudantes, favorecendo processos educativos fundamentados na interdisciplinaridade, na participação social e na construção coletiva do conhecimento.

Nessa direção, Martins *et al.* (2025) destacam que iniciativas voltadas à pesquisa, à iniciação científica e à escrita acadêmica constituem importantes estratégias de formação, pois aproximam os estudantes da produção científica e favorecem o desenvolvimento de competências investigativas desde os primeiros contatos com a

universidade. A extensão, portanto, amplia seu alcance para além da prestação de serviços, consolidando-se como espaço privilegiado de formação acadêmica e cidadã.

Compreendida sob essa perspectiva, a extensão universitária representa uma política educacional comprometida com a democratização do conhecimento e com o fortalecimento das relações entre universidade e sociedade. Seu potencial formativo manifesta-se não apenas na qualificação da formação discente, mas também na construção de espaços colaborativos capazes de aproximar diferentes sujeitos e promover experiências educativas mais contextualizadas e socialmente relevantes.

2.2 A aproximação entre universidade e educação básica como estratégia de democratização educacional

A aproximação entre universidade e educação básica constitui uma das principais possibilidades de materialização da função social da extensão universitária. Ao estabelecer relações permanentes entre esses espaços educativos, torna-se possível ampliar o acesso ao conhecimento científico, fortalecer práticas pedagógicas e criar condições para que estudantes e professores da educação básica participem de experiências formativas historicamente restritas ao ambiente universitário.

A democratização da educação ultrapassa a ampliação do acesso às instituições de ensino, envolvendo também a construção de oportunidades que possibilitem aos sujeitos reconhecerem a universidade como espaço legítimo de formação e continuidade dos estudos. Nesse sentido, Araújo (2025) afirma que estudantes oriundos das camadas populares frequentemente enfrentam barreiras simbólicas, culturais e informacionais que dificultam sua inserção no ensino superior, mesmo quando existem políticas de acesso e permanência. A aproximação entre universidade e escola contribui para reduzir essas barreiras ao proporcionar experiências concretas de vivência universitária e ampliar o repertório educacional dos estudantes.

Lindolfo *et al.* (2025) observam que a participação em atividades desenvolvidas pelas universidades favorece a construção de novos sentidos acerca do ensino superior, fortalecendo sentimentos de pertencimento e identificação com o espaço universitário. Ao estabelecer contato com projetos de pesquisa, oficinas, atividades extensionistas e práticas de escrita acadêmica, estudantes da educação básica passam a perceber a universidade como possibilidade concreta de continuidade de sua trajetória escolar.

Além dos impactos sobre os estudantes, a interação entre universidade e educação básica também favorece processos de desenvolvimento profissional docente. Conforme destacam Falcão e Suassuna (2020), a aproximação entre pesquisa e prática pedagógica amplia as possibilidades de reflexão crítica sobre o trabalho docente, estimulando práticas investigativas capazes de contribuir para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. A extensão universitária, nesse contexto, configura-se como espaço de formação continuada, produção coletiva do conhecimento e fortalecimento das relações entre professores da educação básica e da educação superior.

Entretanto, conforme argumenta Costa (2025), os impactos das práticas extensionistas não podem ser analisados de forma isolada, uma vez que permanecem condicionados às desigualdades sociais, às condições de acesso às políticas públicas e às formas pelas quais as instituições incorporam a extensão em seus projetos formativos. Ainda assim, quando desenvolvidas de forma contínua e articulada às demandas do território, essas ações contribuem para fortalecer vínculos entre universidade, escola e comunidade, ampliando oportunidades educacionais e reafirmando a extensão universitária como estratégia de democratização da educação.

2.3 Extensão universitária e desenvolvimento profissional docente: da produção do conhecimento à inserção dos professores nas práticas acadêmicas

A formação continuada tem sido compreendida, nas últimas décadas, como um processo permanente de desenvolvimento profissional, no qual a aprendizagem docente ocorre em estreita relação com a prática, a reflexão crítica e a produção coletiva de conhecimentos. Nessa perspectiva, o professor deixa de ser concebido como mero executor de prescrições pedagógicas para assumir papel ativo na investigação de sua própria prática e na construção de saberes que dialogam com as demandas da escola e da sociedade. Conforme destaca Nóvoa (1995), a formação docente precisa ser construída no interior da profissão, valorizando os contextos de atuação, a colaboração entre pares e a constituição de comunidades de aprendizagem capazes de fortalecer a identidade profissional dos professores.

Essa compreensão também é defendida por Imbernón (2011), ao afirmar que a formação continuada não pode restringir-se à atualização de conteúdos ou à participação em cursos esporádicos. Para o autor, o desenvolvimento profissional docente envolve processos permanentes de investigação, reflexão e produção de conhecimentos, nos quais

os professores assumem protagonismo na análise de suas experiências e na construção de respostas para os desafios encontrados no cotidiano escolar. Sob essa perspectiva, formar professores significa criar condições para que eles produzam conhecimento sobre sua prática e participem ativamente dos espaços acadêmicos e científicos.

Nesse cenário, a extensão universitária amplia significativamente suas possibilidades de atuação ao constituir-se como espaço de interlocução entre universidade e educação básica. Ao favorecer a aproximação entre docentes universitários, professores da educação básica, estudantes de graduação e pós-graduação, a extensão cria ambientes colaborativos nos quais a pesquisa deixa de ser compreendida como atividade exclusiva da universidade e passa a integrar os processos de desenvolvimento profissional dos docentes da educação básica. Conforme discutem Falcão e Suassuna (2020), a articulação entre pesquisa e docência fortalece práticas pedagógicas investigativas e contribui para que os professores assumam uma postura crítica diante de sua atuação, produzindo conhecimentos fundamentados nas experiências vivenciadas no contexto escolar.

Essa perspectiva dialoga com as transformações promovidas pela política de curricularização da extensão, que reforça seu caráter formativo e sua função social na construção de relações permanentes entre universidade e comunidade. Fontenele (2024) argumenta que a extensão universitária favorece experiências educativas pautadas na participação, na produção compartilhada do conhecimento e na integração entre ensino, pesquisa e sociedade, ampliando as possibilidades de formação tanto para os estudantes universitários quanto para os sujeitos envolvidos nas ações extensionistas. Da mesma forma, Quintana (2025) destaca que a extensão fortalece o compromisso social da universidade ao promover processos de formação construídos em diálogo com as demandas dos diferentes territórios e comunidades.

Nessa direção, iniciativas extensionistas voltadas à pesquisa e à escrita acadêmica assumem papel estratégico ao possibilitar que professores da educação básica ampliem sua participação na cultura científica. A inserção em práticas como elaboração de projetos de pesquisa, produção de artigos científicos, participação em eventos acadêmicos, integração a grupos de pesquisa e aproximação com programas de pós-graduação favorece o fortalecimento da identidade do professor como pesquisador e produtor de conhecimento. Trata-se de um movimento que ultrapassa a perspectiva tradicional da formação continuada, pois não se limita à atualização pedagógica, mas promove a

participação efetiva dos docentes nos espaços de produção e circulação do conhecimento científico.

É nesse contexto que se insere o projeto de extensão Unipampa na Escola: Pesquisa e Escrita Acadêmica. Fundamentado na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, o projeto busca fortalecer a aproximação entre universidade e educação básica por meio da inserção de professores nas práticas acadêmicas, promovendo oficinas de escrita científica, pesquisa, elaboração de projetos, divulgação das oportunidades oferecidas pela universidade e incentivo ao ingresso na pós-graduação. Ao reunir professores da educação básica, estudantes de graduação, pós-graduação e egressos em espaços colaborativos de formação, a proposta materializa os pressupostos defendidos por Nóvoa (1995) e Imbernón (2011), ao compreender o desenvolvimento profissional como processo coletivo, investigativo e permanentemente articulado à produção do conhecimento. Simultaneamente, concretiza os princípios da extensão universitária discutidos por Fontenele (2024), Quintana (2025) e Falcão e Suassuna (2020), reafirmando a universidade como espaço de diálogo, cooperação e democratização do conhecimento.

3. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritiva, desenvolvida por meio de um estudo de caso acerca do projeto de extensão Unipampa na Escola: Pesquisa e Escrita Acadêmica, vinculado à Universidade Federal do Pampa (Unipampa). A abordagem qualitativa mostrou-se adequada por possibilitar a compreensão dos significados atribuídos às práticas extensionistas e às relações estabelecidas entre universidade e educação básica, considerando os fenômenos em seu contexto de desenvolvimento (Minayo, 2014).

O estudo de caso, conforme Yin (2015), constitui uma estratégia metodológica indicada para investigações que buscam compreender fenômenos contemporâneos inseridos em contextos reais, especialmente quando os limites entre o objeto investigado e seu contexto não se apresentam claramente definidos. Nesse sentido, o projeto de extensão foi analisado como uma experiência concreta de aproximação entre universidade e educação básica, orientada pela promoção da pesquisa, da escrita acadêmica e do desenvolvimento profissional de professores da educação básica.

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa fundamentou-se na análise documental. De acordo com Marconi e Lakatos (2021), a pesquisa documental utiliza fontes primárias que ainda não receberam tratamento analítico ou que podem ser reinterpretadas conforme novos objetivos de investigação, constituindo importante estratégia para a compreensão de práticas institucionais e processos educativos.

O corpus documental foi constituído pelos documentos produzidos no âmbito do projeto, incluindo sua proposta de criação, plano de trabalho, materiais das oficinas, registros das atividades desenvolvidas, documentos institucionais, relatórios de execução e demais materiais elaborados durante sua implementação. A análise desses documentos permitiu compreender a organização das ações extensionistas, seus objetivos, estratégias formativas e as formas de interação estabelecidas entre universidade, professores da educação básica, estudantes de graduação, pós-graduação e egressos.

A análise dos dados foi realizada por meio da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), desenvolvida em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, com posterior interpretação. A partir desse processo, os documentos foram organizados em categorias temáticas construídas em consonância com os objetivos da pesquisa e com o referencial teórico adotado, possibilitando analisar como as ações extensionistas favorecem a aproximação entre universidade e educação básica, a inserção de professores nas práticas acadêmicas e o fortalecimento de seu desenvolvimento profissional.

A interpretação dos resultados foi fundamentada nas contribuições teóricas sobre extensão universitária, desenvolvimento profissional docente e formação continuada, estabelecendo interlocução entre os pressupostos discutidos por Serva (2020), Fontenele (2024), Quintana (2025), Nóvoa (1995), Imbernón (2011) e Falcão e Suassuna (2020). Dessa forma, buscou-se compreender de que maneira as ações desenvolvidas pelo projeto contribuem para inserir professores da educação básica na cultura acadêmica, especialmente por meio da pesquisa científica, da escrita acadêmica, da participação em eventos científicos e da aproximação com programas de pós-graduação.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 A extensão universitária como estratégia de aproximação entre universidade e educação básica

A análise dos documentos produzidos no âmbito do projeto Unipampa na Escola: Pesquisa e Escrita Acadêmica evidencia que a aproximação entre universidade e educação básica constitui o eixo estruturante das ações extensionistas desenvolvidas. Diferentemente de iniciativas centradas na oferta pontual de atividades formativas, o projeto foi concebido como um espaço permanente de colaboração entre docentes da educação básica, estudantes de graduação, pós-graduação e egressos, promovendo a construção compartilhada do conhecimento por meio da pesquisa e da escrita acadêmica.

Essa configuração aproxima-se da concepção de extensão universitária defendida por Serva (2020), segundo a qual as ações extensionistas devem superar práticas assistencialistas e consolidar processos dialógicos de produção do conhecimento. Sob essa perspectiva, a relação entre universidade e comunidade deixa de ocorrer de maneira unilateral para constituir espaços colaborativos nos quais diferentes sujeitos participam ativamente da construção dos processos formativos. De forma semelhante, Quintana (2025) argumenta que a extensão fortalece a função social da universidade ao estabelecer relações permanentes com os territórios e reconhecer os conhecimentos produzidos para além dos limites institucionais da educação superior.

Os documentos analisados demonstram que o projeto organiza suas ações a partir dessa lógica colaborativa, promovendo oficinas, atividades formativas e momentos de orientação voltados não apenas à divulgação da universidade, mas principalmente à construção de competências relacionadas à pesquisa científica e à escrita acadêmica. Esse aspecto evidencia uma ampliação do papel tradicionalmente atribuído à extensão universitária, que passa a atuar também como estratégia de fortalecimento da formação continuada e da democratização do acesso às práticas acadêmicas.

Os resultados também indicam que a aproximação entre universidade e educação básica ocorre por meio da valorização da experiência profissional dos professores participantes. Em vez de posicioná-los apenas como receptores das ações extensionistas, o projeto incentiva que suas vivências pedagógicas sejam problematizadas, sistematizadas e transformadas em objetos de investigação científica. Essa dinâmica dialoga diretamente com a perspectiva apresentada por Falcão e Suassuna (2020), para

quem a pesquisa constitui elemento fundamental da prática docente, favorecendo processos permanentes de reflexão, análise crítica e produção de conhecimentos sobre a realidade escolar.

Outro aspecto observado refere-se à integração entre ensino, pesquisa e extensão, princípio reforçado pela Resolução CNE/CES nº 7/2018 e discutido por Fontenele (2024). A análise documental demonstra que as atividades desenvolvidas não se restringem à realização de oficinas isoladas, mas procuram estabelecer percursos formativos que aproximam professores da educação básica da cultura científica presente na universidade. Dessa maneira, a extensão assume caráter formativo ao criar oportunidades para que esses profissionais conheçam os processos de produção do conhecimento acadêmico e ampliem sua participação em atividades vinculadas à pesquisa e à formação em nível de pós-graduação.

Nessa perspectiva, observa-se que a democratização promovida pelo projeto não se limita à divulgação institucional da universidade ou ao incentivo ao ingresso no ensino superior. Conforme evidenciado na análise dos documentos, a proposta busca construir vínculos permanentes entre universidade e educação básica, favorecendo a constituição de redes colaborativas de aprendizagem e produção científica. Esse movimento amplia o alcance social da extensão universitária e reforça sua contribuição para a construção de uma universidade comprometida com as demandas educacionais contemporâneas.

Assim, os resultados permitem compreender que a principal contribuição do projeto reside na construção de espaços permanentes de interlocução entre universidade e educação básica, nos quais a extensão universitária se configura como estratégia de aproximação institucional, fortalecimento da formação docente e democratização da produção do conhecimento. Mais do que promover ações formativas, o projeto favorece a constituição de relações colaborativas capazes de integrar professores da educação básica aos processos acadêmicos desenvolvidos pela universidade.

4.2 A inserção de professores da educação básica nas práticas acadêmicas: pesquisa, escrita científica e pós-graduação

A análise documental evidenciou que uma das principais contribuições do projeto Unipampa na Escola: Pesquisa e Escrita Acadêmica consiste na inserção de professores da educação básica em práticas acadêmicas historicamente concentradas no ambiente universitário. Diferentemente de ações extensionistas voltadas exclusivamente à

atualização pedagógica, as atividades desenvolvidas pelo projeto buscam aproximar os docentes da pesquisa científica, da escrita acadêmica, da elaboração de projetos, da participação em eventos científicos e das possibilidades de formação em nível de pós-graduação. Esse movimento amplia o alcance da extensão universitária ao promover não apenas processos de formação continuada, mas também a participação efetiva dos professores na produção e circulação do conhecimento científico.

Os documentos analisados demonstram que as ações desenvolvidas privilegiam processos formativos colaborativos, nos quais os professores são estimulados a transformar experiências vivenciadas no cotidiano escolar em objetos de investigação científica. A pesquisa deixa de ocupar uma posição externa à prática docente para constituir-se como instrumento de reflexão, sistematização e produção de conhecimentos sobre a realidade educacional. Essa perspectiva aproxima-se da concepção defendida por Nóvoa (1995), para quem o desenvolvimento profissional docente ocorre quando os professores assumem papel protagonista na construção de seus próprios percursos formativos, produzindo conhecimentos a partir das experiências desenvolvidas no exercício da profissão.

Essa compreensão também dialoga com Imbernón (2011), ao afirmar que a formação continuada precisa superar modelos centrados na transmissão de conteúdos para favorecer processos permanentes de investigação, colaboração e construção coletiva do conhecimento. Sob essa perspectiva, a inserção dos professores nas práticas acadêmicas representa uma estratégia de fortalecimento da autonomia profissional, na medida em que amplia sua capacidade de produzir, analisar e socializar conhecimentos relacionados ao contexto em que atuam.

Nesse cenário, a escrita acadêmica assume papel central no desenvolvimento profissional docente. Mais do que um instrumento de divulgação científica, a escrita constitui um processo de reflexão, organização das experiências pedagógicas e produção de novos conhecimentos. Ao incentivar a elaboração de artigos científicos, resumos para eventos, projetos de pesquisa e outras produções acadêmicas, o projeto possibilita que os professores sistematizem suas práticas, dialoguem com a literatura especializada e participem mais ativamente dos espaços científicos. Esse movimento reforça a concepção apresentada por Falcão e Suassuna (2020), segundo a qual a pesquisa integra a prática docente ao favorecer processos permanentes de análise crítica e reconstrução das experiências educativas.

Outro aspecto evidenciado na análise documental refere-se à ampliação das perspectivas de continuidade da formação acadêmica. Além de desenvolver competências relacionadas à pesquisa e à escrita científica, o projeto promove ações de divulgação dos cursos de graduação e pós-graduação, das oportunidades de bolsas, dos grupos de pesquisa e dos programas institucionais da universidade. Essas iniciativas contribuem para reduzir o distanciamento entre universidade e educação básica, ampliando o conhecimento dos professores sobre as possibilidades de continuidade de sua trajetória acadêmica e favorecendo sua inserção em redes de pesquisa e formação.

Os resultados também indicam que a articulação entre professores da educação básica, estudantes de graduação, pós-graduação e egressos favorece a construção de comunidades de aprendizagem fundamentadas na colaboração e na troca de experiências. Essa configuração fortalece a extensão universitária como espaço de produção compartilhada do conhecimento, conforme defendem Serva (2020) e Quintana (2025), ao compreenderem que a interação entre universidade e sociedade deve ocorrer por meio de processos dialógicos, nos quais diferentes sujeitos participam da construção dos saberes produzidos. Nessa perspectiva, os professores deixam de ocupar a posição de receptores das ações extensionistas para assumir papel ativo na produção científica e na construção coletiva do conhecimento.

Os achados também corroboram as reflexões de Fontenele (2024) acerca do potencial formativo da extensão universitária, especialmente após a curricularização da extensão. Ao integrar ensino, pesquisa e extensão em ações desenvolvidas conjuntamente com a educação básica, o projeto amplia as possibilidades de formação acadêmica e profissional dos docentes, fortalecendo a função social da universidade e consolidando sua atuação como espaço de democratização do conhecimento.

Dessa forma, a análise permite compreender que o principal diferencial do projeto não reside apenas na realização de oficinas ou ações de formação continuada, mas na criação de um percurso formativo que possibilita aos professores da educação básica ingressarem na cultura acadêmica. Ao favorecer a produção científica, a escrita acadêmica, a participação em eventos, a aproximação com grupos de pesquisa e o acesso à pós-graduação, a iniciativa amplia as possibilidades de desenvolvimento profissional docente e fortalece vínculos permanentes entre universidade e escola. Assim, a extensão universitária deixa de representar apenas um mecanismo de aproximação institucional

para consolidar-se como estratégia de formação, produção do conhecimento e democratização do acesso às práticas acadêmicas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste estudo permite compreender que o potencial formativo da extensão universitária extrapola a aproximação institucional entre universidade e educação básica. Embora esse aspecto permaneça fundamental para o fortalecimento da função social da universidade, os resultados evidenciam que iniciativas extensionistas orientadas pela pesquisa e pela escrita acadêmica ampliam significativamente esse alcance ao promover a inserção de professores da educação básica na cultura acadêmica, reconhecendo-os como sujeitos capazes de produzir conhecimento científico a partir de suas próprias experiências profissionais.

Essa constatação desloca a compreensão tradicional da extensão universitária. Em vez de concebê-la como um movimento unidirecional de transferência de conhecimentos produzidos na universidade para a escola, a experiência analisada demonstra que a extensão pode constituir espaços permanentes de coprodução do conhecimento, nos quais professores da educação básica, docentes universitários, estudantes de graduação, pós-graduação e egressos compartilham processos investigativos, constroem redes de colaboração e fortalecem práticas de pesquisa vinculadas às demandas concretas do contexto escolar. Nessa perspectiva, a universidade deixa de ocupar exclusivamente o lugar de produtora do conhecimento, assumindo também a função de articuladora de comunidades científicas ampliadas, nas quais a escola passa a integrar efetivamente os processos de investigação.

Ao promover oficinas de pesquisa, escrita acadêmica, elaboração de projetos e divulgação das oportunidades de formação oferecidas pela universidade, o projeto Unipampa na Escola: Pesquisa e Escrita Acadêmica evidencia que a inserção dos professores nas práticas acadêmicas constitui uma estratégia consistente de desenvolvimento profissional docente. Não se trata apenas de ampliar o acesso à formação continuada, mas de possibilitar que esses profissionais se apropriem dos processos de produção científica, desenvolvam competências investigativas, sistematizem suas experiências pedagógicas e ampliem sua participação em eventos científicos, grupos de pesquisa e programas de pós-graduação. Dessa forma, a escrita acadêmica deixa de representar apenas um produto da pesquisa para assumir papel

formativo, tornando-se instrumento de reflexão crítica sobre a prática, produção de conhecimento e fortalecimento da identidade docente.

Esse movimento dialoga diretamente com as concepções de Nóvoa (1995) e Imbernón (2011), ao reconhecer que o desenvolvimento profissional não se constrói por meio de formações episódicas ou da simples atualização de conteúdos, mas pela inserção dos professores em comunidades de aprendizagem, investigação e produção científica. Sob essa perspectiva, a extensão universitária assume um papel ainda pouco explorado na literatura: o de favorecer processos de letramento acadêmico de professores em exercício, ampliando sua participação na cultura científica e reduzindo o distanciamento historicamente estabelecido entre universidade e educação básica.

Nesse sentido, considera-se que a principal contribuição do projeto analisado não reside apenas na realização de ações extensionistas, mas na construção de um percurso formativo que possibilita aos professores da educação básica transitar da condição de participantes de atividades formativas para a de autores, pesquisadores e produtores de conhecimento. Trata-se de um deslocamento epistemológico relevante, pois rompe com a lógica segundo a qual a produção científica permanece restrita ao espaço universitário e reconhece que os saberes produzidos no cotidiano escolar também possuem potencial para alimentar o debate acadêmico e qualificar a produção científica na área da Educação.

Por fim, este estudo aponta a necessidade de ampliar as investigações sobre modelos extensionistas voltados à inserção de professores da educação básica na cultura acadêmica. Permanecem como possibilidades para pesquisas futuras a análise das repercussões dessas experiências sobre o ingresso de professores em programas de pós-graduação, a constituição de redes de pesquisa colaborativa, a produção científica decorrente das ações extensionistas e os impactos desse processo sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Mais do que fortalecer a relação entre universidade e educação básica, iniciativas dessa natureza contribuem para consolidar uma concepção de extensão universitária comprometida com a democratização da produção do conhecimento e com a constituição do professor da educação básica como pesquisador de sua própria prática e protagonista na construção da ciência educacional.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação

Superior Brasileira e regulamenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 19 dez. 2018.

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, DF, 26 jun. 2014.

FALCÃO, G. M. B.; SUASSUNA, L. Professor pesquisador: revisitando uma discussão sempre pertinente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, e250030, 2020.

FONTENELE, I. C. A curricularização da extensão no Brasil: história, concepções e desafios. **Revista Katálýsis**, Florianópolis, v. 27, e97067, 2024. DOI: 10.1590/1982-0259.2024.e97067.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

CAPÍTULO 12 - O ENSINO DA LITERATURA POR MEIO DO GÊNERO MEME: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS

TEACHING LITERATURE THROUGH THE MEME GENRE: AN EXPERIENCE REPORT FROM A MULTILITERACIES PERSPECTIVE

Maria Eduarda Deitos Vasquez ¹
Maria Vitória Deitos Vasquez ²

¹ Especialista em Metodologias do Ensino da Língua Inglesa. Especialista em Metodologias Ativas no Ensino da Docência. Pós-graduanda em Educação Especial e Inclusiva. Licenciada em Letras (Português e Inglês). Professora da rede pública estadual do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS). Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-7204-5553>. E-mail: maria.eduardadeitos@gmail.com

² Especialista em Ensino da Língua Espanhola e sua história. Especialista em Metodologias do Ensino da Língua Espanhola. Licenciada em Letras (Português e Espanhol). Professora da rede pública estadual do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS). Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0002-5512-1806>.

RESUMO

Este trabalho relata uma experiência desenvolvida, em 2025, com estudantes de duas turmas do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública de tempo integral, localizada em um município da fronteira oeste do Rio Grande do Sul. A atividade buscou articular o estudo do Barroco à leitura e à produção de memes. Caracteriza-se como relato de experiência, de natureza descritiva e abordagem qualitativa. A proposta envolveu leitura literária, análise de obras visuais, produção de memes e socialização dos trabalhos. Os resultados indicaram maior engajamento, participação, criatividade e autoria dos estudantes, além da mobilização dos conceitos estudados. Conclui-se que a produção de memes pode constituir uma estratégia de sistematização e avaliação da aprendizagem, desde que articulada aos objetivos do ensino de Literatura e acompanhada pela mediação docente.

Palavras-chave: Ensino de literatura. Multiletramentos. Meme. Cultura digital. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This study reports on an experience conducted in 2025 with students from two second-year high school classes at a full-time public school located in a municipality in the western border region of Rio Grande do Sul, Brazil. The activity sought to connect the study of the Baroque period with the reading and production of memes. The study is characterized as a descriptive experience report with a qualitative approach. The proposal involved literary reading, the analysis of visual works, meme production, and the sharing of students' work. The results indicated greater student engagement, participation, creativity, and authorship, as well as the application of the concepts studied. It is concluded that meme production can constitute a strategy for systematizing and assessing learning, provided that it is aligned with the objectives of literature teaching and supported by teacher mediation.

Keywords: Literature teaching. Multiliteracies. Meme. Digital culture. Pedagogical practice.

1. INTRODUÇÃO

O ensino da Literatura vem sendo perpassado por dificuldades em sua abordagem prática e pedagógica em sala de aula. Nesse sentido, é frequente que os estudantes questionem a relevância do estudo dos movimentos literários, sobretudo quando o trabalho se concentra na memorização de características, datas e nomes de autores (Dos Santos, 2019; Mendes; Feitosa; Ramos, 2022). Esse cenário revela a necessidade de construir pontos de convergência entre os objetos do conhecimento da Literatura e as linguagens que perpassam as experiências juvenis, ampliando as possibilidades de leitura, interpretação e produção de sentidos dos textos literários (Mendes; Feitosa; Ramos, 2022).

Desse modo, as práticas pedagógicas articuladas à cultura digital podem contribuir para a aproximação entre Literatura e cotidiano (Martins; Giraffa, 2021). Os estudantes convivem com textos constituídos por diferentes linguagens, suportes e formas de circulação, entre os quais se destacam os memes (Da Silva, 2016; Tidy et al., 2024). Amplamente compartilhado nas redes sociais, esse gênero articula, geralmente, linguagem verbal e não verbal, humor, ironia, referências culturais e conhecimentos prévios (Fenna, 2019; Gagliardi, 2020).

Para Milner (2012), os memes funcionam como uma espécie de termômetro da atualidade e como uma forma eficaz de comunicação entre os usuários das mídias digitais, devido à sua brevidade, capacidade de replicação e impacto. Sua compreensão exige que o leitor relacione imagem, texto e contexto, realizando inferências para construir sentidos (Meirelles, 2021).

Como revelam Rojo e Moura (2012), a inserção dessas práticas no espaço escolar relaciona-se à perspectiva dos multiletramentos, que considera a multiplicidade cultural e semiótica presente nas formas contemporâneas de comunicação. No ensino de Literatura, essa perspectiva favorece o diálogo entre textos de diferentes épocas e produções que circulam no presente, sem reduzir a obra literária a um pretexto para o uso da tecnologia (Yazell; Wohlmann, 2023). Trata-se de possibilitar que os estudantes mobilizem conhecimentos literários para interpretar e produzir textos multimodais, assumindo uma posição mais ativa no processo de aprendizagem (Fenna, 2019).

A Base Nacional Comum Curricular também orienta a ampliação do repertório dos estudantes e sua participação em práticas de linguagem próprias da cultura digital, valorizando processos de análise, autoria e criação em diferentes gêneros e mídias (Brasil, 2018). Essa orientação pode ser observada na habilidade EM13LP53, que propõe “a criação de obras autorais, em diferentes gêneros e mídias, mediante seleção e apropriação de recursos textuais/artísticos, para dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário” (Brasil, 2018, p. 515). Nesse contexto, a produção de memes pode constituir uma possibilidade de releitura e diálogo com obras literárias, favorecendo a criticidade, a autonomia e a autoria dos estudantes..

Do mesmo modo, o letramento literário pressupõe uma experiência de apropriação da literatura, na qual o estudante estabelece relações com o texto e constrói significados para além da simples identificação de períodos e características (Cosson, 2009). Assim, o uso pedagógico do meme pode favorecer a releitura de elementos literários e culturais,

desde que acompanhado por mediação docente e por objetivos de aprendizagem definidos.

Diante dessas considerações, o presente trabalho relata uma experiência desenvolvida, em 2025, com estudantes do Ensino Médio de uma escola pública de tempo integral situada na Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul. A atividade buscou articular o estudo do Barroco à leitura e à produção de memes. O objetivo foi promover a compreensão das principais características do movimento artístico-literário, aproximando o conteúdo das práticas culturais juvenis e favorecendo o desenvolvimento da leitura crítica, da criatividade e da autoria por meio de uma produção multimodal.

2. METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como relato de experiência, de natureza descritiva e abordagem qualitativa. Para Minayo (2013), as pesquisas de abordagem qualitativa são marcadas por significados, valores, crenças e atitudes correspondentes aos participantes, o espaço em que vivem suas condições sociais e dos processos que não se reduzem à operacionalização de variáveis.

Conforme Mussi, Flores e Almeida (2021), o relato de experiência constitui uma forma de produção do conhecimento caracterizada pela descrição de uma vivência acadêmica ou profissional, acompanhada de fundamentação teórica e reflexão crítica. Desse modo, são apresentados o contexto de realização da atividade, o público participante, os recursos utilizados, as etapas desenvolvidas e as principais percepções construídas ao longo da prática.

A prática pedagógica foi realizada durante as aulas de Literatura, no ano letivo de 2025, com duas turmas do 2º ano do Ensino Médio, totalizando 39 estudantes. A escola integra a rede pública estadual e funciona em regime de Ensino Médio em Tempo Integral, em um município da Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul. A proposta foi organizada em quatro períodos, com duração aproximada de cinquenta minutos cada, e compreendeu momentos de sensibilização, desenvolvimento dos conteúdos e produção final.

No *primeiro encontro*, conduziu-se uma conversa inicial com a apresentação de textos e imagens relacionados ao Barroco. A turma foi convidada a observar os materiais e a comentar as sensações provocadas pelas produções, identificando contrastes, dramaticidade, religiosidade, riqueza de detalhes e conflitos entre valores terrenos e espirituais. A partir dessas observações, foram mobilizados os conhecimentos prévios dos

estudantes e contextualizados aspectos históricos do século XVII, bem como autores, obras e marcas fundamentais do movimento. Em seguida, uma exposição dialogada, apoiada por slides e por um vídeo de caráter educativo, sistematizou as informações trabalhadas. Ao final, solicitou-se aos estudantes que organizassem uma síntese breve dos aspectos considerados mais importantes, registrando-os no caderno.

No *segundo encontro*, foram retomados os conhecimentos construídos anteriormente e aprofundadas características como dualidade, oposição, cultismo, conceptismo, linguagem rebuscada, presença de figuras de linguagem e conflito entre o sagrado e o profano (Cereja; Magalhães, 2009). Para evitar que o estudo estivesse limitado aos aspectos conceituais, realizou-se a leitura orientada do “Soneto VII”, de Gregório de Matos Guerra, e a observação da pintura “São Jerônimo que escreve” (1605-1606), de Caravaggio, através de recurso didático elaborado pelas autoras com auxílio da plataforma Canva (Figura 1), buscando evidenciar os elementos característicos do Barroco, bem como aspectos do contexto histórico das produções. Durante a análise, os estudantes foram provocados a elencar elementos verbais e visuais que se relacionavam ao contexto e à estética do período.

Figura 1: Recurso didático elaborado para análise comparativa de soneto e pintura Barroca

"Soneto VII", de Gregório de Matos

Ardor em firme coração nascido!
 Pranto por belos olhos derramado!
 Incêndio em mares de água disfarçado!
 Rio de neve em fogo convertido!

Tu, que em um peito abrasas escondido,
 (*) Tu, que em ímpeto abrasas
 escondido,
 Tu, que em um rosto corres desatado,
 Quando fogo em cristais aprisionado,
 Quando cristal em chamas derretido.

Se és fogo como passas brandamente?
 Se és neve, como queimas com porfia?
 Mas aí! Que andou Amor em ti
 prudente.

Pois para temperar a tirania,
 Como quis, que aqui fosse a neve
 ardente,
 Permitiu, parecesse a chama fria.

ARTE E LITERATURA BARROCA

FAÇA a leitura do Soneto e da
 pintura, identificando os
 elementos barrocos presentes:

"São Jerônimo que escreve" (1605-1606) - Caravaggio

Fonte: Autoria própria (2025).

O *terceiro encontro* foi destinado ao estudo do gênero meme e para iniciar a elaboração da produção final. Inicialmente, apresentou-se um meme relacionado ao Barroco (Figura 2), a partir do qual os estudantes, organizados em grupos, identificaram a articulação entre linguagem verbal e não verbal, a presença de humor e a necessidade de conhecimentos compartilhados para a compreensão do texto. Após essa discussão,

foram retomadas características do gênero e debatidos os cuidados necessários para que a produção apresentasse relação efetiva com o conteúdo literário, evitando frases desconectadas da imagem escolhida.

Figura 2: Meme utilizado para a sensibilização dos estudantes



Fonte: Blog Artes Depressão [s.d.].

A turma foi orientada a selecionar uma pintura, escultura barroca ou imagem do repertório contemporâneo e a produzir um meme que dialogasse com pelo menos uma característica do movimento estudado. Por fim, ao longo do *quarto encontro*, os estudantes continuaram a produção dos memes relacionando as características do Barroco a situações do cotidiano, utilizando os sites Imgflip Meme Generator (<https://imgflip.com/memegenerator>) e Gerar Memes Online (<https://www.gerarmemes.com.br/>) para selecionar as imagens, inserir os textos e elaborar suas produções.

Após a produção dos memes, foi realizado um momento de socialização coletiva das produções, no qual cada grupo apresentou o meme elaborado para a turma, indicando a obra selecionada ou imagem selecionada, a característica barroca representada, a relação estabelecida entre a imagem e a frase e o efeito de humor ou crítica pretendido. Ao final, os memes foram reunidos em um mural coletivo das turmas, criado na plataforma Padlet (<https://padlet.com>) (Figura 3).

Figura 3: Mural coletivo na plataforma Padlet com os memes produzidos pelos estudantes



Fonte: Autoria própria (2025).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A aplicação da proposta permitiu observar maior engajamento dos estudantes quando o conteúdo literário foi relacionado a uma linguagem reconhecida em suas práticas cotidianas. Na conversa inicial, parte da turma demonstrava compreender o conteúdo literário da escola Barroca sobretudo como um conjunto de informações a serem memorizadas. No decorrer das atividades, no entanto, as características do movimento passaram a ser retomadas para explicar imagens, interpretar contrastes e justificar as escolhas feitas na produção dos memes.

Tais resultados coadunam com achados de revisão sistemática conduzida por Altukruni (2022), que evidencia que a aprendizagem baseada em memes potencializa a motivação dos aprendizagem e o interesse dos aprendizes e favorece a construção de um ambiente de aprendizagem positivo, divertido e engajador. Além disso, diferentes autores destacam que o gênero, advindo da articulação entre diferentes linguagens, pode amplificar a retenção e compreensão de novos conteúdos, bem como simplificar conceitos e ideias (Tidy, 2024; Altukruni, 2022).

Na etapa de análise dos memes, percebeu-se que os estudantes, em sua maioria, reconhecem elementos como humor, ironia, informalidade e combinação entre imagem e frase. No entanto, a atividade também mostrou que a familiaridade com o gênero, enquanto leitores e usuários de redes sociais, não garantia automaticamente que as

produções estivessem alinhadas. Isso pode ser observado em algumas das propostas iniciais elaboradas pelos grupos, que apresentavam frases engraçadas, mas pouco relacionadas ao Barroco.

Esse resultado pode ser elucidado através de Hartman et al. (2021, p. 79, tradução nossa), ao afirmarem que “[...] a simplicidade diz respeito à construção do meme, e não ao processo de pensamento que está por trás dele”. Assim, embora sua estrutura seja facilmente reconhecida e reproduzida pelos estudantes, a produção de um meme relacionado ao assunto estudado demanda capacidade de interpretação, escolha de elementos e articulação entre imagem, frase e conteúdo literário.

Nesse sentido, percebeu-se que a retomada dos conceitos foi importante para que as escolhas estivessem fundamentadas. Em experiência semelhante com a produção de memes nas aulas de Literatura, Hartman et al. (2021) salientam que fornecer diversos exemplos e referências aos estudantes constitui uma etapa fundamental para eles consigam modelar o pensamento que está por trás dos memes, potencializando o processo de elaboração de textos desse gênero.

No entanto, cabe ressaltar que se buscou favorecer a criatividade dos grupos e garantir a liberdade de escolha dos elementos utilizados na construção dos textos. Segundo Dos Santos (2019), antecipar as escolhas dos estudantes pode causar frustração e comprometer o processo de criação dos memes. Autores como Yazell e Wohlmann (2023), consideram que para produzir um meme de forma bem-sucedida, é necessário entender os termos e os conceitos que fazem sentido para o público ao qual ele se destina.

Adicionalmente, Maggonng (2019) esclarece que a capacidade de recepção desse gênero está diretamente relacionada à competência intercultural e ao repertório contextual de cada leitor. Logo, uma vez que as diferenças de idade e de vivências resultam em repertórios distintos, percebeu-se que a atividade torna-se mais significativa e enriquecedora quando as individualidades e as escolhas dos autores são respeitadas (Dos Santos, 2019).

Desse modo, observou-se que durante a socialização, a leitura dos trabalhos dos colegas favoreceu novas interpretações e mostrou que uma mesma característica poderia ser representada ou entendida de diferentes maneiras, mesmo entre estudantes da mesma faixa etária. Neste sentido, quando sensibilizado, autores como Sant’anna (2020) reiteram que o estudante torna-se capaz de reinterpretar os textos literários de maneira mais profunda e significativa, abrindo-se para múltiplas possibilidades de leitura e reflexão.

Ademais, cabe destacar que foram observados desafios relacionados à organização da turma e gestão do tempo. A mediação docente foi necessária para orientar a pesquisa, distribuir as etapas e manter o foco nos objetivos da atividade. A possibilidade de realizar a produção em grupos colaborativos e de utilizar sites de geração de memes intuitivos também contribuiu para enfrentar diferenças de acesso e de domínio tecnológico. Dessa forma, a tecnologia foi compreendida como meio para a construção coletiva do conhecimento, e não constituindo uma barreira à participação.

De modo geral, a experiência indicou que a produção de memes pode constituir uma estratégia de sistematização e avaliação da aprendizagem no ensino de Literatura. Esse resultado está de acordo com a revisão sistemática realizada por Mendes, Feitosa e Ramos (2022), segundo a qual a produção e a compreensão de memes não se limitam ao entretenimento, pois exigem a apropriação dos textos estudados e o estabelecimento de relações intertextuais entre conteúdo literário, imagem e enunciado. Nesse contexto, cabe ao professor ressignificar pedagogicamente essas linguagens, articulando-as aos objetivos do ensino de Literatura.

O resultado da atividade não esteve apenas na criação de um material atrativo, mas, sobretudo, no processo de selecionar, interpretar, relacionar e justificar informações. A proposta favoreceu a participação, a criatividade e a autoria dos estudantes, ao mesmo tempo que exigiu a mobilização dos conceitos estudados.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato apresentado permite considerar que o objetivo de aproximar o estudo do Barroco das práticas culturais juvenis foi alcançado. A articulação entre leitura literária, análise de obras visuais e produção de memes possibilitou aos estudantes retomar características do movimento em uma situação concreta de interpretação e autoria. O gênero meme mostrou-se pertinente por exigir síntese, relação entre linguagens e compreensão do contexto, aspectos que dialogam com a perspectiva dos multiletramentos.

A experiência também demonstrou que a simples inserção de um gênero digital não garante aprendizagem. O planejamento, a leitura orientada, a retomada dos conceitos e a produção de uma justificativa escrita foram fundamentais para que os memes não se reduzissem ao entretenimento. A mediação docente assegurou o vínculo entre a

linguagem utilizada pelos estudantes e os objetivos do componente curricular, permitindo que o humor se tornasse uma forma de interpretação do conteúdo.

Percebeu-se, nesse sentido, que a produção de textos do gênero meme pode oferecer aos estudantes um incentivo para o estudo e a compreensão dos conceitos literários. A ludicidade do gênero favoreceu, sobretudo, uma leitura mais significativa, mostrando que os memes podem atuar como mediadores do trabalho docente. Por meio deles, os estudantes foram remetidos a obras canônicas da Literatura de forma interativa e contextualizada, o que pode contribuir para que o estudo do objeto literário ultrapasse os limites da sala de aula e circule em diferentes meios.

Embora a proposta tenha sido desenvolvida em um contexto específico, ela pode ser adaptada a outros movimentos literários e realidades escolares. Para aplicações futuras, considera-se importante ampliar o tempo destinado à revisão das produções e estabelecer critérios de avaliação desde o início da atividade. Conclui-se que o diálogo entre Literatura e cultura digital pode contribuir para práticas mais participativas e significativas, desde que preserve a centralidade da leitura, da reflexão crítica e da construção de sentidos.

REFERÊNCIAS

- ALTUKRUNI, Raja. A systematic literature review on the integration of internet memes in EFL/ESL classrooms. *Arab World English Journal*, v. 13, n. 4, p. 237-250, 2022. Disponível em: Acesso em: 22 jul. 2026. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol13no4.15> Disponível em: <https://awej.org/a-systematic-literature-review-on-the-integration-of-internet-memes-in-efl-esl-classrooms/> Acesso em: 23 jul. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Literatura brasileira: em diálogo com outras literaturas e outras linguagens*. 4. ed. reform. São Paulo: Atual, 2009.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- DA SILVA, Ananias Agostinho. Memes virtuais: gênero do discurso, dialogismo, polifonia e heterogeneidade enunciativa. *Revista Travessias*, v. 10, n. 3, ed. 28, 2016. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/15111>. Acesso em: 10 jul. 2026.
- DOS SANTOS, Katrym Aline Bordinhão. Leitura literária e memes: análise de uma proposta. *Periferia*, v. 11, n. 1, p. 73-87, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5521/552159357010/552159357010.pdf> Acesso em: 22 jul. 2026.

FENNA, Jakeline de Melo. *A compreensão do meme de internet como manifestação verbal e sua possível caracterização enquanto gênero textual*. 2019. 96 f. Dissertação (Mestrado em Literaturas de Língua Inglesa, Literatura Brasileira e Língua Portuguesa) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/6275>. Acesso em: 20 jul. 2026.

GAGLIARDI, Lucas. Memes en la clase de lengua y literatura: qué, para qué y cómo. **Convergencias**, v. 3, 2020. Disponível em: <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/122424> Acesso em: 23 jul. 2026.

HARTMAN, Pamela; BERG, Jessica; FULTON, Hannah R; SCHULER, Brandon. Memes as means: using popular culture to enhance the study of literature. **Journal for Expanded Perspectives on Learning**, v. 26, 2021. Disponível em: <https://11nq.com/zztm8qc> Acesso em: 23 jul. 2026.

MANGGONG, Lestari. The use of memes and WhatsApp message in teaching literature. **AKSIS: Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia**, v. 3, n. 1, p. 12-22, 2019. DOI: doi.org/10.21009/AKSIS.030102 Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/9b07/9e6a0ef5f203bebccafda4082302cccaf8a3.pdf> Acesso em: 23 jul. 2026.

MARTINS, Cristina; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. Práticas pedagógicas remixadas: relações entre estratégias pedagógicas da cultura digital e formação docente. **Revista e-Curriculum**, v. 18, n. 2, p. 739-760, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/48048>. Acesso em: 22 jul. 2026.

MEIRELLES, Luciano Nunes dos Santos. *Memes e ensino de literatura no ensino médio: pesquisa exploratória de alguns memes do portal Lítera Brasil*. 2021. 162f Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Paulo, São paulo, 2021. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11600/62105>. Acesso em: 22 jul. 2026.

MENDES, Nataniel; FEITOSA, Márcia Manir Miguel; RAMOS, Maria Altina da Silva. Ensino de literatura no nível médio: **e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 694-716, abr. 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762022000200694&lng=pt&nrm=iso . acessos em 23 jul. 2026. Epub 21-Nov-2022. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i2p694-716>.

MILNER, Ryan M. *The world made meme: discourse and identity in participatory media*. 2012. Tese (Doutorado) – University of Kansas, Lawrence, 2012. Disponível em: <https://oatd.org/oatd/record?record=%22handle%5C%3A1808%2F10256%22>. Acesso em: 22 jul. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2013.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/apraxis/v17n48/2178-2679-apraxis-17-48-60.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2026.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANT'ANA, Joana Amélia. A importância da literatura na formação do homem: teatro e literatura dramatizada – uma perspectiva de leitura. [S. l.: s. n.], 2020. v. 30. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/336-4.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2026.

TIDY, Helen et al. Enhancing the student learning experience through memes. **Science & Justice**, v. 64, n. 3, p. 280-288, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.scijus.2024.02.003>.

YAZELL, Bryan; WOHLMANN, Anita. Memes in the literature studies classroom. **Narrative Works**, v. 12, n. 1, p. 1-17, 2023. DOI: <https://doi.org/10.7202/1111279ar>. Disponível em: <https://id.erudit.org/iderudit/1111279ar> Acesso em: 23 jul. 2026.

CAPÍTULO 13 - O USO DO KAHOOT COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO DIGITAL NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

THE USE OF KAHOOT AS A DIGITAL INCLUSION TOOL IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN YOUTH AND ADULT EDUCATION

Maria Eduarda Deitos Vasquez ¹

Maria Vitória Deitos Vasquez ²

¹ Especialista em Metodologias do Ensino da Língua Inglesa. Especialista em Metodologias Ativas no Ensino da Docência. Licenciada em Letras (Português e Inglês). Pós-graduanda em Educação Especial e Inclusiva. Professora da rede pública estadual do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS). Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-7204-5553>. E-mail: maria.eduardadeitos@gmail.com

² Especialista em Ensino da Língua Espanhola e sua história. Especialista em Metodologias do Ensino da Língua Espanhola. Licenciada em Letras (Português e Espanhol). Professora da rede pública estadual do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS). Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0002-5512-1806>.

RESUMO

Este trabalho apresenta um relato de experiência sobre o uso do Kahoot como estratégia gamificada nas aulas de Língua Inglesa da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo foi analisar as contribuições da plataforma para a revisão dos conteúdos, a participação e a inclusão digital dos estudantes. De abordagem qualitativa e caráter descritivo, a experiência foi realizada ao final do primeiro semestre de 2025, com duas turmas da EJA Ensino Médio, correspondentes às Etapas 1 e 2. A atividade foi organizada em cinco etapas: diagnóstico, planejamento, preparação dos estudantes, aplicação do quiz e avaliação. Os resultados demonstraram uma percepção predominantemente favorável. Conclui-se que o Kahoot pode tornar as aulas mais dinâmicas e participativas, favorecer a revisão dos conteúdos e ampliar as experiências digitais dos estudantes. Contudo, sua utilização requer planejamento, adequação às particularidades da EJA e mediação docente.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Língua Inglesa. Kahoot. Gamificação. Inclusão digital.

ABSTRACT

This paper presents an experience report on the use of Kahoot as a gamified strategy in English language classes in Youth and Adult Education (EJA). The objective was to analyze the platform's contributions to content review, student participation, and digital inclusion. Following a qualitative and descriptive approach, the experience was conducted at the end of the first semester of 2025 with two EJA high school classes, corresponding to Stages 1 and 2. The activity was organized into five stages: assessment, planning, student preparation, quiz implementation, and evaluation. The results revealed a predominantly favorable perception of the experience. It was concluded that Kahoot can make classes more dynamic and participatory, support content review, and broaden students' digital experiences. However, its use requires careful planning, adaptation to the particularities of Youth and Adult Education, and teacher mediation.

Keywords: Youth and Adult Education. English language. Kahoot. Gamification. Digital inclusion.

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino caracterizada por atender estudantes com diferentes histórias de vida, idades, classes sociais, culturas, experiências de vida e trajetórias escolares, cujo direito à educação formal foi negado ou interrompido (Silva, 2024; Linhares; Silva; Da Silva, 2025). Considerando-se as barreiras vivenciadas por esse público, torna-se imperativo desenvolver práticas pedagógicas que considerem suas particularidades e interesses e favoreçam a participação dos sujeitos em uma sociedade cada vez mais tecnológica (Da Silva; Pereira, 2023).

Nesse sentido, para além do acesso aos conteúdos escolares, a EJA surge como um espaço prolífico para o fortalecimento da inclusão digital, ampliando as possibilidades de garantia da fruição plena das práticas sociais da cibercultura (Silva; Couto Junior, 2020; Da Silva; Pereira, 2023). Essa função torna-se ainda mais relevante considerando-se aqueles(as) que tiveram poucas oportunidades de aproximação com plataformas e ferramentas digitais. Nessa perspectiva, o papel da escola não se limita ao acesso à internet e aos dispositivos eletrônicos, mas também envolve a construção de conhecimentos e habilidades para utilizar esses recursos com autonomia.

Desse modo, para que essa possibilidade se concretize, é importante que o uso das tecnologias digitais esteja articulado às metodologias ativas de aprendizagem (Da Silva Naves *et al.*, 2025). Como revelam as autoras Silva e Pereira (2023), as MA associadas às ferramentas digitais podem incentivar a resolução de problemas do mundo real e fomentar o desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico. Tais metodologias rompem com os modelos de ensino tradicionais e estão fundamentadas em processos de aprendizagem interativos (Kist *et al.*, 2024).

No contexto da EJA, as aulas da Língua Inglesa (LI) têm se caracterizado, em muitos momentos, por práticas descontextualizadas, pautadas no ensino da gramática e de vocabulário isolado, que provocam desinteresse nos alunos. Segundo De Macedo Silva (2017), a organização curricular do componente nessa modalidade encontra-se, com frequência, desconectada da realidade dos educandos, o que faz com que muitos se sintam incapazes de aprender uma língua estrangeira ou não encontrem motivos para estudá-la. Para a autora, nas aulas de Língua Inglesa na EJA, mais do que dominar verbos ou outras estruturas linguísticas, “é importante que os alunos aprendam de forma prazerosa [...]” (De Macedo Silva, 2017, p. 42), percebendo o sentido da própria aprendizagem. Assim, depreende-se que a incorporação de MA aliadas às tecnologias digitais pode potencializar as possibilidades de ensino e tornar as atividades mais interativas.

Diante desse cenário, diferentes abordagens têm sido propostas para mobilizar o interesse dos estudantes em sala de aula, dentre as quais destaca-se a gamificação. De acordo com Fardo (2013), esta estratégia consiste na utilização de elementos dos games como mecânicas, estratégias e formas de pensar próprias dos jogos de modo a promover novas aprendizagens, uma vez que o conceito é baseado em técnicas de engajamento, ludicidade, competição e educação colaborativa (Orlandi; Duque; Mori, 2018)

Orlandi, Duque e Mori (2018) evidenciaram que as atividades gamificadas favoreceram a experiência de aprendizagem e estiveram associadas a resultados positivos no desempenho, na motivação e na compreensão de conteúdos mais complexos. De modo semelhante, Castro e Gonçalves (2018), salientam que ambientes gamificados tendem a ser mais atrativos e podem contribuir para a redução de insucessos e desistências, além de estimular os estudantes a superar obstáculos e concluir os cursos. Tais resultados dialogam diretamente com as dificuldades enfrentadas pelo público da EJA, especialmente aquelas relacionadas à participação e à permanência escolar.

Sob essa perspectiva, entre os recursos disponíveis, destaca-se o Kahoot!, uma plataforma digital que permite elaborar atividades gamificadas com elementos como pontuação, limite de tempo e classificação. Criado na Noruega e lançado em 2013, o recurso vem sendo utilizado em diferentes contextos educacionais (Kahoot!, [s. d.]).

As atividades criadas na plataforma, denominadas *kahoots*, podem apresentar questões em diferentes formatos e ser acessadas por meio de um navegador ou aplicativo. Para participar, os estudantes inserem o código disponibilizado pelo professor e identificam-se com um nome ou apelido (Nadeem; Al Falig, 2020). Nesse sentido, para Nadeem e Al Falig (2020), a ferramenta pode ser utilizada para revisar conteúdos, verificar conhecimentos e estimular a participação dos estudantes, fornecendo feedback imediato a professores e alunos sobre o progresso da aprendizagem em seus dispositivos. Entretanto, seu uso precisa estar relacionado aos objetivos pedagógicos e considerar os diferentes níveis de familiaridade dos participantes com a tecnologia (Callegari, 2021).

Diante do exposto, este estudo justifica-se pela necessidade de fortalecer as produções científicas que relacionam a gamificação como estratégia de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras na EJA. Muito embora diferentes experiências tenham abordado a utilização do Kahoot como recurso didático nas aulas nessa modalidade (Scárdua; Souza, 2024; Da Silva Santiago; Feijão; Darmayanti, 2025; Boff; De Souza Oliveira, 2025; Faria, 2026), ainda carecem estudos que explorem especificamente seu uso nas aulas de Língua Inglesa.

Frente a estas considerações, este trabalho tem como objetivo relatar uma experiência com o uso do Kahoot nas aulas de Língua Inglesa na Educação de Jovens e Adultos, buscando compreender suas contribuições para a aprendizagem, a participação e a inclusão digital dos estudantes.

2. METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência, de abordagem qualitativa e natureza descritiva. Segundo Mussi, Flores e Almeida (2021), estudos dessa modalidade configuram-se como a expressão escrita de vivências e intervenções práticas com embasamento científico e reflexão crítica, que tem como finalidade contribuir na produção de conhecimentos das mais variadas temáticas.

A experiência foi desenvolvida com duas turmas das Etapas 1 e 2 da EJA Ensino Médio em uma escola pública da fronteira oeste do Rio Grande, envolvendo aproximadamente 22 estudantes, com idades entre 18 e 69 anos, durante as aulas de Língua Inglesa, com carga horária semanal de dois períodos. O desenvolvimento da experiência aconteceu ao final do primeiro semestre letivo em 2025, no período de Estudos de Aprendizagem Contínua (EAC), entre os dias 24 de junho e 04 de julho, perfazendo um total de quatro encontros.

A proposta partiu da necessidade de tornar o processo de aprendizagem e o período de recuperação mais significativo e interessante, tendo em vista a diversidade de conhecimentos prévios dos estudantes e as dificuldades observadas em atividades anteriores quanto ao uso de recursos digitais.

Os procedimentos do experiência foram organizados em cinco etapas sequenciais representadas através da Figura 1:

Figura 1: Fluxograma representativo das etapas da experiência

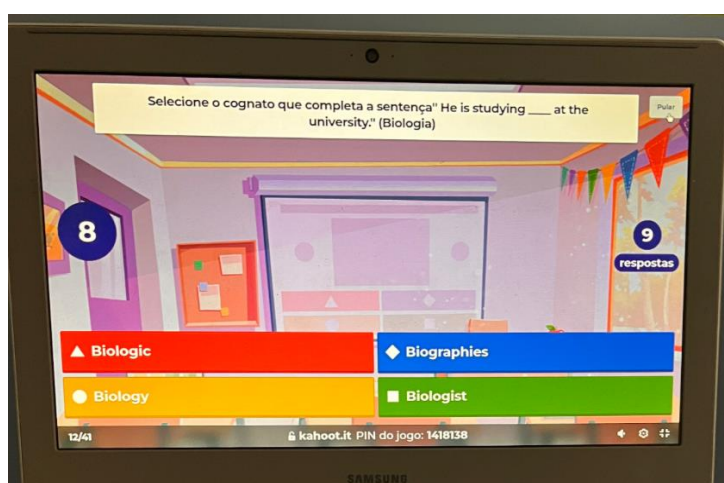


Fonte: Autoria própria (2025).

Na primeira etapa da experiência, buscou-se realizar um diagnóstico da turma, através da aplicação de um questionário simples, que considerou os conhecimentos prévios dos estudantes, as dificuldades relacionadas aos conteúdos trabalhados ao longo do semestre, bem como os diferentes níveis de familiaridade com recursos digitais.

A partir das respostas obtidas no levantamento inicial, na segunda etapa realizou-se o planejamento da atividade e a elaboração dos quizzes na plataforma Kahoot. Para a construção do instrumento, partiu-se dos conteúdos trabalhados em sala de aula, que envolveram vocabulários relacionados ao cotidiano, profissões, família, cumprimentos, objetos escolares, alimentos, palavras cognatas, estruturas básicas da Língua Inglesa e expressões frequentes (Figura 2). Em cada questão, buscou-se construir enunciados claros e alternativas adequadas ao nível de conhecimento dos participantes, tornando a atividade mais acessível.

Figura 2: Exemplo de questão abordada pelo quiz.



Fonte: Autoria própria (2025).

A terceira etapa consistiu na preparação dos estudantes e apresentação da plataforma Kahoot. Desse modo, realizou-se a explicação das formas de acesso, das regras e da dinâmica do quiz, cujo ranqueamento utilizava a quantidade de respostas certas e o tempo utilizado para a marcação. Nesse momento, também foram oferecidas orientações individualizadas aos estudantes que apresentaram dificuldades no manuseio dos dispositivos.

A aplicação do quiz foi realizada na quarta etapa. Organizados em um semicírculo, os estudantes responderam às questões, enquanto a professora acompanhava a participação, esclarecia dúvidas e retomava os conteúdos após a apresentação de cada

resposta (Figura 3). A mediação docente constituiu parte importante dessa etapa da atividade, de modo que a rapidez não comprometesse a compreensão das questões e à aprendizagem.

Figura 3: Estudantes participando da aplicação do Quiz na plataforma Kahoot.



Fonte: Autoria própria (2025).

A avaliação da experiência aconteceu na *quinta etapa*. Os estudantes participantes foram convidados a responder um questionário, com o objetivo de fornecer um feedback para a atividade, buscando identificar suas percepções sobre a utilização do Kahoot nas aulas de Língua Inglesa. O instrumento (Tabela 1). foi estruturado com auxílio da ferramenta Google Formulários (*Google Forms*), a partir do qual as respostas foram organizadas e analisadas descritivamente, considerando a avaliação da atividade, o envolvimento dos participantes e as contribuições percebidas para a aprendizagem e a inclusão digital.

Tabela 1: Instrumento elaborado para a avaliação da experiência

- | |
|---|
| 1 - Como você avalia a utilização do kahoot nas aulas de língua inglesa? |
| 2 - Você acredita que a atividade ajudou na compreensão dos conteúdos trabalhados? |
| 3 - Você gostou de ter participado da atividade? |
| 4 - Você acredita que a atividade ajudou a melhorar a sua utilização de ferramentas digitais? |

Fonte: Autoria própria (2025).

Para preservar a identidade e a privacidade dos estudantes, não foram utilizadas informações que permitissem sua identificação.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A realização da experiência demonstrou que o uso do Kahoot contribuiu para tornar as aulas de Língua Inglesa na EJA mais dinâmicas e participativas. Durante a aplicação da atividade, observou-se que, passado do estranhamento inicial, os estudantes demonstraram interesse e engajamento em responder às questões e acompanhar os resultados apresentados pela plataforma. Inclusive, aqueles(as) estudantes participativos nas aulas expositivas, estiveram mais ativos nas discussões.

Em relação à percepção dos participantes, 14 estudantes avaliaram a experiência como "muito positiva", cinco como "positiva" e três mantiveram uma posição "neutra". Não foram registradas avaliações negativas (Figura 4).

Figura 4: Percepção dos estudantes quanto ao uso do Kahoot nas aulas de língua inglesa



Fonte: Autoria própria (2025).

Os dados indicam uma boa aceitação do Kahoot pela turma, uma vez que 19 dos 22 participantes avaliaram positivamente a experiência. Esse resultado sugere que a utilização de recursos digitais e ferramentas de gamificação pode favorecer a motivação e o envolvimento dos estudantes da EJA nas atividades de Língua Inglesa.

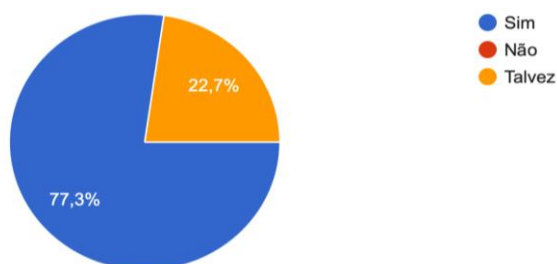
Resultados semelhantes foram encontrados por Nadeem e Al Falig (2020), que também identificaram uma avaliação positiva do Kahoot nas aulas de língua estrangeira. Entre os aspectos mencionados pelos participantes daquele estudo, destacaram-se o caráter divertido da ferramenta, seus benefícios para a aprendizagem e a autoavaliação, o estabelecimento de objetivos, a motivação, a perseverança, o envolvimento, a competição, bem como a possibilidade de receber feedback imediato.

Destaca-se que o formato de jogo favoreceu a revisão dos conteúdos de maneira interativa, permitindo que os estudantes identificassem seus acertos e dificuldades no

momento da resposta. Como se observa na figura abaixo (Figura 5), para 77,3% dos participantes a atividade auxiliou na compreensão dos conteúdos trabalhados.

Figura 5: Percepção dos estudantes quanto a compreensão dos conteúdos trabalhados

Você acredita que a atividade ajudou na compreensão dos conteúdos trabalhados?
22 respostas



Fonte: Autoria própria (2025).

As potencialidades observadas neste estudo corroboram os achados da revisão sistemática realizada por Wang e Tahir (2020), segundo a qual as experiências que utilizam o Kahoot apresentam efeitos mais positivos na aprendizagem quando comparadas aos modelos tradicionais e a outras ferramentas ou abordagens pedagógicas. Os resultados também se aproximam daqueles encontrados por Veljković Michos (2017), em pesquisa realizada na Sérvia, na qual o uso da ferramenta, além de favorecer a motivação, contribuiu para a aquisição de novas estruturas linguísticas, facilitou a revisão gramatical e lexical e melhorou a relação dos estudantes com o componente curricular.

Ainda, além da revisão dos conhecimentos linguísticos, a atividade possibilitou o contato com uma ferramenta digital voltada à aprendizagem. Esse aspecto torna-se relevante na EJA, uma vez que os estudantes possuem diferentes níveis de familiaridade e utilização de dispositivos e plataformas digitais. Isso se evidencia nos relatos de alguns estudantes que demonstraram insegurança quanto ao uso da tecnologia na atividade, expressando falas como: “Eu não sei usar esse site”, “Nunca participei de um jogo assim” e “Não sei mexer nessas coisas”, apesar de indicarem utilizar recursos digitais e conectarem-se na internet no dia a dia.

Em função dos receios iniciais, ao longo das primeiras rodadas, muitos participantes apresentaram dificuldades em acompanhar a dinâmica do jogo, inclusive perdendo o tempo de marcação das respostas. As dificuldades nesse sentido foram sendo superadas com a aproximação com a plataforma, a colaboração entre colegas e o

acompanhamento constante da professora. Como revela estudo de Rolim e Araújo (2015, p.149), quanto à percepção de discentes da EJA em relação ao uso das novas tecnologias, "a colaboração de outras pessoas torna-se determinante para o melhoramento contínuo das competências relacionadas à tecnologia.", uma vez que nem sempre, a autonomia para as competências digitais se aplica de modo pleno.

Cabe ressaltar que a experiência realizada evidenciou que a instabilidade da conexão de internet também constitui uma barreira para o desenvolvimento de atividades como a proposta. Em alguns momentos, as oscilações da rede dificultaram o acesso à plataforma e interferiram na continuidade do quiz, demonstrando que a inserção de recursos digitais também depende das condições de infraestrutura disponíveis na escola.

Tal obstáculo na conectividade também é um cenário vivenciado por 72% dos professores das escolas públicas brasileiras, em estudo recente acerca das percepções sobre barreiras para o uso das tecnologias de informação e comunicação nos espaços escolares (De Almeida; De Moraes Rodrigues; Prol, 2022).

Por fim, reitera-se que a utilização da tecnologia, por si só, não garante a aprendizagem. Ainda, percebe-se que mais do que o simples incorporação da ferramenta digital é a concepção pedagógica e o planejamento didático que devem orientar e qualificar o uso de recursos como o Kahoot em sala de aula. Portanto, nessa experiência a mediação docente foi de suma importância em diferentes momentos, quer seja para orientar o acesso, para explicar o funcionamento do recurso, assim como auxiliar os participantes durante a realização do quiz.

Somente quando as ferramentas tecnológicas estão vinculadas a um objetivo pedagógico claro e é utilizada com base em princípios coerentes, torna-se possível alcançar os resultados esperados (Nadeem; Al Falig, 2020; Ali; Abdalgane, 2022).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da experiência realizada pode-se concluir que o Kahoot, como estratégia metodológica gamificada pode contribuir para tornar as aulas de Língua Inglesa na EJA mais dinâmicas, participativas e próximas das práticas digitais presentes no cotidiano. A atividade permitiu que o grupo retomasse conteúdos específicos trabalhados em aula, partindo do contato com uma plataforma digital de aprendizagem, o que ampliou o letramento digital e a autonomia dos estudantes.

Ainda que os participantes apresentassem diferentes níveis de domínio da tecnologia e demandassem constante mediação docente, a avaliação realizada ao final da atividade evidenciou uma percepção, em geral, favorável. Este achado sinaliza boa aceitação da ferramenta pelas turmas e reforça o potencial da inserção desse tipo de atividade em contextos semelhantes.

Por fim, ressalta-se que a utilização do Kahoot não deve ser entendida apenas como uma forma de entretenimento, mas como uma ferramenta que precisa estar articulada aos objetivos de aprendizagem e às particularidades dos sujeitos da EJA. Quando empregado de maneira planejada e inclusiva, o recurso pode favorecer a participação, a revisão dos conteúdos e a ampliação das experiências digitais dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALI, Rabea; ABDALGANE, Mohammed. The impact of gamification'Kahoot App'in teaching English for academic purposes. **World Journal of English Language**, v. 12, n.7, 2022. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4565691 Acesso em: 28 jul. 2026.

BOFF, Elisa; DE SOUSA OLIVEIRA, Kelly Cristina. Objetos de aprendizagem e TDICS no ensino de Matemática: uma experiência colaborativa na Educação de Jovens e Adultos. **Scientia cum Industria**, v. 15, n. 1, p. e251516-e251516, 2025. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/scientiaccumindustria/article/view/14336> Acesso em: 26 jul. 2026.

CALLEGARI, Marcos Antonino. **Kahoot! nas Aulas de Química: um estudo sobre a influência motivadora do jogo na perspectiva da Teoria da Autodeterminação**. [S.l.]: Universidade Estadual Paulista (Unesp), 28 jul. 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/214439> Acesso em: 28 jul. 2026.

CASTRO, Talita Candida; GONÇALVES, Luciana Schleder. Uso de Gamificação para o Ensino de Informática em Enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v.71, n.03, p.1101-1108, 2018. Disponível em: http://www.revenf.bvs.br/pdf/reben/v71n3/pt_0034-7167-reben-71-03-1038.pdf. Acesso em: 28 jul. 2026.

DA SILVA, Lidiane Maurício; PEREIRA, Valdirene Barbosa. As tecnologias digitais da informação e da comunicação e suas contribuições para a metodologia ativa e inclusão digital na educação de jovens e adultos. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 15, n. 45, p. 229-242, 2023. Disponível em: <https://revistaboletimconjuntura.com.br/boca/article/view/2056/827> Acesso em: 26 jul. 2026.

DA SILVA NAVES, Lidiany *et al.* O Uso de Metodologias Ativas e Tecnologias Digitais na Aprendizagem Significativa: um olhar para a Inovação Educacional. **Epitaya E-books**, v. 1, n. 118, p. 20-33, 2025. Disponível em: <https://portal.epitaya.com.br/index.php/ebooks/article/view/1702> Acesso em: 26 jul. 2026.

DA SILVA SANTIAGO, Paulo Vitor; FEIJÃO, Márcia Maria Alves; DARMAYANTI, Rani. Ensino de matemática com gamificação: um instrumento metodológico na EJA qualifica baseada em jogos com quizizz. **Revista Cearense de Educação Matemática**, v. 4, n. 8, p. 1-20, 2025. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/periodicos/index.php/rceem/article/view/4231> Acesso em: 25 jul. 2026.

DE ALMEIDA, Ana Luiza Prado; DE MORAES RODRIGUES, Beatriz; PROL, Flavio. Como conectar as escolas brasileiras: um mergulho nos desafios de conexão e cobertura. In: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, editor. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: **TIC Educação 2021: edição COVID-19: metodologia adaptada**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil; 2022 [Internet]. p. 155-63. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20221121124124/tic_educacao_2021_livro_eletronico. Acesso em: 28 jul. 2026.

DE MACEDO SILVA, Mosiana. O Ensino da Língua Inglesa aos Alunos da EJA. **Vida de Ensino (ISSN 2175-6325)**, [S. l.], v. 2, n. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifgoiano.edu.br/vidadeensino/article/view/435>. Acesso em: 27 jul. 2026.

FARDO, Marcelo Luis. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **Renote**, v. 11, n. 1, 2013. Disponível em: <https://short-url.cc/1AnQI> Acesso em: 26 jul. 2026.

FARIAS, Valdemir Ribeiro. Gamificação na Educação: como jogos e elementos de gamificação podem ser usados para melhorar o engajamento e a aprendizagem dos alunos? **Revista Cactácea–Educação, Filosofia**, v. 6, n. 16, 2026. Disponível em: <https://rgt.ifsp.edu.br/ojs/index.php/revistacactacea/article/view/172> Acesso em: 28 jul. 2026.

KAHOOT! *Kahoot!: learning games*. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://kahoot.com/>. Acesso em: 28 jul. 2026.

KIST, Fernanda Fettermann *et al.* A Utilização das Tecnologias Digitais e Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem como Estratégia Pedagógica no Contexto Escolar. **VIDYA**, v. 44, n. 1, p. 371-385, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/4919> Acesso em: 26 jul. 2026.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práx. Educ.**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-

[26792021000500060&lng=pt&nrm=iso](https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010). Acesso em: 25 jul. 2026. Epub 25-Nov-2021. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>.

NADEEM, Nahla Helmy; AL FALIG, Hanady Abdulaziz. Kahoot! quizzes: A formative assessment tool to promote students' self-regulated learning skills. **Journal of Applied Linguistics and Language Research**, v. 7, n. 4, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://surl.li/eofzmt> Acesso em: 28 jul. 2026.

ORLANDI, Tomás Roberto Cotta; DUQUE, Claudio Gottschalg; MORI, Alexandre Mori. Gamificação: uma Nova Abordagem Multimodal para a Educação. **Biblios**, Brasília, n.70, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.org/pe/pdf/biblios/n70/a02n70.pdf> . Acesso em 26 jul. 2026.

SCARDUA, Mateus; SOUZA, Alanderson Gomes de. **Língua portuguesa e as tecnologias digitais de informação e comunicação: um estudo sobre o impacto da utilização de Chromebooks e de ferramentas digitais no ensino da língua portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. 2024. 30 f. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação) - Licenciatura em Letras - Português. Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/6487> Acesso em: 28 jul. 2026.

SILVA, Renata Borges Leal da; COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro. Inclusão Digital na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Pensando formação de pessoas da terceira idade. **Revista Docência e Ciberultura**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 24-40, 2020. DOI: 10.12957/redoc.2020.46818. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/redoc/article/view/46818> . Acesso em: 25 jul. 2026.

VELJKOVIĆ MICHOS, Maja et al. Gamification in foreign language teaching: Do you Kahoot?. In: **Sinteza 2017-International Scientific Conference on Information Technology and Data Related Research**. Singidunum University, 2017. p. 511-516. DOI: <https://doi.org/10.15308/Sinteza-2017-511-516> Disponível em: <https://portal.sinteza.singidunum.ac.rs/paper/567> Acesso em: 28 jul. 2016.

WANG, Alf Inge; TAHIR, Rabail. The effect of using Kahoot! for learning—A literature review. **Computers & education**, v. 149, p. 103818, 2020. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131520300208> Acesso em: 26 jul. 2026.

CAPÍTULO 14 - ROBÓTICA ASSISTIVA E NEURODIVERSIDADE: A INOVAÇÃO TECNOLÓGICA PARA A APRENDIZAGEM INCLUSIVA

ASSISTIVE ROBOTICS AND NEURODIVERSITY: TECHNOLOGICAL INNOVATION FOR INCLUSIVE LEARNING

Yasmin Naomi Hassunuma ¹

Juliana Arantes ²

Julio Cesar David Pereira ³

Vanessa Baroli Barbosa de Oliveira ⁴

¹ Mestranda em Pesquisa Clínica na Universidade Julio de Mesquita Filho UNESP Botucatu SP, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-2035-9367>. E-mail: yasminaomi23@gmail.com

² Doutoranda em Biotecnologia na Universidade Julio de Mesquita Filho UNESP Botucatu SP, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1575-7770>. E-mail: arantesjuliana84@gmail.com

³ Mestrando em Pesquisa Clínica na Universidade Julio de Mesquita Filho UNESP Botucatu SP, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-1247-4064>. E-mail: juliocdp@live.com

⁴ Mestranda em Pesquisa Clínica na Universidade Julio de Mesquita Filho UNESP Botucatu SP, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4771-7688>. E-mail: vbaroli@gmail.com

RESUMO

Objetivo: Analisar as contribuições da robótica assistiva para a aprendizagem e o desenvolvimento de competências em alunos neurodivergentes, focando em como essas tecnologias medeiam a aquisição de habilidades e na percepção dos educadores sobre sua integração no contexto escolar. **Método:** Realizou-se uma revisão integrativa da literatura no mês de fevereiro de 2026, em bases de dados como PubMed/MEDLINE, Scopus, SciELO e outras. Foram selecionados somente artigos primários e excluídos artigos secundários e literatura cinzenta. O processo de seleção foi realizado no software Rayyan e os dados foram compilados em uma tabela estruturada. **Resultados:** Foram selecionados 6 artigos ao final da busca, após aplicar os critérios de inclusão e exclusão, publicados entre 2018 e 2025 que abordam intervenções robóticas com crianças diagnosticadas com transtornos do neurodesenvolvimento. Os achados demonstram que o uso de robôs sociais e avatares virtuais promove um aumento no engajamento social e no contato visual, reduzindo a sobrecarga sensorial frequentemente associada a interações humanas convencionais. Além disso, observou-se melhora na motricidade fina e no reconhecimento emocional. Contudo, a percepção docente aponta para a necessidade crítica de capacitação específica para o manejo dessas ferramentas no ambiente escolar. **Considerações Finais:** Conclui-se que a robótica assistiva é um recurso transformador para a educação inclusiva, desde que integrada a propostas pedagógicas sólidas e acompanhada por formação continuada para os educadores, garantindo equidade e autonomia aos estudantes.

Palavras-chave: Robótica Assistiva. Neurodiversidade. Educação Inclusiva. Inovação Tecnológica.

ABSTRACT

Objective: To analyze the contributions of assistive robotics to learning and skill development in neurodivergent students, focusing on how these technologies mediate skill acquisition and on educators' perceptions of their integration in the school context. **Method:** An integrative literature review was conducted in February 2026 across databases such as PubMed/MEDLINE, Scopus, SciELO, and others. Only primary articles were selected, and secondary articles and gray literature were excluded. The selection process was performed using Rayyan software, and data were compiled in a structured table. **Results:** Six articles were selected at the end of the search after applying inclusion and exclusion criteria, published between 2018 and 2025, addressing robotic interventions with children diagnosed with neurodevelopmental disorders. The findings demonstrate that the use of social robots and virtual avatars promotes an increase in social engagement and eye contact, reducing the sensory overload frequently associated with conventional human interactions. Furthermore, improvements were observed in fine motor skills and emotional recognition. However, educators' perceptions point to the critical need for specific training in handling these tools in the school environment. **Final Considerations:** It is concluded that assistive robotics is a transformative resource for inclusive education, provided it is integrated into solid pedagogical proposals and accompanied by continuous teacher training, ensuring equity and autonomy for students.

Keywords: Assistive Robotics. Neurodiversity. Inclusive Education. Technological Innovation.

1. INTRODUÇÃO

A sala de aula contemporânea convive com a pluralidade cognitiva de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e outras condições do neurodesenvolvimento que demandam caminhos de aprendizagem para além da padronização (Khazanchi & Khazanchi, 2023). Alunos que enfrentam barreiras na comunicação, na motricidade e na interação social encontram na biotecnologia e na robótica mediadores que reconfiguram o ambiente escolar (Yturalde et al., 2024). Sistemas robóticos, físicos ou virtuais, criam um espaço de interação previsível e motivador, permitindo que indivíduos sensíveis a excessos de estímulos sensoriais e sociais processem informações de forma mais equilibrada e segura (Piedade et al., 2024).

O uso de robôs na educação especial promove o engajamento, melhor interação entre pares e o desenvolvimento da criatividade (Benjamin et al., 2025). Dispositivos sociais e sistemas de inteligência artificial atuam como catalisadores de competências práticas, desde o reconhecimento de emoções e a produção de gestos até a reabilitação da escrita. A possibilidade de ajustar o comportamento do robô às necessidades de cada estudante favorece que as habilidades conquistadas em ambientes controlados sejam aplicadas em situações do cotidiano (Sağdıç et al., 2024). Essa tecnologia não ocupa o lugar do educador, mas amplia as possibilidades de ensino ao oferecer novas formas de comunicação e autonomia para quem aprende de maneira diversa.

Apesar das possibilidades reais, existe um distanciamento entre o que a tecnologia oferece e o que efetivamente chega às salas de aula. Muitos recursos permanecem em ambientes de pesquisa ou clínicas isoladas, enquanto professores demonstram interesse em utilizar essas ferramentas, mas esbarram na falta de formação e de recursos acessíveis (Mangina et al., 2023). Diante desse cenário, cabe questionar: Como o uso de robôs sociais e virtuais pode mediar a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades sociais e motoras em alunos neurodivergentes, e quais são as percepções dos educadores sobre essa integração tecnológica?

A busca por respostas a essa pergunta passa pela urgência de tornar acessíveis as tecnologias de alto impacto que reduzem as desigualdades educacionais. Levar a robótica para o currículo escolar é um passo em direção à equidade, permitindo que o ensino respeite o ritmo e o estilo de cada estudante. Ao confirmar que intervenções robóticas funcionam em áreas como linguagem e motricidade fina (Yturalde et al., 2024), este

trabalho fortalece práticas pedagógicas que tratam a tecnologia como um direito de inclusão, essencial para garantir que nenhum aluno seja deixado para trás por falta de ferramentas adequadas.

O papel de quem ensina é determinante para que a tecnologia cumpra sua função social (Caro-Via et al., 2023). A eficiência de um robô não está apenas em seus circuitos, mas na forma como ele é acolhido e mediado por professores em propostas pedagógicas individualizadas para os estudantes (Herrero-Martín et al., 2024). Analisar o que pensam os docentes em formação e em exercício da inclusão, ajuda a criar caminhos para que a resistência técnica dê lugar à competência mediadora (Khazanchi & Khazanchi, 2023). Assim, a inovação tecnológica deixa de ser uma promessa distante para se tornar um ganho real de autonomia e presença para o estudante neurodivergente no ambiente escolar.

A integração de tecnologias assistivas no ambiente escolar requer uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas entre o estudante, o educador e o recurso tecnológico para que a inclusão seja efetiva e sustentável. Diante dessa necessidade de articulação pedagógica, este trabalho busca expor as contribuições da robótica física e virtual para a aprendizagem de alunos neurodivergentes, bem como as percepções docentes sobre a implementação dessas inovações no cotidiano educacional.

2. MÉTODO

O percurso metodológico deste trabalho fundamenta-se em uma seleção de artigos identificados a partir de uma revisão de escopo mais abrangente sobre tecnologias assistivas na educação inclusiva. O objetivo central foi isolar o subconjunto de estudos que abordam especificamente o uso de robôs na aprendizagem de alunos neurodivergentes. A investigação foi guiada pela questão: Como o uso de robôs sociais e virtuais pode mediar a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades sociais e motoras em alunos neurodivergentes, e quais são as percepções dos educadores sobre essa integração tecnológica?

A busca sistemática ocorreu em fevereiro de 2026, de maneira abrangente, por meio da combinação de descritores controlados e palavras-chave livres em português e inglês, articulados pelos operadores booleanos AND e OR. As consultas foram adaptadas às especificidades de bases de dados nas áreas de saúde, educação e ciências sociais, incluindo PubMed/MEDLINE, BVS, ERIC, Embase, Scopus, Web of Science, SciELO e

PsycINFO. Os critérios de inclusão priorizaram estudos primários de natureza experimental, observacional ou qualitativa, publicados no recorte temporal dos últimos oito anos (2018-2025), assegurando evidências contemporâneas sobre as práticas pedagógicas inclusivas. Foram excluídas produções de literatura secundária, literatura cinzenta e estudos com resultados inconclusivos.

O gerenciamento das referências e a eliminação de duplicatas foram operacionalizados com o auxílio do software Rayyan®, permitindo uma triagem rigorosa de títulos e resumos. Os estudos selecionados foram submetidos a uma leitura integral para a extração de dados por meio de um formulário padronizado, contemplando variáveis como autoria, país de origem, desenho do estudo, perfil da amostra e principais desfechos relacionados à mediação robótica. A síntese do conhecimento foi efetuada através de uma abordagem descritiva e temática, categorizando os achados em eixos como engajamento, desenvolvimento de habilidades e percepção docente, garantindo a integridade e o respeito à autoria das obras analisadas.

A investigação utilizou exclusivamente informações secundárias de acesso público, a submissão a um Comitê de Ética em Pesquisa torna-se dispensável, conforme as diretrizes da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Contudo, o compromisso ético com a integridade das fontes e o reconhecimento da autoria original foram rigorosamente mantidos em todas as etapas de análise.

3. RESULTADOS / DISCUSSÃO

A busca inicial nas bases de dados resultou na identificação de um montante de 1.613 trabalhos. Após a resolução das duplicatas, restaram 1.558 títulos, os quais foram submetidos a critérios de seleção e elegibilidade. Esse refinamento, identificou um total de 6 artigos primários que atenderam ao objetivo deste estudo.

A análise integrada das evidências revela que a robótica assistiva atua como um mediador na aprendizagem de alunos neurodivergentes, proporcionando ganhos em áreas críticas do desenvolvimento. Um dos principais benefícios observados refere-se ao aumento do engajamento e da interação social (SO et al., 2019; ABDELMOHSEN; ARAFA, 2021; FUGLERUD; SOLHEIM, 2018). Intervenções estruturadas com robôs sociais demonstram ser tão eficazes quanto as conduzidas por humanos no ensino de gestos, com o diferencial de promover maior contato visual por parte de crianças com autismo (SO et al., 2019). Esse engajamento visual é fundamental para a construção de

vínculos comunicativos e para a redução da sobrecarga sensorial que muitas vezes dificulta a interação interpessoal direta (Schiavo et al., 2024). A previsibilidade dos comportamentos robóticos oferece um ambiente seguro, permitindo que o aluno se sinta mais motivado a participar de atividades repetitivas e estruturadas, o que se reflete diretamente no aumento da participação e atenção em treinos de linguagem e vocabulário (FUGLERUD; SOLHEIM, 2018).

Pensando nas publicações e na determinação temporal entre 2018 e 2025, podemos refletir que há um estágio de maturação tecnológica com estudos conduzidos em contextos diversos, como Hong Kong, França, Itália, Reino Unido e Noruega. Essa distribuição geográfica evidencia que a robótica assistiva é uma tendência internacional de inovação na educação inclusiva, fundamentada majoritariamente em ensaios experimentais, intervenções longitudinais e estudos exploratórios com abordagens qualitativas e quantitativas (SO et al., 2019; ZOU et al., 2025; AGRUSTI; BONAVALONTÀ, 2022). O uso de amostras que variam de pequenos grupos em intervenções clínicas a centenas de professores em levantamentos de larga escala permite uma visão multidimensional do fenômeno (Zhang et al., 2024). Enquanto os estudos experimentais validam a eficácia técnica em habilidades específicas como escrita e imitação, as pesquisas de opinião docente revelam o impacto cultural e as expectativas sociais que cercam a introdução dessas tecnologias no cotidiano escolar (DI BATTISTA et al., 2020; ABDELMOHSEN; ARAFA, 2021).

Além dos ganhos sociais, a robótica tem mostrado alguns resultados interessantes no desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas específicas (Vianna et al., 2025). Em contextos de reabilitação da escrita, o uso de sistemas robóticos personalizados favorece a melhora na qualidade e velocidade da caligrafia em crianças com transtornos do neurodesenvolvimento e disgrafia (ZOU et al., 2025). A personalização do comportamento do robô é um fator determinante, pois evita interações estereotipadas que poderiam reduzir o interesse do estudante ao longo do tempo (Schiavo et al., 2024). Complementarmente, o uso de robôs virtuais acessíveis, como o sistema Jammo, tem potencializado o reconhecimento emocional e a imitação, com melhorias que se mantêm mesmo após o término das intervenções (ABDELMOHSEN; ARAFA, 2021). Essa capacidade de generalização para situações reais reforça a ideia de que a tecnologia não é um fim em si mesma, mas um meio para a conquista de autonomia fora do ambiente digital (Hutchison et al., 2024).

A transversalidade entre as modalidades de robótica física e virtual demonstra que o resultado da intervenção está intimamente ligada à estrutura pedagógica, à acessibilidade das ferramentas e incentivo da gestão para com os professores (Pántya & Mucsics, 2024). Enquanto robôs físicos de alto desempenho oferecem uma interação tátil e social rica, sistemas virtuais e plataformas de baixo custo permitem uma escalabilidade necessária para ambientes domésticos e escolares com recursos limitados (ABDELMOHSEN; ARAFA, 2021). Essa versatilidade tecnológica possibilita que o suporte ao aluno neurodivergente não seja interrompido, favorecendo a continuidade do processo de aprendizagem em diferentes contextos (Ahmed et al., 2024). No entanto, a boa resposta dessas ferramentas depende da superação de limitações técnicas, como o reconhecimento de voz e a necessidade de comportamentos robóticos menos repetitivos para sustentar o engajamento a longo prazo (FUGLERUD; SOLHEIM, 2018; ZOU et al., 2025).

Em relação à percepção dos educadores, observa-se uma dualidade entre o reconhecimento do potencial inclusivo da robótica e as barreiras para sua implementação efetiva. Professores de apoio e docentes em formação manifestam uma crença forte na utilidade da robótica educacional para alunos com TDAH, TEA e dispraxia, destacando ganhos em motivação e inclusão (DI BATTISTA et al., 2020). Entretanto, a maioria desses profissionais relata a ausência de formação adequada e experiência prática, o que gera insegurança no uso cotidiano dessas ferramentas (AGRUSTI; BONA VOLONTÀ, 2022). A carência de capacitação docente surge como um dos principais obstáculos para que a inovação tecnológica deixe de ser uma promessa e se torne uma prática pedagógica consolidada (Mangina et al., 2023). Para que a robótica assistiva cumpra seu papel transformador, é muito importante que a estrutura técnica seja acompanhada por um suporte pedagógico contínuo que valorize a mediação humana no processo de ensino-aprendizagem (Candito et al., 2025).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exposição das evidências analisadas confirma que a robótica assistiva, em suas vertentes física e virtual, atua como um recurso mediador interessante para a aprendizagem e o desenvolvimento de competências em alunos neurodivergentes. Os resultados demonstraram que a previsibilidade e a personalização desses sistemas favorecem o engajamento social, a motricidade e a comunicação, superando barreiras que

a interação humana convencional nem sempre consegue transpor isoladamente. No entanto, a capacidade efetiva dessa inovação tecnológica está intrinsecamente ligada à mediação pedagógica, evidenciando que o robô não substitui o educador, mas potencializa sua capacidade de promover uma inclusão real e personalizada no cotidiano escolar.

Apesar dos avanços, este estudo apresenta limitações relacionadas ao recorte temporal e à natureza dos dados secundários, que podem não capturar a totalidade das experiências práticas em contextos de baixa tecnologia. A carência de formação docente e as restrições de acesso a equipamentos de alto custo ainda representam obstáculos para a escalabilidade dessas intervenções. Para pesquisas futuras, recomenda-se a realização de estudos longitudinais que avaliem o impacto da robótica no desempenho acadêmico a longo prazo e a investigação de estratégias de capacitação que preparem os professores para integrar essas ferramentas de forma sustentável e autônoma nas salas de aula inclusivas.

REFERÊNCIAS

ABDELMOHSEN, Maha; ARAFA, Yasmine. Jammo Virtual Robot Enhances the Social Skills of Children With HFA: Development and Deployment. In: Proceedings of the 23rd International Conference on Human-Computer Interaction. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1145/3462203.3475928>. Acesso em: 5 mar. 2026.

AGRUSTI, Francesco; BONAVALONTÀ, Gianmarco. Educational Robotics for Special Needs Students: Teachers' Perspectives on Pre-service Training. *European Journal of Educational Research*, v. 11, n. 2, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2022-026-agbo>. Acesso em: 5 mar. 2026.

DI BATTISTA, Silvia; PIVETTI, Monica; MORO, Michele; MENEGATTI, Emanuele. Teachers' Opinions Towards Educational Robotics for Special Needs Students: An Exploratory Italian Study. *Robotics*, v. 9, n. 3, p. 72, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/robotics9030072>. Acesso em: 5 mar. 2026.

FUGLERUD, Kristin S.; SOLHEIM, Ivar. The Use of Social Robots for Supporting Language Training of Children. *Assistive Technology*, v. 10, n. 1, p. 1-12, 2018. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30371501/>. Acesso em: 5 mar. 2026.

SO, Wing-Chee; WONG, Miranda Kit-Yi; LAM, Wan-Yi; CHENG, Chun-Ho; KU, Sin-Ying; LAM, Ka-Yee; HUANG, Ying; WONG, Wai-Leung. Who is a better teacher for children with autism? Comparison of learning outcomes between robot-based and human-based interventions in gestural production and recognition. *Research in Developmental Disabilities*, v. 86, p. 1-10, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.01.002>. Acesso em: 5 mar. 2026.

ZOU, Jianling; GAUTHIER, Soizic; ARCHAMBAULT, Dominique; CHETOUANI, Mohamed; COHEN, David; ANZALONE, Salvatore M.; iReCheck Study Group. Robot-assisted handwriting training: An intervention for children with neurodevelopmental disorders. *Computers and Human Behavior Reports*, v. 7, p. 100799, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2025.100799>. Acesso em: 5 mar. 2026.

KHAZANCHI, P. & KHAZANCHI, R. (2023). Integrating Universal Design of Learning Principles to Teach Students With Autism Spectrum Disorders in Inclusive Classrooms. In K. Koreeda, M. Tsuge, S. Ikuta, E. Dalton, & L. Ewe (Eds.), *Developing Inclusive Environments in Education: Global Practices and Curricula* (pp. 117-141). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-0664-2.ch007>. Acesso em: 5 mar. 2026.

YTURRALDE, J. C., DÍAZ, J. P., PALACIOS, F. G., PLÚAS, J. J., CHICAZA, S. M., PADILLA, R. R., & CRESPO, R. C. (2024). *Robótica inclusiva para personas con TEA: Aprendizaje adaptado y creativo*. Casa Editora del Polo – CASEDELPO CIA. LTDA. <https://doi.org/10.23857/978-9942-684-21-9>. Acesso em: 5 mar. 2026.

PIEIDADE, P., NETO, I., PIRES, A. C., PRADA, R., & NICOLAU, H. (2024). *Inclusion as a Process: Co-Designing an Inclusive Robotic Game with Neurodiverse Classrooms*. 17:1-17:15. <https://doi.org/10.1145/3663548.3675664>. Acesso em: 6 mar. 2026.

SAGDIC, A., ELUMAR-EFE, E., & SANI-BOZKURT, S. (2024). GenAI, Robots, and Inclusive Special Education: Autism Spectrum Disorder in the Age of Generative AI. In R. Sharma & A. Bozkurt (Eds.), *Transforming Education With Generative AI: Prompt Engineering and Synthetic Content Creation* (pp. 309-326). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-1351-0.ch015>. Acesso em: 6 mar. 2026.

MANGINA, E., PSYRRA, G., SCREPANTI, L., & SCARADOZZI, D. (2023). Robotics in the Context of Primary and Pre-School Education: A Scoping Review. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 1–10. <https://doi.org/10.1109/tlt.2023.3266631>. Acesso em: 6 mar. 2026.

CARO-VIA, S., CANALETA, X., HERRERO-MARTÍN, J., VALDIVIELSO, R., HASTI, H., & HORNA-SALDAÑA, C. (n.d.). *El uso de la robótica para mejorar la inclusión del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) - [The robotics' use to improve the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD)]*. <https://doi.org/10.26754/cinaic.2023.0074>. Acesso em: 6 mar. 2026.

HERRERO-MARTÍN, J., FONSECA, D., CARO-VIA, S., & CANALETA, X. (2024). Development of personalized profiles of students with autism spectrum disorder for interactive interventions with robots to enhance language and social skills. *Frontiers in Psychiatry*. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2024.1455627>. Acesso em: 5 mar. 2026.

VIANNA, P. H. F., GÓIS, D. V., LEITE, G. A., CONCEIÇÃO, C. de J., BEZERRA, T. de M., SILVA, M. C. T. DA, VEIGA, A. M. de S., ALVES, A. C., SANTOS, H. O., VARELA, T. M. C. dos S., VEIGA, R., DIAS, K., COSTA, S. M. DA, SILVA, I. G. da, & SOUSA, G. (2025). Robótica educacional sustentável para crianças com Transtorno de

Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). *Contribuciones a Las Ciencias Sociales*, 18(6), e18882. <https://doi.org/10.55905/revconv.18n.6-249>. Acesso em: 6 mar. 2026.

CANDITO, V., MENEZES, K. M., & RODRIGUES, C. B. C. (2025). Tecnologias e robótica educacional. *Quaestio*, 27, e025005. <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2025v27id5414>. Acesso em: 6 mar. 2026.

PÁNTYA, R., & MUCSICS, F. L. (2024). Experiential teaching and learning in schools applying robots. *Acta Carolus Robertus*, 14(1), 229–242. <https://doi.org/10.33032/acr.5459>. Acesso em: 6 mar. 2026.

AHMED, F. Y. H., ABDALGADER, K., ABUALKISHIK, A. M., AL RISI, A., & AL MAAWALI, R. (2024). Improving the learning skills of autistic students using social robotics technologies. *Journal of Infrastructure, Policy and Development*, 8(16), 7974. <https://doi.org/10.24294/jipd7974>. Acesso em: 6 mar. 2026.

SCHIAVO, F., CAMPITIELLO, L., TODINO, M. D., & DI TORE, P. A. (2024). Educational Robots, Emotion Recognition and ASD: New Horizon in Special Education. *Education Sciences*, 14(3), 258. <https://doi.org/10.3390/educsci14030258>. Acesso em: 6 mar. 2026.

HUTCHISON, A., BARNARD-BRAK, L., & RENDA, C. (n.d.). *Advancing STEM Learning Opportunities for Students with Autism Spectrum Disorder Through an Informal Robotics and Coding Program: A Feasibility Study for an After-School Enrichment Program*. <https://doi.org/10.1007/s41347-024-00453-3>. Acesso em: 6 mar. 2026.

ZHANG, L., CARTER, R. A., LIU, Y., & PENG, P. (2024). Let's CHAT About Artificial Intelligence for Students With Disabilities: A Systematic Literature Review and Meta-Analysis. *Review of Educational Research*. <https://doi.org/10.3102/00346543241293424>. Acesso em: 6 mar. 2026.

CAPÍTULO 15 - REGULARIZAÇÃO FUNDIÁRIA URBANA, CIDADANIA E DIREITO À MORADIA: contribuições da reurb para a inclusão social em Bombinhas, Santa Catarina

URBAN LAND REGULARIZATION, CITIZENSHIP, AND THE RIGHT TO HOUSING: Contributions of Reurb to Social Inclusion in Bombinhas, Santa Catarina

Evandro Reinaldo de Melo ¹
Rafael Burlani Neves ²

¹ Mestrando em Gestão de Políticas Públicas. Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Orcid ID: 0009-0004-1933-1368 E-mail: evandrobbs@hotmail.com

² Professor permanente no departamento do Mestrado de Gestão de Políticas Públicas. Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas – UNIVALI. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3973-3493>.

RESUMO

A regularização fundiária urbana constitui um importante instrumento de política pública voltado à promoção do direito à moradia, à inclusão social e ao desenvolvimento territorial sustentável. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar a Regularização Fundiária Urbana (Reurb) como política pública de garantia de direitos, tomando como estudo de caso o antigo loteamento Jardim Blumenau II, localizado no município de Bombinhas, Santa Catarina. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de estudo de caso, fundamentada em pesquisa bibliográfica, documental e na análise da legislação relacionada à política urbana e à regularização fundiária. O referencial teórico discute a relação entre políticas públicas, cidadania, direito à moradia e planejamento territorial, compreendendo a Reurb como instrumento capaz de integrar dimensões jurídicas, urbanísticas, ambientais e sociais. Os resultados evidenciam que a regularização fundiária ultrapassa a formalização da propriedade, contribuindo para a reorganização do território, o fortalecimento da gestão pública, a ampliação da segurança jurídica e a efetivação de direitos fundamentais. A experiência analisada demonstra que a implementação da Reurb depende da atuação articulada entre diferentes instituições e da construção de soluções compatíveis com as especificidades locais. Conclui-se que a regularização fundiária representa uma política pública estruturante para a construção de cidades mais inclusivas, sustentáveis e socialmente justas, oferecendo subsídios para o aperfeiçoamento das ações municipais voltadas ao ordenamento territorial e à promoção da cidadania.

Palavras-chave: Regularização fundiária urbana; Políticas públicas; Direito à moradia; Desenvolvimento territorial; Gestão pública.

ABSTRACT

Urban land regularization is an important public policy instrument aimed at promoting the right to housing, social inclusion, and sustainable territorial development. In this context, this study analyzes Urban Land Regularization (Reurb) as a public policy for guaranteeing rights through a case study of the former Jardim Blumenau II subdivision, located in the municipality of Bombinhas, Santa Catarina, Brazil. This is a qualitative study based on a case study approach, supported by bibliographic and documentary research and by the analysis of legislation related to urban policy and land regularization. The theoretical framework discusses the relationship between public policies, citizenship, the right to housing, and territorial planning, understanding Reurb as an instrument capable of integrating legal, urban, environmental, and social dimensions. The findings indicate that land regularization goes beyond property formalization, contributing to territorial reorganization, strengthening public management, increasing legal certainty, and ensuring fundamental rights. The analyzed experience demonstrates that the effectiveness of Reurb depends on coordinated action among public institutions and on the development of solutions adapted to local realities. It is concluded that urban land regularization represents a structuring public policy for the development of more inclusive, sustainable, and socially just cities, while providing relevant contributions to the improvement of municipal territorial planning policies.

Keywords: Urban land regularization; Public policies; Right to housing; Territorial development; Public management.

1. INTRODUÇÃO

A rápida expansão urbana observada em diversas cidades brasileiras, especialmente naquelas marcadas pela valorização imobiliária e pelo crescimento do turismo, tem intensificado processos de ocupação do solo que frequentemente ocorrem à margem do planejamento territorial. Como consequência, consolidam-se núcleos urbanos informais caracterizados pela ausência de infraestrutura adequada, insegurança jurídica quanto à propriedade e limitações no acesso a políticas públicas essenciais. Nesse contexto, a regularização fundiária urbana ultrapassa a dimensão registral e passa a constituir um importante instrumento de organização territorial, inclusão social e efetivação de direitos fundamentais (Brasil, 1988; Brasil, 2001; Brasil, 2017).

O direito à moradia, reconhecido pela Constituição Federal como direito social, está diretamente relacionado à construção da cidadania e ao desenvolvimento humano. Entretanto, sua concretização depende da atuação articulada do Estado por meio de políticas públicas capazes de enfrentar as desigualdades produzidas pelos processos históricos de ocupação urbana. Nessa perspectiva, a Regularização Fundiária Urbana (Reurb), instituída pela Lei nº 13.465/2017, representa um marco na política urbana brasileira ao estabelecer mecanismos voltados à integração de núcleos urbanos informais ao ordenamento jurídico, conciliando aspectos jurídicos, urbanísticos, ambientais e sociais (Alves, 2023; Araújo Júnior, 2024; Brasil, 2017).

A literatura recente evidencia que a regularização fundiária deve ser compreendida como uma política pública capaz de produzir impactos que extrapolam a titulação imobiliária. A formalização da propriedade amplia a segurança jurídica, favorece o acesso a serviços públicos, fortalece a gestão territorial e contribui para reduzir situações de vulnerabilidade social historicamente associadas à informalidade urbana. Além disso, ao promover a integração dos territórios ao planejamento municipal, a regularização fundiária fortalece a atuação estatal e amplia as condições para o desenvolvimento urbano sustentável (De Oliveira, 2021; De Souza e Dantas, 2023; Moretti e Milano, 2024; Silva, 2024).

No litoral catarinense, essas transformações tornam-se particularmente evidentes em municípios submetidos à intensa pressão imobiliária decorrente do turismo. Bombinhas constitui um exemplo representativo desse processo. O crescimento populacional, associado à valorização econômica do território, favoreceu a expansão de ocupações irregulares que desafiam a capacidade de planejamento e de gestão do poder público municipal, exigindo estratégias capazes de compatibilizar desenvolvimento urbano, proteção ambiental e garantia de direitos (IBGE, 2022; Bombinhas, 2023; De Almeida *et al.*, 2023; De Almeida e Reis, 2024; Ruschmann *et al.*, 2015).

Entre essas experiências destaca-se o antigo loteamento Jardim Blumenau II, cuja consolidação ocorreu sem a observância integral das normas de parcelamento do solo, demandando posterior intervenção estatal por meio dos instrumentos previstos na Reurb. A trajetória desse núcleo urbano evidencia os desafios enfrentados pelos municípios na implementação de políticas públicas de regularização fundiária e demonstra que a efetividade da legislação depende não apenas da existência de instrumentos normativos, mas também da capacidade institucional de coordenar ações técnicas, jurídicas e administrativas voltadas à reorganização do território (Brasil, 1979; Brasil, 2017; Araújo Júnior, 2024).

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar a regularização fundiária urbana como política pública de inclusão social e garantia do direito à moradia, discutindo as contribuições da Reurb para o fortalecimento da cidadania e da gestão territorial, a partir do estudo de caso do Jardim Blumenau II, localizado no município de Bombinhas, Santa Catarina. Ao compreender a regularização fundiária para além de sua dimensão jurídica, o estudo busca contribuir para o debate sobre políticas públicas voltadas ao desenvolvimento territorial, à redução das desigualdades e à efetivação de direitos sociais, aproximando a discussão dos desafios contemporâneos que atravessam as relações entre Estado, sociedade e produção do espaço urbano.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 Políticas públicas, cidadania e direito à moradia

A organização do espaço urbano constitui uma das principais responsabilidades do Estado na promoção do desenvolvimento social e da garantia de direitos fundamentais. No contexto brasileiro, o acelerado processo de urbanização ocorrido ao longo das últimas décadas foi acompanhado pela expansão de ocupações informais, pelo déficit habitacional e pela dificuldade de acesso de parcela significativa da população às condições adequadas de moradia. Esse cenário evidencia que o direito à cidade ultrapassa a dimensão física da habitação, envolvendo também o acesso à infraestrutura, aos serviços públicos e à segurança jurídica sobre o território ocupado (Rubin; Bolfe, 2014; Santos *et al.*, 2010).

A Constituição Federal de 1988 representou um marco na consolidação dos direitos sociais ao reconhecer a moradia como direito fundamental e estabelecer princípios voltados à função social da propriedade e da cidade. Sob essa perspectiva, a política urbana deixou de ser compreendida exclusivamente como instrumento de ordenamento físico do território, passando a incorporar objetivos relacionados à redução das desigualdades sociais, à promoção da cidadania e ao desenvolvimento humano. O texto constitucional atribuiu aos municípios papel central na execução

da política urbana, conferindo-lhes a responsabilidade de promover o adequado ordenamento territorial e assegurar que a propriedade urbana cumpra sua função social (Brasil, 1988).

A regulamentação desses princípios ocorreu com a promulgação do Estatuto da Cidade (Lei nº 10.257/2001), que consolidou instrumentos voltados ao planejamento urbano e à democratização do acesso à cidade. A legislação reconhece que o desenvolvimento urbano deve ser conduzido de forma integrada, considerando simultaneamente aspectos sociais, ambientais, econômicos e territoriais. Dessa forma, a política urbana passa a ser compreendida como mecanismo de efetivação de direitos, articulando planejamento, gestão democrática e promoção da justiça social (Brasil, 2001; França; Oliveira, 2012).

Nesse contexto, a regularização fundiária urbana assume posição estratégica entre as políticas públicas destinadas à garantia do direito à moradia. Mais do que formalizar a propriedade imobiliária, esse instrumento busca integrar assentamentos informais ao ordenamento jurídico e urbanístico, possibilitando maior acesso à infraestrutura, aos serviços públicos e às políticas sociais. Conforme destacam Alves (2023) e De Oliveira (2021), a regularização fundiária representa um mecanismo de inclusão social capaz de reduzir situações de vulnerabilidade historicamente produzidas pela ocupação irregular do solo urbano, aproximando populações marginalizadas das estruturas formais do Estado.

A publicação da Lei nº 13.465/2017 fortaleceu esse entendimento ao instituir um novo regime jurídico para a Regularização Fundiária Urbana (Reurb). A legislação passou a reconhecer que milhares de núcleos urbanos informais já se encontravam consolidados e que sua simples remoção não representava solução compatível com os princípios constitucionais da dignidade da pessoa humana e da função social da cidade. Assim, a Reurb foi concebida para compatibilizar segurança jurídica, planejamento urbano, proteção ambiental e garantia do direito à moradia, oferecendo instrumentos destinados à integração dessas áreas ao território formal (Brasil, 2017; Araújo Júnior, 2024).

Sob essa perspectiva, a regularização fundiária deixa de ser compreendida como um procedimento meramente administrativo ou registral e passa a constituir uma política pública de desenvolvimento social. A formalização da propriedade produz efeitos que transcendem a esfera patrimonial, favorecendo o acesso ao crédito, ampliando a capacidade de planejamento dos municípios, fortalecendo a arrecadação pública e proporcionando maior segurança para investimentos privados e familiares. Ao mesmo tempo, contribui para a redução das desigualdades territoriais e para a consolidação da cidadania, uma vez que reconhece institucionalmente o vínculo

das famílias com o espaço urbano em que vivem (De Souza; Dantas, 2023; Moretti; Milano, 2024; Silva, 2024).

Essa compreensão aproxima a regularização fundiária do próprio conceito de cidadania. O reconhecimento formal da moradia não representa apenas a emissão de um título de propriedade, mas a inserção dos sujeitos nas estruturas de proteção jurídica e nas políticas públicas promovidas pelo Estado. Como destacam Waldman e Sampaio (2019), o direito à moradia adequada está diretamente relacionado à efetivação de outros direitos sociais, constituindo elemento essencial para a construção de cidades mais inclusivas, democráticas e comprometidas com o desenvolvimento humano. Nessa direção, a regularização fundiária pode ser compreendida como uma política pública capaz de promover não apenas a reorganização do território, mas também a ampliação das condições de exercício da cidadania e da justiça social, aspectos que justificam sua crescente relevância nas discussões contemporâneas sobre desenvolvimento urbano e políticas públicas.

2.2 Regularização fundiária e desenvolvimento territorial sustentável

A produção do espaço urbano brasileiro é marcada por profundas desigualdades territoriais, resultantes de processos de urbanização acelerados, da expansão desordenada das cidades e da limitada capacidade do poder público em acompanhar as transformações do território. Esse cenário contribuiu para a formação de núcleos urbanos informais que, embora consolidados ao longo do tempo, permaneceram à margem do planejamento urbano e da infraestrutura básica, produzindo impactos sociais, econômicos e ambientais que desafiam a gestão municipal (Brasil, 2001; Rodrigues, 2019).

Nesse contexto, o desenvolvimento territorial sustentável pressupõe a articulação entre planejamento urbano, proteção ambiental, inclusão social e eficiência administrativa. O território deixa de ser compreendido apenas como suporte físico da ocupação humana e passa a constituir um espaço de integração entre políticas públicas, interesses coletivos e estratégias de desenvolvimento. Essa perspectiva aproxima a política urbana dos princípios da sustentabilidade, compreendendo que o crescimento das cidades deve ocorrer de forma compatível com a preservação dos recursos naturais, a melhoria das condições de vida da população e a utilização racional da infraestrutura existente (Bursztyn, 2018; Fraga; Alves, 2021).

A Lei nº 10.257/2001, que instituiu o Estatuto da Cidade, consolidou essa compreensão ao estabelecer diretrizes voltadas à gestão democrática das cidades e ao planejamento do uso e ocupação do solo. Entre seus objetivos estão a promoção do desenvolvimento urbano sustentável, a redução das desigualdades socioespaciais e a garantia das funções sociais da cidade e da

propriedade. Dessa forma, o planejamento urbano deixa de ser entendido apenas como mecanismo de controle da expansão territorial e passa a representar instrumento de organização do desenvolvimento municipal (Brasil, 2001; França; Oliveira, 2012).

A regularização fundiária insere-se nesse processo como um dos principais instrumentos de reorganização do território. Ao integrar núcleos urbanos informais ao planejamento municipal, a Reurb contribui para qualificar a gestão do espaço urbano, ampliar a capacidade de intervenção do poder público e reduzir conflitos decorrentes da informalidade fundiária. Conforme observa Araújo Júnior (2024), a efetividade da regularização depende da articulação entre aspectos jurídicos, urbanísticos, ambientais e registrais, exigindo procedimentos técnicos capazes de compatibilizar a realidade consolidada com os parâmetros estabelecidos pela legislação vigente.

Sob a perspectiva ambiental, a regularização fundiária também desempenha papel relevante na promoção da sustentabilidade urbana. Embora não elimine automaticamente os passivos ambientais decorrentes da ocupação irregular, o procedimento possibilita sua identificação, monitoramento e incorporação ao planejamento territorial, permitindo ao poder público desenvolver medidas de mitigação e recuperação ambiental compatíveis com as características de cada área. Essa integração entre regularização e gestão ambiental contribui para fortalecer a proteção dos recursos naturais e reduzir riscos associados à ocupação de áreas ambientalmente sensíveis (Brasil, 2012; Leoneti; Prado; Oliveira, 2011; Ferreira; Gomes; Dantas, 2021).

Outro aspecto relevante refere-se à contribuição da regularização fundiária para o fortalecimento da capacidade institucional dos municípios. A formalização dos imóveis amplia a confiabilidade dos cadastros territoriais, favorece o planejamento da infraestrutura urbana, melhora a arrecadação tributária e fornece informações essenciais para a implementação de políticas públicas. Além disso, a integração das áreas regularizadas aos sistemas formais de gestão permite maior eficiência administrativa e amplia as possibilidades de planejamento de longo prazo, especialmente em municípios submetidos a intensos processos de expansão urbana (Rodrigues, 2019; Moretti; Milano, 2024).

Essa compreensão aproxima a regularização fundiária dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, especialmente do ODS 11, que propõe a construção de cidades e comunidades mais inclusivas, seguras, resilientes e sustentáveis. Nessa perspectiva, a formalização da propriedade representa apenas uma das etapas do processo. A principal contribuição da Reurb reside na capacidade de promover integração territorial, ampliar o acesso à infraestrutura urbana e fortalecer mecanismos de planejamento capazes de produzir cidades socialmente mais justas e ambientalmente mais equilibradas (Fraga; Alves, 2021; Mastrodi; Batista, 2021).

Dessa forma, a regularização fundiária deve ser compreendida como uma política pública estruturante para o desenvolvimento territorial sustentável. Ao articular planejamento urbano, proteção ambiental, segurança jurídica e inclusão social, a Reurb amplia a capacidade de organização das cidades e fortalece a atuação do Estado na construção de territórios mais integrados e comprometidos com o desenvolvimento humano. É sob essa perspectiva que se insere o estudo do município de Bombinhas, cuja dinâmica de crescimento urbano evidencia os desafios contemporâneos da implementação dessa política pública.

2.3 Regularização fundiária, inclusão social e gestão pública: o contexto de Bombinhas

As discussões acerca da regularização fundiária urbana tornam-se mais expressivas quando analisadas em municípios submetidos a intensos processos de expansão urbana e valorização imobiliária. Nessas localidades, o crescimento acelerado frequentemente ocorre em ritmo superior à capacidade de planejamento do poder público, favorecendo a consolidação de ocupações informais e ampliando os desafios relacionados ao ordenamento territorial. Nesse cenário, a efetividade das políticas públicas de regularização fundiária depende não apenas da existência de instrumentos legais, mas também da capacidade institucional dos municípios em articular planejamento urbano, proteção ambiental e garantia de direitos sociais (Rodrigues, 2019; De Oliveira, 2021).

O município de Bombinhas, localizado no litoral centro-norte de Santa Catarina, representa um exemplo significativo dessa realidade. Reconhecido nacionalmente por sua vocação turística e pelas elevadas taxas de valorização imobiliária, o município experimentou profundas transformações territoriais nas últimas décadas. O crescimento populacional permanente, associado ao aumento da população sazonal durante os períodos de veraneio, intensificou a ocupação do solo e ampliou a pressão sobre áreas ambientalmente sensíveis, produzindo desafios relacionados à infraestrutura urbana, ao planejamento territorial e à gestão ambiental (IBGE, 2022; Bombinhas, 2023; Hillesheim, 2006).

Esse processo de expansão urbana encontra-se diretamente relacionado às transformações econômicas observadas no litoral catarinense. Estudos desenvolvidos por De Almeida *et al.* (2023) e De Almeida e Reis (2024) demonstram que a intensificação do turismo e da dinâmica imobiliária modificou profundamente a organização espacial dos municípios da Costa Esmeralda, favorecendo a produção de novas centralidades urbanas e ampliando a ocupação de áreas anteriormente pouco urbanizadas. Em Bombinhas, essa dinâmica contribuiu para a consolidação de núcleos urbanos

informais, evidenciando a necessidade de instrumentos capazes de compatibilizar crescimento urbano, planejamento territorial e sustentabilidade.

Ao mesmo tempo, as características ambientais do município tornam o processo de regularização fundiária ainda mais complexo. A presença de áreas de preservação permanente, ecossistemas costeiros e zonas ambientalmente frágeis exige que as políticas públicas de ordenamento territorial sejam conduzidas de forma integrada, conciliando o direito à moradia com a proteção dos recursos naturais. Nesse contexto, a regularização fundiária deixa de representar apenas um procedimento voltado à formalização da propriedade e passa a constituir uma estratégia de gestão territorial, capaz de incorporar critérios urbanísticos, ambientais e sociais ao processo de reorganização do espaço urbano (Jacomel *et al.*, 2012; Nepomuceno, 2021; Coelho *et al.*, 2025).

É nesse contexto que se insere o antigo loteamento Jardim Blumenau II. Implantado sem a observância integral das exigências estabelecidas pela legislação de parcelamento do solo urbano, o núcleo consolidou-se ao longo dos anos por meio da ocupação permanente de seus lotes, tornando inviável a adoção de soluções baseadas exclusivamente na remoção das famílias ou na aplicação das regras originalmente previstas para novos parcelamentos. A consolidação da ocupação revelou um conjunto de desafios urbanísticos, registrares, ambientais e administrativos que exigiram a atuação coordenada do Município, do Ministério Público e dos demais órgãos envolvidos na condução do processo de regularização fundiária.

A experiência do Jardim Blumenau II evidencia que a implementação da Reurb depende da articulação entre capacidade técnica, planejamento administrativo e cooperação institucional. A efetividade da política pública não decorre apenas da existência de instrumentos normativos, mas da construção de procedimentos capazes de compatibilizar a realidade territorial consolidada com os princípios do ordenamento urbano. Sob essa perspectiva, o estudo do caso permite compreender como a regularização fundiária pode contribuir para a reorganização do território, para a ampliação da segurança jurídica e para o fortalecimento da atuação do poder público municipal.

Assim, o município de Bombinhas constitui um campo empírico relevante para a análise da regularização fundiária enquanto política pública de desenvolvimento territorial. Ao reunir características como crescimento urbano acelerado, intensa valorização imobiliária, fragilidade ambiental e consolidação de núcleos urbanos informais, o município sintetiza desafios presentes em diversas cidades brasileiras. A análise do Jardim Blumenau II permite compreender essas transformações em escala local, oferecendo elementos que contribuem para o aperfeiçoamento das políticas públicas voltadas à inclusão social, ao planejamento urbano e à promoção de cidades mais sustentáveis.

3. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de um estudo de caso, tendo como unidade de análise o antigo loteamento Jardim Blumenau II, localizado no município de Bombinhas, Santa Catarina. A investigação foi conduzida com base em pesquisa bibliográfica e documental, contemplando a análise da legislação pertinente à política urbana e à regularização fundiária, bem como de documentos técnicos e administrativos relacionados ao processo de Regularização Fundiária Urbana.

A pesquisa fundamentou-se na interpretação de normas jurídicas, documentos institucionais e referenciais teóricos sobre políticas públicas, direito à moradia, planejamento urbano e desenvolvimento territorial sustentável, buscando compreender as contribuições da Reurb para a inclusão social, a organização do território e o fortalecimento da gestão pública. A análise dos dados ocorreu de forma descritiva e interpretativa, relacionando os aspectos normativos às evidências observadas no estudo de caso, com o propósito de identificar as potencialidades e os desafios da implementação da regularização fundiária como política pública.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do processo de Regularização Fundiária Urbana (Reurb) desenvolvido no antigo loteamento Jardim Blumenau II evidencia que sua implementação ultrapassou a finalidade de promover a formalização registral dos imóveis, configurando-se como uma política pública voltada à reorganização do território e à garantia do direito à moradia. A consolidação do núcleo urbano, associada às limitações impostas pela legislação urbanística anterior, demonstrou que a simples aplicação dos critérios previstos para o parcelamento regular do solo não seria suficiente para responder à realidade territorial construída ao longo dos anos. Nesse contexto, a utilização dos instrumentos previstos na Lei nº 13.465/2017 possibilitou o reconhecimento da ocupação consolidada e a construção de soluções compatíveis com as características locais, reafirmando o papel da Reurb como mecanismo de inclusão social e promoção da cidadania (Brasil, 2017; Araújo Júnior, 2024).

Os resultados corroboram a compreensão de que a regularização fundiária constitui uma política pública estruturante, cuja efetividade depende da integração entre aspectos jurídicos, urbanísticos, ambientais e administrativos. No caso analisado, verificou-se que o processo de regularização exigiu atuação articulada entre diferentes órgãos públicos, produção de estudos técnicos e compatibilização entre normas urbanísticas e a realidade consolidada do território. Essa

constatação aproxima-se das reflexões apresentadas por Alves (2023), ao afirmar que a regularização fundiária deve ser compreendida como instrumento de proteção do direito fundamental à moradia, superando uma perspectiva restrita à emissão de títulos de propriedade.

Sob a perspectiva social, a regularização produziu efeitos que extrapolam a segurança jurídica dos ocupantes. A formalização dos imóveis amplia o acesso da população a políticas públicas, fortalece a inserção dos moradores nos sistemas formais de gestão municipal e contribui para a efetivação de direitos relacionados à cidadania. Essa compreensão converge com De Oliveira (2021), para quem as políticas públicas de regularização fundiária representam mecanismos de concretização do direito à moradia por meio da integração entre planejamento urbano, inclusão social e fortalecimento da atuação estatal. Da mesma forma, De Souza e Dantas (2023) destacam que o acesso à infraestrutura urbana e aos serviços públicos constitui dimensão indissociável da garantia de uma moradia digna, reforçando a necessidade de políticas públicas capazes de enfrentar as desigualdades produzidas pela informalidade urbana.

Outro aspecto evidenciado pelo estudo refere-se à contribuição da Reurb para o fortalecimento da gestão territorial. A incorporação de áreas anteriormente informais ao planejamento municipal amplia a capacidade de organização do espaço urbano, favorece a atualização dos cadastros territoriais e proporciona maior segurança para o planejamento de investimentos públicos em infraestrutura, mobilidade e serviços essenciais. Conforme observam Moretti e Milano (2024), a regularização fundiária contemporânea deve ser compreendida como um processo de requalificação urbana, no qual a formalização jurídica constitui apenas uma das etapas de uma política pública mais ampla voltada à reorganização das cidades.

No município de Bombinhas, esses resultados assumem relevância ainda maior em razão das características do processo de urbanização local. O crescimento populacional registrado nas últimas décadas, impulsionado pela expansão do turismo e pela valorização imobiliária, intensificou a ocupação do território e ampliou a pressão sobre áreas ambientalmente sensíveis (IBGE, 2022; Bombinhas, 2023). Estudos sobre a dinâmica urbana do litoral catarinense demonstram que a turistificação e a crescente valorização econômica da região modificaram significativamente a configuração espacial dos municípios costeiros, produzindo novos desafios para o planejamento urbano e para a gestão pública (De Almeida et al., 2023; De Almeida; Reis, 2024). Nesse contexto, a regularização fundiária passa a representar importante instrumento para compatibilizar desenvolvimento econômico, organização territorial e inclusão social.

A dimensão ambiental também se mostrou relevante durante o processo de regularização. Embora a Reurb não elimine os conflitos decorrentes da ocupação de áreas ambientalmente frágeis,

sua implementação permite incorporar critérios de planejamento e recuperação ambiental ao processo de organização do território. Essa perspectiva aproxima-se das discussões de Rodrigues (2019), que destaca a necessidade de integrar gestão territorial e proteção ambiental nas políticas urbanas, bem como das reflexões de Fraga e Alves (2021), que relacionam o planejamento das cidades aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, especialmente ao ODS 11, voltado à construção de cidades inclusivas, resilientes e sustentáveis.

Os resultados obtidos permitem afirmar que a experiência do Jardim Blumenau II evidencia a importância da Reurb como instrumento de fortalecimento da capacidade institucional dos municípios. A implementação da política pública exigiu coordenação entre diferentes setores da administração pública, produção de diagnósticos técnicos e adoção de soluções compatíveis com as especificidades do território, demonstrando que a efetividade da regularização fundiária depende tanto do arcabouço normativo quanto da capacidade administrativa de transformá-lo em ações concretas. Nesse sentido, a experiência analisada reforça que políticas públicas de regularização fundiária devem ser compreendidas como estratégias permanentes de gestão territorial e não apenas como respostas pontuais a situações de irregularidade.

Por fim, a análise do estudo de caso confirma o objetivo proposto neste trabalho ao evidenciar que a Regularização Fundiária Urbana constitui um instrumento capaz de promover inclusão social, ampliar a garantia do direito à moradia e fortalecer o planejamento urbano. Ao integrar segurança jurídica, gestão pública e desenvolvimento territorial, a Reurb demonstra potencial para contribuir com a construção de cidades mais inclusivas, socialmente justas e comprometidas com a efetivação dos direitos fundamentais, especialmente em municípios submetidos a intensos processos de transformação urbana, como Bombinhas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A regularização fundiária urbana constitui um dos principais desafios enfrentados pelos municípios brasileiros diante do crescimento acelerado das cidades e da consolidação de ocupações informais. Mais do que um procedimento voltado à formalização da propriedade, trata-se de uma política pública capaz de articular planejamento urbano, inclusão social, proteção ambiental e garantia de direitos fundamentais. Sob essa perspectiva, compreender a Reurb significa reconhecer seu papel como instrumento de transformação territorial e fortalecimento da cidadania.

Ao longo deste estudo, verificou-se que a efetividade da regularização fundiária está diretamente relacionada à atuação integrada do poder público, à capacidade institucional dos municípios e à utilização de instrumentos jurídicos e urbanísticos capazes de responder às

especificidades de cada território. A Lei nº 13.465/2017 ampliou as possibilidades de enfrentamento da informalidade urbana ao reconhecer que inúmeros núcleos urbanos já se encontravam consolidados, exigindo soluções que conciliassem segurança jurídica, planejamento territorial e desenvolvimento sustentável.

A análise do município de Bombinhas, especialmente do antigo loteamento Jardim Blumenau II, evidenciou que a implementação da Reurb ultrapassa a simples emissão de títulos de propriedade. O processo de regularização envolveu a reorganização do território, a compatibilização entre diferentes normas urbanísticas, a atuação articulada de instituições públicas e a busca por soluções capazes de integrar aspectos sociais, ambientais e administrativos. Nesse sentido, o estudo de caso demonstra que a regularização fundiária pode contribuir para ampliar o acesso aos direitos sociais, fortalecer a gestão pública e promover maior segurança jurídica para a população.

Os resultados também permitem compreender que políticas públicas de regularização fundiária assumem papel estratégico em municípios submetidos à intensa pressão imobiliária e à expansão urbana acelerada, como ocorre em diversas cidades da região litorânea brasileira. Nessas realidades, o planejamento territorial torna-se elemento indispensável para compatibilizar desenvolvimento econômico, preservação ambiental e qualidade de vida, reforçando a necessidade de instrumentos que permitam incorporar áreas informais ao ordenamento urbano de maneira sustentável.

Por fim, este estudo reafirma que a regularização fundiária deve ser compreendida como uma política pública estruturante para o desenvolvimento territorial. Ao promover a integração entre planejamento urbano, gestão pública e garantia do direito à moradia, a Reurb fortalece a capacidade de atuação do Estado e amplia as possibilidades de construção de cidades mais inclusivas, resilientes e socialmente justas. Espera-se que as reflexões apresentadas possam contribuir para o aperfeiçoamento das políticas de regularização fundiária em outros municípios brasileiros, bem como estimular novas pesquisas voltadas à interface entre gestão pública, desenvolvimento urbano e efetivação dos direitos sociais.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. M. S. **Regularização fundiária urbana de interesse social como instrumento de proteção ao direito fundamental à moradia**. 2023. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

ARAÚJO JÚNIOR, P. D. de. **Tratado de Regularização Fundiária Urbana: estratégia, técnica e efetividade**. v. 1. São Paulo: Editora Dialética, 2024.

BOMBINHAS. **População de Bombinhas cresce 75,32% em 12 anos.** Bombinhas: Prefeitura Municipal, 2023. Disponível em: <https://bombinhas.sc.gov.br/noticia-765011>. Acesso em: 7 fev. 2025.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 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. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 11 jul. 2001.

BRASIL. **Lei nº 12.651, de 25 de maio de 2012.** Dispõe sobre a proteção da vegetação nativa. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 28 maio 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.465, de 11 de julho de 2017.** Dispõe sobre a regularização fundiária rural e urbana, entre outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 12 jul. 2017.

COELHO, N. S. *et al.* **Vulnerabilidade socioambiental e o Programa Minha Casa Minha Vida: um estudo na Bacia do Rio Aririú, Palhoça-Santa Catarina.** 2025.

DE ALMEIDA, I. T. L. *et al.* **Turistificação, centralidade e configuração espacial: uma análise em Itapema e Porto Belo-SC.** *Revista de Morfologia Urbana*, v. 11, n. 1, 2023.

DE ALMEIDA, I. T. L.; REIS, A. F. **Metropolização no território costeiro: uma análise espacial no eixo Itajaí-Florianópolis-SC.** In: *Seminário Internacional de Investigación en Urbanismo*. Barcelona: Universitat Politècnica de Catalunya, 2024.

DE OLIVEIRA, B. H. A. **Políticas públicas de regularização fundiária como instrumentos de concretização do direito fundamental à moradia: a implementação de políticas habitacionais no município de Camaçari-BA a partir de 2010.** São Paulo: Editora Dialética, 2021.

DE SOUZA, A. B.; DANTAS, M. B. **Políticas públicas de infraestrutura urbana e a garantia do direito fundamental à moradia digna.** *Conpedi Law Review*, v. 9, n. 1, p. 254-277, 2023.

FERREIRA, J. G.; GOMES, M. F. B.; DE ARAÚJO DANTAS, M. W. **Desafios e controvérsias do novo marco legal do saneamento básico no Brasil.** *Brazilian Journal of Development*, v. 7, n. 7, p. 65449-65468, 2021.

FRAGA, A. A. C.; ALVES, J. L. **Conjuntura dos indicadores dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável em relação ao ODS 11 – Cidades e Comunidades Sustentáveis.** *Brazilian Journal of Development*, v. 7, n. 12, p. 114371-114383, 2021.

FRANÇA, G. A.; DE OLIVEIRA, A. L. A. **A propriedade urbana e o planejamento cidadão nos termos do Estatuto da Cidade.** *Revista Direito Ambiental e Sociedade*, v. 2, n. 1, 2012.

HILLESHEIM, C. B. V. **Turismo na zona costeira: os impactos causados pela atividade no município de Bombinhas-SC.** In: *IV SeminTUR – Seminário de Pesquisa em Turismo do Mercosul*. Caxias do Sul: UCS, 2006.

IBGE. **Censo Demográfico 2022: resultados preliminares.** Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

JACOMEL, F. *et al.* **Conflitos socioambientais em áreas úmidas na zona costeira catarinense: estudo de caso relacionado à ocupação predatória do Banhado da Palhocinha, no Município de Garopaba, no período de 1998 a 2012.** 2012.

LEONETI, A. B.; PRADO, E. L.; OLIVEIRA, S. V. W. B. S. **Saneamento básico no Brasil: considerações sobre investimentos e sustentabilidade para o século XXI.** *Revista de Administração Pública*, v. 45, n. 2, p. 331-348, 2011.

MASTRODI, J.; BATISTA, W. M. **Cidades (in)sustentáveis: a Nova Agenda Urbana da ONU/Habitat III e as relações raciais.** *Espaço Jurídico Journal of Law*, v. 22, n. 2, p. 331-350, 2021.

MORETTI, J. A.; MILANO, G. B. **Regularização fundiária e requalificação de prédios ocupados nos centros urbanos.** *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, v. 26, e202427, 2024.

NEPOMUCENO, D. C. **Ocupação do solo e conservação: modelo de interação espacial para a sustentabilidade hídrica de Campinas.** 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade dos Açores, Portugal.

RODRIGUES, R. S. **O ordenamento territorial e a regulamentação do uso do subsolo na esfera municipal como instrumentos de gerenciamento e proteção das águas subterrâneas na área costeira de Santa Catarina.** 2019. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2019.

RUBIN, G. R.; BOLFE, S. A. **O desenvolvimento da habitação social no Brasil.** *Ciência e Natura*, v. 36, n. 2, p. 201-213, 2014.

SANTOS, R. L. F. *et al.* **Habitação, cidadania, espaço público e estrutura urbana: a interface dos elementos de construção da cidade nos projetos habitacionais.** 2010.

SILVA, P. K. B. **Regularização fundiária urbana no Maranhão: desafios e resistências na proteção de direitos fundamentais.** 2024.

WALDMAN, R. L. W. L.; SAMPAIO, V. B. **O direito à moradia adequada à luz do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais: uma discussão a partir das perspectivas do ODS n. 11 e da Habitat III.** *Revista Direito Ambiental e Sociedade*, v. 9, n. 1, 2019.

CAPÍTULO 16 - EDUCAÇÃO PÚBLICA E AS MÚLTIPLAS EXPRESSÕES DA QUESTÃO SOCIAL: desafios e estratégias coletivas para o fortalecimento da cidadania, dos direitos sociais e da transformação social

PUBLIC EDUCATION AND THE MULTIPLE EXPRESSIONS OF THE SOCIAL QUESTION: collective challenges and strategies for strengthening citizenship, social rights, and social transformation

Ana Valéria Matias Cardoso¹
Marilene Borges de Sousa²

¹ Doutora em Políticas Públicas. Universidade Federal do Piauí – UFPI. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-0321-5712>. E-mail: anavaleriamatcard2@gmail.com.

² Mestre em Políticas Públicas. Universidade Federal do Piauí – UFPI. Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0001-1444-947X>. E-mail: marilleneborges@hotmail.com.

RESUMO

A educação pública constitui um direito social fundamental e um dos principais instrumentos de construção da cidadania, redução das desigualdades e fortalecimento da democracia. Entretanto, o cotidiano das instituições escolares é atravessado por múltiplas expressões da questão social que repercutem diretamente no acesso, na permanência, na aprendizagem e no desenvolvimento integral dos estudantes. Este artigo tem como objetivo analisar criticamente as manifestações da questão social presentes no contexto educacional, evidenciando a necessidade da construção de estratégias coletivas, democráticas, inclusivas e interdisciplinares voltadas ao fortalecimento da educação pública. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, fundamentada no método crítico-dialético, permitindo compreender a educação como fenômeno histórico, político e social, inseparável das transformações produzidas pela sociedade capitalista. O estudo fundamenta-se em autores da Educação e do Serviço Social, como Freire (2023, 2024), Saviani (2022), Arroyo (2019), Iamamoto (2022), Guerra (2021), Bourdieu (2015), além da legislação educacional e das políticas públicas brasileiras. Os resultados apontam que as desigualdades sociais, a pobreza, o racismo estrutural, a violência, as violações de direitos, a insegurança alimentar, as desigualdades territoriais e a exclusão educacional configuram desafios permanentes para a efetivação do direito à educação. Conclui-se que o enfrentamento dessas expressões exige políticas públicas articuladas, fortalecimento da gestão democrática, atuação interdisciplinar, valorização dos profissionais da educação e ampliação da participação social, consolidando a escola pública como espaço de emancipação humana, garantia de direitos e transformação social.

Palavras-chave: Educação pública. Questão social. Serviço Social. Cidadania.

ABSTRACT

Public education is a fundamental social right and one of the main instruments for citizenship, social justice and democratic strengthening. However, the daily life of schools is crossed by multiple expressions of the social question that directly affect students' access, permanence, learning and integral development. This article aims to critically analyze these expressions within the educational context, highlighting the need to build collective, democratic, inclusive and interdisciplinary strategies to strengthen public education. This is a qualitative bibliographic study based on the critical-dialectical method, which understands education as a historical, political and social phenomenon intrinsically linked to the transformations of capitalist society. The theoretical framework is grounded on contributions from Education and Social Work scholars such as Freire (2023, 2024), Saviani (2022), Arroyo (2019), Iamamoto (2022), Guerra (2021), Bourdieu (2015), as well as Brazilian educational legislation and public policies. The findings indicate that social inequalities, poverty, structural racism, violence, food insecurity and educational exclusion remain significant obstacles to guaranteeing the right to education. The study concludes that overcoming these challenges requires articulated public policies, democratic school management, interdisciplinary action, professional appreciation and effective social participation, strengthening public schools as spaces for citizenship, human emancipation and social transformation.

Keywords: Public education. Social question. Citizenship. Social rights. Social Work.

1. INTRODUÇÃO

A educação constitui um direito humano fundamental e um dos principais pilares para a construção de uma sociedade democrática, igualitária e socialmente justa. Reconhecida pela Constituição Federal de 1988 como direito de todos e dever do Estado e da família, sua efetivação ultrapassa o simples acesso à escola, envolvendo condições materiais, pedagógicas, culturais e políticas que assegurem aprendizagem significativa, permanência escolar e desenvolvimento humano integral.

Embora importantes avanços normativos tenham sido conquistados nas últimas décadas, a realidade educacional brasileira permanece marcada por profundas desigualdades sociais, econômicas, territoriais, raciais e culturais que limitam a universalização do direito à educação de qualidade. O cotidiano das escolas públicas evidencia desafios que extrapolam os processos pedagógicos e revelam a presença permanente das múltiplas expressões da questão social.

A questão social manifesta-se na escola por meio da pobreza, insegurança alimentar, violência doméstica e comunitária, trabalho infantil, racismo estrutural, desigualdades de gênero, capacitismo, evasão escolar, exclusão digital, sofrimento psíquico, precarização das condições de vida das famílias, dentre outras situações que repercutem diretamente na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes.

Nesse cenário, torna-se insuficiente compreender o fracasso escolar apenas como resultado de dificuldades individuais dos alunos ou da atuação isolada dos professores. As desigualdades educacionais constituem expressões das contradições produzidas pela própria sociedade capitalista, exigindo análises que articulem educação, políticas públicas, proteção social e direitos humanos.

A escola pública, enquanto espaço privilegiado de socialização, produção do conhecimento e formação cidadã, ocupa posição estratégica na construção de respostas coletivas às demandas sociais contemporâneas. Entretanto, sua capacidade de enfrentamento depende da articulação entre diferentes políticas públicas, da valorização dos profissionais da educação, da participação da comunidade escolar e da consolidação de práticas democráticas e interdisciplinares.

Nesse contexto, destaca-se também a contribuição do Serviço Social e da Psicologia na educação básica, especialmente após a promulgação da Lei nº 13.935/2019, que instituiu a prestação de serviços dessas categorias nas redes públicas de educação básica. A inserção dessas profissões amplia as possibilidades de leitura crítica da realidade

escolar, fortalece o trabalho em rede e contribui para a construção de estratégias de proteção social voltadas ao enfrentamento das desigualdades educacionais.

Assim, este estudo objetiva analisar criticamente as múltiplas expressões da questão social presentes no cotidiano educacional, evidenciando a necessidade da construção de estratégias coletivas, democráticas, inclusivas e interdisciplinares voltadas ao fortalecimento da educação pública, da cidadania, dos direitos sociais e da transformação social. Metodologicamente, trata-se de pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada no método crítico-dialético, permitindo compreender a educação como fenômeno histórico, social e político, diretamente relacionado às transformações econômicas, culturais e institucionais da sociedade brasileira.

2. EDUCAÇÃO PÚBLICA E AS MÚLTIPLAS EXPRESSÕES DA QUESTÃO SOCIAL

A educação pública brasileira constitui uma das mais importantes políticas sociais responsáveis pela garantia de direitos, democratização do conhecimento e fortalecimento da cidadania. Entretanto, sua materialização ocorre em uma sociedade marcada por profundas desigualdades estruturais, produzidas pelas contradições inerentes ao modo de produção capitalista, que repercutem diretamente sobre as condições de vida da população e sobre o funcionamento das instituições escolares.

Nesse sentido, compreender a escola contemporânea exige reconhecer que ela não está isolada das transformações sociais, econômicas e políticas. Ao contrário, constitui espaço onde se expressam cotidianamente as diversas manifestações da questão social, entendida por Iamamoto (2022) como resultado das contradições entre capital e trabalho e das formas historicamente construídas de exploração, desigualdade e exclusão.

As múltiplas expressões da questão social presentes na educação manifestam-se por meio da pobreza, da insegurança alimentar, da violência, do racismo estrutural, da desigualdade de gênero, da exclusão digital, das violações de direitos de crianças e adolescentes, do trabalho infantil, da deficiência sem condições adequadas de inclusão, do abandono escolar, da evasão, das dificuldades de aprendizagem relacionadas às vulnerabilidades sociais e da precarização das políticas públicas.

A escola, portanto, recebe diariamente estudantes cujas trajetórias são atravessadas por diferentes processos de exclusão social. Muitas crianças chegam às salas de aula enfrentando insegurança alimentar, ausência de acesso aos serviços públicos,

moradias precárias, violência doméstica, discriminações étnico-raciais e dificuldades de acesso às tecnologias digitais. Essas condições influenciam diretamente o processo de ensino e aprendizagem, demonstrando que os desafios educacionais não podem ser analisados exclusivamente sob perspectivas pedagógicas.

Para Freire (2023), a educação não pode limitar-se à transmissão mecânica de conteúdos, mas deve constituir prática social comprometida com a emancipação humana, a consciência crítica e a transformação da realidade. Essa compreensão rompe com perspectivas tradicionais que responsabilizam individualmente estudantes e famílias pelos problemas educacionais, reconhecendo que o processo educativo é condicionado pelas estruturas sociais nas quais os sujeitos estão inseridos.

Além disso, Bourdieu (2015) demonstra que a escola tende, muitas vezes, a reproduzir desigualdades sociais ao valorizar determinados capitais culturais em detrimento de outros, favorecendo grupos historicamente privilegiados. Essa reprodução das desigualdades evidencia que o acesso formal à educação não garante, por si só, igualdade de oportunidades, exigindo políticas públicas capazes de reduzir as barreiras impostas pelas condições sociais de origem dos estudantes.

3. DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E OS DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

A garantia do direito à educação pressupõe muito mais do que a existência de vagas nas instituições de ensino. Trata-se da construção de condições objetivas que assegurem acesso, permanência, aprendizagem, participação e desenvolvimento integral dos sujeitos. Entretanto, as profundas desigualdades estruturais presentes na sociedade brasileira continuam produzindo barreiras que limitam a efetivação desse direito e comprometem a função social da escola pública.

Embora a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2024) e diversas políticas educacionais tenham ampliado o acesso à educação básica, persistem desigualdades relacionadas à renda, raça, gênero, território, deficiência, acesso às tecnologias e às oportunidades educacionais. Essas desigualdades demonstram que a democratização do ensino não pode ser compreendida apenas pela ampliação das matrículas, mas exige qualidade socialmente referenciada, equidade e garantia de direitos.

Segundo Saviani (2022), a educação escolar deve possibilitar aos estudantes a apropriação crítica do conhecimento historicamente produzido pela humanidade,

favorecendo a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade social. Entretanto, esse objetivo encontra inúmeros obstáculos quando a escola convive diariamente com situações de pobreza extrema, insegurança alimentar, violência urbana, trabalho infantil, exploração sexual, abandono familiar, preconceito e discriminação.

Nesse contexto, as múltiplas expressões da questão social repercutem diretamente nos indicadores educacionais. A evasão escolar, a defasagem idade-série, a reprovação, o baixo rendimento, a exclusão digital, o absenteísmo e as dificuldades de aprendizagem não constituem fenômenos isolados, mas manifestações de processos históricos de desigualdade que atravessam a vida dos estudantes e de suas famílias. Arroyo (2019) ressalta que os educandos chegam à escola carregando histórias de vida marcadas por experiências diversas, muitas delas relacionadas à exclusão social. Ignorar essas trajetórias significa reproduzir práticas pedagógicas incapazes de reconhecer a complexidade dos sujeitos e de responder às necessidades concretas da população atendida pela escola pública.

Outro aspecto que merece destaque refere-se às desigualdades raciais presentes no sistema educacional brasileiro. O racismo estrutural continua produzindo impactos significativos sobre o acesso, a permanência e o desempenho escolar de estudantes negros, indígenas e quilombolas. Embora importantes avanços normativos tenham ocorrido, como a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, ainda persistem práticas discriminatórias que reforçam processos históricos de exclusão.

Da mesma forma, estudantes com deficiência enfrentam desafios relacionados à acessibilidade arquitetônica, pedagógica, comunicacional e atitudinal. A perspectiva da educação inclusiva exige que a escola reorganize seus processos educativos, reconhecendo as diferenças como elemento constitutivo da aprendizagem e não como obstáculo ao desenvolvimento escolar. As desigualdades territoriais também merecem atenção. Escolas localizadas em comunidades rurais, periferias urbanas, territórios indígenas, quilombolas e regiões socialmente vulneráveis convivem, frequentemente, com infraestrutura insuficiente, precarização dos serviços públicos e dificuldades de acesso às políticas sociais, ampliando as condições de vulnerabilidade das populações atendidas.

Esses elementos evidenciam que a efetivação do direito à educação depende da articulação entre políticas educacionais, políticas de assistência social, saúde, cultura, segurança alimentar, habitação e proteção integral de crianças e adolescentes. A

fragmentação das políticas públicas limita a capacidade institucional de responder às demandas complexas presentes no cotidiano escolar. Nesse sentido, compreender as desigualdades educacionais requer reconhecer que a escola não produz isoladamente os problemas que enfrenta. Ela materializa, em seu cotidiano, as contradições existentes na sociedade brasileira, tornando-se espaço privilegiado para o desenvolvimento de estratégias coletivas voltadas à promoção da justiça social.

3.1 Gestão democrática, participação social e o fortalecimento da escola pública

A gestão democrática constitui um dos princípios estruturantes da educação pública brasileira e representa importante mecanismo de fortalecimento da cidadania, da participação social e da construção coletiva das políticas educacionais. Prevista na Constituição Federal e reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), sua efetivação pressupõe o compartilhamento das decisões entre gestores, profissionais da educação, estudantes, famílias e comunidade.

A democratização da gestão escolar ultrapassa procedimentos administrativos, constituindo processo político voltado à construção de relações participativas, transparentes e comprometidas com a garantia dos direitos humanos. Trata-se de reconhecer a escola como espaço público de diálogo, convivência democrática e formação cidadã e também de compreender a participação como elemento fundamental para a construção de práticas educativas emancipatórias. Para o autor, não existe educação democrática sem diálogo, escuta qualificada, respeito às diferenças e participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo educativo. A escola deve estimular o pensamento crítico, favorecendo a leitura da realidade e a construção coletiva de alternativas para o enfrentamento das desigualdades sociais.

Nesse cenário, conselhos escolares, grêmios estudantis, associações de pais e mestres e demais espaços participativos assumem papel estratégico na consolidação da gestão democrática. Esses mecanismos ampliam o controle social das políticas públicas, fortalecem o vínculo entre escola e comunidade e possibilitam maior transparência na tomada de decisões. Porém, a efetivação da gestão democrática ainda enfrenta inúmeros desafios relacionados à burocratização das instituições, à insuficiência de recursos públicos, à sobrecarga de trabalho dos profissionais da educação e às dificuldades de participação das famílias em razão das próprias condições socioeconômicas.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de formação continuada dos profissionais da educação para o desenvolvimento de competências relacionadas à mediação de conflitos, educação inclusiva, relações étnico-raciais, direitos humanos e gestão participativa. A complexidade das demandas contemporâneas exige que os processos formativos ultrapassem conteúdos técnicos, incorporando perspectivas críticas voltadas à compreensão das múltiplas expressões da questão social. Assim, fortalecer a gestão democrática significa reconhecer que a educação pública não pode ser construída por ações isoladas, mas por meio de processos coletivos que articulem escola, famílias, comunidade, universidades, movimentos sociais e demais políticas públicas.

4. O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE ESTRATÉGIAS INTERDISCIPLINARES

A crescente complexidade das demandas presentes no cotidiano escolar evidencia a necessidade de superação de práticas fragmentadas e da construção de respostas institucionais pautadas na interdisciplinaridade. A escola contemporânea deixou de enfrentar apenas questões relacionadas ao ensino, passando a lidar diariamente com situações de violência, negligência, pobreza, violações de direitos, conflitos familiares, sofrimento psíquico, discriminação, evasão escolar e diversas formas de vulnerabilidade social.

Nesse contexto, destaca-se a importância da atuação das equipes multiprofissionais previstas pela Lei nº 13.935/2019, que assegura a inserção de assistentes sociais e psicólogos nas redes públicas de educação básica. A presença desses profissionais amplia a capacidade institucional da escola para compreender a realidade social dos estudantes e construir estratégias integradas de intervenção.

O Serviço Social, fundamentado no Projeto Ético-Político da profissão, atua na defesa intransigente dos direitos humanos, da democracia e da justiça social. Sua intervenção no campo educacional não substitui o trabalho pedagógico, mas o complementa, contribuindo para a compreensão dos determinantes sociais que interferem na trajetória escolar dos estudantes. Iamamoto (2022) destaca que o trabalho do assistente social deve ser compreendido como parte da divisão sociotécnica do trabalho, inserido nas contradições da sociedade capitalista e comprometido com a ampliação dos direitos sociais. Na educação, essa perspectiva permite desenvolver ações voltadas ao fortalecimento da participação das famílias, articulação da rede de proteção social,

mediação de conflitos, orientação sobre acesso às políticas públicas e defesa dos direitos de crianças e adolescentes.

Já Guerra (2021) ressalta que a competência profissional do assistente social exige permanente articulação entre fundamentação teórica, análise crítica da realidade e capacidade técnico-operativa. No contexto escolar, isso significa produzir respostas qualificadas às demandas apresentadas pela comunidade educativa, evitando práticas assistencialistas ou meramente burocráticas. Dessa maneira, a interdisciplinaridade constitui elemento indispensável para o enfrentamento das expressões da questão social. O diálogo permanente entre professores, gestores, assistentes sociais, psicólogos, profissionais da saúde, conselhos tutelares, serviços socioassistenciais e demais equipamentos públicos amplia as possibilidades de proteção integral dos estudantes e fortalece a atuação em rede.

Mais do que resolver problemas imediatos, a atuação interdisciplinar busca construir processos educativos comprometidos com a emancipação dos sujeitos, fortalecendo vínculos comunitários, ampliando o acesso aos direitos sociais e promovendo uma cultura institucional baseada na inclusão, no respeito à diversidade e na participação democrática. Igualmente, o fortalecimento da escola pública exige investimentos contínuos na valorização dos profissionais da educação, na consolidação das equipes multiprofissionais, na ampliação das políticas públicas e na construção de estratégias coletivas capazes de responder à complexidade dos desafios contemporâneos.

4.1 Estratégias coletivas e inclusivas para o enfrentamento das expressões da questão social no cotidiano escolar

O reconhecimento das múltiplas expressões da questão social presentes no cotidiano educacional impõe a necessidade de construção de estratégias coletivas, democráticas, inclusivas e interdisciplinares capazes de fortalecer a escola pública e ampliar sua capacidade de garantia de direitos. Considerando que os desafios enfrentados pelas instituições de ensino possuem raízes estruturais e históricas, torna-se insuficiente adotar respostas pontuais ou individualizadas para problemas que são socialmente produzidos.

Nesse contexto, o fortalecimento das políticas públicas educacionais deve estar articulado à ampliação das políticas de proteção social, assegurando condições objetivas para que estudantes e famílias tenham acesso aos direitos fundamentais. Educação, saúde, assistência social, cultura, esporte, lazer e segurança alimentar constituem dimensões

interdependentes do desenvolvimento humano e devem ser compreendidas de forma integrada.

Uma das principais estratégias para o enfrentamento das desigualdades educacionais consiste na consolidação do trabalho em rede. A articulação entre escolas, Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS), unidades básicas de saúde, conselhos tutelares, organizações comunitárias e demais equipamentos públicos possibilita respostas mais abrangentes às demandas apresentadas pelos estudantes e suas famílias.

A construção de práticas pedagógicas inclusivas também representa elemento fundamental para o fortalecimento da educação pública. Isso implica reconhecer e valorizar a diversidade étnico-racial, cultural, territorial, religiosa, geracional e de gênero presente nos espaços escolares, promovendo ações educativas comprometidas com os direitos humanos e com o combate a todas as formas de discriminação e preconceito.

Assim, a educação inclusiva não pode ser compreendida apenas como garantia de acesso físico à escola. Trata-se da construção de ambientes educativos capazes de acolher as diferenças, respeitar as singularidades dos sujeitos e promover condições efetivas de participação e aprendizagem para todos os estudantes. Tal compreensão exige investimentos em formação continuada, acessibilidade, recursos pedagógicos adequados e valorização dos profissionais da educação.

Outro aspecto importante refere-se à ampliação dos espaços de participação social. A gestão democrática fortalece o sentimento de pertencimento da comunidade escolar, favorece a construção coletiva de soluções e amplia o compromisso dos diferentes sujeitos com o projeto educativo. Famílias, estudantes, trabalhadores da educação e comunidade local devem participar ativamente da definição das prioridades institucionais e das estratégias de enfrentamento dos desafios cotidianos. O fortalecimento das equipes multiprofissionais também constitui estratégia indispensável. A presença de assistentes sociais e psicólogos nas redes públicas de educação básica possibilita uma leitura ampliada das demandas escolares, favorecendo intervenções voltadas à prevenção de situações de vulnerabilidade, à promoção de direitos e ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários.

Além disso, é fundamental reconhecer a importância da formação crítica dos sujeitos. Conforme destaca Freire (2024), a educação deve contribuir para que os indivíduos compreendam a realidade em que vivem e desenvolvam capacidades para

transformá-la. A construção da cidadania exige processos educativos que ultrapassem a mera transmissão de conteúdos, promovendo reflexão crítica, participação política e compromisso com a justiça social. As tecnologias digitais também assumem papel relevante na contemporaneidade. Entretanto, a democratização do acesso às tecnologias deve estar associada à inclusão digital crítica, evitando que as desigualdades socioeconômicas reproduzam novas formas de exclusão educacional. Garantir acesso à internet, equipamentos tecnológicos e formação digital constitui requisito importante para a efetivação do direito à educação no século XXI.

Por fim, o enfrentamento das expressões da questão social exige o fortalecimento do financiamento público da educação. A garantia de infraestrutura adequada, valorização profissional, recursos pedagógicos, formação continuada e ampliação das políticas de permanência escolar depende diretamente do compromisso do Estado com a educação pública enquanto direito social e política estratégica para o desenvolvimento nacional. Dessa forma, as estratégias coletivas, democráticas e inclusivas devem ser compreendidas como instrumentos fundamentais para a construção de uma escola pública comprometida com a emancipação humana, a redução das desigualdades e a consolidação dos direitos sociais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender que a educação pública ocupa papel central na garantia dos direitos sociais, na formação cidadã e na construção de uma sociedade mais democrática e igualitária. Entretanto, evidenciou-se que o cotidiano escolar é profundamente atravessado pelas múltiplas expressões da questão social, refletindo as desigualdades estruturais presentes na sociedade brasileira. As situações de pobreza, insegurança alimentar, violência, racismo estrutural, exclusão digital, desigualdades territoriais, violações de direitos, discriminação e vulnerabilidade social demonstram que os desafios enfrentados pela escola pública ultrapassam os limites do processo pedagógico, exigindo respostas institucionais articuladas e interdisciplinares.

Nesse sentido, constatou-se que a efetivação do direito à educação não depende exclusivamente da ampliação do acesso à escola, mas da construção de condições que assegurem permanência, aprendizagem, participação e desenvolvimento integral dos estudantes. A garantia de uma educação socialmente referenciada requer investimentos

permanentes em infraestrutura, valorização profissional, gestão democrática, inclusão educacional e fortalecimento das políticas públicas.

Evidenciou-se também a importância da atuação interdisciplinar no contexto educacional. A inserção de assistentes sociais e psicólogos nas redes públicas de ensino amplia as possibilidades de enfrentamento das demandas sociais presentes na escola, fortalecendo a articulação entre educação, assistência social, saúde e demais políticas públicas. Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de consolidação de práticas democráticas e participativas que reconheçam estudantes, famílias e comunidade como sujeitos ativos na construção do processo educativo. A participação social constitui elemento essencial para o fortalecimento da cidadania e para a democratização das relações institucionais.

Conclui-se, portanto, que a escola pública deve ser compreendida não apenas como espaço de transmissão de conhecimentos, mas como território de proteção social, promoção de direitos, valorização da diversidade e construção da emancipação humana. O enfrentamento das múltiplas expressões da questão social exige compromisso político, fortalecimento das políticas públicas e construção permanente de estratégias coletivas, democráticas, inclusivas e interdisciplinares voltadas à transformação social.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.
- BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2024.
- BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de educação básica. Brasília: Presidência da República, 2019.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014–2024: monitoramento e avaliação**. Brasília: MEC, 2024.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 83. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

GUERRA, Yolanda. **A instrumentalidade do Serviço Social**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 30. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil democracia: reinventar as esquerdas**. São Paulo: Boitempo, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2022.

CAPÍTULO 17 - PERCURSOS GUIADOS COMO ESTRATÉGIA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: contribuições do Patrimônio Histórico Educativo para a educação básica

GUIDED HERITAGE WALKS AS A HERITAGE EDUCATION STRATEGY: Contributions of Educational Historical Heritage to Basic Education

Gladis Carolina Barcellos Saavedra ¹

Camila Nunes Centena Alves ²

Letícia Ribeiro Noble ³

Paloma Marofiski Alves ⁴

Liziane Borges Fagundes ⁵

Alessandro Carvalho Bica ⁶

¹ Mestranda em Ensino. Universidade Federal do Pampa. UNIPAMPA. Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-8899-9061>

² Mestranda em Ensino. Universidade Federal do Pampa. UNIPAMPA. Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-8899-9061>

³ Mestranda em Ensino. Universidade Federal do Pampa. UNIPAMPA. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1815-7316>

⁴ Licencianda em Letras - Línguas Adicionais Inglês e Espanhol e Respectivas Literaturas.

Universidade Federal do Pampa. UNIPAMPA. ORCID <https://orcid.org/0009-0002-6118-6577>.

⁵ Doutoranda em Ensino. Universidade Federal do Pampa. UNIPAMPA. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0833-7970>

⁶ Professor Associado da Universidade Federal do Pampa. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (Mestrado e Doutorado Acadêmico). UNIPAMPA. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2532-5007>

RESUMO

O estudo discute os percursos guiados fundamentados no Patrimônio Histórico Educativo como estratégia pedagógica para a Educação Patrimonial, refletindo sobre suas contribuições para o fortalecimento da memória escolar, da identidade, da cidadania e das práticas interdisciplinares na educação básica. Desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, baseada na análise de produções científicas, livros e documentos relacionados à História da Educação, ao Patrimônio Histórico Educativo, à Educação Patrimonial e às experiências de mediação pedagógica por meio do patrimônio cultural. O referencial teórico evidencia que documentos, edifícios, objetos, arquivos e memórias das instituições escolares constituem importantes fontes para a compreensão da história da educação e da cultura escolar, ampliando as possibilidades de utilização desses bens em processos educativos. A literatura analisada também demonstra que a Educação Patrimonial favorece a aproximação entre sujeitos, patrimônio e território, promovendo aprendizagens contextualizadas e fortalecendo o sentimento de pertencimento às comunidades. Nesse contexto, os percursos guiados apresentam-se como possibilidade metodológica capaz de transformar a cidade em espaço de investigação, interpretação e produção do conhecimento, estimulando a leitura crítica da paisagem urbana e das referências históricas presentes no cotidiano. A partir das contribuições identificadas na literatura, propõe-se a utilização do Patrimônio Histórico Educativo de Bagé como recurso pedagógico para o desenvolvimento de percursos guiados voltados à valorização da memória escolar e da história local. Conclui-se que a articulação entre História da Educação, Patrimônio Histórico Educativo e Educação Patrimonial amplia as possibilidades de construção de práticas educativas socialmente contextualizadas, favorecendo a formação histórica e cidadã dos estudantes e incentivando novas formas de apropriação, preservação e difusão do patrimônio educativo.

Palavras-chave: Patrimônio Histórico Educativo; Educação Patrimonial; História da Educação.

ABSTRACT

This study discusses guided heritage walks based on Educational Historical Heritage as a pedagogical strategy for Heritage Education, reflecting on their contributions to strengthening school memory, identity, citizenship, and interdisciplinary practices in basic education. A qualitative bibliographic study was conducted through the analysis of scientific publications, books, and documents related to the History of Education, Educational Historical Heritage, Heritage Education, and pedagogical mediation through cultural heritage. The theoretical framework demonstrates that documents, school buildings, objects,

archives, and institutional memories constitute important sources for understanding the history of education and school culture, expanding the possibilities for incorporating these assets into educational processes. The literature also indicates that Heritage Education promotes closer relationships between individuals, cultural heritage, and territory, fostering contextualized learning experiences and strengthening the sense of belonging within local communities. In this context, guided heritage walks emerge as a methodological approach capable of transforming the city into a space for investigation, interpretation, and knowledge production, encouraging a critical reading of the urban landscape and its historical references. Based on the contributions identified in the literature, this study proposes the use of the Educational Historical Heritage of Bagé as a pedagogical resource for developing guided heritage walks aimed at valuing school memory and local history. It is concluded that the articulation between the History of Education, Educational Historical Heritage, and Heritage Education broadens the possibilities for developing socially contextualized educational practices, contributing to students' historical awareness and citizenship while encouraging new forms of appropriation, preservation, and dissemination of educational heritage.

Keywords: Educational Historical Heritage; Heritage Education; History of Education.

1. INTRODUÇÃO

As transformações sociais, culturais e tecnológicas que caracterizam a contemporaneidade têm ampliado os desafios enfrentados pelos sistemas educacionais, exigindo práticas pedagógicas capazes de aproximar o conhecimento escolar das experiências vividas pelos estudantes. Mais do que transmitir conteúdos, a escola é chamada a favorecer processos de aprendizagem que estimulem a investigação, a participação ativa e a construção de sentidos sobre a realidade social. Nesse contexto, a compreensão da educação como fenômeno histórico e social torna-se fundamental para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que articulem conhecimento, território, cultura e cidadania. Conforme Aranha (2006), a educação acompanha as transformações da sociedade e reflete os valores, as concepções de mundo e os processos históricos de cada época, razão pela qual não pode ser compreendida de forma dissociada do contexto em que se desenvolve.

Essa perspectiva encontra respaldo na História da Educação, campo que possibilita compreender a escola para além de sua função instrucional, reconhecendo-a como instituição social, histórica e cultural. Para Saviani (1998), investigar a História da Educação significa compreender os processos pelos quais as práticas educativas se constituíram ao longo do tempo, analisando suas relações com os contextos políticos, econômicos e culturais. Nessa mesma direção, Gatti Júnior (2000) destaca que os estudos sobre instituições escolares ampliaram seu escopo ao incorporar dimensões como arquitetura, organização dos espaços, cultura escolar, práticas pedagógicas e sujeitos históricos, deslocando o olhar da simples descrição institucional para uma análise mais ampla da experiência educativa.

Esse movimento contribuiu para o fortalecimento das pesquisas sobre Patrimônio Histórico Educativo, temática que vem conquistando espaço no campo da História da

Educação nas últimas décadas. Ao analisarem a produção científica desenvolvida entre os anos de 2000 e 2015, Cunha e Campos (2020) demonstram que o patrimônio educativo passou a ser compreendido não apenas como um conjunto de objetos preservados, mas como importante fonte para a compreensão das práticas escolares, da cultura material e das memórias produzidas pelas instituições educativas. Segundo Mogarro (2005), esse patrimônio engloba edifícios escolares, mobiliários, arquivos, fotografias, instrumentos didáticos, cadernos, documentos administrativos e demais registros produzidos no cotidiano escolar, constituindo um acervo capaz de preservar diferentes dimensões da história da educação.

Ao reconhecer esses elementos como patrimônio, amplia-se também a compreensão acerca da memória escolar. Ramos (2021) afirma que a memória das instituições educativas se materializa nas edificações, nos arquivos, nos objetos, nos livros, nos uniformes, nos trabalhos escolares e nas práticas cotidianas, sendo construída continuamente pelas relações estabelecidas entre sujeitos, espaços e experiências educativas. Nessa mesma perspectiva, Werle, Bühler e Dornelles (2004) ressaltam que a memória institucional extrapola os limites físicos da escola, integrando-se à história das cidades e das comunidades, uma vez que as instituições educacionais participam diretamente da constituição das identidades locais e da produção da memória coletiva.

A valorização desse patrimônio aproxima-se dos princípios da Educação Patrimonial, entendida como processo educativo voltado ao reconhecimento, à preservação e à apropriação social dos bens culturais. Mais do que conservar edificações ou documentos históricos, a Educação Patrimonial busca promover experiências capazes de fortalecer vínculos entre sujeitos, patrimônio e território, contribuindo para a formação cidadã e para a construção do sentimento de pertencimento. Nesse sentido, Tozoni-Reis (2010) destaca que a produção do conhecimento ocorre por meio da interação crítica entre sujeitos e realidade, enquanto Minayo (2002) compreende que os processos educativos se fortalecem quando favorecem a leitura e a interpretação dos contextos sociais nos quais os indivíduos estão inseridos.

Entre as diferentes possibilidades metodológicas voltadas à Educação Patrimonial, os percursos guiados apresentam significativo potencial pedagógico por possibilitarem experiências fundamentadas na observação, na investigação e na leitura crítica da paisagem. Almeida *et al.* (2025), ao discutirem os caminhos da educação em Porto Alegre, defendem que caminhar pela cidade, revisitar instituições escolares e

reconhecer os vestígios da história educacional permite reinscrever essas experiências na paisagem urbana, atribuindo novos significados ao patrimônio educativo e ampliando as possibilidades de aprendizagem. Sob essa perspectiva, os espaços urbanos deixam de constituir apenas cenário das práticas sociais para assumirem papel ativo na construção do conhecimento histórico e na formação cultural dos estudantes.

Essa compreensão dialoga diretamente com iniciativas que articulam patrimônio, escola e território como estratégias de ensino. O Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano e Ambiental de Bagé estabelece, entre suas diretrizes, ações voltadas à valorização do patrimônio cultural e à implementação da Educação Patrimonial como instrumento de fortalecimento da identidade local (Bagé, 2007). Esse contexto evidencia a relevância de propostas que utilizem o Patrimônio Histórico Educativo como recurso pedagógico, favorecendo práticas interdisciplinares capazes de aproximar estudantes da história das instituições escolares e dos processos de constituição da memória coletiva.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo discutir os percursos guiados fundamentados no Patrimônio Histórico Educativo como estratégia pedagógica para a Educação Patrimonial, refletindo sobre suas potencialidades para o fortalecimento da memória escolar, da identidade, da cidadania e das práticas interdisciplinares na educação básica. A discussão fundamenta-se nas contribuições da História da Educação, do Patrimônio Histórico Educativo e da Educação Patrimonial, buscando evidenciar como a articulação entre escola, patrimônio e território pode ampliar as possibilidades de aprendizagem e contribuir para a construção de experiências educativas socialmente contextualizadas.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 Patrimônio Histórico Educativo, memória escolar e História da Educação

Toda instituição escolar produz história. Ainda que grande parte dessa história permaneça silenciosa nos arquivos, nos edifícios, nos objetos ou nas lembranças daqueles que por ela passaram, a escola registra continuamente modos de ensinar, aprender, conviver e atribuir significado à experiência educativa. É justamente nessa dimensão cotidiana que a História da Educação encontra uma de suas maiores possibilidades de investigação: compreender a escola como uma construção histórica, atravessada por sujeitos, práticas, permanências e transformações que revelam diferentes formas de pensar a educação em cada tempo. Como observa Saviani (1998), investigar a História da

Educação não significa apenas reconstruir acontecimentos ou organizar cronologias, mas compreender os processos históricos que produziram determinadas práticas educativas e as relações que elas estabelecem com a sociedade.

Essa compreensão desloca o olhar sobre a instituição escolar. Mais do que cenário onde os processos educativos acontecem, a escola passa a ser entendida como produtora de cultura, de memória e de patrimônio. Aranha (2006) lembra que a educação sempre esteve vinculada às formas pelas quais cada sociedade organiza sua existência, transmite seus conhecimentos e produz seus valores. Desse modo, os espaços escolares não podem ser dissociados das experiências humanas que lhes deram sentido. Cada edifício, documento, fotografia, livro de atas, carteira escolar ou registro administrativo guarda marcas de um determinado tempo histórico e das relações sociais que nele foram construídas.

É nessa perspectiva que os estudos sobre História das Instituições Educacionais assumem relevância. Para Gatti Júnior (2000), compreender uma instituição de ensino exige ir além de sua estrutura administrativa ou de sua trajetória legal. A escola constitui um organismo vivo, produzido pelas relações estabelecidas entre professores, estudantes, funcionários, famílias e comunidade, sendo continuamente ressignificada pelas experiências que nela se desenvolvem. Sua história, portanto, não está restrita aos atos oficiais que registram sua criação ou funcionamento, mas também se manifesta nas práticas cotidianas, nas formas de organização dos espaços, nas culturas escolares e nos diferentes modos de viver a educação.

Ao discutir a preservação da memória institucional, Werle, Bühler e Dornelles (2004) observam que estudar a história de uma escola produz efeitos que ultrapassam a própria pesquisa histórica. Ao reunir documentos, fotografias, relatos e objetos, a comunidade escolar passa a reconhecer esses elementos como parte de sua trajetória coletiva, fortalecendo vínculos de pertencimento e identidade. A memória deixa de ocupar apenas um lugar de lembrança para assumir também uma função formativa, permitindo que diferentes gerações compreendam a escola como patrimônio construído socialmente.

Percebe-se, então, que a instituição escolar preserva muito mais do que documentos administrativos ou edifícios antigos. Ela preserva vestígios das formas pelas quais diferentes gerações compreenderam a educação, organizaram seus espaços, estabeleceram relações pedagógicas e construíram experiências de aprendizagem. É essa

compreensão que fundamenta o campo do Patrimônio Histórico Educativo. Para Mogarro (2005), o patrimônio educativo é constituído por um conjunto diversificado de bens materiais e documentais produzidos pelas instituições escolares, incluindo arquivos, mobiliários, materiais didáticos, fotografias, livros, cadernos, edifícios e tantos outros elementos que testemunham a vida escolar. Entretanto, seu valor não reside apenas na preservação física desses bens, mas na capacidade que possuem de revelar modos de viver, ensinar e aprender em diferentes momentos da história.

A compreensão do Patrimônio Histórico Educativo, entretanto, não se limita ao reconhecimento dos bens produzidos pelas instituições escolares. Seu significado está relacionado, sobretudo, às narrativas que esses bens tornam possíveis. Um livro de atas, uma fotografia, um mobiliário escolar, um mapa, um boletim ou um edifício centenário não carregam, por si só, a história da educação. Tornam-se fontes históricas porque são capazes de revelar práticas, relações e experiências que marcaram a vida escolar em diferentes tempos. Como observa Mogarro (2005), os arquivos escolares preservam vestígios da cultura das instituições educativas e permitem compreender aspectos da organização administrativa, das práticas pedagógicas, das relações entre professores e estudantes e das formas pelas quais a escola se inseriu na comunidade. Mais do que repositórios documentais, constituem espaços de produção de memória e de conhecimento histórico.

Essa compreensão desloca o próprio sentido atribuído aos documentos escolares. Durante muito tempo, muitos desses materiais permaneceram restritos às funções administrativas para as quais haviam sido produzidos. Encerrado seu uso imediato, eram descartados, esquecidos ou armazenados sem qualquer preocupação com sua preservação. Mogarro (2005) chama atenção justamente para esse movimento ao defender que a documentação escolar ultrapassa sua função burocrática e passa a representar uma fonte privilegiada para compreender a cultura das instituições educativas. Preservar esses registros significa, portanto, preservar possibilidades de interpretação da história da educação e das múltiplas experiências que constituíram o cotidiano escolar.

É nesse encontro entre documentos, objetos, edifícios e experiências que a memória escolar adquire centralidade. A memória não se reduz ao exercício individual da lembrança, tampouco corresponde à simples acumulação de registros do passado. Ela é continuamente produzida pelas relações estabelecidas entre sujeitos, espaços e acontecimentos, sendo permanentemente reinterpretada a partir das necessidades do

presente. Ao discutir o Patrimônio Histórico Educativo como prática de ensino-aprendizagem, Ramos (2021) observa que a memória escolar se manifesta tanto nos bens materiais preservados quanto nas experiências compartilhadas pelas comunidades escolares, constituindo um elemento essencial para compreender a trajetória das instituições educativas e sua inserção na história local.

Sob essa perspectiva, os objetos escolares deixam de ser compreendidos como peças isoladas de um acervo para assumirem a condição de testemunhos de práticas educativas. Uma carteira escolar preserva marcas das formas de organização da sala de aula; um livro de matrícula revela movimentos de acesso e permanência dos estudantes; fotografias registram modos de ocupação dos espaços escolares; documentos administrativos evidenciam decisões institucionais e práticas de gestão. Conforme afirmam Cunha e Campos (2020), o Patrimônio Histórico Educativo desloca o interesse da pesquisa para esses vestígios do cotidiano escolar, permitindo compreender a cultura material da escola como dimensão constitutiva da História da Educação.

Ao analisarem a produção científica brasileira sobre essa temática, Cunha e Campos (2020) observam que o Patrimônio Histórico Educativo não constitui apenas um conjunto de bens preservados, mas um campo de investigação que articula memória, documentação, cultura escolar e patrimônio cultural. As autoras demonstram que o interesse pelos acervos escolares vem possibilitando novas leituras acerca da história das instituições educativas, valorizando elementos que, durante muito tempo, permaneceram invisibilizados pelas narrativas tradicionais da História da Educação. Essa perspectiva amplia o próprio conceito de patrimônio, que passa a incluir não apenas edifícios monumentais ou objetos considerados excepcionais, mas também registros cotidianos capazes de testemunhar diferentes formas de viver a escola.

Essa ampliação pode ser percebida em diferentes pesquisas desenvolvidas no campo da História da Educação. Oliveira (2017), ao investigar os acervos fotográficos da Escola Maria Teresa Vilanova Castilhos, demonstra que as imagens produzidas pela instituição ultrapassam seu caráter ilustrativo, constituindo importantes documentos históricos para compreender práticas pedagógicas, culturas escolares e processos de construção da memória institucional. De forma semelhante, Conceição (2023) evidencia que o patrimônio histórico educacional se constitui na articulação entre memória, historiografia e preservação, reafirmando que os bens produzidos pelas instituições

escolares somente adquirem sentido quando interpretados à luz das relações sociais e educativas que lhes deram origem.

Nessa direção, Jacques *et al.* (2025) propõem compreender os caminhos da educação a partir dos lugares que preservam suas histórias, evidenciando que escolas, edifícios, documentos e paisagens urbanas constituem marcas da presença da educação na cidade. Ao percorrer esses espaços, os autores demonstram que o patrimônio educativo não permanece restrito aos limites físicos das instituições escolares, mas integra o tecido urbano e participa da construção da memória coletiva. A escola deixa de ser apenas um edifício destinado ao ensino para tornar-se referência cultural, histórica e afetiva para as comunidades que com ela estabeleceram vínculos ao longo das gerações.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Werle, Bühler e Dornelles (2004), ao afirmarem que investigar a história de uma instituição escolar representa também um exercício de preservação da memória coletiva. À medida que documentos, fotografias, relatos e objetos passam a ser reconhecidos como patrimônio, amplia-se a percepção de que a história da escola não pertence apenas à própria instituição, mas à comunidade que ajudou a construí-la. Preservar esse patrimônio significa reconhecer trajetórias, valorizar experiências e possibilitar que diferentes gerações estabeleçam novas relações com seu passado educativo.

Mais do que conservar vestígios materiais, estudar o Patrimônio Histórico Educativo implica reconhecer que a escola produz referências culturais capazes de estabelecer conexões entre passado e presente, tornando visíveis experiências educativas que, de outro modo, poderiam permanecer silenciadas. Documentos, objetos, fotografias, mobiliários e edifícios escolares não possuem valor apenas por sua materialidade, mas pelas narrativas que permitem construir acerca das práticas pedagógicas, das culturas escolares e das relações estabelecidas no interior das instituições educativas. Como observa Mogarro (2005), o patrimônio escolar constitui uma fonte privilegiada para compreender a história das instituições, na medida em que preserva evidências dos modos de organização, ensino e convivência produzidos ao longo do tempo. Nessa mesma direção, Cunha e Campos (2020) afirmam que o Patrimônio Histórico Educativo deve ser compreendido como um campo de investigação que articula memória, cultura material e História da Educação, possibilitando novas interpretações sobre o cotidiano escolar.

Assim, preservar esses bens não significa apenas assegurar sua permanência física, mas manter abertas as possibilidades de leitura e interpretação do passado

educativo. Como destaca Ramos (2021), o patrimônio educativo adquire sentido quando mobilizado como elemento de reflexão sobre a experiência escolar, permitindo que memória, história e educação se encontrem em um mesmo movimento de produção de conhecimento.

2.2 Educação Patrimonial, território e percursos guiados

O reconhecimento do Patrimônio Histórico Educativo como fonte para a História da Educação amplia também as possibilidades de sua utilização nos processos de ensino e aprendizagem. Se os documentos, objetos, edifícios e memórias escolares constituem importantes vestígios para a compreensão da trajetória das instituições educativas, sua preservação adquire novo significado quando esses bens passam a integrar práticas educativas capazes de aproximar estudantes, professores e comunidade de sua própria história. Nesse contexto, a Educação Patrimonial ultrapassa uma perspectiva centrada na conservação dos bens culturais para assumir uma dimensão formativa, na qual conhecer, interpretar e problematizar o patrimônio tornam-se ações indissociáveis da construção do conhecimento. Conforme Horta, Grunberg e Monteiro (1999), a Educação Patrimonial caracteriza-se como um processo permanente de trabalho educativo que utiliza o patrimônio cultural como fonte primária de aprendizagem, estimulando a observação, a investigação e a apropriação crítica das referências culturais presentes na realidade dos sujeitos.

Essa compreensão pressupõe reconhecer que o patrimônio não possui significado por sua existência material, mas pelas relações que as comunidades estabelecem com ele ao longo do tempo. Funari e Pelegrini (2006) destacam que o patrimônio cultural constitui uma construção social permanentemente ressignificada, na qual valores, identidades e memórias são produzidos e compartilhados coletivamente. Preservar, portanto, não corresponde apenas à manutenção física de edifícios, documentos ou objetos, mas à possibilidade de manter vivas as narrativas que esses bens representam, favorecendo novas leituras sobre a história e fortalecendo os vínculos entre os sujeitos e os lugares que integram sua experiência cotidiana.

Quando esse debate é aproximado do campo da História da Educação, compreende-se que o Patrimônio Histórico Educativo ocupa posição estratégica na formação das novas gerações. Ruiz Berrio (2010) observa que os bens produzidos pelas instituições escolares constituem um patrimônio científico, cultural e educativo que

permite compreender não apenas a evolução dos sistemas de ensino, mas também as práticas pedagógicas, as culturas escolares e as transformações sociais que atravessaram diferentes contextos históricos. Da mesma forma, Díaz (2010) chama atenção para a necessidade de reconhecer que o patrimônio educativo também se constitui pelas memórias e narrativas daqueles que vivenciaram a escola, evidenciando que documentos, objetos e edifícios dialogam continuamente com experiências, lembranças e histórias de vida.

Nessa perspectiva, a Educação Patrimonial favorece processos educativos que rompem com a ideia de aprendizagem restrita ao espaço da sala de aula. Ao estabelecer relações entre patrimônio, memória e território, amplia as possibilidades de leitura crítica da realidade e promove experiências nas quais o conhecimento é construído a partir do contato com os próprios bens culturais. Ferrugem (2015) demonstra que ações educativas desenvolvidas em instituições patrimoniais fortalecem o protagonismo dos participantes e ampliam as formas de apropriação do patrimônio, enquanto Urpi (2021), ao discutir experiências internacionais de Heritage Education, evidencia que a aproximação entre sujeitos e patrimônio contribui para aprendizagens contextualizadas, participativas e socialmente significativas.

Ao assumir essa perspectiva, o território deixa de representar apenas o espaço onde os acontecimentos ocorreram para constituir-se como ambiente de investigação e produção do conhecimento. A cidade passa a ser compreendida como um espaço educativo, no qual edifícios, ruas, monumentos, praças e instituições preservam marcas das experiências históricas que constituíram a vida coletiva. Essa leitura amplia o potencial interdisciplinar da Educação Patrimonial, permitindo que História, Geografia, Artes, Arquitetura, Sociologia e História da Educação dialoguem em torno de um mesmo objeto de estudo. Mais do que reunir diferentes áreas do conhecimento, essa articulação favorece a compreensão de que os fenômenos educativos são produzidos por múltiplas relações sociais, culturais e espaciais, aproximando o ensino da realidade vivida pelos estudantes (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999; Funari; Pelegrini, 2006).

É nesse contexto que os percursos guiados se apresentam como uma possibilidade metodológica para a Educação Patrimonial. Ao deslocarem o processo educativo para os espaços da cidade, transformam o território em objeto de observação, investigação e interpretação, permitindo que os estudantes estabeleçam relações entre os bens patrimoniais, os acontecimentos históricos e as experiências coletivas que constituíram a

memória local. Mais do que visitas orientadas, os percursos constituem práticas educativas fundamentadas na leitura crítica da paisagem urbana, favorecendo a construção de conhecimentos a partir da experiência direta com o patrimônio.

A experiência desenvolvida por Barbosa *et al.* (2025), por meio do *Passeio do Patrimônio a Pé*, evidencia esse potencial ao demonstrar que caminhar pela cidade possibilita reconhecer os bens culturais como elementos vivos da história local, fortalecendo o sentimento de pertencimento e ampliando o diálogo entre patrimônio, educação e comunidade. No caso de Bagé, essa proposta encontra respaldo na própria configuração histórica do município, reconhecido pela expressiva presença de bens culturais materiais e imateriais que testemunham diferentes momentos de sua formação (IPHAN, 2019; IBGE, 2023; Bagé, 2025).

Os bens culturais que compõem o espaço urbano transformam a cidade em um ambiente privilegiado para práticas educativas comprometidas com a valorização da memória, da história e do patrimônio. Ao compreender que ruas, edificações, instituições, monumentos e paisagens preservam marcas dos processos históricos que constituíram a formação de uma comunidade, amplia-se a possibilidade de utilizar esses espaços como fontes para a produção do conhecimento. No caso de Bagé, a expressiva concentração de bens materiais e imateriais reconhecidos por órgãos de preservação e pelos inventários históricos evidencia o potencial educativo da cidade, permitindo que diferentes temporalidades sejam observadas e interpretadas a partir da experiência direta com o território (IPHAN, 2019; IPHAE, s.d.; IBGE, 2023; BAGÉ, 2025). Nessa perspectiva, o patrimônio deixa de representar apenas um conjunto de bens protegidos para constituir-se como elemento ativo na formação dos sujeitos, favorecendo a construção de vínculos entre identidade, pertencimento e consciência histórica (FUNARI; PELEGRINI, 2006; HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999).

É nesse contexto que os percursos guiados adquirem relevância como prática de Educação Patrimonial. Mais do que visitas orientadas ou deslocamentos pela cidade, constituem experiências educativas fundamentadas na observação, na investigação e na interpretação crítica do território, permitindo que estudantes e comunidade estabeleçam relações entre os vestígios materiais, as narrativas históricas e as memórias produzidas ao longo do tempo. Conforme assinalam Horta, Grunberg e Monteiro (1999), a Educação Patrimonial pressupõe processos de mediação que estimulam a leitura crítica dos bens culturais e favorecem sua apropriação social, deslocando o patrimônio da condição de

objeto contemplativo para torná-lo instrumento de construção do conhecimento. Essa perspectiva também é reforçada por Urpi (2021), ao demonstrar que experiências educativas fundamentadas no patrimônio ampliam a participação dos sujeitos na interpretação de seu contexto cultural, fortalecendo aprendizagens contextualizadas e socialmente significativas.

No âmbito do Patrimônio Histórico Educativo, os percursos guiados ampliam as possibilidades de compreender a escola para além de seus arquivos e edifícios. Ao percorrer os espaços onde a história da educação foi produzida, torna-se possível reconhecer que as instituições escolares dialogam continuamente com a história da cidade, com os processos sociais e com as memórias compartilhadas pela comunidade. Ruiz Berrio (2010) ressalta que o Patrimônio Histórico-Educativo somente cumpre plenamente sua função social quando preservação, investigação e difusão caminham de forma articulada, permitindo que os bens educativos sejam continuamente reinterpretados pelas novas gerações. Em complemento, Díaz (2010) destaca que essa interpretação também depende das memórias e das narrativas dos sujeitos, uma vez que o patrimônio educativo não se limita aos registros materiais, mas incorpora experiências, lembranças e saberes que permanecem vivos na comunidade escolar.

A experiência desenvolvida por Barbosa *et al.* (2025), por meio do *Passeio do Patrimônio a Pé*, demonstra que caminhar pela cidade constitui uma prática capaz de aproximar patrimônio, educação e sociedade, favorecendo leituras mais sensíveis sobre a história local e ampliando o reconhecimento dos bens culturais como elementos constitutivos da identidade coletiva. Mais do que apresentar informações sobre determinados lugares, o percurso convida os participantes a problematizar o território, compreender as múltiplas camadas históricas presentes na paisagem urbana e reconhecer que a cidade também educa. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva defendida por Ferrugem (2015), para quem as ações de Educação Patrimonial produzem experiências formativas ao incentivar o diálogo entre memória, cultura e participação social, fortalecendo a construção de vínculos entre os sujeitos e o patrimônio.

Sob essa perspectiva, os percursos guiados deixam de representar apenas um recurso didático para constituírem uma proposta metodológica comprometida com a formação histórica, cultural e cidadã. Ao articularem ensino, pesquisa e extensão, favorecem práticas interdisciplinares que integram História, Geografia, Artes, Arquitetura, Educação e História da Educação em torno de um mesmo objeto de

investigação. Mais do que conhecer edifícios ou documentos históricos, os participantes são convidados a interpretar os processos que deram origem a esses bens, compreender os significados que lhes foram atribuídos ao longo do tempo e reconhecer que o Patrimônio Histórico Educativo permanece vivo nas instituições escolares, nas paisagens urbanas e nas memórias compartilhadas pela comunidade (Barbosa *et al.*, 2025).

3. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir da análise de produções científicas e documentos relacionados ao Patrimônio Histórico Educativo, à Educação Patrimonial, à História da Educação e aos percursos guiados como possibilidade de mediação pedagógica. A pesquisa bibliográfica possibilita reunir e analisar conhecimentos produzidos sobre determinado tema, contribuindo para a compreensão crítica do objeto investigado e para a fundamentação teórica da pesquisa (Minayo, 2021).

O levantamento das referências foi realizado em bases de dados científicas, livros, documentos institucionais e publicações especializadas, priorizando estudos que discutem a relação entre patrimônio, memória, educação e território. Também foram consultados documentos oficiais e materiais referentes ao patrimônio histórico do município de Bagé, considerando sua relevância para a construção da proposta apresentada.

A análise do material ocorreu por meio de leitura analítica e interpretativa, buscando identificar contribuições teóricas que subsidiassem a articulação entre Patrimônio Histórico Educativo, Educação Patrimonial e percursos guiados. A partir desse referencial, foi elaborada uma proposta metodológica de percurso guiado voltada à valorização do patrimônio educativo de Bagé, compreendendo o território como espaço de aprendizagem, de preservação da memória e de construção do conhecimento histórico.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A revisão bibliográfica evidencia que o Patrimônio Histórico Educativo tem sido compreendido como um campo de investigação que ultrapassa a preservação de documentos, objetos e edificações escolares, assumindo papel relevante na produção do conhecimento histórico e na construção de práticas educativas comprometidas com a valorização da memória. Ao discutir a conservação e o estudo desse patrimônio, Ruiz

Berrio (2010) destaca que os vestígios produzidos pelas instituições educacionais constituem fontes indispensáveis para compreender os processos de escolarização e as transformações ocorridas ao longo da história da educação. Nessa mesma direção, Mogarro (2005) observa que os arquivos escolares não representam apenas espaços de guarda documental, mas constituem patrimônios capazes de revelar aspectos da cultura escolar, das práticas pedagógicas e da organização das instituições. Essa compreensão é ampliada por Díaz (2010), ao defender que a história da educação também se constrói a partir das memórias e narrativas daqueles que vivenciaram o cotidiano escolar, reconhecendo as fontes orais como parte integrante do Patrimônio Histórico Educativo.

Os estudos analisados demonstram que preservar esse patrimônio não significa apenas assegurar a permanência física de edifícios, documentos ou objetos, mas favorecer sua apropriação social por meio de práticas educativas que possibilitem novas interpretações sobre a história da educação. Para Horta, Grunberg e Monteiro (1999), a Educação Patrimonial caracteriza-se como um processo permanente de trabalho educativo que utiliza o patrimônio cultural como fonte primária de conhecimento, estimulando a observação, a investigação e a reflexão crítica sobre a realidade. Sob essa perspectiva, o patrimônio deixa de ser compreendido apenas como objeto de contemplação para assumir uma função formativa, permitindo que estudantes e comunidade estabeleçam relações entre memória, cultura e identidade.

Essa concepção aproxima-se das reflexões de Funari e Pelegrini (2006), para os quais o patrimônio cultural constitui uma construção social continuamente ressignificada pelos grupos que lhe atribuem valor. Assim, a preservação não se limita à conservação material dos bens, mas envolve a manutenção das relações históricas e culturais que lhes conferem significado. Quando essa compreensão é transportada para o campo da História da Educação, amplia-se a possibilidade de reconhecer que as instituições escolares, seus documentos, seus espaços e suas memórias constituem referências fundamentais para interpretar os processos de formação das comunidades e das próprias práticas educativas.

A literatura também evidencia que essa aproximação entre patrimônio e educação amplia as possibilidades de aprendizagem ao deslocar o ensino para além dos limites da sala de aula. Ferrugem (2015), ao analisar ações desenvolvidas no Setor do Patrimônio Histórico da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, demonstra que experiências educativas fundamentadas no patrimônio favorecem maior envolvimento dos participantes e estimulam novas formas de compreender a história institucional. Em

perspectiva semelhante, Urpi (2021) destaca que programas de Heritage Education fortalecem a participação dos sujeitos na interpretação do patrimônio cultural, contribuindo para aprendizagens contextualizadas e para a construção de vínculos mais consistentes entre comunidade e patrimônio.

Nesse contexto, os percursos guiados revelam-se uma possibilidade de materializar os princípios da Educação Patrimonial. Ao deslocarem o processo educativo para o território, transformam a cidade em espaço de observação, investigação e produção do conhecimento, permitindo que os estudantes interpretem os bens patrimoniais como evidências dos processos históricos que constituíram a educação e a sociedade. Mais do que apresentar informações sobre determinados edifícios ou monumentos, os percursos favorecem uma leitura crítica da paisagem urbana, estimulando a articulação entre diferentes saberes e promovendo experiências de aprendizagem fundamentadas na investigação e na problematização do patrimônio (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999).

No município de Bagé, essa proposta encontra um contexto particularmente favorável. A formação histórica da cidade resultou na constituição de um conjunto expressivo de bens culturais que preservam diferentes momentos de sua trajetória política, social e educacional. Informações disponibilizadas pela Prefeitura Municipal de Bagé (2025), pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023) e pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN, 2019) evidenciam que o município reúne edificações, instituições e espaços urbanos reconhecidos por seu valor histórico e cultural.

Esses bens não representam apenas referências arquitetônicas, mas testemunhos dos processos educativos que contribuíram para a formação da cidade, configurando-se como importantes possibilidades para o desenvolvimento de ações de Educação Patrimonial voltadas à valorização da memória e da história local.

Além da riqueza patrimonial do município, experiências recentes reforçam o potencial pedagógico dessa abordagem. Barbosa *et al.* (2025), ao apresentarem a ação Passeio do Patrimônio a Pé, desenvolvida em Bagé, demonstram que caminhar pelos espaços históricos da cidade favorece a aproximação entre patrimônio, educação e comunidade, possibilitando que os participantes estabeleçam relações entre os bens culturais, a memória coletiva e os processos históricos que constituíram o território. Essa experiência evidencia que o patrimônio deixa de ocupar uma posição passiva para assumir

um papel ativo na construção do conhecimento, fortalecendo o sentimento de pertencimento e estimulando novas formas de compreender a história local.

A literatura analisada indica que os percursos guiados constituem uma possibilidade consistente para aproximar os estudantes das experiências históricas produzidas em seu próprio território. Ao deslocar o processo de ensino para além dos limites da sala de aula, essa proposta possibilita que edifícios, documentos, monumentos e instituições sejam compreendidos como fontes históricas, favorecendo a observação, a problematização e a construção de conhecimentos a partir da realidade local. Essa compreensão dialoga diretamente com a concepção de Educação Patrimonial apresentada por Horta, Grunberg e Monteiro (1999), segundo a qual o patrimônio cultural deve ser apropriado pelos sujeitos por meio de processos educativos fundamentados na investigação, na interpretação e na reflexão crítica.

Sob essa perspectiva, a cidade deixa de ser compreendida apenas como o espaço onde determinados acontecimentos ocorreram para assumir uma dimensão educativa. Os bens patrimoniais passam a ser interpretados como registros materiais e simbólicos dos processos históricos que constituíram a sociedade, permitindo que diferentes temporalidades sejam identificadas na paisagem urbana. Funari e Pelegrini (2006) ressaltam que o patrimônio cultural resulta das relações estabelecidas entre os grupos sociais e os significados que atribuem aos seus bens, razão pela qual sua preservação depende da participação da comunidade e do reconhecimento de seu valor histórico e cultural. Nessa direção, os percursos guiados podem contribuir para fortalecer esses vínculos ao favorecer experiências de aproximação entre patrimônio, memória e sociedade.

No campo do Patrimônio Histórico Educativo, os estudos revisados sugerem que essa aproximação amplia as possibilidades de compreensão das instituições escolares como parte da história das comunidades. Ruiz Berrio (2010) defende que os edifícios, documentos, mobiliários e demais vestígios produzidos pelas escolas constituem um patrimônio científico, cultural e educativo que deve ser preservado, investigado e difundido. Entretanto, como observa Díaz (2010), a compreensão desse patrimônio não se limita aos registros materiais, uma vez que as memórias, as narrativas e as experiências daqueles que vivenciaram os espaços escolares também integram o processo de construção da História da Educação. Assim, a interpretação do patrimônio educativo pressupõe a articulação entre diferentes tipos de fontes, permitindo que cultura material,

documentação institucional e memória oral sejam compreendidas de forma complementar.

As experiências descritas na literatura reforçam essa perspectiva. Barbosa *et al.* (2025), ao apresentarem o *Passeio do Patrimônio a Pé*, desenvolvido no município de Bagé, demonstram que percorrer os espaços históricos da cidade favorece a aproximação entre patrimônio, educação e comunidade, estimulando novas formas de interpretar a história local. O estudo evidencia que a experiência do percurso ultrapassa a transmissão de informações sobre edificações históricas e incentiva os participantes a reconhecerem o patrimônio como elemento constitutivo da identidade coletiva e da memória social. Em sentido semelhante, Ferrugem (2015) observa que ações de Educação Patrimonial desenvolvidas em instituições culturais e educativas ampliam as possibilidades de participação dos sujeitos nos processos de preservação e valorização do patrimônio, fortalecendo a relação entre conhecimento histórico, pertencimento e formação cidadã.

Outro aspecto recorrente nos estudos analisados refere-se ao potencial interdisciplinar dos percursos guiados. Ao tomarem o patrimônio como objeto de investigação, essas práticas possibilitam a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, como História, Geografia, Artes, Arquitetura e História da Educação, favorecendo uma leitura integrada do território e das experiências sociais nele produzidas. Conforme destaca Urpi (2021), propostas fundamentadas na *Heritage Education* tornam-se mais significativas quando promovem a participação ativa dos estudantes e articulam diferentes saberes na interpretação do patrimônio cultural. Essa perspectiva amplia as possibilidades de utilização do Patrimônio Histórico Educativo em contextos escolares, aproximando o ensino da realidade vivenciada pelos estudantes e favorecendo processos de aprendizagem contextualizados.

A partir das contribuições identificadas na literatura, observa-se que os percursos guiados apresentam potencial para constituir uma proposta metodológica coerente com os princípios da Educação Patrimonial e com as discussões desenvolvidas no campo do Patrimônio Histórico Educativo. Ao promoverem a aproximação entre patrimônio, memória e território, podem contribuir para o desenvolvimento de práticas educativas voltadas à valorização da história local e ao fortalecimento da consciência histórica dos estudantes. Nesse sentido, a proposta apresentada neste estudo busca oferecer uma possibilidade de utilização do Patrimônio Histórico Educativo de Bagé como recurso para o ensino, compreendendo a cidade como espaço de aprendizagem e reconhecendo que a

preservação do patrimônio também se concretiza por meio das experiências educativas que atribuem novos sentidos aos bens culturais e às memórias coletivas (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999; Funari; Pelegrini, 2006; Ruiz Berrio, 2010).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou discutir as potencialidades dos percursos guiados como estratégia de Educação Patrimonial, tomando o Patrimônio Histórico Educativo como eixo para a construção de práticas pedagógicas voltadas à valorização da memória, da história e da identidade local. A revisão bibliográfica evidenciou que os bens patrimoniais relacionados à educação ultrapassam sua dimensão material, constituindo importantes fontes para a compreensão dos processos históricos e para a aproximação entre escola, comunidade e território.

Ao reunir as contribuições da literatura, foi possível propor um percurso guiado fundamentado nos princípios da Educação Patrimonial e nas discussões do campo do Patrimônio Histórico Educativo, compreendendo a cidade de Bagé como espaço de aprendizagem e de produção de conhecimento. Mais do que uma atividade complementar, essa proposta busca contribuir para o desenvolvimento de práticas educativas contextualizadas, capazes de estimular a leitura crítica do patrimônio e fortalecer o reconhecimento da memória educativa como parte da formação dos sujeitos.

Espera-se que este estudo contribua para ampliar as discussões sobre o uso pedagógico do Patrimônio Histórico Educativo e incentive novas investigações que explorem a implementação e a avaliação de percursos guiados em diferentes contextos educacionais, fortalecendo a articulação entre ensino, pesquisa, extensão e comunidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. *et al.* Caminhos da educação em Porto Alegre: patrimônio histórico-educativo e percursos guiados. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, 2025.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BAGÉ. **Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano e Ambiental de Bagé**. Bagé: Prefeitura Municipal de Bagé, 2007.
- BARBOSA, M. P. A.; CAETANO, C. A.; ALVES, C. N. C.; SAAVEDRA, G. C. Passeio do patrimônio a pé: ação de educação patrimonial em Bagé, cidade histórica. **Revista da Jornada da Pós-Graduação e Pesquisa – Congrega Urcamp**, Bagé, 2025.

CONCEIÇÃO, M. C. Patrimônio histórico educacional, memória e historiografia: reflexões sobre preservação e educação. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, 2023.

CUNHA, M. T. S.; CAMPOS, R. D. Patrimônio histórico-educativo no Brasil: um estado da arte (2000-2015). **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 24, 2020.

DÍAZ, M. C. A. La voz y la palabra de los tesoros vivos: fuentes orales y recuperación del patrimonio histórico-educativo. In: RUIZ BERRIO, J. (coord.). **El patrimonio histórico-educativo: su conservación y estudio**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2010. p. 161-178.

FERRUGEM, I. C. F. Educação, patrimônio e ludicidade: a experiência do Setor do Patrimônio Histórico da UFRGS. **Mouseion**, Canoas, n. 21, p. 61-75, 2015.

FUNARI, P. P.; PELEGRINI, S. C. A. **Patrimônio histórico e cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

GATTI JÚNIOR, D. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. **Araucaria**, 2000.

HORTA, M. L. P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN; Museu Imperial, 1999.

IBGE. **Cidades e Estados: Bagé**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023.

IPHAЕ. **Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado do Rio Grande do Sul**. *s.d.*

IPHAN. **Patrimônio Mundial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2019.

JACQUES, [Prenome] *et al.* Caminhos da educação: patrimônio histórico-educativo e cidade. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, 2025.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2021.

MOGARRO, M. J. Arquivos e educação: a construção da memória educativa. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 1, p. 75-84, 2005.

OLIVEIRA, [Prenome]. Acervos fotográficos escolares e memória institucional: a Escola Maria Teresa Vilanova Castilhos. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, 2017.

RAMOS, [Prenome]. Patrimônio histórico educativo como prática de ensino-aprendizagem. **Revista História da Educação**, 2021.

RUIZ BERRIO, J. El patrimonio histórico-educativo: su conservación y estudio. **Educatio Siglo XXI**, Murcia, v. 28, n. 2, p. 17-38, 2010.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1998.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Metodologia da pesquisa**. Curitiba: IESDE Brasil, 2010.

URPI. **Heritage Education: Best Practices**. Roma: URPI, 2021.

WERLE, F. O. C.; BÜHLER, L.; DORNELLES, M. B. História das instituições escolares: memória e patrimônio. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, 2004.

CAPÍTULO 18 - A INTENCIONALIDADE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PEDAGOGICAL INTENTIONALITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Veridiana Ferreira Moraes Girasol ¹

¹ Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional. Faculdade Dom Bosco. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5760-0463>

RESUMO

As práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil desempenham papel fundamental na promoção do desenvolvimento integral das crianças, especialmente no fortalecimento das funções executivas, conjunto de habilidades cognitivas relacionadas ao controle inibitório, à memória de trabalho, à flexibilidade cognitiva e à autorregulação. Nesse contexto, o presente estudo teve como objetivo discutir como as práticas pedagógicas podem contribuir para o desenvolvimento das funções executivas na Educação Infantil, evidenciando suas implicações para o desenvolvimento infantil e para a qualificação da prática docente. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritiva, desenvolvida por meio de revisão narrativa da literatura. Foram analisadas produções científicas, documentos normativos e obras de referência sobre Educação Infantil, práticas pedagógicas, desenvolvimento infantil e funções executivas, buscando estabelecer aproximações entre os referenciais teóricos e suas possibilidades de aplicação no contexto escolar. A análise da literatura evidenciou que o desenvolvimento das funções executivas é favorecido por práticas pedagógicas intencionalmente planejadas, fundamentadas nas interações, nas brincadeiras, na resolução de problemas e na participação ativa das crianças. Os estudos também demonstram que a mediação docente constitui elemento central para a organização de ambientes de aprendizagem capazes de estimular competências cognitivas e socioemocionais essenciais ao processo educativo. Conclui-se que as funções executivas devem ser compreendidas como dimensão integrante das práticas pedagógicas na Educação Infantil, contribuindo para a aprendizagem, a autonomia, a autorregulação e o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, o estudo reforça a necessidade de fortalecer a formação docente e o planejamento pedagógico fundamentado em evidências científicas, ampliando as possibilidades de inovação nos processos de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: práticas pedagógicas; funções executivas; educação infantil.

ABSTRACT

Pedagogical practices developed in Early Childhood Education play a fundamental role in promoting children's holistic development, particularly in strengthening executive functions, a set of cognitive skills related to inhibitory control, working memory, cognitive flexibility, and self-regulation. In this context, the present study aimed to discuss how pedagogical practices can contribute to the development of executive functions in Early Childhood Education, highlighting their implications for child development and the enhancement of teaching practice. This is a qualitative, descriptive study conducted through a narrative literature review. Scientific publications, normative documents, and reference works on Early Childhood Education, pedagogical practices, child development, and executive functions were analyzed to establish connections between the theoretical framework and its potential application in educational settings. The literature review showed that the development of executive functions is fostered by intentionally planned pedagogical practices grounded in interactions, play, problem-solving, and children's active participation. The findings also indicate that teacher mediation is a key element in organizing learning environments capable of promoting cognitive and socio-emotional skills essential to the educational process. It is concluded that executive functions should be understood as an integral dimension of pedagogical practices in Early Childhood Education, contributing to learning, autonomy, self-regulation, and children's holistic development. Furthermore, the study highlights the importance of strengthening teacher education and evidence-based pedagogical planning to expand opportunities for innovation in teaching and learning processes.

Keywords: pedagogical practices; executive functions; early childhood education.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e representa um período fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, contemplando dimensões cognitivas, emocionais, sociais, físicas e culturais. Nessa etapa, as experiências vivenciadas no ambiente escolar desempenham papel decisivo na construção das primeiras aprendizagens, no fortalecimento das relações sociais e no desenvolvimento de competências que acompanharão as crianças ao longo de sua trajetória escolar. Assim, as práticas pedagógicas deixam de ser compreendidas apenas como instrumentos para a transmissão de conhecimentos e passam a constituir experiências intencionalmente organizadas para promover o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões (Brasil, 2009; Brasil, 2018).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular orientam que o trabalho pedagógico seja estruturado a partir das interações e das brincadeiras, reconhecendo a criança como sujeito ativo da aprendizagem e assegurando condições para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da participação e da convivência. Nesse contexto, o planejamento pedagógico assume papel central na organização de experiências significativas que respeitem as especificidades da infância e favoreçam a construção de conhecimentos, o desenvolvimento socioemocional e a aprendizagem de forma integrada (Brasil, 2009; Brasil, 2018).

Entre as diferentes competências desenvolvidas durante a infância, as funções executivas vêm recebendo crescente atenção nas pesquisas educacionais por sua estreita relação com os processos de aprendizagem, autorregulação, resolução de problemas, tomada de decisões e adaptação às demandas do cotidiano escolar. Diamond (2013) explica que essas habilidades compreendem um conjunto de processos cognitivos responsáveis pelo controle inibitório, pela memória de trabalho e pela flexibilidade cognitiva, permitindo que a criança organize pensamentos, controle impulsos e desenvolva estratégias para enfrentar diferentes situações. Blair e Raver (2015) acrescentam que essas capacidades apresentam intenso desenvolvimento durante a primeira infância e podem ser significativamente influenciadas pelas experiências proporcionadas nos contextos educativos.

Sob essa perspectiva, as práticas pedagógicas assumem papel estratégico ao possibilitar a criação de ambientes de aprendizagem que estimulem o desenvolvimento das funções executivas por meio de brincadeiras, jogos, desafios, contação de histórias,

dramatizações e outras experiências compatíveis com as características da Educação Infantil. Mais do que atividades isoladas, essas estratégias representam possibilidades de organização do trabalho docente capazes de favorecer a participação ativa das crianças, o desenvolvimento da autonomia, a cooperação, a atenção e a regulação emocional, contribuindo para processos de ensino e aprendizagem mais significativos (Oliveira, 2019; Kishimoto, 2017).

Embora os avanços das pesquisas na interface entre Educação, Psicologia e Neurociências tenham ampliado a compreensão acerca da importância das funções executivas para o desenvolvimento infantil, ainda são necessárias discussões que evidenciem como esses conhecimentos podem ser incorporados ao planejamento pedagógico e às práticas desenvolvidas no cotidiano da Educação Infantil. Compreender essa relação contribui para fortalecer o trabalho docente, ampliar as possibilidades de inovação pedagógica e qualificar os processos educativos, favorecendo uma formação que considere a criança em sua integralidade (Diamond, 2013; Dias; Seabra, 2013).

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo discutir como práticas pedagógicas podem contribuir para o desenvolvimento das funções executivas na Educação Infantil, evidenciando suas implicações para o desenvolvimento integral das crianças e para a qualificação da prática docente. Para isso, desenvolve-se uma reflexão fundamentada na literatura especializada, articulada à análise de uma experiência pedagógica desenvolvida em uma escola pública municipal, buscando evidenciar possibilidades de organização do trabalho pedagógico comprometidas com uma educação mais participativa, inclusiva e promotora do desenvolvimento infantil.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 Relação terapêutica, reconstrução emocional e promoção da saúde mental

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e desempenha papel essencial na promoção do desenvolvimento integral das crianças, compreendendo aspectos cognitivos, físicos, emocionais, sociais e culturais. Nessa etapa, o processo educativo não se restringe à preparação para os anos posteriores de escolarização, mas envolve a construção de experiências que favorecem a aprendizagem, a autonomia, a participação e a formação de vínculos sociais desde os primeiros anos de vida. Oliveira (2019) explica que a Educação Infantil deve ser compreendida como um espaço educativo

em que o cuidar e o educar se articulam de forma indissociável, possibilitando o desenvolvimento das diferentes potencialidades infantis.

Essa compreensão encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que reconhecem a criança como sujeito histórico e de direitos, capaz de produzir cultura, estabelecer relações e construir conhecimentos a partir das experiências vivenciadas em seu cotidiano. As práticas pedagógicas, nesse contexto, devem assegurar oportunidades para que as crianças explorem diferentes linguagens, expressem sentimentos, interajam com seus pares e desenvolvam progressivamente sua autonomia, respeitando seus tempos, interesses e formas de aprender (Brasil, 2009).

A Base Nacional Comum Curricular reforça essa perspectiva ao estabelecer que as interações e as brincadeiras constituem os eixos estruturantes do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Além de favorecerem o desenvolvimento das capacidades cognitivas, essas experiências promovem a convivência, a criatividade, a comunicação, a resolução de problemas e a participação ativa das crianças nos diferentes contextos de aprendizagem. Dessa forma, o planejamento pedagógico assume papel fundamental na organização de ambientes educativos capazes de integrar conhecimentos, experiências e vivências significativas, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças (Brasil, 2018).

Sob essa perspectiva, Vygotsky (2007) explica que o desenvolvimento infantil ocorre por meio das relações estabelecidas entre a criança e o meio social, sendo mediado pelas interações com adultos e com outras crianças. O autor destaca que a aprendizagem antecede e impulsiona o desenvolvimento, atribuindo ao professor papel central na criação de situações que desafiem a criança a ampliar suas capacidades cognitivas, sociais e emocionais. Assim, o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil deve ser compreendido como um processo intencional de mediação, no qual as experiências propostas favorecem novas formas de pensar, agir e interagir.

Nesse cenário, as práticas pedagógicas assumem papel estratégico ao promover situações que estimulem a curiosidade, a investigação, a resolução de problemas, a cooperação e a participação ativa das crianças. Kishimoto (2017) explica que o brincar representa um dos principais recursos pedagógicos dessa etapa de ensino, pois possibilita que as crianças construam conhecimentos, desenvolvam habilidades, expressem emoções e estabeleçam relações sociais de forma significativa. Mais do que uma atividade

recreativa, o brincar constitui uma estratégia educativa capaz de integrar diferentes dimensões do desenvolvimento infantil.

Assim, compreender a Educação Infantil como espaço de formação integral implica reconhecer que o planejamento pedagógico deve contemplar experiências que promovam, simultaneamente, o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Essa perspectiva amplia o papel do professor como mediador das aprendizagens e evidencia a necessidade de práticas pedagógicas fundamentadas em conhecimentos científicos, comprometidas com uma educação que valorize a infância, respeite as singularidades dos sujeitos e favoreça processos educativos cada vez mais inclusivos e significativos (Brasil, 2009; Brasil, 2018; Oliveira, 2019).

2.2 Funções executivas e desenvolvimento infantil

As funções executivas correspondem a um conjunto de processos cognitivos responsáveis pela organização do pensamento e do comportamento diante das diferentes demandas do cotidiano. Essas habilidades possibilitam que a criança mantenha a atenção, controle impulsos, memorize informações temporariamente, adapte-se a novas situações, resolva problemas e tome decisões de forma consciente, constituindo importantes elementos para o desenvolvimento da aprendizagem e das relações sociais. Diamond (2013) explica que as funções executivas são compostas, principalmente, pelo controle inibitório, pela memória de trabalho e pela flexibilidade cognitiva, capacidades que atuam de forma integrada na organização das ações e na autorregulação do comportamento.

O desenvolvimento dessas habilidades ocorre de maneira progressiva ao longo da infância, sendo influenciado pelas experiências vivenciadas nos diferentes contextos sociais, familiares e escolares. Blair e Raver (2015) destacam que a primeira infância representa um período de elevada plasticidade cerebral, no qual as experiências educativas exercem influência significativa sobre o fortalecimento das funções executivas. Dessa forma, ambientes de aprendizagem organizados, ricos em interações e desafios compatíveis com a faixa etária favorecem o desenvolvimento dessas capacidades e ampliam as possibilidades de aprendizagem ao longo da vida.

Entre os componentes das funções executivas, a memória de trabalho possibilita que a criança retenha e manipule informações durante a realização de uma atividade, favorecendo a compreensão de instruções, a organização do pensamento e a resolução de problemas. O controle inibitório permite regular impulsos, controlar respostas

automáticas e manter a atenção diante de diferentes estímulos, enquanto a flexibilidade cognitiva contribui para a adaptação frente a mudanças, permitindo que a criança desenvolva diferentes estratégias para solucionar desafios e compreender novas situações. Essas habilidades atuam de maneira integrada e sustentam processos relacionados à aprendizagem, à convivência social e ao desenvolvimento da autonomia (Diamond, 2013; Blair; Raver, 2015).

A autorregulação constitui outro componente fundamental desse processo, sendo compreendida como a capacidade de monitorar pensamentos, emoções e comportamentos diante das diferentes situações vivenciadas pela criança. Blair e Raver (2015) explicam que a autorregulação não corresponde a uma habilidade inata, mas resulta de um processo de desenvolvimento construído gradativamente por meio das interações sociais e das experiências proporcionadas pelos diferentes contextos educativos. Nessa perspectiva, a aprendizagem de estratégias para lidar com frustrações, esperar a própria vez, respeitar regras, cooperar com os colegas e resolver conflitos representa parte importante do desenvolvimento infantil.

Nesse contexto, o ambiente escolar assume papel decisivo na promoção dessas habilidades. Vygotsky (2007) explica que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da mediação social, sendo o professor responsável pela organização de experiências que ampliem progressivamente as possibilidades de aprendizagem das crianças. Assim, práticas pedagógicas planejadas, fundamentadas na interação, na resolução de problemas, na brincadeira e na participação ativa favorecem não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a construção da autonomia, da cooperação e da autorregulação.

Dias e Seabra (2013) destacam que as funções executivas podem ser estimuladas desde a Educação Infantil por meio de intervenções pedagógicas intencionalmente planejadas, organizadas em atividades compatíveis com as características do desenvolvimento infantil. Jogos, brincadeiras, desafios, contação de histórias, atividades cooperativas e situações que envolvem planejamento, tomada de decisões e resolução de problemas constituem exemplos de estratégias que favorecem o fortalecimento dessas habilidades no cotidiano escolar. Dessa forma, compreender as funções executivas sob uma perspectiva educacional amplia as possibilidades de atuação docente e reforça a importância de práticas pedagógicas fundamentadas em evidências científicas para promover o desenvolvimento integral das crianças (Diamond, 2013; Dias; Seabra, 2013).

2.3 Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das funções executivas

As práticas pedagógicas constituem um dos principais instrumentos por meio dos quais a escola promove o desenvolvimento integral das crianças. Na Educação Infantil, sua organização deve considerar as características próprias da infância, respeitando os tempos de aprendizagem, as formas de interação e as experiências que favorecem a construção do conhecimento. Nessa perspectiva, o planejamento docente deixa de estar centrado apenas na transmissão de conteúdos e passa a contemplar situações que estimulem a autonomia, a criatividade, a participação e a resolução de problemas, articulando o desenvolvimento cognitivo, social e emocional (Brasil, 2018).

O fortalecimento das funções executivas depende da oferta de experiências diversificadas, intencionalmente planejadas e adequadas à faixa etária das crianças. Diamond (2013) destaca que essas habilidades podem ser estimuladas em atividades cotidianas que desafiem os estudantes a controlar impulsos, manter a atenção, adaptar estratégias diante de novas situações e organizar informações para alcançar determinados objetivos. Assim, o desenvolvimento das funções executivas não ocorre por meio de exercícios isolados, mas integra práticas pedagógicas que promovem a participação ativa da criança em contextos significativos de aprendizagem.

Nesse contexto, o brincar assume papel central. Kishimoto (2017) explica que as brincadeiras favorecem a construção de conhecimentos ao mobilizar processos de imaginação, linguagem, cooperação e resolução de problemas. Durante as atividades lúdicas, as crianças são constantemente desafiadas a respeitar regras, esperar sua vez, negociar decisões, adaptar comportamentos e elaborar estratégias para alcançar objetivos comuns, mobilizando componentes essenciais das funções executivas. Dessa forma, o brincar deixa de ser compreendido apenas como momento recreativo e passa a constituir uma estratégia pedagógica capaz de promover aprendizagens significativas.

Além das brincadeiras, diferentes práticas podem favorecer o desenvolvimento dessas habilidades, como jogos de regras, circuitos motores, contação de histórias, dramatizações, desafios cooperativos, resolução de problemas, organização de rotinas e atividades que estimulem o planejamento e a tomada de decisões. Dias e Seabra (2013) destacam que essas estratégias fortalecem progressivamente o controle inibitório, a memória de trabalho e a flexibilidade cognitiva, contribuindo para que as crianças

desenvolvam maior capacidade de concentração, organização, autorregulação e adaptação diante das situações vivenciadas no cotidiano escolar.

A efetividade dessas práticas depende da intencionalidade pedagógica do professor. Planejar atividades que estimulem as funções executivas implica compreender que essas habilidades são construídas gradualmente por meio das interações sociais e das experiências de aprendizagem. Nessa perspectiva, cabe ao docente organizar ambientes acolhedores, propor desafios compatíveis com o nível de desenvolvimento das crianças, incentivar a cooperação e acompanhar continuamente os processos de aprendizagem, realizando intervenções que favoreçam o desenvolvimento progressivo da autonomia e da autorregulação (Vygotsky, 2007).

Nesse cenário, programas estruturados de intervenção pedagógica podem representar importantes possibilidades de sistematização das práticas desenvolvidas na Educação Infantil. Entre essas propostas, destacam-se iniciativas voltadas ao desenvolvimento da autorregulação e das funções executivas por meio de atividades lúdicas, experiências colaborativas e estratégias organizadas de acordo com as necessidades das crianças. Mais do que a aplicação de um protocolo específico, esses programas evidenciam a importância do planejamento pedagógico fundamentado em conhecimentos científicos e da atuação intencional do professor na promoção do desenvolvimento infantil.

A experiência pedagógica analisada neste estudo insere-se nessa perspectiva ao utilizar um programa estruturado de atividades voltadas ao fortalecimento das funções executivas em uma turma de Educação Infantil. Embora essa experiência não constitua o foco central da discussão, sua análise permite compreender como diferentes estratégias pedagógicas podem ser incorporadas ao cotidiano escolar para favorecer processos de ensino e aprendizagem mais participativos, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças e para a qualificação da prática docente.

3. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritiva, desenvolvida por meio de revisão narrativa da literatura. A opção por essa abordagem fundamenta-se na compreensão de que a pesquisa qualitativa possibilita interpretar fenômenos educacionais a partir de seus significados, contextos e relações,

favorecendo a construção de reflexões acerca das práticas pedagógicas e de suas contribuições para o desenvolvimento infantil.

A revisão narrativa foi utilizada para reunir, sistematizar e discutir produções científicas relacionadas às práticas pedagógicas, às funções executivas, ao desenvolvimento infantil e à Educação Infantil, buscando construir o referencial teórico que sustenta as reflexões apresentadas neste artigo. Foram consultados livros, documentos normativos e estudos científicos nacionais e internacionais considerados relevantes para a temática, incluindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular e publicações de autores que discutem o desenvolvimento das funções executivas, a aprendizagem, a autorregulação e as práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil.

A análise da literatura ocorreu de forma analítica e interpretativa, estabelecendo aproximações entre as diferentes contribuições teóricas identificadas e as possibilidades de sua aplicação no contexto das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil. Essa perspectiva permitiu compreender como a organização intencional do trabalho docente pode favorecer o desenvolvimento das funções executivas, contribuindo para processos de ensino e aprendizagem mais significativos e para o desenvolvimento integral das crianças.

As discussões apresentadas ao longo do artigo são complementadas por reflexões decorrentes de uma experiência pedagógica desenvolvida em uma escola pública municipal de Educação Infantil. Essa experiência é utilizada como elemento ilustrativo para aproximar os referenciais teóricos da realidade escolar, possibilitando exemplificar estratégias pedagógicas voltadas ao desenvolvimento das funções executivas, sem constituir objeto de investigação empírica ou relato sistemático de experiência.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura evidencia que as práticas pedagógicas exercem papel decisivo no desenvolvimento das funções executivas durante a Educação Infantil, uma vez que criam condições para que as crianças mobilizem habilidades relacionadas ao planejamento, ao controle inibitório, à memória de trabalho, à flexibilidade cognitiva e à autorregulação. Embora Diamond (2013) descreva essas habilidades como processos cognitivos fundamentais para a organização do pensamento e do comportamento, Blair e Raver (2015) ampliam essa compreensão ao demonstrar que seu desenvolvimento não

depende exclusivamente da maturação biológica, sendo profundamente influenciado pelas experiências vivenciadas na primeira infância. Essa perspectiva aproxima-se da concepção histórico-cultural de Vygotsky (2007), para quem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio das interações sociais e da mediação exercida pelos adultos. Em conjunto, esses autores permitem compreender que as funções executivas constituem capacidades passíveis de serem estimuladas em ambientes educativos intencionalmente organizados.

Essa compreensão atribui à Educação Infantil um papel que ultrapassa a preparação para as etapas posteriores da escolarização. Conforme Oliveira (2019), essa etapa deve promover experiências que integrem cuidar e educar, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças em suas dimensões cognitivas, sociais, emocionais e culturais. Essa perspectiva é reafirmada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que reconhecem as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes do trabalho pedagógico. Dessa forma, o desenvolvimento das funções executivas deixa de representar um objetivo isolado e passa a integrar uma proposta educativa comprometida com a formação integral da criança.

Os resultados também demonstram que a qualidade das experiências pedagógicas é mais determinante para o desenvolvimento dessas habilidades do que a adoção de técnicas específicas. Diamond (2013) afirma que as funções executivas são fortalecidas quando as crianças enfrentam situações que exigem tomada de decisões, resolução de problemas, planejamento e adaptação diante de novos desafios. Blair e Raver (2015) complementam esse entendimento ao evidenciarem que ambientes educativos ricos em estímulos, interações e desafios favorecem simultaneamente o desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Nessa perspectiva, o foco desloca-se da aplicação de atividades isoladas para a construção de práticas pedagógicas que promovam experiências significativas de aprendizagem.

Entre essas práticas, o brincar destaca-se como um dos principais recursos para o desenvolvimento das funções executivas. Kishimoto (2017) compreende a brincadeira como elemento estruturante da aprendizagem infantil, por favorecer a imaginação, a criatividade, a linguagem e a construção das relações sociais. Essa compreensão dialoga diretamente com os documentos orientadores da Educação Infantil, que reconhecem o brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas (Brasil, 2009; Brasil, 2018). Ao

mesmo tempo, aproxima-se das contribuições de Diamond (2013), uma vez que, durante as brincadeiras, as crianças precisam controlar impulsos, respeitar regras, manter a atenção, elaborar estratégias e adaptar seus comportamentos diante das diferentes situações vivenciadas. Assim, brincar não representa apenas uma atividade recreativa, mas uma experiência capaz de integrar desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Outro aspecto recorrente na literatura refere-se à centralidade da mediação docente. Vygotsky (2007) destaca que a aprendizagem ocorre por meio da interação entre a criança e o meio social, atribuindo ao professor a responsabilidade de organizar situações que ampliem progressivamente o desenvolvimento infantil. Essa perspectiva converge com Oliveira (2019), ao defender que o planejamento pedagógico deve respeitar as especificidades da infância e favorecer experiências significativas de aprendizagem. Nessa mesma direção, Moreira e Barreto (2026) argumentam que o fortalecimento das funções executivas depende da criação de ambientes educativos que desafiem continuamente as crianças a pensar, refletir, resolver problemas e autorregular seus comportamentos. Os autores convergem ao demonstrar que o elemento central não está nos recursos utilizados, mas na intencionalidade com que o professor organiza o processo educativo.

Os estudos analisados também indicam que propostas pedagógicas sistematizadas podem representar importantes instrumentos para potencializar o desenvolvimento das funções executivas quando incorporadas ao planejamento cotidiano. Dias e Seabra (2013) defendem que intervenções voltadas à autorregulação e às funções executivas produzem melhores resultados quando articuladas às atividades desenvolvidas na rotina escolar. Essa compreensão é reforçada por Mazzo (2021), ao evidenciar que programas estruturados contribuem para melhorar o desempenho escolar justamente por favorecerem o desenvolvimento de habilidades relacionadas à atenção, ao planejamento, ao controle comportamental e à flexibilidade cognitiva. Entretanto, ambos os estudos indicam que esses programas não devem ser compreendidos como modelos rígidos, mas como referenciais capazes de subsidiar práticas pedagógicas adaptadas às características das crianças e às necessidades de cada contexto educativo.

As reflexões desenvolvidas neste estudo aproximam-se da experiência pedagógica que fundamenta esta discussão, na qual atividades lúdicas, jogos, desafios e experiências cooperativas foram incorporados ao planejamento de uma turma de Educação Infantil com o propósito de estimular as funções executivas. Embora essa experiência não

constitua objeto de investigação empírica, ela evidencia a possibilidade de transpor os pressupostos discutidos na literatura para o cotidiano escolar, demonstrando que o desenvolvimento dessas habilidades pode ocorrer de maneira integrada às práticas pedagógicas já previstas para essa etapa da Educação Básica.

Por fim, os resultados permitem compreender que investir no desenvolvimento das funções executivas significa investir na qualificação das próprias práticas pedagógicas. Mais do que favorecer habilidades cognitivas específicas, essas práticas contribuem para o desenvolvimento da autonomia, da participação, da cooperação, da resolução de problemas e da autorregulação, competências essenciais para a aprendizagem e para a formação integral das crianças.

Nesse sentido, os autores analisados convergem ao demonstrar que a Educação Infantil constitui um espaço privilegiado para a promoção dessas habilidades, desde que o planejamento pedagógico esteja fundamentado em conhecimentos científicos e comprometido com experiências educativas significativas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo discutir como as práticas pedagógicas podem contribuir para o desenvolvimento das funções executivas na Educação Infantil, evidenciando suas implicações para o desenvolvimento integral das crianças e para a qualificação da prática docente. A análise da literatura permitiu compreender que essas habilidades não se desenvolvem apenas em decorrência da maturação biológica, mas são continuamente influenciadas pelas experiências proporcionadas nos diferentes contextos educativos, especialmente durante a primeira infância.

Os estudos analisados convergem ao reconhecer que práticas pedagógicas fundamentadas nas interações, nas brincadeiras, na resolução de problemas e na participação ativa das crianças favorecem o desenvolvimento do controle inibitório, da memória de trabalho, da flexibilidade cognitiva e da autorregulação. Esses resultados reforçam que o desenvolvimento das funções executivas deve ser compreendido como parte integrante do processo educativo, articulando aspectos cognitivos, sociais e emocionais e contribuindo para uma formação que considere a criança em sua integralidade.

A discussão também evidenciou que a efetividade dessas práticas depende menos da adoção de programas específicos e mais da intencionalidade do planejamento

pedagógico e da atuação do professor como mediador das aprendizagens. Nesse sentido, propostas pedagógicas estruturadas podem representar importantes referenciais para subsidiar o trabalho docente, desde que sejam incorporadas de forma contextualizada e compatível com as características da Educação Infantil. A experiência pedagógica utilizada para subsidiar as reflexões apresentadas neste estudo reforça essa compreensão ao demonstrar que estratégias lúdicas e participativas podem ser integradas ao cotidiano escolar sem descaracterizar os princípios que orientam essa etapa da Educação Básica.

Do ponto de vista científico, este artigo contribui para aproximar os conhecimentos produzidos pelas áreas da Educação, da Psicologia do Desenvolvimento e das Neurociências, evidenciando que o desenvolvimento das funções executivas constitui uma dimensão relevante do planejamento pedagógico na Educação Infantil. Ao deslocar o foco de programas de intervenção para a organização das práticas pedagógicas, amplia-se a compreensão de que o fortalecimento dessas habilidades depende, sobretudo, da qualidade das experiências educativas promovidas na escola e da mediação realizada pelo professor.

Por fim, considera-se que a temática ainda apresenta amplo potencial para o desenvolvimento de novas investigações. Estudos futuros poderão analisar a implementação de diferentes práticas pedagógicas em contextos escolares distintos, investigar seus impactos sobre o desenvolvimento das funções executivas e acompanhar seus efeitos ao longo da trajetória escolar das crianças. Da mesma forma, pesquisas voltadas à formação inicial e continuada de professores poderão contribuir para ampliar o conhecimento sobre estratégias pedagógicas capazes de integrar o desenvolvimento das funções executivas ao planejamento cotidiano da Educação Infantil, fortalecendo práticas educativas comprometidas com o desenvolvimento integral, a inovação pedagógica e a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BLAIR, C.; RAVEN, C. C. School readiness and self-regulation: a developmental psychobiological approach. **Annual Review of Psychology**, Palo Alto, v. 66, p. 711-731, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 28 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 jul. 2026.

DIAMOND, A. Executive functions. **Annual Review of Psychology**, Palo Alto, v. 64, p. 135-168, 2013.

DIAS, N. M.; SEABRA, A. G. **Programa de Intervenção em Autorregulação e Funções Executivas (PIAFEx): manual de aplicação**. São Paulo: Memnon, 2013.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

MAZZO, M. B. **Funções executivas na Educação Infantil: melhoria no desempenho escolar: programas de intervenção**. São Paulo: Editora Dialética, 2021.

MOREIRA, M. A. S.; BARRETO, M. R. N. Desafiando o cérebro: funções executivas e as novas formas de pensar e aprender. **Revista Tecnia**, Goiânia, v. 11, n. 1, e11018, 2026.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CAPÍTULO 19 - A ESCRITA DA EXPERIÊNCIA COMO PRÁTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

WRITING ABOUT EXPERIENCE AS A CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT PRACTICE FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS

Ana Caroline Soares ¹

¹ Especialista em Educação e Diversidade Cultural. UNIPAMPA. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-8042-4672>

RESUMO

A formação continuada de professores tem sido progressivamente compreendida como um processo permanente de desenvolvimento profissional, construído na articulação entre experiência, reflexão e produção de conhecimentos sobre a prática pedagógica. Nesse contexto, a escrita da experiência destaca-se como um dispositivo formativo capaz de favorecer a análise crítica do cotidiano escolar, a ressignificação das práticas docentes e o fortalecimento da identidade profissional. O presente estudo teve como objetivo analisar as contribuições da escrita da experiência para a formação continuada de professores da Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza básica, desenvolvida por meio de revisão narrativa da literatura. O levantamento bibliográfico contemplou livros, artigos científicos e documentos normativos relacionados à formação continuada, ao desenvolvimento profissional docente, às narrativas de formação e à escrita da experiência, com buscas realizadas nas bases SciELO, Portal de Periódicos da CAPES e Google Acadêmico, complementadas por obras clássicas e contemporâneas da área da Educação. A análise evidenciou que a escrita da experiência ultrapassa a função de registro das práticas pedagógicas, constituindo-se como um processo de reflexão, investigação e produção de conhecimento sobre o próprio fazer docente. Os resultados indicam que a elaboração de narrativas, diários, memoriais e outros registros reflexivos favorece a construção da autoria docente, o fortalecimento da autonomia profissional e a consolidação da identidade do professor como pesquisador de sua prática. No contexto da Educação Infantil, caracterizado pela complexidade das interações e pela necessidade constante de observação e replanejamento, a escrita configura-se como uma estratégia que potencializa a formação continuada ao transformar experiências cotidianas em conhecimento pedagógico. Conclui-se que a escrita da experiência representa um importante dispositivo de desenvolvimento profissional, contribuindo para processos formativos mais reflexivos, críticos e contextualizados.

Palavras-chave: formação continuada; escrita da experiência; educação infantil.

ABSTRACT

Continuing teacher education has increasingly been understood as an ongoing process of professional development built upon the articulation of experience, reflection, and the production of knowledge about pedagogical practice. In this context, writing about experience has emerged as a formative device capable of fostering critical reflection on everyday school practices, the reinterpretation of teaching experiences, and the strengthening of teachers' professional identity. This study aimed to analyze the contributions of writing about experience to the continuing education of Early Childhood Education teachers. This qualitative study, characterized as basic research, was conducted through a narrative literature review. The bibliographic survey included books, scientific articles, and normative documents addressing continuing teacher education, professional development, formative narratives, and writing about experience. Searches were carried out in the SciELO, CAPES Periodicals Portal, and Google Scholar databases, complemented by classical and contemporary works in the field of Education. The findings indicate that writing about experience goes beyond documenting pedagogical practices, constituting a process of reflection, inquiry, and knowledge production regarding teaching itself. The analysis also revealed that the development of narratives, reflective journals, memoirs, and other written records contributes to strengthening teacher authorship, professional autonomy, and the consolidation of teachers' identities as reflective practitioners and researchers of their own practice. In the context of Early Childhood Education, characterized by the complexity of educational interactions and the constant need for observation and pedagogical replanning, writing about experience emerges as a strategy that enhances continuing teacher education by transforming everyday experiences into pedagogical knowledge. It is concluded that writing about experience represents an important device for professional development, contributing to more reflective, critical, and context-sensitive teacher education processes.

Keywords: continuing teacher education; writing about experience; early childhood education.

1. INTRODUÇÃO

As transformações sociais, culturais e educacionais das últimas décadas têm ampliado as discussões acerca da formação docente, especialmente diante da necessidade de construir práticas pedagógicas capazes de responder às múltiplas demandas presentes nos contextos escolares contemporâneos. Nesse cenário, a formação continuada deixa de ser compreendida como um processo restrito à atualização de conhecimentos técnicos e passa a assumir uma perspectiva permanente de desenvolvimento profissional, fundamentada na reflexão crítica sobre a prática e na produção coletiva de conhecimentos. Tal compreensão reconhece o professor como sujeito que aprende ao longo de sua trajetória profissional, atribuindo novos significados às experiências vividas no cotidiano escolar (Nóvoa, 1995; Tardif, 2014).

Essa perspectiva encontra respaldo na compreensão de Freire (1996), para quem ensinar constitui um exercício permanente de reflexão crítica sobre a própria prática. Ao afirmar que a reflexão crítica é condição para que a prática docente se transforme em práxis, o autor rompe com a ideia de formação centrada apenas na transmissão de conteúdos ou na aplicação de métodos previamente estabelecidos. A docência passa a ser entendida como uma atividade intelectual, ética e política, construída no movimento contínuo entre ação, reflexão e transformação da realidade educativa.

Nesse contexto, a experiência assume lugar central nos processos formativos. Entretanto, a experiência, por si só, não produz conhecimento. Larrosa Bondía (2002) argumenta que experiência corresponde àquilo que efetivamente acontece ao sujeito e o transforma, distinguindo-se da simples acumulação de acontecimentos cotidianos. A produção de conhecimento emerge quando a experiência é objeto de reflexão, interpretação e elaboração, permitindo que o vivido seja ressignificado e incorporado ao percurso formativo do professor.

É justamente nesse movimento que a escrita adquire relevância como prática de formação. Ao registrar, narrar e interpretar situações vivenciadas no cotidiano escolar, o professor produz um exercício sistemático de reflexão sobre sua própria prática, favorecendo processos de autoformação e desenvolvimento profissional. Conforme destacam Josso (2004), Passeggi (2011) e Souza (2006), as narrativas de experiência constituem dispositivos formativos capazes de articular memória, identidade e produção de saberes docentes, permitindo que os sujeitos compreendam criticamente suas trajetórias e reconheçam a experiência como fonte legítima de conhecimento.

Essa compreensão aproxima-se da concepção de Tardif (2014), ao defender que os saberes docentes são plurais, heterogêneos e construídos ao longo da trajetória profissional, nas relações estabelecidas entre formação acadêmica, experiência, cultura escolar e prática cotidiana. Nessa perspectiva, o conhecimento do professor não se restringe ao domínio científico ou disciplinar, mas incorpora saberes produzidos na ação pedagógica e continuamente reelaborados mediante processos reflexivos.

No âmbito da Educação Infantil, essa discussão torna-se ainda mais significativa, uma vez que o trabalho pedagógico caracteriza-se pela complexidade das interações humanas, pela organização intencional dos processos de ensino e aprendizagem e pela necessidade constante de interpretar as experiências vividas pelas crianças. Assim, a formação continuada precisa favorecer espaços nos quais os professores possam problematizar suas práticas, compartilhar experiências e produzir conhecimentos capazes de qualificar o trabalho docente, superando modelos prescritivos de formação centrados exclusivamente na transmissão de conteúdos (Nóvoa, 2009).

Embora a literatura apresente importantes contribuições acerca da formação continuada e do desenvolvimento profissional docente, observa-se que ainda são relativamente escassos os estudos que discutem a escrita da experiência como prática sistemática de formação, especialmente no contexto da Educação Infantil. Tal lacuna evidencia a necessidade de aprofundar as discussões sobre os processos pelos quais a escrita possibilita aos professores refletirem sobre sua prática, produzirem conhecimentos acerca do próprio trabalho e fortalecerem sua identidade profissional.

Diante dessas considerações, o presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições da escrita da experiência para a formação continuada de professores da Educação Infantil, compreendendo-a como prática de reflexão, produção de saberes e desenvolvimento profissional docente. Para tanto, desenvolve-se uma revisão narrativa da literatura, articulando contribuições do campo da formação de professores, das narrativas de experiência e do desenvolvimento profissional, buscando evidenciar a escrita como elemento constitutivo dos processos formativos docentes.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 A formação continuada e a escrita da experiência como prática de desenvolvimento profissional docente

A docência constitui uma profissão marcada pelo movimento, pela incerteza e pela constante necessidade de reconstrução da prática pedagógica. No cotidiano escolar, o professor é continuamente desafiado a interpretar contextos, tomar decisões e responder às singularidades que emergem das relações estabelecidas com as crianças, com a comunidade escolar e com os processos de ensino e aprendizagem. Nesse cenário, compreender a formação docente implica reconhecer que ela não se encerra na formação inicial, mas se prolonga ao longo da trajetória profissional, sendo permanentemente alimentada pelas experiências construídas no exercício da profissão. Sob essa perspectiva, a formação continuada deixa de ser entendida como um conjunto de ações pontuais de atualização profissional para assumir o caráter de processo permanente de desenvolvimento humano e profissional (Freire, 1996; Nóvoa, 1995).

A compreensão da formação como um processo contínuo está diretamente relacionada à concepção de educação defendida por Paulo Freire. Para o autor, ensinar não significa transmitir conhecimentos previamente elaborados, mas criar possibilidades para sua produção por meio do diálogo, da problematização e da reflexão crítica sobre a realidade. Assim, a prática docente não pode ser compreendida como repetição de procedimentos técnicos, pois exige do educador uma postura investigativa diante do próprio fazer pedagógico. É nesse movimento permanente entre ação e reflexão que a prática se transforma em práxis, possibilitando ao professor compreender criticamente sua atuação e produzir novos conhecimentos sobre ela (Freire, 1996).

Ao deslocar a formação docente de uma lógica técnica para uma perspectiva crítica, Freire (1996) também rompe com a ideia de que o conhecimento pedagógico é produzido exclusivamente na universidade ou por especialistas externos à escola. O autor reconhece que os professores constroem saberes no próprio exercício da profissão, desde que sejam capazes de analisar criticamente suas experiências e atribuir significado às situações vividas no cotidiano escolar. Dessa forma, aprender e ensinar tornam-se processos indissociáveis, uma vez que o educador também se forma enquanto ensina, produzindo conhecimentos que emergem da prática e retornam a ela sob novas formas de compreensão.

Essa compreensão é aprofundada por António Nóvoa (1995), ao defender que a formação de professores deve estar centrada na valorização da profissão docente e não apenas na aquisição de conhecimentos ou competências técnicas. Segundo o autor, os processos formativos tornam-se mais significativos quando reconhecem os professores como sujeitos que interpretam, produzem e compartilham saberes construídos ao longo de suas trajetórias profissionais. A identidade docente, nessa perspectiva, constitui um processo em permanente construção, resultante das relações estabelecidas entre a história de vida, a experiência profissional e os diferentes contextos de atuação.

Ao retomar essa discussão anos mais tarde, Nóvoa (2009) argumenta que o desenvolvimento profissional não resulta da acumulação de cursos, certificados ou metodologias, mas da capacidade de os professores refletirem sobre sua prática, dialogarem com seus pares e participarem de processos coletivos de construção do conhecimento. Para o autor, a escola precisa ser compreendida como espaço de formação permanente, no qual os docentes aprendem ao investigar problemas concretos da prática educativa, compartilhar experiências e produzir respostas para os desafios que emergem do cotidiano escolar. Nessa perspectiva, a profissão docente fortalece-se quando os próprios professores assumem protagonismo na produção dos conhecimentos que orientam sua atuação (Nóvoa, 2009).

As contribuições de Nóvoa dialogam diretamente com os estudos desenvolvidos por Donald Schön (1992), especialmente ao questionarem modelos formativos baseados na racionalidade técnica. Para Schön, grande parte das profissões caracteriza-se pela complexidade das situações enfrentadas no cotidiano, exigindo dos profissionais muito mais do que a simples aplicação de conhecimentos previamente produzidos. No caso da docência, as decisões pedagógicas ocorrem em contextos dinâmicos e imprevisíveis, nos quais não existem respostas universais para todos os problemas encontrados. Por essa razão, o professor constrói conhecimento enquanto atua, refletindo continuamente sobre suas escolhas e reorganizando sua prática diante das demandas apresentadas pela realidade escolar (Schön, 1992).

A principal contribuição de Schön (1992) consiste justamente na formulação do conceito de profissional reflexivo. Segundo o autor, o conhecimento profissional é produzido mediante dois movimentos complementares: a reflexão-na-ação, realizada durante a própria prática, e a reflexão-sobre-a-ação, desenvolvida posteriormente, quando o profissional revisita criticamente aquilo que fez, analisa suas decisões e produz novos

entendimentos sobre a experiência vivida. Esses processos conferem à prática docente um importante potencial formativo, uma vez que permitem transformar situações cotidianas em oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Assim, a reflexão deixa de ser compreendida como uma atividade acessória e passa a constituir elemento estruturante da profissão docente (Schön, 1992).

Ao ampliar essa discussão, José Contreras (2002) propõe que a reflexão docente somente adquire sentido quando articulada ao conceito de autonomia profissional. Para o autor, o professor não deve ser compreendido como mero executor de currículos, políticas educacionais ou metodologias previamente definidas, mas como sujeito capaz de interpretar criticamente a realidade escolar, tomar decisões fundamentadas e assumir responsabilidade pelas escolhas pedagógicas realizadas. A autonomia, nessa perspectiva, não representa independência absoluta, mas compromisso ético e intelectual com a educação, exigindo do professor constante capacidade de análise, argumentação e produção de conhecimentos sobre sua prática (Contreras, 2002).

A autonomia defendida por Contreras (2002) fortalece-se justamente quando o professor desenvolve uma postura investigativa diante do cotidiano escolar, compreendendo que a experiência vivida pode constituir importante fonte de aprendizagem profissional. Essa perspectiva aproxima-se das concepções apresentadas por Freire (1996), Nóvoa (2009) e Schön (1992), ao reconhecer que a formação continuada acontece, sobretudo, nos processos de reflexão produzidos pelos próprios docentes acerca de suas práticas. Nessa direção, o desenvolvimento profissional deixa de depender exclusivamente de programas institucionais de capacitação e passa a ser compreendido como um movimento permanente de produção de saberes, fortalecimento da identidade profissional e construção coletiva do conhecimento pedagógico (Freire, 1996; Nóvoa, 2009; Schön, 1992; Contreras, 2002).

A compreensão da prática docente como espaço de produção de conhecimento encontra importante sustentação nos estudos de Maurice Tardif (2014). Ao investigar a constituição dos saberes docentes, o autor rompe com a ideia de que o conhecimento profissional deriva exclusivamente da formação universitária ou das teorias educacionais produzidas pela academia. Segundo Tardif (2014), os professores mobilizam diferentes tipos de saberes ao longo de sua atuação, entre eles os saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Estes últimos ocupam papel central porque são construídos nas situações concretas do trabalho docente, sendo continuamente reelaborados à medida

que o professor interpreta os desafios encontrados, dialoga com outros profissionais e atribui novos significados às experiências vividas.

Os saberes experienciais não se constituem pela simples repetição da prática ou pelo acúmulo de tempo de serviço. Para Tardif (2014), eles resultam de um processo permanente de reflexão sobre o fazer docente, no qual a experiência é reinterpretada e transformada em conhecimento profissional. Trata-se de um movimento que aproxima teoria e prática, permitindo ao professor desenvolver respostas próprias diante das demandas da realidade escolar. Assim, a experiência deixa de ser compreendida apenas como vivência cotidiana para assumir a condição de elemento estruturante da profissionalidade docente, fortalecendo a identidade profissional e ampliando a capacidade de intervenção pedagógica (Tardif, 2014).

A centralidade atribuída à experiência na formação docente também é discutida por Jorge Larrosa Bondía (2002), embora sob uma perspectiva filosófica distinta. Para o autor, experiência não corresponde simplesmente aos acontecimentos vividos pelo sujeito, mas àquilo que efetivamente o transforma. Em uma sociedade marcada pela rapidez das informações, pela produtividade e pela sucessão contínua de acontecimentos, torna-se cada vez mais difícil viver experiências capazes de produzir formação. A experiência exige tempo, disponibilidade para interromper o cotidiano, escutar, observar e atribuir sentido ao vivido. Somente quando um acontecimento atravessa o sujeito e modifica sua forma de compreender a realidade é que ele se converte em experiência formadora (Larrosa Bondía, 2002).

Essa compreensão amplia significativamente a discussão sobre a formação continuada. Se a experiência depende da produção de sentidos, torna-se necessário criar espaços que permitam ao professor revisitar criticamente sua prática, interpretar os acontecimentos vividos e construir novas compreensões sobre eles. A reflexão, nesse contexto, deixa de ser apenas uma estratégia metodológica para tornar-se condição necessária à própria aprendizagem profissional. É justamente nesse movimento que a escrita passa a ocupar um lugar privilegiado, pois possibilita organizar pensamentos, registrar processos, elaborar vivências e produzir conhecimento a partir daquilo que foi experienciado (Larrosa Bondía, 2002).

Ao discutir os processos de formação de adultos, Marie-Christine Josso (2004) reforça essa compreensão ao afirmar que a aprendizagem profissional ocorre na medida em que os sujeitos interpretam suas trajetórias e reconhecem o potencial formativo

presente nas experiências vividas. Para a autora, as histórias de vida constituem importantes dispositivos de formação porque permitem compreender como diferentes acontecimentos contribuíram para a construção da identidade profissional. Narrar a própria trajetória não significa apenas recordar fatos, mas estabelecer relações entre passado e presente, produzindo novos significados para o percurso formativo (Josso, 2004).

Nessa mesma direção, Elizeu Clementino de Souza (2006) compreende as narrativas autobiográficas como práticas simultaneamente investigativas e formativas. Segundo o autor, escrever sobre a própria experiência possibilita ao professor compreender o percurso vivido, interpretar escolhas pedagógicas e construir novos conhecimentos acerca do trabalho docente. As narrativas deixam de representar simples relatos pessoais e passam a constituir instrumentos de pesquisa e formação, favorecendo processos de reflexão crítica sobre a prática educativa e fortalecendo a constituição da identidade docente (Souza, 2006).

Essa perspectiva é aprofundada por Maria da Conceição Passeggi (2011), ao defender que a escrita de si constitui um dispositivo privilegiado de autoformação. Para a autora, escrever sobre as próprias experiências favorece processos de autorreflexão porque permite reorganizar acontecimentos, reinterpretar vivências e produzir novas leituras acerca da prática profissional. Ao transformar a experiência em narrativa, o professor distancia-se do cotidiano imediato, observa criticamente sua atuação e produz conhecimentos que dificilmente emergiriam apenas durante a ação pedagógica. A escrita deixa, portanto, de cumprir função meramente documental para assumir papel formativo e investigativo (Passeggi, 2011).

As discussões desenvolvidas por esses autores permanecem presentes na produção científica contemporânea. Ao analisar políticas de formação continuada destinadas a professores alfabetizadores, Brito (2025) evidencia que experiências formadoras são aquelas capazes de articular reflexão, prática e produção coletiva de conhecimentos, superando modelos centrados exclusivamente na oferta de cursos e capacitações. A autora demonstra que processos formativos fundamentados na análise crítica das experiências docentes favorecem maior participação dos professores na construção de seus próprios percursos profissionais, reafirmando princípios anteriormente discutidos por Freire (1996), Nóvoa (2009) e Josso (2004).

No mesmo sentido, Carvalho (2025) destaca a escrita reflexiva como elemento constitutivo da formação continuada ao investigar o diário docente como dispositivo pedagógico. Segundo a autora, o registro sistemático das experiências permite ao professor acompanhar seu próprio desenvolvimento profissional, identificar desafios recorrentes, reconhecer aprendizagens e construir novos significados para sua atuação. Mais do que documentar acontecimentos cotidianos, a escrita favorece processos permanentes de investigação da prática e fortalece a autonomia profissional do educador (Carvalho, 2025).

Os estudos de Costa *et al.* (2025) reafirmam essa perspectiva ao evidenciarem que os saberes docentes continuam sendo produzidos principalmente na articulação entre experiência, reflexão e prática pedagógica. Ao investigar professores dos anos finais do Ensino Fundamental, os autores observaram que o desenvolvimento profissional ocorre de maneira mais significativa quando os docentes compartilham experiências, analisam coletivamente suas práticas e reconhecem os conhecimentos construídos no cotidiano escolar. Os resultados apresentados dialogam diretamente com a teoria dos saberes experienciais proposta por Tardif (2014), demonstrando sua permanência e atualidade nas pesquisas educacionais.

Por fim, Goetten e Oliveira (2025), ao analisarem pesquisas brasileiras sobre formação continuada de professores e escrita, evidenciam que os processos de produção escrita vêm sendo reconhecidos como importantes estratégias de desenvolvimento profissional. As autoras demonstram que diferentes modalidades de escrita, como diários, memoriais, registros reflexivos e narrativas docentes, favorecem processos de autorreflexão, construção identitária e produção de conhecimentos sobre a prática. Esses resultados reforçam a compreensão de que escrever não constitui apenas uma atividade acadêmica ou burocrática, mas um exercício permanente de formação, investigação e ressignificação da experiência docente (Goetten; Oliveira, 2025).

Diante desse percurso teórico, observa-se que a formação continuada pode ser compreendida como um processo permanente de desenvolvimento profissional sustentado pela reflexão crítica, pela valorização da experiência e pela produção de saberes construídos no exercício da docência. Ao longo das últimas décadas, diferentes referenciais contribuíram para deslocar a formação de uma perspectiva técnica para uma concepção em que o professor assume o papel de pesquisador de sua própria prática,

produzindo conhecimentos capazes de transformar sua atuação e fortalecer sua identidade profissional (Freire, 1996; Nóvoa, 2009; Tardif, 2014).

2.2 Narrativas docentes e escrita da experiência na Educação Infantil

A valorização da experiência como elemento constitutivo da formação docente conduz, inevitavelmente, à compreensão da escrita como prática de produção de conhecimento sobre o trabalho pedagógico. Quando o professor registra, narra e interpreta situações vivenciadas no cotidiano escolar, a experiência deixa de permanecer restrita ao plano da ação imediata e passa a constituir objeto de reflexão, análise e aprendizagem. Nesse movimento, a escrita ultrapassa sua função documental para assumir caráter investigativo, permitindo que o docente compreenda criticamente sua prática e produza novos sentidos para o exercício da profissão (Passeggi, 2011; Souza, 2006).

As narrativas docentes inserem-se nesse contexto como importantes dispositivos de formação porque possibilitam transformar acontecimentos cotidianos em conhecimento profissional. Diferentemente de um relato descritivo, a narrativa implica selecionar experiências, estabelecer relações entre acontecimentos, interpretar decisões pedagógicas e compreender os processos que constituem a prática educativa. Ao narrar, o professor reorganiza o vivido, produz interpretações sobre sua atuação e amplia sua capacidade de compreender os desafios presentes no cotidiano escolar (Josso, 2004; Passeggi, 2011).

Essa compreensão fundamenta-se na perspectiva de que a formação profissional acontece também pela elaboração das experiências vividas. Souza (2006) argumenta que as narrativas autobiográficas favorecem processos simultaneamente investigativos e formativos, pois permitem ao professor revisitar sua trajetória, compreender aprendizagens construídas ao longo da carreira e atribuir novos significados às experiências profissionais. A escrita deixa, assim, de representar apenas um exercício de memória para constituir uma prática de pesquisa sobre si mesmo e sobre o trabalho docente (Souza, 2006).

Ao discutir a escrita de si, Passeggi (2011) amplia essa compreensão ao afirmar que narrar a própria experiência constitui um exercício de autoformação. Segundo a autora, escrever exige distanciamento crítico em relação ao vivido, possibilitando ao sujeito reorganizar acontecimentos, identificar aprendizagens e compreender processos que, muitas vezes, permanecem invisíveis durante a ação cotidiana. A escrita favorece,

portanto, a construção da identidade profissional porque permite ao professor reconhecer-se como autor de sua própria trajetória formativa (Passeggi, 2011).

No contexto da Educação Infantil, essa discussão assume características particulares. O trabalho desenvolvido com crianças pequenas é marcado por relações humanas intensas, pela imprevisibilidade das interações e pela necessidade constante de observação, escuta e tomada de decisões pedagógicas. Cada experiência vivenciada em sala de aula apresenta elementos singulares que desafiam o professor a interpretar comportamentos, reorganizar planejamentos e construir estratégias coerentes com as necessidades das crianças. Nesse cenário, a reflexão sistemática sobre a prática torna-se parte constitutiva do trabalho docente (Brasil, 2018; Freire, 1996).

A própria organização curricular da Educação Infantil reconhece a importância da observação, da documentação pedagógica e da reflexão sobre as experiências das crianças como elementos estruturantes do planejamento educativo. A Base Nacional Comum Curricular estabelece que o acompanhamento do desenvolvimento infantil exige registros sistemáticos capazes de subsidiar a organização das práticas pedagógicas e favorecer processos permanentes de avaliação e replanejamento (Brasil, 2018).

Embora voltados inicialmente ao acompanhamento das aprendizagens infantis, esses registros também constituem oportunidades para que o professor reflita sobre sua própria atuação e produza conhecimentos acerca do trabalho desenvolvido. Nesse sentido, escrever sobre a prática na Educação Infantil significa muito mais do que registrar atividades realizadas ou acontecimentos cotidianos. Trata-se de produzir uma leitura crítica das relações estabelecidas entre professor, crianças, planejamento e contexto educativo. Ao revisitar registros, diários, memoriais ou narrativas, o docente identifica permanências, reconhece mudanças em sua prática e compreende como determinadas experiências contribuíram para seu desenvolvimento profissional. Como afirmam Carvalho (2025) e Goetten e Oliveira (2025), diferentes modalidades de escrita reflexiva vêm sendo reconhecidas nas pesquisas contemporâneas como dispositivos capazes de fortalecer a formação continuada, justamente por favorecerem processos permanentes de análise da prática docente.

Essa perspectiva também aparece nas investigações desenvolvidas por Costa *et al.* (2025), ao demonstrarem que os saberes docentes são continuamente produzidos mediante a articulação entre experiência, reflexão e diálogo coletivo. Segundo os autores, professores que compartilham narrativas sobre suas práticas ampliam sua capacidade de

interpretar desafios pedagógicos e construir soluções fundamentadas na realidade escolar. Dessa forma, a escrita não se limita ao âmbito individual, mas torna-se também um instrumento de produção coletiva de conhecimento, fortalecendo comunidades de aprendizagem entre docentes (COSTA *et al.*, 2025).

Ao analisar políticas de formação continuada voltadas aos professores alfabetizadores, Brito (2025) reforça que experiências formadoras não decorrem exclusivamente da participação em cursos ou programas institucionais, mas da possibilidade de refletir criticamente sobre a prática desenvolvida no cotidiano escolar. A autora evidencia que processos formativos fundamentados na escrita, na troca de experiências e na produção coletiva de conhecimentos contribuem para fortalecer a autonomia docente e ampliar o compromisso dos professores com sua própria formação (BRITO, 2025).

Desse modo, observa-se que as narrativas docentes constituem importantes dispositivos de formação porque transformam experiências individuais em conhecimento compartilhado, fortalecendo processos de reflexão, autoria e desenvolvimento profissional. Na Educação Infantil, em que a prática pedagógica é profundamente marcada pelas relações estabelecidas entre professor e criança, a escrita da experiência adquire especial relevância ao possibilitar que o cotidiano escolar seja continuamente reinterpretado, investigado e ressignificado. Assim, escrever sobre a prática significa produzir conhecimento sobre a docência, fortalecendo a identidade profissional e consolidando a formação continuada como um processo permanente de investigação do próprio fazer pedagógico (Passeggi, 2011; Goetten; Oliveira, 2025).

3. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza básica e objetivo descritivo-analítico, desenvolvida por meio de revisão narrativa da literatura. A opção por esse delineamento fundamenta-se na possibilidade de reunir, analisar e discutir diferentes referenciais teóricos acerca da formação continuada de professores, da escrita da experiência e das narrativas docentes, buscando compreender suas contribuições para o desenvolvimento profissional de professores da Educação Infantil. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador examinar conhecimentos já produzidos sobre determinado tema, favorecendo a construção de novas interpretações a partir do diálogo entre diferentes autores.

A revisão narrativa caracteriza-se pela análise interpretativa da produção científica disponível sobre determinado objeto de investigação, possibilitando integrar diferentes perspectivas teóricas sem a obrigatoriedade de protocolos rígidos de seleção dos estudos. Conforme Rother (2007), essa modalidade de revisão tem como finalidade discutir o estado do conhecimento acerca de um tema, estabelecer aproximações entre diferentes referenciais e contribuir para a ampliação das discussões teóricas, sendo amplamente utilizada nas Ciências Humanas e na Educação.

O levantamento bibliográfico contemplou livros, artigos científicos, capítulos de livros, documentos normativos e produções acadêmicas que discutem formação continuada de professores, desenvolvimento profissional docente, escrita da experiência, narrativas de formação e Educação Infantil. As buscas foram realizadas nas bases Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos da CAPES e Google Acadêmico, complementadas por obras clássicas e contemporâneas amplamente reconhecidas na área da Educação.

Foram considerados, prioritariamente, estudos publicados em língua portuguesa, sem desconsiderar obras internacionais de reconhecida relevância para a constituição do referencial teórico. A seleção do material ocorreu a partir de sua pertinência em relação ao objetivo da pesquisa, privilegiando produções que abordassem a escrita como prática formativa, o professor pesquisador, as narrativas docentes e os processos de desenvolvimento profissional. Também foram incorporadas publicações recentes, produzidas em 2025, com o intuito de demonstrar a atualidade das discussões e evidenciar como os fundamentos teóricos consolidados continuam orientando as pesquisas contemporâneas sobre formação docente.

A análise dos estudos ocorreu mediante leitura exploratória, seletiva e interpretativa, buscando identificar aproximações, convergências e contribuições dos diferentes autores para a compreensão do fenômeno investigado. Conforme Marconi e Lakatos (2021), a pesquisa bibliográfica não se limita à descrição da literatura existente, mas possibilita ao pesquisador estabelecer relações críticas entre os referenciais consultados, produzindo novas interpretações acerca do objeto de estudo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura evidencia que a formação continuada de professores vem sendo compreendida, nas últimas décadas, como um processo permanente de desenvolvimento profissional, construído na articulação entre experiência, reflexão e produção de conhecimentos sobre a prática pedagógica. Essa compreensão representa um afastamento das concepções tradicionais de formação, centradas na transmissão de conteúdos ou na oferta de cursos esporádicos, para consolidar uma perspectiva que reconhece o professor como sujeito ativo na construção de seus próprios saberes. Nesse movimento, a experiência deixa de ocupar uma posição secundária e passa a constituir um dos principais elementos da aprendizagem profissional, uma vez que é no cotidiano escolar que emergem os desafios, as dúvidas, as decisões e as possibilidades de transformação da prática docente (Freire, 1996; Nóvoa, 2009; Tardif, 2014).

Os estudos analisados demonstram que a formação continuada produz efeitos mais consistentes quando deixa de estar vinculada exclusivamente a ações externas à escola e passa a considerar os conhecimentos construídos pelos próprios professores em seu contexto de atuação. Sob essa perspectiva, o desenvolvimento profissional ocorre quando os docentes refletem criticamente sobre suas práticas, compartilham experiências, investigam os problemas presentes no cotidiano e atribuem novos significados às situações vividas. Tal compreensão desloca o foco da formação para dentro da própria profissão docente, reafirmando a escola como espaço privilegiado de produção de conhecimento e fortalecendo a autonomia profissional defendida por Nóvoa (2009), Schön (1992) e Contreras (2002).

Entre os aspectos recorrentes identificados na literatura, destaca-se a valorização da experiência como elemento estruturante da profissionalidade docente. Entretanto, os autores analisados convergem ao afirmar que a experiência, por si só, não produz formação. Conforme discutem Tardif (2014), Larrosa Bondía (2002) e Josso (2004), somente quando o professor revisita criticamente aquilo que viveu, interpreta suas ações e produz sentidos sobre elas é que a experiência assume caráter formativo. Essa constatação reforça que o desenvolvimento profissional depende menos da quantidade de situações vivenciadas e mais da capacidade de refletir sobre elas, transformando acontecimentos cotidianos em aprendizagem e produção de conhecimento.

Nesse contexto, a escrita emerge como um dos principais dispositivos capazes de favorecer esse movimento reflexivo. Ao registrar acontecimentos, organizar pensamentos

e reinterpretar experiências, o professor estabelece um distanciamento crítico em relação à própria prática, tornando possível identificar permanências, mudanças, dificuldades e aprendizagens que, muitas vezes, permanecem invisíveis durante a ação pedagógica. A literatura evidencia que escrever sobre a prática não corresponde a uma atividade burocrática ou meramente descritiva, mas constitui um processo intelectual de análise, investigação e ressignificação do trabalho docente (SOUZA, 2006; PASSEGGI, 2011).

Os resultados também indicam que a escrita da experiência favorece a constituição da identidade profissional docente. Ao produzir narrativas sobre sua trajetória, o professor deixa de ocupar apenas o lugar de executor de práticas pedagógicas e passa a reconhecer-se como autor de conhecimentos produzidos a partir de sua atuação. Esse movimento fortalece a autonomia profissional, amplia a capacidade de análise crítica e contribui para que o cotidiano escolar seja compreendido como espaço legítimo de investigação. Dessa forma, a escrita transforma-se em um processo simultaneamente formativo, investigativo e emancipatório, aproximando-se da concepção de professor pesquisador defendida por Freire (1996), Contreras (2002) e Passeggi (2011).

Quando essa discussão é situada na Educação Infantil, sua relevância torna-se ainda mais evidente. Diferentemente de outras etapas da Educação Básica, o trabalho pedagógico com crianças pequenas caracteriza-se pela intensa presença das interações, pela imprevisibilidade das situações educativas e pela necessidade constante de observação sensível dos processos de desenvolvimento infantil. Nesse cenário, grande parte das decisões pedagógicas ocorre durante a própria prática, exigindo do professor permanente capacidade de interpretação, reorganização do planejamento e reflexão sobre suas intervenções. A escrita da experiência apresenta-se, portanto, como importante estratégia para compreender a complexidade dessas relações e produzir conhecimentos que dificilmente seriam sistematizados apenas pela memória ou pela observação imediata (Brasil, 2018; Larrosa Bondía, 2002).

Outro aspecto evidenciado pela literatura refere-se ao potencial da escrita para fortalecer processos coletivos de formação continuada. Embora o ato de escrever seja inicialmente individual, as narrativas produzidas pelos professores tornam-se importantes instrumentos de compartilhamento de experiências, socialização de saberes e construção colaborativa do conhecimento pedagógico. Ao circular entre grupos de estudos, programas de formação continuada ou comunidades de aprendizagem, essas produções ultrapassam a dimensão autobiográfica e passam a contribuir para o desenvolvimento

profissional de outros docentes, ampliando o repertório de práticas e fortalecendo culturas colaborativas nas instituições de ensino (Souza, 2006; Passeggi, 2011).

As publicações mais recentes analisadas nesta revisão confirmam a permanência e a atualidade dessas discussões. Brito (2025) evidencia que políticas de formação continuada produzem melhores resultados quando valorizam experiências formadoras construídas pelos próprios professores. Carvalho (2025), ao investigar o diário docente, demonstra que a escrita reflexiva favorece processos permanentes de autoavaliação e desenvolvimento profissional. Costa *et al.* (2025) reforçam que os saberes docentes continuam sendo produzidos principalmente na articulação entre experiência, reflexão e diálogo coletivo, enquanto Goetten e Oliveira (2025) demonstram que diferentes modalidades de escrita permanecem sendo reconhecidas como importantes estratégias de formação continuada nas pesquisas brasileiras. Em conjunto, esses estudos revelam que os fundamentos teóricos consolidados por autores como Freire, Nóvoa, Tardif, Larrosa, Josso, Souza e Passeggi permanecem sustentando as investigações contemporâneas sobre formação docente.

Diante desse conjunto de evidências, observa-se que a principal contribuição da escrita da experiência não reside apenas na produção de registros sobre o cotidiano escolar, mas na possibilidade de transformar a prática pedagógica em objeto permanente de investigação. Ao escrever, o professor interpreta acontecimentos, organiza conhecimentos, identifica aprendizagens e produz novas compreensões acerca do próprio trabalho, fortalecendo sua identidade profissional e ampliando sua autonomia intelectual. Assim, a escrita deixa de representar apenas um instrumento de documentação pedagógica para constituir um dispositivo de formação continuada, capaz de integrar experiência, reflexão, pesquisa e desenvolvimento profissional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar as contribuições da escrita da experiência para a formação continuada de professores da Educação Infantil, compreendendo-a como um dispositivo capaz de favorecer o desenvolvimento profissional docente por meio da reflexão crítica sobre a prática. A partir da revisão narrativa da literatura, foi possível identificar que a formação continuada vem sendo progressivamente compreendida como um processo permanente, construído no cotidiano

da profissão, no qual a experiência, a reflexão e a produção de conhecimentos assumem papel central na constituição da identidade docente.

A análise dos referenciais evidenciou que a escrita da experiência ultrapassa a função de registro ou documentação das práticas pedagógicas. Quando compreendida como um exercício de reflexão, interpretação e produção de sentidos, ela possibilita ao professor revisitar acontecimentos, analisar suas escolhas pedagógicas, reconhecer aprendizagens e transformar experiências cotidianas em conhecimento profissional. Dessa forma, escrever sobre a prática constitui um movimento investigativo que fortalece a autonomia docente, amplia a capacidade de análise crítica e favorece processos permanentes de desenvolvimento profissional.

Os estudos analisados também demonstraram que essa perspectiva assume especial relevância na Educação Infantil, etapa caracterizada pela complexidade das interações, pela singularidade das experiências vividas pelas crianças e pela necessidade constante de observação, escuta e reorganização das práticas pedagógicas. Nesse contexto, a escrita da experiência configura-se como um importante instrumento para compreender a dinâmica do cotidiano escolar, favorecer a tomada de decisões pedagógicas e promover processos contínuos de formação docente.

Outro aspecto evidenciado ao longo da pesquisa refere-se à atualidade desse debate. As produções científicas mais recentes analisadas reafirmam que a escrita permanece sendo reconhecida como uma estratégia potente para a formação continuada, fortalecendo práticas de investigação, autorreflexão e construção coletiva de conhecimentos. Tal constatação demonstra que os referenciais clássicos da área continuam sustentando as discussões contemporâneas, ao mesmo tempo em que inspiram novas possibilidades de pesquisa e inovação nos processos formativos de professores.

Diante desse cenário, defende-se que a escrita da experiência deve ser compreendida como uma prática constitutiva da profissionalidade docente, e não apenas como uma atividade acessória aos processos de ensino. Ao transformar a experiência em objeto de reflexão, investigação e produção de conhecimento, o professor assume o papel de pesquisador de sua própria prática, fortalecendo sua autoria, sua identidade profissional e sua capacidade de responder criticamente aos desafios presentes no cotidiano escolar.

Por fim, reconhece-se que este estudo apresenta as limitações inerentes às pesquisas de natureza bibliográfica, uma vez que suas análises se fundamentam na

produção científica disponível sobre o tema. Nesse sentido, sugere-se que futuras investigações ampliem essa discussão por meio de pesquisas empíricas desenvolvidas com professores da Educação Infantil, explorando diferentes dispositivos de escrita, como diários de formação, memoriais, cartas pedagógicas e narrativas docentes, de modo a compreender como essas práticas contribuem para a formação continuada e para o desenvolvimento profissional em contextos concretos de atuação. Espera-se, assim, que este trabalho contribua para fortalecer o reconhecimento da escrita da experiência como um elemento estratégico na formação de professores, incentivando práticas formativas que valorizem a reflexão, a autoria docente e a produção de conhecimentos a partir do cotidiano da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

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

BRITO, A. E. Políticas de formação continuada de alfabetizadores na perspectiva de experiências formadoras. **Educação**, p. e69/1-22, 2025.

CARVALHO, S. M. **Formação continuada e prática docente: o diário de uma professora**. Curitiba: CRV, 2025.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, F. S. *et al.* Saberes docentes e formação continuada nas séries finais do Ensino Fundamental II: um estudo sobre as experiências de professores. **Revista Tópicos**, v. 3, n. 28, p. 1-17, 2025.

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

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

GOETTEN, M. A. T.; OLIVEIRA, M. M. C. Formação continuada de professores: pesquisas brasileiras com docentes de Língua Portuguesa na relação com a escrita. **Cadernos de Pesquisa**, p. 1-27, 2025.

JOSSO, M.-C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

- NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- PASSEGGI, M. C. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, 2011.
- ROTHER, E. T. Revisão sistemática x revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. v-vi, 2007.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.
- SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, 2006.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CAPÍTULO 20 - PAULO FREIRE E A FORMAÇÃO DOCENTE CONTEMPORÂNEA

PAULO FREIRE AND CONTEMPORARY TEACHER TRAINING

Ana Caroline Soares ¹

¹ Especialista em Educação e Diversidade Cultural. UNIPAMPA. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-8042-4672>

RESUMO

A formação docente constitui um dos principais elementos para a construção de práticas educativas comprometidas com a qualidade da educação e com a formação integral dos sujeitos. Nesse contexto, o presente estudo teve como objetivo analisar as contribuições da perspectiva freireana para a formação docente e para a construção de práticas pedagógicas críticas na contemporaneidade, buscando compreender de que maneira seus pressupostos permanecem relevantes para o fortalecimento de uma educação comprometida com a emancipação humana, a democracia e a transformação social. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza básica e objetivo descritivo, desenvolvida por meio de revisão narrativa da literatura. O levantamento bibliográfico foi realizado em livros, artigos científicos e documentos acadêmicos disponíveis nas bases Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Google Acadêmico, utilizando descritores relacionados à formação docente, educação crítica e pensamento freireano. A análise da literatura evidenciou que os fundamentos defendidos por Paulo Freire permanecem atuais ao compreender a docência como uma prática ética, política e dialógica, fundamentada na autonomia, na reflexão crítica e na construção coletiva do conhecimento. Os estudos analisados demonstraram que a formação de professores necessita superar perspectivas centradas exclusivamente na dimensão técnica, valorizando processos formativos contínuos, contextualizados e comprometidos com a realidade social. Conclui-se que a perspectiva freireana continua oferecendo referenciais consistentes para a formação docente na contemporaneidade, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas, democráticas e socialmente comprometidas, reafirmando a educação como instrumento de emancipação humana e transformação da sociedade.

Palavras-chave: formação docente; Paulo Freire; educação crítica.

ABSTRACT

Teacher education is one of the fundamental elements for developing educational practices committed to quality education and the comprehensive development of individuals. In this context, this study aimed to analyze the contributions of the Freirean perspective to teacher education and the development of critical pedagogical practices in contemporary society, seeking to understand how its principles remain relevant to strengthening an education committed to human emancipation, democracy, and social transformation. This qualitative, basic, and descriptive study was conducted through a narrative literature review. The bibliographic survey included books, scientific articles, and academic documents retrieved from the Scientific Electronic Library Online (SciELO), the CAPES Journal Portal, and Google Scholar, using descriptors related to teacher education, critical education, and Freirean thought. The literature analysis demonstrated that the principles advocated by Paulo Freire remain relevant by understanding teaching as an ethical, political, and dialogical practice grounded in autonomy, critical reflection, and the collective construction of knowledge. The reviewed studies also showed that teacher education must move beyond approaches centered exclusively on technical competencies, valuing continuous, contextualized, and socially committed educational processes. It is concluded that the Freirean perspective continues to provide a consistent theoretical foundation for contemporary teacher education, contributing to the development of critical, democratic, and socially engaged pedagogical practices while reaffirming education as an instrument of human emancipation and social transformation.

Keywords: teacher education; Paulo Freire; critical education.

1. INTRODUÇÃO

Educar sempre significou muito mais do que transmitir conhecimentos. Em diferentes tempos e sociedades, a educação constituiu um dos principais modos pelos quais as comunidades compartilham valores, preservam memórias, constroem

identidades e projetam possibilidades de futuro. Ao mesmo tempo em que reproduz heranças culturais, a educação também se apresenta como espaço de questionamento, criação e transformação das formas de viver em sociedade. É nesse movimento permanente entre permanências e mudanças que se inscreve a experiência humana de ensinar e aprender (Setubal, 2015).

Na contemporaneidade, Borba (2026) explica que esse processo torna-se ainda mais complexo, pois as profundas transformações sociais, o avanço das tecnologias digitais, a intensificação das desigualdades, a circulação acelerada de informações e a pluralidade de modos de existir têm produzido novos desafios para a escola e para aqueles que nela atuam.

Espera-se que os professores sejam capazes de formar sujeitos críticos, promover práticas inclusivas, dialogar com diferentes culturas e responder a demandas que ultrapassam, em grande medida, os limites tradicionalmente atribuídos ao ensino. Nesse contexto, pensar a formação docente significa refletir sobre o próprio papel da educação na construção de uma sociedade mais democrática, justa e humanizada (Nunes; Correia, 2024).

Entretanto, diante da busca constante por respostas imediatas para problemas educacionais complexos, observa-se, muitas vezes, a valorização de soluções centradas exclusivamente em métodos, técnicas ou resultados mensuráveis. Embora esses aspectos possuam relevância, eles não esgotam a compreensão da docência como prática humana. Ensinar implica estabelecer relações, interpretar realidades, reconhecer saberes, construir vínculos e assumir uma postura ética diante do outro. Trata-se de uma atividade profundamente social, marcada pelo encontro entre diferentes histórias de vida, culturas, expectativas e projetos coletivos (Rodrigues, 2026).

É nesse horizonte que o pensamento de Paulo Freire permanece atual, pois sua obra desloca a compreensão da educação para além da dimensão instrumental, compreendendo-a como uma prática fundamentada no diálogo, na escuta, na consciência crítica e na capacidade humana de transformar a realidade. Ao reconhecer professores e estudantes como sujeitos históricos, Freire propõe uma educação comprometida com a dignidade humana, com a participação democrática e com a construção coletiva do conhecimento, oferecendo fundamentos que continuam dialogando com os desafios enfrentados pela escola contemporânea (Ferreira *et al.*, 2025).

Conforme pontuado por Nogueira *et al.*, (2025) mais do que revisitar um dos principais educadores brasileiros, refletir sobre a perspectiva freireana representa uma oportunidade de compreender como determinados princípios permanecem essenciais diante das tensões que atravessam a educação no século XXI. Em um contexto marcado por profundas mudanças sociais e pela necessidade de fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com a cidadania, a justiça social e o respeito à diversidade, discutir a formação docente à luz de Paulo Freire significa reafirmar a educação como um espaço de encontro entre sujeitos, de produção de sentidos e de construção de possibilidades coletivas.

Diante dessas considerações, o presente estudo tem como objetivo analisar as contribuições da perspectiva freireana para a formação docente e para a construção de práticas pedagógicas críticas na contemporaneidade, buscando compreender de que maneira seus pressupostos permanecem relevantes para o fortalecimento de uma educação comprometida com a emancipação humana, a democracia e a transformação social.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 Educação, diálogo e humanização na perspectiva freireana

A educação é um fenômeno profundamente humano, construído nas relações estabelecidas entre sujeitos, culturas e contextos históricos. Longe de representar um processo neutro de transmissão de conhecimentos, educar implica reconhecer que homens e mulheres produzem sentidos sobre o mundo enquanto nele vivem e interagem. Nessa perspectiva, a aprendizagem ocorre por meio do diálogo, da experiência compartilhada e da capacidade de problematizar a realidade, compreendendo-a como passível de transformação (Oliveira *et al.*, 2023).

Foi a partir dessa compreensão que Paulo Freire desenvolveu uma das mais influentes concepções pedagógicas da educação brasileira. Para o autor, ensinar não consiste em transferir conteúdos prontos, mas em criar condições para que educadores e educandos construam conhecimentos por meio da reflexão crítica sobre o mundo vivido. A educação assume, assim, uma dimensão ética e política, comprometida com a autonomia dos sujeitos, com a valorização de seus saberes e com a construção de práticas democráticas que reconhecem a dignidade humana como fundamento da ação educativa (Freire, 1996).

Ao propor uma educação problematizadora, Freire rompe com modelos centrados na passividade dos estudantes e atribui ao diálogo um papel estruturante do processo educativo. Dialogar significa reconhecer o outro como sujeito de conhecimento, estabelecendo relações baseadas na escuta, no respeito às diferenças e na construção coletiva de sentidos. Nessa perspectiva, ensinar e aprender constituem movimentos inseparáveis, marcados pela reciprocidade entre quem ensina e quem aprende, produzindo uma educação comprometida com a emancipação humana (Freire, 1996; Gadotti, 2001).

Mais do que um procedimento metodológico, Felipe *et al.*, (2026) discorrem explicando que o diálogo representa uma forma de compreender a própria educação como prática social. Ao reconhecer que toda ação educativa ocorre em determinado contexto histórico e cultural, a perspectiva freireana evidencia que formar sujeitos críticos pressupõe compreender a realidade em sua complexidade, favorecendo processos educativos capazes de articular conhecimento, participação democrática e compromisso com a transformação social.

2.2 A formação docente diante dos desafios da contemporaneidade

As transformações sociais observadas nas últimas décadas modificaram significativamente o papel atribuído aos professores e ampliaram as responsabilidades da escola frente às demandas da sociedade contemporânea. Além da mediação dos processos de ensino e aprendizagem, espera-se que os docentes promovam práticas inclusivas, dialoguem com diferentes culturas, utilizem tecnologias educacionais, enfrentem desigualdades e contribuam para a formação cidadã dos estudantes. Esse cenário exige compreender a formação docente como um processo permanente de desenvolvimento profissional (Andrade, 2025).

A literatura evidencia que a docência não se reduz ao domínio de conteúdos ou à aplicação de metodologias de ensino, mas constitui um processo contínuo de construção de saberes produzidos na articulação entre formação acadêmica, experiências profissionais, contextos socioculturais e reflexão crítica sobre a prática. Nessa perspectiva, a formação continuada deixa de ser compreendida como um conjunto de ações voltadas exclusivamente à atualização técnica e passa a representar um espaço permanente de desenvolvimento profissional, fortalecimento da identidade docente e produção de conhecimentos sobre o próprio fazer pedagógico (Nóvoa, 1995; Tardif, 2014; Nunes; Correia, 2024).

Nessa direção, Imbernón (2011) defende que os processos formativos precisam superar modelos prescritivos e centrados na transmissão de conteúdos para favorecer práticas colaborativas, contextualizadas e reflexivas, capazes de responder à complexidade da realidade educacional. Essa compreensão permanece atual diante dos desafios impostos pela contemporaneidade, que exigem professores preparados para atuar em contextos marcados pela diversidade, pela inclusão, pelas transformações tecnológicas e pelas constantes mudanças sociais. Estudos recentes reafirmam que a formação docente deve favorecer a construção de profissionais críticos, capazes de interpretar a realidade, dialogar com diferentes sujeitos e ressignificar continuamente suas práticas educativas (Rodrigues, 2026; Borba *et al.*, 2026).

Essa perspectiva aproxima-se da concepção freireana de que ensinar implica um permanente movimento de formação e transformação. Ao reconhecer o professor como sujeito histórico e produtor de conhecimento, Paulo Freire rompe com a lógica que reduz a docência à reprodução de teorias elaboradas por outros, defendendo que a prática educativa se fortalece na investigação, na reflexão e no diálogo com a realidade vivida (Freire, 1996).

Como sintetizam Felipe *et al.* (2026), quem forma também se forma e se transforma continuamente no exercício da docência, reafirmando o caráter dialético da formação profissional. Nessa mesma direção, Ferreira *et al.* (2025) destacam que o legado freireano permanece fundamental para compreender a escola como espaço de construção coletiva do conhecimento, da autonomia e da cidadania, evidenciando que a formação docente continua sendo um dos principais caminhos para consolidar práticas pedagógicas críticas e socialmente comprometidas.

2.3 A atualidade do pensamento freireano para a formação docente contemporânea

Embora elaborado em um contexto histórico marcado por profundas desigualdades sociais e pela luta em defesa da democratização da educação, o pensamento de Paulo Freire permanece atual porque dialoga com desafios que continuam estruturando o cenário educacional contemporâneo. A literatura analisada evidencia que questões relacionadas à ampliação das desigualdades, à valorização da diversidade, à inclusão, à participação democrática e à formação cidadã mantêm-se como elementos centrais da agenda educacional, demonstrando que os pressupostos freireanos não se restringem ao contexto em que foram produzidos, mas constituem referenciais capazes de interpretar e

problematizar as demandas da educação no século XXI (Gadotti, 2001; Ferreira *et al.*, 2025; Nogueira *et al.*, 2025).

Essa permanência decorre, sobretudo, da compreensão de que a formação docente não pode ser reduzida ao desenvolvimento de competências técnicas ou ao domínio de metodologias de ensino. Os estudos mais recentes convergem ao reconhecer que formar professores implica desenvolver sujeitos capazes de compreender criticamente os contextos em que atuam, interpretar as transformações sociais e construir respostas pedagógicas comprometidas com a justiça social, a democracia e os direitos humanos (Rodrigues, 2026; Nunes; Correia, 2024). Essa perspectiva aproxima-se diretamente da concepção freireana de educação como prática da liberdade, na qual ensinar significa criar condições para que professores e estudantes participem ativamente da construção do conhecimento e da transformação da realidade (Freire, 1996).

Nesse sentido, a atualidade de Paulo Freire manifesta-se menos na defesa de métodos específicos de ensino e mais na permanência de princípios que continuam orientando o debate sobre a formação docente. O diálogo, a problematização da realidade, a valorização das experiências dos sujeitos e a construção coletiva do conhecimento constituem fundamentos que atravessam diferentes discussões contemporâneas sobre qualidade da educação, inclusão e desenvolvimento profissional docente. Conforme argumentam Felipe *et al.* (2026), a formação docente caracteriza-se por um movimento contínuo de construção e reconstrução de saberes, no qual o professor se constitui simultaneamente como educador, pesquisador e sujeito em permanente formação.

Outro aspecto evidenciado pela literatura refere-se à necessidade de fortalecer a articulação entre ensino, pesquisa e extensão como dimensão constitutiva da formação docente. Essa integração amplia a compreensão de que o conhecimento não é produzido exclusivamente nos espaços acadêmicos, mas também nas experiências vivenciadas nas escolas, nas comunidades e nas diferentes práticas sociais. Ao reconhecer o caráter coletivo da produção do conhecimento, a perspectiva freireana fortalece uma concepção de formação comprometida com a investigação da própria prática, com a valorização dos saberes construídos no cotidiano e com o diálogo entre universidade e sociedade, aspecto que permanece particularmente relevante diante dos desafios impostos pelas rápidas transformações sociais e tecnológicas da contemporaneidade (Freire, 1996; Setubal, 2015).

3. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza básica e objetivo descritivo, desenvolvida por meio de revisão narrativa da literatura. A abordagem qualitativa foi adotada por possibilitar a compreensão e a interpretação de fenômenos educacionais a partir de seus significados, favorecendo a análise das contribuições do pensamento de Paulo Freire para a formação docente na contemporaneidade (Minayo, 2014).

A revisão narrativa foi escolhida por permitir uma análise ampla e interpretativa da produção científica sobre o tema, reunindo diferentes perspectivas teóricas e estudos que dialogam com os objetivos da pesquisa. Diferentemente das revisões sistemáticas, essa modalidade não segue protocolos rígidos de seleção dos estudos, priorizando a construção de uma discussão fundamentada na literatura relevante para o problema investigado (Rother, 2007).

O levantamento bibliográfico foi realizado em livros, artigos científicos e documentos acadêmicos disponíveis nas bases Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Google Acadêmico. Foram utilizados os descritores "Paulo Freire", "formação docente", "formação de professores", "educação crítica", "práticas pedagógicas" e "educação contemporânea", combinados por operadores booleanos quando necessário.

Como critérios de inclusão, foram selecionadas obras clássicas de Paulo Freire, estudos sobre formação docente e desenvolvimento profissional, bem como publicações recentes relacionadas aos desafios da educação contemporânea e às contribuições da perspectiva freireana. Foram excluídos estudos que não apresentavam relação direta com os objetivos da pesquisa.

A análise das publicações ocorreu por meio de leitura exploratória, seletiva e interpretativa, buscando identificar aproximações entre os referenciais teóricos e as discussões atuais sobre formação docente. A interpretação dos estudos possibilitou organizar a discussão em torno de quatro eixos temáticos: educação como prática dialógica, formação docente, educação crítica e desafios da contemporaneidade.

Dessa forma, a metodologia adotada permitiu compreender como os fundamentos da perspectiva freireana permanecem relevantes para a formação de professores e para a

construção de práticas pedagógicas críticas, democráticas e comprometidas com a realidade social.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura evidenciou que a formação docente contemporânea tem sido atravessada por desafios que extrapolam o domínio de conteúdos e metodologias de ensino, exigindo dos professores competências relacionadas à mediação de conflitos, à valorização da diversidade, à construção de práticas inclusivas e ao fortalecimento da participação democrática. Esse movimento reflete transformações sociais, culturais e tecnológicas que ampliaram as responsabilidades atribuídas à escola e ao trabalho docente, tornando insuficientes modelos formativos centrados exclusivamente na racionalidade técnica. Nesse contexto, os estudos analisados convergem ao reconhecer que a formação de professores demanda processos permanentes de reflexão, diálogo e compromisso social, aproximando-se diretamente dos fundamentos defendidos por Paulo Freire (Freire, 1996; Imbernón, 2011; Rodrigues, 2026).

Os resultados também indicam que uma das principais contribuições da perspectiva freireana consiste em compreender a docência como uma prática social, ética e política, construída nas relações estabelecidas entre professores, estudantes e comunidade. Essa compreensão rompe com concepções instrumentais da educação ao reconhecer que ensinar implica interpretar a realidade, problematizar as experiências vividas e produzir conhecimentos a partir da prática educativa. Mais do que transmitir conteúdos, o professor assume o papel de mediador de processos formativos voltados ao desenvolvimento da autonomia, da consciência crítica e da participação cidadã, reafirmando a educação como prática de liberdade (Freire, 1996; Gadotti, 2001; Ferreira *et al.*, 2025).

Outro aspecto recorrente na literatura refere-se à compreensão do professor como sujeito produtor de conhecimento. Enquanto modelos tradicionais de formação privilegiaram a reprodução de teorias e métodos previamente estabelecidos, os estudos contemporâneos defendem o fortalecimento da investigação da própria prática como elemento constitutivo do desenvolvimento profissional docente. Essa perspectiva aproxima-se da concepção freireana segundo a qual ensinar e pesquisar constituem processos indissociáveis, permitindo que os professores construam respostas pedagógicas contextualizadas e socialmente comprometidas. Nesse sentido, a produção recente

evidencia que a reflexão crítica sobre a prática permanece como condição fundamental para o fortalecimento da autonomia profissional e da qualidade da educação (Tardif, 2014; Felipe *et al.*, 2026; Borba *et al.*, 2026).

A literatura analisada evidencia, ainda, que princípios como diálogo, escuta, participação e construção coletiva do conhecimento permanecem centrais para enfrentar desafios relacionados às desigualdades sociais, à inclusão educacional e à diversidade cultural. Em vez de compreender a escola como espaço de reprodução de estruturas sociais, a perspectiva freireana reafirma seu potencial como ambiente de formação cidadã, produção de conhecimento e transformação da realidade. Essa compreensão mostra-se especialmente relevante diante de contextos marcados pela intensificação das desigualdades, pela circulação acelerada de informações e pelas demandas por práticas educativas mais inclusivas e democráticas, aspectos amplamente discutidos pela produção científica recente (Nunes; Correia, 2024; Oliveira *et al.*, 2023; Nogueira *et al.*, 2025).

Outro resultado identificado refere-se à compreensão da formação docente como processo contínuo, coletivo e contextualizado. Os estudos convergem ao demonstrar que o desenvolvimento profissional ocorre quando os professores encontram espaços para compartilhar experiências, investigar os desafios presentes no cotidiano escolar e construir conhecimentos em colaboração com outros sujeitos. Essa concepção fortalece a articulação entre ensino, pesquisa e extensão ao reconhecer que a produção do conhecimento ocorre nas relações estabelecidas entre universidade, escola e comunidade, reafirmando a importância de processos formativos comprometidos com a realidade social e com a construção coletiva de soluções para os desafios educacionais (Nóvoa, 1995; Setubal, 2015; Freire, 1996).

Diante desses resultados, observa-se que a atualidade do pensamento de Paulo Freire não se limita ao reconhecimento de sua importância histórica para a educação brasileira. Sua permanência decorre da capacidade de oferecer referenciais teóricos e éticos capazes de interpretar problemas que continuam presentes na sociedade contemporânea, especialmente aqueles relacionados às desigualdades, à democracia, à inclusão e à formação humana. Assim, o objetivo deste estudo foi alcançado ao evidenciar que a perspectiva freireana permanece oferecendo fundamentos consistentes para compreender a formação docente como um processo permanente de construção da autonomia, da consciência crítica e do compromisso com a transformação social. Mais do

que preservar um legado intelectual, revisitar Paulo Freire significa reconhecer a permanência de uma concepção de educação comprometida com a emancipação humana e com a construção de práticas pedagógicas críticas, democráticas e socialmente responsáveis.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste estudo permitiu concluir que a perspectiva freireana permanece como um referencial consistente para compreender os desafios da formação docente na contemporaneidade. Embora elaborados em outro contexto histórico, seus pressupostos continuam oferecendo fundamentos teóricos e éticos capazes de orientar práticas pedagógicas comprometidas com a autonomia, o diálogo, a democracia e a transformação social.

A análise da literatura evidenciou que a formação de professores demanda processos que ultrapassem a dimensão técnica da docência, reconhecendo o professor como sujeito crítico, produtor de conhecimentos e protagonista da construção de práticas educativas contextualizadas. Nesse sentido, a permanência do pensamento de Paulo Freire está diretamente relacionada à sua capacidade de interpretar questões que continuam presentes na educação, como as desigualdades sociais, a valorização da diversidade, a formação cidadã e o compromisso com uma educação humanizadora.

Conclui-se, portanto, que revisitar a obra de Paulo Freire não representa apenas o reconhecimento de um legado histórico, mas a reafirmação de uma perspectiva educacional capaz de contribuir para a construção de processos formativos mais críticos, democráticos e socialmente comprometidos. Em um contexto de constantes transformações sociais e educacionais, seus pressupostos permanecem relevantes para fortalecer práticas pedagógicas orientadas pela emancipação humana e pela defesa da educação como direito e instrumento de transformação da realidade.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para ampliar as discussões sobre formação docente e incentive novas investigações que analisem a incorporação dos princípios freireanos em diferentes contextos educativos, fortalecendo o diálogo entre teoria e prática na construção de uma educação comprometida com os desafios da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, J. **Entre escolas e destinos: a educação na perspectiva sociológica contemporânea**. [S.l.]: Jefferson Ricardo de Andrade, 2025.
- BORBA, E. M. B. *et al.* Educação para a sexualidade e formação docente: desafios e possibilidades a partir de Paulo Freire em tempos de retrocessos, silenciamentos e resistências, 2026.
- FELIPPE, J. N. O. *et al.* "Quem forma se forma e (re) forma": movimento dialético das práticas educativas na formação docente à luz de Paulo Freire. **Veredas do Direito**, v. 23, n. 11, p. e237437-e237437, 2026.
- FERREIRA, F. R. S. *et al.* Paulo Freire e o futuro na escola. In: Aurum Editora, p. 763-781, 2025.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2001.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- NOGUEIRA, E. C. S. *et al.* **Paulo Freire e a educação popular: caminhos para uma práxis transformadora**. [S.l.]: Editora Amplamente, 2025.
- NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- NUNES, M. L. V.; CORREIA, V. M. S. Formação de professores e a educação inclusiva: desafios e oportunidades, 2024.
- OLIVEIRA, R. S. A. *et al.* Afetividade na educação de jovens e adultos: a relação educador e educando na construção de vínculos com os conhecimentos, 2023.
- RODRIGUES, J. D. Z. **Avaliação educacional e formação docente: debates atuais**. Curitiba: Appris, 2026.
- ROTHER, E. T. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. v-vi, 2007.
- SETUBAL, M. A. **Educação e sustentabilidade: princípios e valores para a formação de educadores**. São Paulo: Peirópolis, 2015.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CAPÍTULO 21 - EDUCAÇÃO POLÍTICA E CIDADANIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: contribuições da Lei nº 15.468/2026 para o fortalecimento do engajamento político juvenil na Educação Profissional e Tecnológica

*Political Education and Citizenship in Basic Education: Contributions of Law No. 15.468/2026 to
Strengthening Youth Political Engagement in Vocational and Technological Education*

Catiana Socorro Oliveira ¹
José Espínola da Silva Júnior ²

¹ Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) por meio do Instituto Federal de Sergipe (IFS). Pós-graduada em Gestão de Pessoas pela Universidade Federal de Itagibá – UNIFEI. Graduada em Administração de Empresas pela Universidade Católica do Salvador UCSAL). Graduanda do curso de Direito pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). É Servidora Pública Federal da Justiça Eleitoral, atuando na área de Gestão de Pessoas do Tribunal Regional Eleitoral de Sergipe (TRE-SE). Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Gestão de Pessoas e Governança na Administração Pública. Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0002-7906-6266>. E-mail: csoba03@gmail.com.

² Doutor e Mestre em Engenharia Mecânica pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS). Atualmente é Professor lotado na Coordenação do Curso de Engenharia Elétrica no campus do IFS - Lagarto e atua como professor no Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica da PROFEPT/IFS. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-5492-1815>.

RESUMO

O presente artigo analisa a Lei nº 15.468/2026, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ao incluir a educação política e os direitos da cidadania como componentes curriculares obrigatórios da educação básica. O objetivo central consiste em analisar as possíveis contribuições desse marco legal para o enfrentamento do desengajamento político juvenil, especialmente no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), diante das pressões mercadológicas que historicamente orientaram parte da formação profissional. O referencial teórico fundamenta-se em: Comenius, Saviani, Frigotto, Castells, Ciavatta, Ramos, Freire, Moisés, Charlot e Bauman, além de produções acadêmicas sobre o tema. A pesquisa caracteriza-se como exploratória, de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão narrativa da literatura, com base em pesquisa bibliográfica e documental. O estudo indica que a nova legislação pode criar condições para estimular a participação política e social dos jovens, contribuindo para que atuem de forma mais consciente, crítica e responsável tanto na vida profissional quanto no exercício da cidadania. Por fim, destaca-se a importância de estudos futuros que acompanhem a implementação da nova legislação e avaliem sua efetividade na ampliação do conhecimento político dos estudantes, no fortalecimento do engajamento cívico juvenil e na consolidação da formação humana integral.

Palavras-chave: Componentes Curriculares. Engajamento Cívico. Cidadania. Educação Profissional e Tecnológica. Formação Humana Integral.

ABSTRACT

This article analyzes Law no. 15.468/2026, which amends the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB) by including political education and citizenship rights as mandatory curricular components of basic education. The central objective is to analyze the potential contributions of this legal framework to addressing youth political disengagement—particularly within the scope of Professional and Technological Education (EPT)—in light of the market pressures that have historically shaped aspects of vocational training. The theoretical framework draws upon the works of Comenius, Saviani, Frigotto, Castells, Ciavatta, Ramos, Freire, Moisés, Charlot, and Bauman, as well as other academic literature on the subject. The research is exploratory and qualitative in nature, conducted through a narrative literature review based on bibliographic and documentary research. The study indicates that the new legislation may create conditions to foster young people's political and social participation, helping them act more consciously, critically, and responsibly in both their professional lives and the exercise of citizenship. Finally, the article highlights the importance of future studies to monitor the implementation of the new legislation and evaluate its effectiveness in expanding students' political knowledge, strengthening youth civic engagement, and consolidating holistic human development.

Keywords: Curricular Components. Civic Engagement. Citizenship. Professional and Technological Education. Holistic Human Development.

1. INTRODUÇÃO

A promulgação da Lei nº 15.468, em 13 de julho de 2026, representa um marco nas políticas públicas educacionais brasileiras, ao alterar o art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incluir educação política e cidadania como componente curricular obrigatório da educação básica. Com isso, a formação política deixa de ser apenas um tema transversal ou uma iniciativa eventual das escolas e passa a integrar, de forma obrigatória, o currículo nacional. Para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), essa alteração possui um significado ainda mais amplo, pois reforça um dos princípios que historicamente orientam essa modalidade de ensino: a formação humana integral. A EPT não tem como finalidade apenas preparar estudantes para o mercado de trabalho, mas formar sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade social, política, econômica e tecnológica e atuar de maneira responsável na sociedade.

Nesse sentido, torna-se pertinente discutir em que medida a obrigatoriedade desse componente curricular pode contribuir para enfrentar os desafios impostos pelas tensões democráticas contemporâneas e pelo distanciamento da juventude das instâncias formais de participação política.

O problema central que motiva esta análise é o papel dos espaços escolares, em especial os cursos profissionalizantes de ensino médio, na promoção do engajamento cívico dos jovens diante do crescente afastamento das formas institucionais de participação política. A intensificação das interações em ambientes digitais e as transformações promovidas pela sociedade em rede têm alterado as formas de participação política dos jovens, muitas vezes reduzindo sua vinculação aos espaços tradicionais de participação democrática.

Ademais, embora as tecnologias digitais ampliem o acesso à informação e aos espaços de expressão, a dinâmica da sociedade em rede também pode reforçar processos de individualização e fragmentação das experiências coletivas, limitando oportunidades de socialização política presencial e de construção da cidadania voltada ao bem comum. No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), soma-se a esse cenário o desafio de formar técnicos sem dissociar a formação profissional da formação humana integral, ultrapassando a mera qualificação para o mercado de trabalho.

Este estudo teve como objetivo analisar a importância da formalização da educação política e cidadã como base para a emancipação do indivíduo, analisando a falta de engajamento cívico de

estudantes e o impacto desse componente curricular para a formação do sujeito crítico, especialmente no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

A relevância deste estudo na EPT reside na necessidade histórica de superar o tecnicismo alienante, condição que limita a atuação desses jovens aprendizes como atores sociais. Nesse contexto, a inclusão da educação política e cidadania como componente curricular obrigatório pode contribuir para o fortalecimento do papel da escola profissionalizante como espaço de socialização política, construção do conhecimento e formação para a participação democrática.

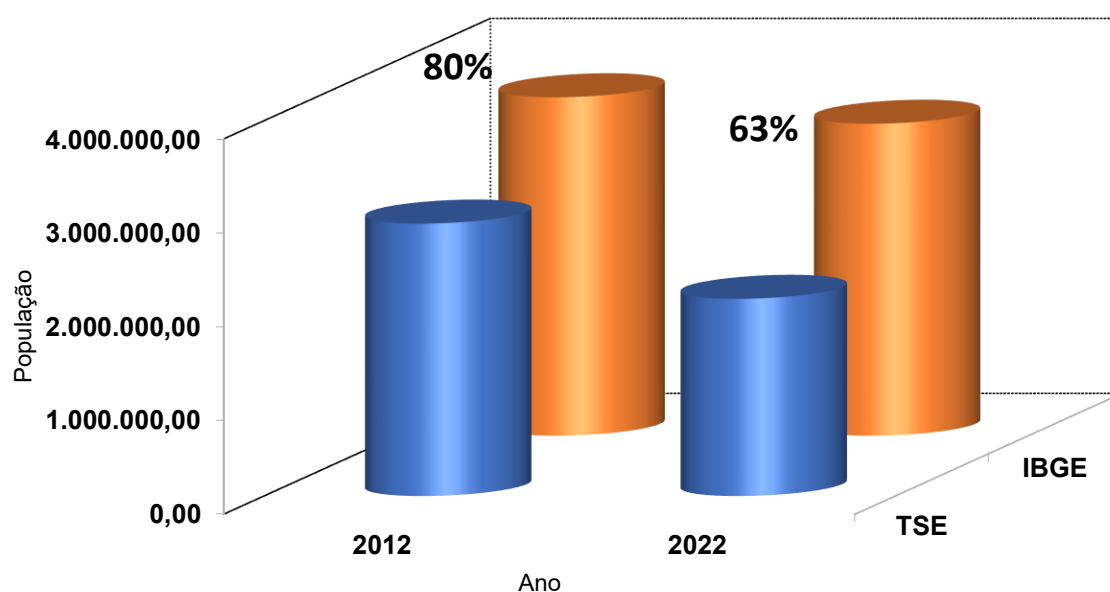
2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 O Desengajamento Político da Juventude Brasileira

A Constituição Federal de 1988, reconhecida como a "Constituição Cidadã", consolidou o processo de redemocratização brasileira. Um dos aspectos que justificam essa denominação foi a ampliação dos direitos políticos, ao assegurar o voto aos analfabetos e instituir o voto facultativo para jovens de 16 e 17 anos. Entretanto, os indicadores recentes revelam que a ampliação dos direitos políticos não foi suficiente para assegurar elevados níveis de participação eleitoral entre os jovens.

A análise dos dados abertos sobre o alistamento eleitoral de adolescentes de 16 e 17 anos, disponibilizados pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE), em conjunto com as estimativas populacionais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), evidencia uma retração proporcional do alistamento eleitoral facultativo nessa faixa etária. Enquanto, em 2012, aproximadamente 80% do público potencial encontrava-se alistado, em 2022 esse percentual reduziu-se para perto de 63%, conforme apresentado no gráfico 1.

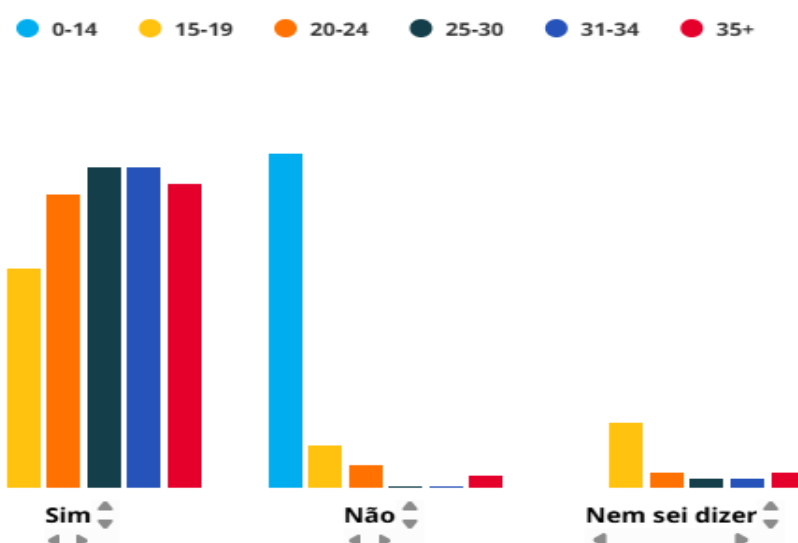
Gráfico 1. Número de Alistados entre 16 e 17 anos (2012 e 2022)



Fonte: Autoria própria (2026).

Esse cenário também é corroborado pelos levantamentos realizados pela UNICEF em parceria com o U-Report Brasil (2022) sobre a intenção de voto dos jovens nas eleições de 2022. De acordo com o gráfico 2, entre os participantes de 15 a 19 anos, observou-se a menor proporção de respostas afirmativas à intenção de votar e a maior frequência das respostas "não" e "nem sei dizer" entre as faixas etárias aptas ao voto.

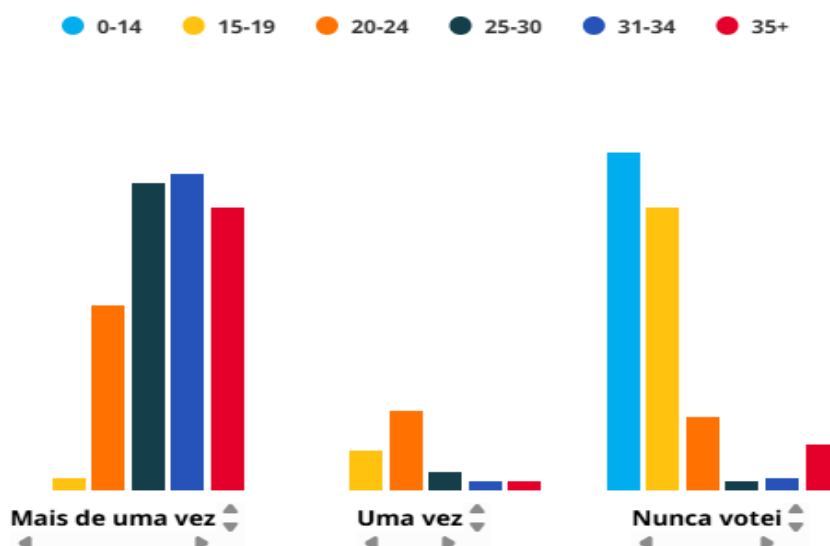
Gráfico 2. Pesquisa UNICEF – Você vai votar nas eleições deste ano?



Fonte: UNICEF (2022)

Além disso, 84% dos respondentes dessa faixa etária declararam nunca ter votado em eleições anteriores, ainda que parte deles já tivesse idade para exercer o voto facultativo em pleitos anteriores, conforme demonstra o gráfico 3.

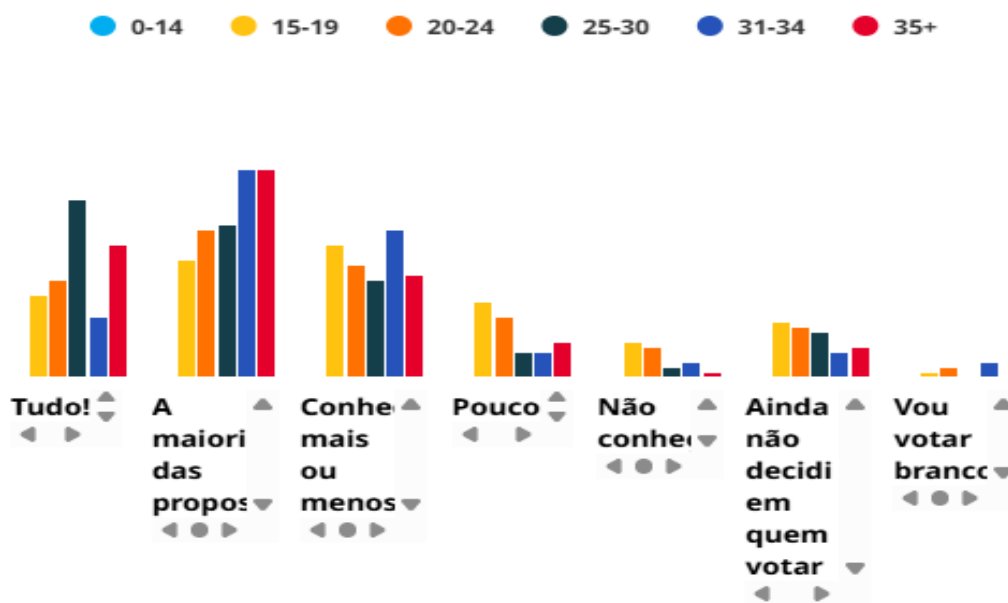
Gráfico 3. Pesquisa UNICEF – Você já votou em alguma eleição passada?



Fonte: UNICEF (2022)

Quanto ao conhecimento das propostas dos candidatos, apenas 39% afirmaram conhecer total ou parcialmente as propostas apresentadas. Os demais participantes declararam conhecê-las pouco ou nada, não saber em quem votar ou manifestaram a intenção de votar em branco, evidenciando limitações no acesso às informações necessárias para uma escolha eleitoral consciente.

Gráfico 4. Pesquisa UNICEF – O quanto você conhece as propostas dos/as candidatos/as em quem vai votar?



Fonte: UNICEF (2022)

Ao analisar os resultados da pesquisa realizada pelo IPEC, Lima (2025) destaca que os jovens entre 16 e 24 anos constituíam o grupo menos interessado nas eleições de 2022 para presidente, governador, senador e deputados, reforçando o cenário de reduzido engajamento político juvenil.

Em conjunto, esses estudos e indicadores revelam que o desengajamento político juvenil constitui um desafio persistente para a democracia brasileira. Os baixos índices de alistamento eleitoral, o reduzido interesse pelas eleições e o conhecimento limitado acerca das propostas dos candidatos evidenciam a necessidade de fortalecer processos de formação política capazes de ampliar o engajamento cívico da juventude. Nesse contexto, torna-se necessário compreender os fatores que contribuem para esse fenômeno, discussão desenvolvida na seção seguinte.

2.2 Causas do Desengajamento Político Juvenil na Sociedade Contemporânea

O reduzido engajamento político da juventude pode estar relacionado às transformações sociais, culturais e tecnológicas que têm redefinido as formas de sociabilidade, de participação cidadã e de relação entre indivíduos e instituições democráticas. Nesse contexto, diferentes autores apontam que transformações como a globalização e os avanços tecnológicos e comunicacionais, intensificados nas últimas décadas, contribuíram para o enfraquecimento dos vínculos coletivos e para o crescente

distanciamento entre as pessoas, especialmente os jovens, e os espaços formais de participação política.

A compreensão das causas do desengajamento político juvenil requer considerar fatores que ultrapassam as escolhas individuais dos jovens e envolvem o funcionamento das instituições democráticas. Ao analisar a crise da democracia representativa no Brasil, Moisés (2020) sustenta que o enfraquecimento da representação política está associado à crescente desconfiança dos cidadãos nos partidos políticos, frequentemente percebidos como organizações mais voltadas aos interesses de seus dirigentes do que às demandas do eleitorado. Esse cenário fragiliza os vínculos entre representantes e representados e compromete a legitimidade das instituições democráticas.

No caso da juventude, Moisés (2024) destaca que esse afastamento da política institucional é influenciado pela ausência de novas lideranças políticas, pela dificuldade dos partidos em dialogar com as novas gerações e pelas lacunas do sistema educacional na formação para a cidadania. Segundo o autor, embora a Constituição Federal assegure o direito ao voto a partir dos 16 anos, a escola ainda oferece poucas oportunidades para que os estudantes compreendam o funcionamento da democracia, das instituições e dos direitos políticos. Como consequência, os jovens figuram entre os segmentos da população que mais desconfiam dos partidos políticos, inserindo-se em um contexto mais amplo de descrença nas instituições representativas. Esse panorama contribui para o enfraquecimento da representação política e dificulta que os cidadãos se reconheçam como participantes do regime democrático (Moisés, 2020; 2024).

A vulnerabilidade da democracia representativa torna-se mais evidente em um contexto marcado por profundas transformações nas relações sociais. Bauman (2001) afirma que a modernidade líquida caracteriza-se pela fragilidade dos vínculos sociais e pela valorização da autonomia individual, que repercutem também na participação política. Nesse contexto, questões de interesse coletivo passam a disputar espaço com preocupações centradas nas experiências pessoais, dificultando o fortalecimento de práticas permanentes de participação cidadã.

Apesar de Bauman (2001) não ter desenvolvido sua análise especificamente sobre a juventude, deve-se considerar que essa parcela populacional está inserida no contexto da modernidade líquida descrito pelo autor. A fragilidade dos vínculos sociais, a valorização da autonomia individual e a instabilidade das relações coletivas influenciam suas formas de sociabilidade e de participação política, contribuindo para um menor

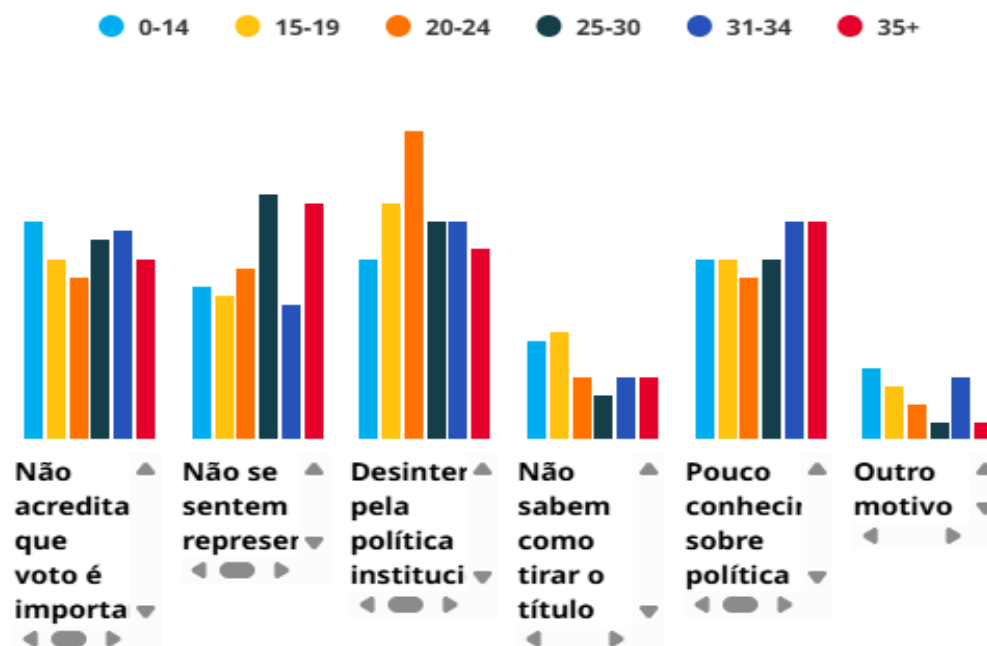
envolvimento com as instituições tradicionais e para a ressignificação das formas de participação cidadã.

As transformações descritas por Bauman (2001) dialogam com a concepção de sociedade em rede apresentada por Castells (1999). O autor enfatiza que o desenvolvimento das tecnologias digitais modificou profundamente as formas de comunicação. Segundo Castells (1999), a reorganização da sociedade em torno das redes de informação redefine as relações entre Estado, sociedade e cidadania. A ampliação das interações em redes que ultrapassam as fronteiras do Estado-nação fortalece identidades e comunidades que não se limitam ao território nacional, tornando mais complexa a construção da cidadania e da representação política.

Essas transformações constituem o contexto social em que os adolescentes vivenciam grande parte de suas interações, influenciando suas formas de participação política. A intensa circulação de conteúdos, associada à fragmentação dos espaços de debate e à personalização proporcionada pelos ambientes digitais, pode dificultar a construção de referências políticas sólidas, contribuindo, assim, para o enfraquecimento do princípio da representatividade sobre o qual se sustenta a democracia (Castells, 1999).

Essas interpretações encontram respaldo na pesquisa da UNICEF em parceria com o U-Report Brasil (2022) sobre Participação política/Título de eleitor realizada em 2022. Entre os participantes de 15 a 19 anos, 26% atribuíram o baixo alistamento à falta de interesse pela política institucional. Outros 20% afirmaram que muitos jovens não acreditam na importância do voto, enquanto o mesmo percentual indicou o pouco conhecimento sobre política como principal motivo. Além disso, 16% declararam não se sentir representados e apenas 12% afirmaram que o principal obstáculo era desconhecer o procedimento para emissão do título eleitoral.

Gráfico 5. Pesquisa UNICEF - Na sua opinião, qual o principal motivo pelo qual tantos jovens ainda não tiraram o título de eleitor?



Fonte: UNICEF (2022)

Nesse sentido, os diferentes referenciais convergem ao indicar que o desengajamento político juvenil resulta da interação entre fatores sociais, culturais e educacionais. As lacunas na formação para a cidadania e na compreensão do funcionamento das instituições democráticas apontadas por Moisés (2024), os processos de individualização discutidos por Bauman (2001) e as transformações promovidas pela sociedade em rede analisadas por Castells (1999) revelam um contexto em que a participação política exige novas estratégias de formação cidadã, reforçando a necessidade de discutir o papel da educação na promoção do engajamento cívico juvenil.

2.3 A educação como espaço de formação para o engajamento político

A educação desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos capazes de compreender criticamente a realidade e participar da vida democrática. Mais do que transmitir conteúdos, a escola constitui um espaço de socialização, construção de valores e desenvolvimento de competências necessárias ao exercício da cidadania. Essa compreensão acompanha a própria história da educação. Comenius (2001), ao defender a universalização do ensino, atribuiu à escola a responsabilidade de formar integralmente o ser humano. Em sua Didática Magna, o educador estabelece que o ensino deveria

contemplar todas as pessoas, independentemente de sua condição social ou gênero, favorecendo o desenvolvimento da razão, da moral e da convivência coletiva. Apesar de sua obra ter sido produzida em contexto histórico anterior às democracias contemporâneas, sua concepção de educação como instrumento de formação humana estabelece fundamentos que dialogam com a necessidade atual de preparar cidadãos aptos a compreender a sociedade e participar da vida pública.

Sob essa ótica, Freire (1996) compreende a educação como uma prática voltada à autonomia e à emancipação dos sujeitos. O ato de ensinar ultrapassa a simples transmissão de conhecimentos, criando condições para que os educandos construam uma compreensão crítica da realidade e assumam uma postura ativa diante dos problemas sociais. O autor sustenta que a tarefa do docente consiste em ensinar os conteúdos articulando-os ao "pensar certo". O seu conceito de "politicidade da educação" expressa a natureza política do ato educativo e compreende a escola como um espaço de formação política. Essa compreensão reforça o papel da escola na formação de sujeitos críticos, capazes de participar da vida democrática e intervir na realidade social (Freire, 1996).

No entanto, Charlot (2014) alerta para a influência da ideologia de desenvolvimento econômico na educação, anterior ao próprio processo de globalização. Essa lógica passa a associar a educação ao êxito profissional e à empregabilidade, estimulando a competitividade e o individualismo no ambiente escolar. Ao discutir a educação para a cidadania em escolas públicas situadas em contextos de maior vulnerabilidade social, Charlot (2014) observa que o conceito de cidadania frequentemente é associado ao sentimento de pertencimento e à convivência entre os estudantes, em detrimento de sua dimensão propriamente política. Quando a educação passa a ser orientada predominantemente pela lógica da empregabilidade, corre-se o risco de reduzir a formação dos estudantes às demandas do mercado de trabalho, enfraquecendo a construção de uma cidadania crítica e comprometida com o interesse coletivo. Para o autor, a educação para a cidadania deve estar comprometida com a formação de sujeitos capazes de compreender que, na esfera pública, o interesse geral deve prevalecer sobre a lógica do mercado e sobre os interesses particulares (Charlot, 2014).

À luz das reflexões de Charlot (2014), a escola constitui atualmente um dos principais espaços de socialização da juventude, razão pela qual lhe cabe promover experiências formativas comprometidas com a construção da cidadania e com a

compreensão do interesse público, transcendendo a formação orientada exclusivamente para a empregabilidade e para as demandas do mercado de trabalho.

Essa concepção de educação torna especialmente relevante a análise da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), modalidade que, historicamente, foi marcada pela tensão entre a formação voltada às demandas do mercado de trabalho e a defesa de uma formação humana integral, comprometida com o desenvolvimento do indivíduo em suas múltiplas dimensões.

2.4 A Educação Profissional e Tecnológica e os desafios da formação humana integral

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) constitui uma modalidade estratégica para a formação da juventude brasileira ao articular educação básica e formação para o trabalho. Entretanto, sua constituição histórica foi marcada pela dualidade estrutural da educação brasileira, caracterizada pela separação entre uma formação geral, destinada predominantemente às elites, e uma formação profissional voltada às classes trabalhadoras. Essa divisão produziu oportunidades educacionais desiguais e contribuiu para restringir a educação profissional à preparação de mão de obra para atender às demandas produtivas, reforçando a histórica separação entre formação intelectual e formação para o trabalho (Saviani, 2007).

Enquanto determinados grupos sociais tiveram acesso a uma formação científica, humanística e intelectual, aos trabalhadores foi destinada, em grande medida, uma educação voltada ao aprendizado de ofícios e à inserção imediata no mercado de trabalho. Essa lógica reforçou a fragmentação entre trabalho manual e trabalho intelectual, limitando a formação dos estudantes e dificultando a construção de uma educação comprometida com o desenvolvimento pleno do ser humano (Saviani, 2007).

Em oposição a essa dualidade educacional, autores da Educação Profissional e Tecnológica como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) defendem o Ensino Médio Integrado como uma proposta capaz de articular formação geral e formação profissional, compreendendo o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia como dimensões constitutivas da formação humana. Nessa perspectiva, a educação profissional ultrapassa a mera qualificação técnica e passa a contribuir para o desenvolvimento de sujeitos capazes de analisar criticamente a realidade social e atuar de forma consciente no mundo do trabalho e na sociedade (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005). No entanto, Frigotto (2009) observa que a ciência e a tecnologia estão se convertendo em forças produtivas do capital,

em detrimento dos interesses e da emancipação da classe trabalhadora.

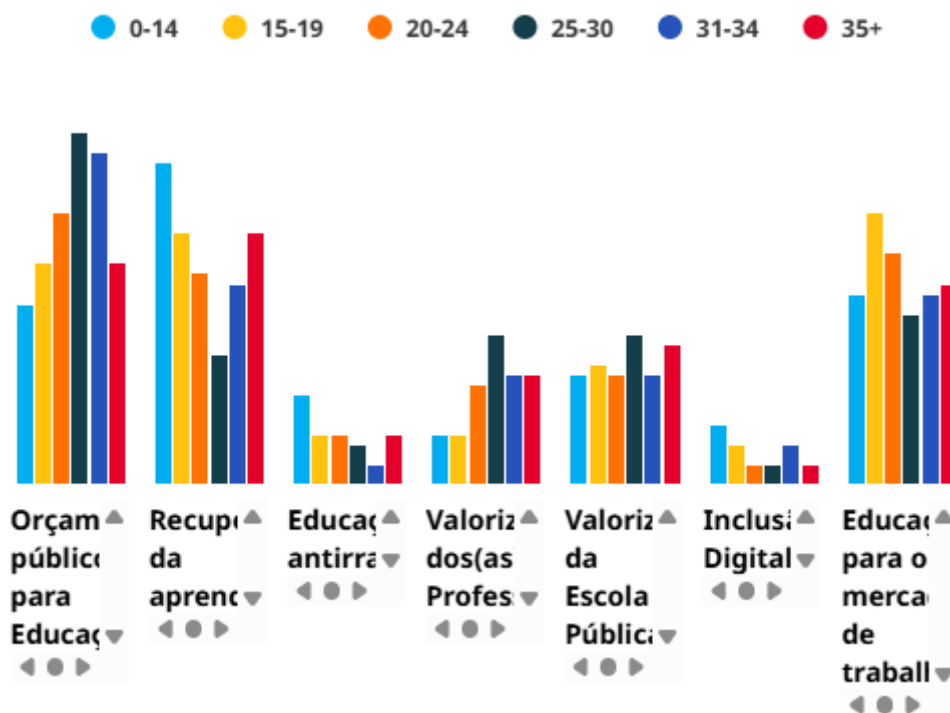
Para Ramos (2008), a consolidação do Ensino Médio Integrado constitui uma estratégia para superar a histórica dissociação entre educação básica e formação profissional. A proposta curricular é articular trabalho, ciência e cultura como dimensões indissociáveis da formação humana. Considerando que muitos estudantes necessitam ingressar precocemente no mundo do trabalho, o Ensino Médio Integrado apresenta-se como uma alternativa para garantir aos estudantes uma formação para o exercício profissional ainda no ensino médio.

Por essa razão, é essencial assegurar sólida base científica, cultural e tecnológica na educação básica na EPT. Nessa proposta pedagógica, o currículo integrado materializa o trabalho como princípio educativo, articulando-o à ciência e à cultura, possibilitando ao estudante compreender criticamente os processos de produção da vida social e sua atuação no mundo do trabalho. Desse modo, a preparação para o trabalho deixa de constituir a finalidade exclusiva da educação, passando a integrar um projeto formativo voltado ao desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões (Ramos, 2008).

Nessa direção, Saviani (2017) afirma que a escola deve formar sujeitos conscientes, preparados para o exercício efetivo da cidadania. Entretanto, a concretização desse propósito ainda enfrenta desafios na Educação Profissional e Tecnológica, uma vez que as expectativas da própria juventude continuam fortemente associadas à preparação para o mercado de trabalho, conforme evidenciam os dados da UNICEF (2022).

Essa tensão entre a formação humana integral e a preparação para o mercado de trabalho permanece presente no contexto contemporâneo. Evidências desse cenário podem ser observadas na pesquisa realizada pela UNICEF em parceria com o U-Report Brasil (2022), na qual adolescentes e jovens de 15 a 19 anos foram questionados sobre quais aspectos da educação deveriam ser priorizados nos planos de governo. A alternativa mais assinalada pelos participantes foi "educação voltada para o mercado de trabalho" (27%), seguida por "recuperação da aprendizagem" (25%) e "orçamento público para a educação" (22%), de acordo com o gráfico 6.

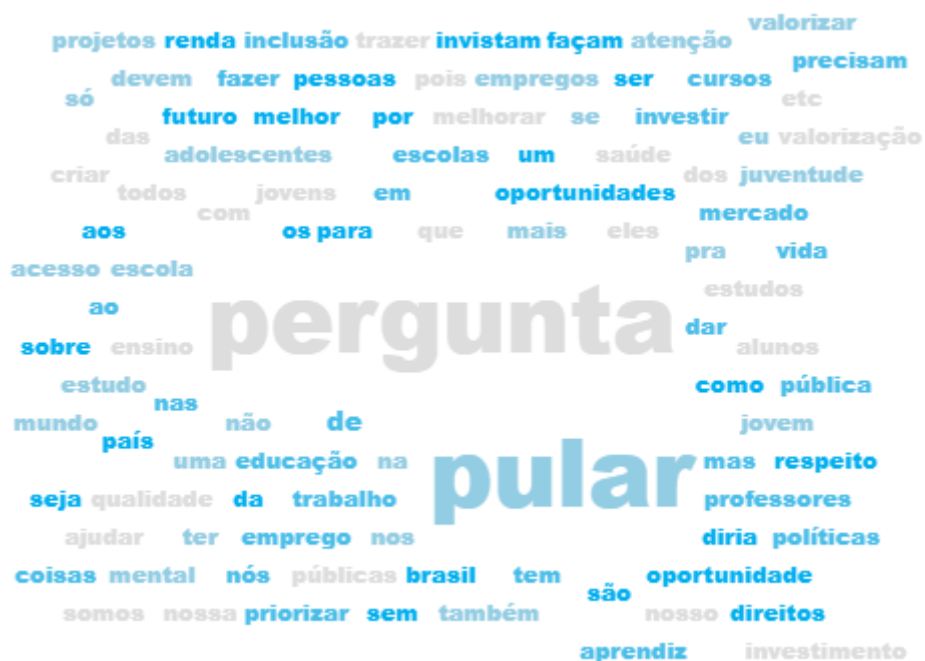
Gráfico 6. Pesquisa UNICEF - Em relação à Educação, o que você considera mais importante de ser priorizado nos planos de governo para melhorar as vidas de adolescentes e jovens?



Fonte: UNICEF (2022)

Além das questões dirigidas aos diferentes grupos etários, o levantamento realizado pela UNICEF em parceria com o U-Report Brasil (2022) também consultou a população em geral sobre quais ações os candidatos eleitos deveriam priorizar para melhorar a vida dos adolescentes. Na nuvem de palavras produzida a partir das respostas, destacaram-se os termos "emprego", "futuro melhor", "oportunidades", "mercado", "trabalho", "escolas" e "cursos", conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1. Pesquisa UNICEF - Se você pudesse dizer para candidatos/as que forem eleitos o que DEVEM fazer por adolescentes e jovens no Brasil, o que você diria?



Fonte: UNICEF (2022)

Os resultados sugerem que parcela significativa da juventude associa a educação, prioritariamente, à inserção no mercado de trabalho, percepção que dialoga com a crítica de Charlot (2014) acerca da predominância da lógica da empregabilidade nas políticas e práticas educacionais. Ao mesmo tempo, esse panorama evidencia a atualidade das concepções defendidos por Saviani, Frigotto, Ciavatta e Ramos, ao reafirmarem a necessidade de uma Educação Profissional e Tecnológica comprometida com a formação humana integral, sem reduzir o processo educativo às demandas imediatas do mercado de trabalho.

Apesar dos avanços teóricos e normativos, a consolidação da formação humana integral ainda enfrenta importantes desafios na Educação Profissional e Tecnológica. As constantes pressões do mercado de trabalho, a valorização de competências voltadas à empregabilidade e as demandas por rápida inserção profissional frequentemente reforçam perspectivas utilitaristas da educação, em detrimento de processos formativos comprometidos com a cidadania, a democracia e o desenvolvimento humano. Nesse contexto, permanece o desafio de assegurar que a formação técnica esteja articulada à formação ética, política e social dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento de sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade, participar da vida democrática

e exercer a cidadania, em consonância com os princípios que orientam a Educação Profissional e Tecnológica brasileira.

2.5 A Lei nº 15.468/2026 como política pública para o fortalecimento do engajamento político juvenil na EPT

A formação para o exercício da cidadania não constitui uma inovação no ordenamento jurídico brasileiro. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu art. 205, que a educação deve promover o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Em consonância com esse princípio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, dispõe, em seu art. 2º, que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996).

Embora a Constituição Federal e a LDB já previssem a formação para o exercício da cidadania como finalidade da educação, a legislação não estabelecia um conteúdo de ensino obrigatório destinado à educação política e direitos da cidadania. Assim, a abordagem do tema permanecia condicionada às opções pedagógicas das redes de ensino e das instituições escolares, sendo frequentemente desenvolvida de forma transversal ou eventual.

Nesse contexto, a Lei nº 15.468, de 13 de julho de 2026, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), modificando seu art. 26 para incluir Educação Política e Cidadania como componente curricular obrigatório da educação básica. A principal inovação dessa alteração consiste em transformar um objetivo educacional já previsto na Constituição Federal e na própria LDB em estudo obrigatório da realidade social e política, criando condições para que a formação cidadã deixe de depender apenas de iniciativas pontuais das instituições de ensino e passe a integrar, de forma sistemática, o currículo escolar.

Essa mudança dialoga diretamente com os desafios discutidos ao longo desta revisão de literatura. Os baixos índices de alistamento eleitoral entre adolescentes, a redução do interesse pelas formas tradicionais de participação política e as lacunas na compreensão do funcionamento das instituições democráticas evidenciam a necessidade de ampliar os espaços de socialização política na educação básica. Ao institucionalizar esse componente curricular, a nova legislação oferece uma resposta educacional a um problema que não se restringe ao campo eleitoral, mas alcança a própria qualidade da

democracia brasileira.

A partir da inclusão desse conteúdo no currículo, espera-se que os estudantes ampliem seus conhecimentos sobre a organização política e administrativa do país, compreendendo as competências dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, bem como o funcionamento da Constituição Federal. Esse processo formativo poderá favorecer uma compreensão mais consistente dos direitos e deveres dos cidadãos, contribuindo para fortalecer o sentimento de pertencimento à vida pública, a participação política e o acompanhamento crítico das ações do poder público.

Na Educação Profissional e Tecnológica, essa alteração assume significado ainda mais relevante. A Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, estabelece entre as finalidades dos Institutos Federais a formação e qualificação de cidadãos para atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (Brasil, 2008). Assim, a formação profissional prevista para os Institutos Federais não se limita à preparação de mão de obra, mas está orientada para a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade e atuar na transformação da sociedade.

Sob essa perspectiva, a Lei nº 15.468/2026 fortalece os próprios fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica ao conferir respaldo legal à inserção sistemática da educação política no currículo escolar. A nova legislação converge com os fundamentos de formação humana integral sustentados por Saviani, Frigotto, Ciavatta e Ramos, ao reconhecer que a preparação para o trabalho deve estar articulada ao desenvolvimento intelectual, ético, social e político dos estudantes. Desse modo, a nova lei contribui para a proposta da EPT de formar profissionais tecnicamente qualificados e, ao mesmo tempo, cidadãos capazes de participar da vida democrática e atuar como protagonistas do desenvolvimento social.

Contudo, a efetividade dessa política pública dependerá das condições concretas de sua implementação. É essencial que a construção das diretrizes curriculares mantenha o foco na formação educacional política do indivíduo, direcionada ao aprendizado institucional sem preferências político-partidárias. A produção de materiais didáticos e o desenvolvimento de metodologias devem ser compatíveis com os princípios democráticos estabelecidos pela Lei Maior do país, com a finalidade de estimular diferentes formas de participação política da juventude.

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, o ensino de direitos da cidadania poderá subsidiar o conhecimento básico sobre direitos e deveres profissionais aos futuros técnicos ao ingressarem no mercado de trabalho. Já a educação política permitirá discussões sobre o impacto social da tecnologia, direitos trabalhistas e o papel dos órgãos de fiscalização dos serviços técnicos. Desse modo, a nova lei tende a contribuir para a consolidação da formação humana integral proposta para a EPT.

Dessa forma, ao institucionalizar a educação política e cidadania como componente curricular obrigatório da educação básica, a Lei nº 15.468/2026 cria condições para que a escola, especialmente no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, fortaleça sua função de formação humana integral e amplie as oportunidades de engajamento cívico dos jovens, respondendo aos desafios identificados ao longo desta revisão de literatura.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alteração promovida pela Lei nº 15.468/2026 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional representa um marco para o sistema educacional brasileiro ao tornar a educação política e cidadania um componente curricular obrigatório da educação básica.

Embora a Constituição Federal de 1988 e a própria LDB já estabelecessem a formação para o exercício da cidadania como finalidade da educação, esse compromisso permanecia restrito ao plano normativo ou à iniciativa das instituições de ensino. Ao incorporar a educação política ao currículo escolar, a nova legislação cria condições para que esse princípio seja desenvolvido de forma sistemática no processo educativo.

As análises realizadas neste estudo evidenciaram que o desengajamento político juvenil está relacionado a múltiplos fatores, entre eles a fragilidade da representação política, as transformações nas formas de sociabilidade, a influência da sociedade em rede e as lacunas da formação escolar quanto ao funcionamento das instituições democráticas. Nesse contexto, a escola reafirma sua importância como espaço de socialização política e de formação cidadã, capaz de proporcionar aos estudantes conhecimentos e experiências que favoreçam uma participação mais consciente na vida pública.

Entretanto, sua efetividade dependerá da implementação de práticas pedagógicas coerentes com os princípios constitucionais da educação, assegurando que a educação política seja desenvolvida de forma plural, crítica e apartidária.

Na Educação Profissional e Tecnológica, essa mudança curricular assume

significado ainda mais amplo. A obrigatoriedade da educação política e cidadania fortalece uma concepção de ensino comprometida com a formação humana integral, ao aproximar a qualificação profissional do desenvolvimento ético, social e político dos estudantes. Essa integração amplia as possibilidades de que futuros técnicos compreendam não apenas os aspectos científicos e tecnológicos de sua atuação profissional, mas também os direitos, deveres e responsabilidades inerentes ao exercício da cidadania, favorecendo uma atuação profissional socialmente comprometida e participativa.

Os impactos dessa mudança curricular ainda constituem um campo aberto à investigação. O acompanhamento de sua implementação permitirá compreender de que forma a inclusão da educação política e cidadania no currículo da educação básica favorecerá a ampliação do conhecimento político dos estudantes, o fortalecimento do engajamento cívico juvenil e a consolidação da formação humana integral. No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, estudos dessa natureza poderão oferecer subsídios importantes para avaliar como esse novo componente curricular dialoga com a missão institucional da EPT e quais contribuições poderá trazer para a formação de profissionais tecnicamente qualificados e socialmente comprometidos com o desenvolvimento democrático do país.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 21 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 15.468**, de 13 de julho de 2026. Altera o art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir educação política e direitos da cidadania como componente curricular obrigatório da educação básica. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2026/lei-15468-13-julho-2026-799593-publicacaooriginal-180416-pl.html>. Acesso em: 17 jul. de 2026.

BRASIL. **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: 21 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 21 jun. 2025.

CASTELLS, Manoel. **A era da informação:** economia, sociedade e cultura. Vol. 2. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, Manoel. **Redes de indignação e esperança:** Movimentos sociais na era da internet. tradução Carlos Alberto Medeiros -1ed- Rio de Janeiro: Zahar, 2013. Disponível em: https://img.travessa.com.br/capitulo/ZAHAR/REDES_DE_INDIGNACAO_E_ESPERANCA_MOVIMENTOS_SOCIAIS_NA_ERA_DA_INTERNET-9788537815939.pdf. Acesso em 1 ago. 2026

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise et al. **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições.** São Paulo: Cortez. 2005

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didactica Magna.** Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. E-book. Disponível em: <https://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em 20 nov. 2025.

FRIGOTTO, G. A Polissemia da Categoria Trabalho e a Batalha das Ideias nas Sociedades de Classe. **Revista Brasileira de Educação.** v. 14, n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100014>. Acesso em 20 nov. 2025.

IBGE. **Censo Demográfico 2022.** Rio de Janeiro: IBGE, 2022a. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/se/panorama> . Acesso em: 3 jul. 2025.

IBGE. **Pirâmide Etária.** Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18318-piramide-etaria.html> . Acesso em: 3 jul. 2025.

IBGE. **Projeção do IBGE mostra que população do país vai parar de crescer em 2041.** Rio de Janeiro: IBGE, 28 jun. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2025/06/censo-2022-ibge-aponta-reducao-na-fecundidade-e-aumento-na-imigracao-internacional> . Acesso em: 3 jul. 2025.

LIMA, Madson Thiago; ALVES, Humberto Prates da Fonseca. **Eleitorado Jovem em 2022: Tendências e Desafios na Participação Política.** 2025. Disponível em:

<https://repositorio.unifesp.br/items/48097bc7-d21a-446c-93dd-27acc7aaf27a>. Acesso em: 21 jun. 2025.

MOISÉS, José Álvaro; WEFFORT, Francisco. **Crise da democracia representativa e neopopulismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Konrad Adenauer Stiftung, 2020.

MOISÉS, José Álvaro. **A crise da democracia se reflete também na falta de interesse dos jovens pela política**. São Paulo: Jornal da USP. 2024. Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/a-crise-da-democracia-se-reflete-tambem-na-falta-de-interesse-dos-jovens-pela-politica/>. Acesso em: 21 jun. 2025.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em 30 jul. 2026.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, janeiro-abril, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pee/a/Q7rcHqS3xNZKzV9MykSG79q/?lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2025.

TSE. **Eleitorado das Eleições**. Disponível em: <https://sig.tse.jus.br/ords/dwapr/r/seai/sig-eleicao-eleitorado/painel-perfil-eleitorado?session=107227645546202>. Acesso em: 3 jul. 2025.

UREPORT. **Eleições 2022 | Demandas das juventudes**. 2022. Disponível em: <https://brasil.ureport.in/opinion/3106/>. Acesso em: 21 jun. 2025.

UREPORT. **Participação política | Título de eleitor | Eleições 2022**. 2022. Disponível em: <https://brasil.ureport.in/opinion/2838/>. Acesso em: 21 jun. 2025.

CAPÍTULO 22 - JOGOS DE TABULEIRO COOPERATIVOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: MEDIAÇÃO DOCENTE, ENSINO DE ECOLOGIA E O USO DE TELAS EM DEBATE

COOPERATIVE BOARD GAMES IN BASIC EDUCATION: TEACHER MEDIATION, ECOLOGY TEACHING AND THE SCREEN TIME DEBATE

Camila Barbosa Poubel ¹

¹ Pedagoga. Rede Municipal de Ensino da Serra/ES. Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0006-3884-8690>. E-mail: kmylab_22@yahoo.com.br.

RESUMO

O ensino de Ecologia na Educação Básica ainda é, com frequência, conduzido de forma expositiva e descontextualizada, mesmo diante do potencial motivador de seus conteúdos, um problema atribuído menos ao conteúdo em si do que à lacuna de repertório metodológico do professor para trabalhá-lo de outra forma. Diante disso, este ensaio teórico propõe um deslocamento pouco explorado na literatura sobre jogos e ensino: em vez de concentrar a análise na eficácia do jogo de tabuleiro cooperativo enquanto recurso didático, o texto examina a mediação docente como condição para que esses jogos produzam aprendizagem. A discussão articula a perspectiva sociocultural de Vygotsky, para quem a interação social é o espaço de internalização do conhecimento, à tradição teórica dos jogos cooperativos de Brotto e Orlick, e à literatura específica sobre jogos de tabuleiro modernos, evidenciando como esses jogos favorecem tanto a apropriação de conteúdos curriculares de Ecologia quanto o desenvolvimento de competências socioemocionais. O ensaio soma a essa articulação uma dimensão de particular atualidade: o potencial dos jogos de tabuleiro modernos, em sua natureza analógica, como alternativa concreta ao uso excessivo de telas na escola, tema que ganhou relevância institucional com a promulgação da Lei nº 15.100/2025. Conclui-se que a apropriação docente dessa metodologia, mais do que a mecânica do jogo em si ou a qualidade do material didático, é o que sustenta seu potencial pedagógico e socioemocional.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Jogos Cooperativos. Ensino de Ecologia. Mediação Docente. Uso de Telas.

ABSTRACT

The teaching of Ecology in Basic Education is still frequently conducted through expository and decontextualized methods, despite the motivating potential of its content, a problem attributed less to the content itself than to the teacher's lack of methodological repertoire to approach it differently. In light of this, this theoretical essay proposes a shift still underexplored in the literature on games and teaching: rather than concentrating the analysis on the effectiveness of the cooperative board game as a didactic resource, the text examines teacher mediation as the condition for these games to produce learning. The discussion articulates Vygotsky's sociocultural perspective, for whom social interaction is the space of knowledge internalization, with the theoretical tradition of cooperative games from Brotto and Orlick, and with the specific literature on modern board games, showing how these games favor both the appropriation of Ecology curriculum content and the development of socioemotional competencies. The essay adds to this articulation a dimension of particular relevance: the potential of modern board games, in their analog nature, as a concrete alternative to excessive screen use in schools, a theme that gained institutional relevance with the enactment of Law No. 15.100/2025. It concludes that teacher appropriation of this methodology, more than the game mechanics or the quality of the didactic material, sustains its pedagogical and socioemotional potential.

Keywords: Active Methodologies. Cooperative Games. Ecology Teaching. Teacher Mediation. Screen Time.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Ciências na Educação Básica enfrenta um paradoxo persistente: conteúdos com alto potencial de engajamento, como os de Ecologia, ecossistemas e sustentabilidade, chegam com frequência à sala de aula de forma expositiva e descontextualizada, distantes da experiência concreta do estudante. Essa constatação não

decorre de limitação do conteúdo em si, mas de uma lacuna no repertório metodológico disponível ao professor. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já sinalizava, desde sua homologação em 2017 e 2018, a necessidade de romper com abordagens reducionistas que privilegiam exclusivamente a dimensão cognitiva da aprendizagem (Brasil, 2018). A própria Unidade Temática Vida e Evolução prevê o trabalho com ecossistemas, cadeias e teias alimentares, fluxo de energia e matéria, biodiversidade e impactos das ações humanas sobre os ambientes naturais, conteúdos com potencial evidente para abordagens colaborativas e interdisciplinares, mas que, na prática cotidiana da escola, raramente saem do quadro e do livro didático.

Nesse cenário, os jogos de tabuleiro modernos surgem como uma alternativa metodológica de particular interesse. Diferentemente dos jogos clássicos, como dama ou xadrez, os jogos de tabuleiro contemporâneos incorporam mecânicas de alta interação, ausência de eliminação de jogadores e valorização do pensamento estratégico coletivo (Rogerson; Gibbs; Smith, 2018), características que os aproximam da lógica das metodologias ativas de ensino. Entre suas variantes, os jogos cooperativos assumem relevância singular: neles, os jogadores não competem entre si, mas contra o próprio desafio proposto pelo jogo, sendo levados a comunicar, negociar e construir soluções conjuntas.

Esse potencial pedagógico não se sustenta, porém, pela mecânica do jogo isoladamente. Ele depende de como o professor organiza o tempo, os grupos e a intervenção pedagógica durante a partida, uma dimensão da mediação docente que a literatura sobre jogos e ensino, concentrada majoritariamente nos efeitos sobre a aprendizagem do estudante, ainda explora pouco. Diferentemente da maior parte dessa literatura, este ensaio concentra sua análise menos na eficácia do jogo enquanto recurso didático e mais na mediação docente como condição para que os jogos cooperativos produzam aprendizagem. É esse deslocamento de foco que orienta a reflexão proposta a seguir.

Some-se a esse cenário um fator institucional recente que reforça a atualidade do tema: a promulgação da Lei Federal nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, que restringe o uso de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais por estudantes nos estabelecimentos de ensino da Educação Básica. A nova legislação reacende, em âmbito nacional, um debate sobre quais recursos pedagógicos podem ocupar o espaço antes destinado às telas em sala de aula, sem abrir mão de engajamento, interação e ludicidade. Os jogos de tabuleiro

modernos, por sua natureza física e presencial, despontam como resposta concreta a essa demanda, uma dimensão do tema que este ensaio busca explorar com mais profundidade adiante.

Diante do exposto, este texto propõe articular três eixos de discussão: os fundamentos da cooperação em jogos de tabuleiro modernos e o papel da mediação docente nesse processo; a aplicação dessa metodologia ao ensino de Ecologia, em diálogo com as diretrizes da BNCC; e, por fim, o potencial desses jogos como alternativa concreta de engajamento em um cenário de crescente restrição do uso de telas na escola. Trata-se, cabe explicitar, de um ensaio de caráter teórico-reflexivo, fundamentado em revisão da literatura, sem a pretensão de reportar dados empíricos ou resultados de aplicação em campo.

2. FUNDAMENTOS DA COOPERAÇÃO EM JOGOS E MEDIAÇÃO DOCENTE

Essa concentração da literatura nos efeitos sobre o estudante, e não sobre a prática do professor, não é uma impressão isolada deste ensaio. Tsutsumi et al. (2020), em revisão sistemática sobre a avaliação de jogos educativos no ensino de conteúdos acadêmicos, selecionaram 24 estudos empíricos cujos critérios de inclusão giravam inteiramente em torno de medidas de desempenho do aluno, como comparações entre grupo experimental e grupo controle ou entre pré-teste e pós-teste. Nenhum dos critérios adotados pelas autoras considerava a prática de mediação docente como variável de interesse. Essa constatação reforça, empiricamente, o diagnóstico que orienta o deslocamento de foco proposto neste ensaio: mede-se com frequência se o jogo funciona, mas raramente como o professor o faz funcionar.

Essa lacuna de formação não é apenas uma impressão empírica de quem atua na gestão escolar. Santos, Daher e Spiegel (2025) investigaram a percepção de licenciandos em Biologia sobre o uso de jogos de tabuleiro modernos no ensino de Ciências e identificaram que a prática de jogar, associada à discussão sobre sua aplicabilidade pedagógica, é bem recebida pelos futuros professores. Ao mesmo tempo, as autoras apontam a escassez de pesquisas e disciplinas que exploram esse tipo de jogo na formação docente inicial. O problema, portanto, não está na resistência do professor à metodologia, mas na ausência de repertório formativo para apropriá-la, uma lacuna que este ensaio busca ajudar a preencher, ainda que no plano teórico.

Antes de aprofundar essa questão, cabe situar brevemente o que sustenta, do ponto de vista estrutural, o potencial cooperativo desses jogos. Zagal, Rick e Hsi (2006) argumentam que a própria estrutura dos jogos de tabuleiro modernos pode promover a colaboração de forma natural: a transparência de suas mecânicas e sistemas torna evidente a tensão entre o sucesso coletivo e o interesse individual. Em jogos cooperativos, os jogadores não competem entre si, mas contra o próprio desafio proposto pelo jogo, sendo levados a comunicar, negociar e construir soluções conjuntas. Xu et al. (2011) complementam essa leitura ao apontar que a manipulação de componentes físicos do jogo, como peças, cartas e tabuleiro, é percebida pelos jogadores como uma atividade prazerosa que fortalece a comunicação e a empatia entre os participantes.

Essa dimensão material e relacional do jogo, porém, não se sustenta sozinha em sala de aula. A cooperação que Zagal, Rick e Hsi (2006) e Xu et al. (2011) descrevem como propriedade do jogo só se realiza, na prática escolar, por meio de decisões de gestão da aula que cabem ao docente: quando intervir, quando deixar o grupo resolver sozinho, como redirecionar um conflito entre estudantes. É nesse ponto que a discussão precisa se deslocar do jogo para quem o conduz.

Brotto (1999) desloca justamente esse foco para a dimensão relacional entre os participantes, ao ressaltar que os jogos cooperativos promovem habilidades de relacionamento essenciais, como o respeito, a solidariedade e a corresponsabilidade. O autor compreende a aprendizagem como um processo essencialmente compartilhado, "uma aprendizagem compartilhada, que ocorre numa situação dinâmica de co-educação e cooperação, onde todos são, simultaneamente, professores e alunos" (Brotto, 1999, p. 4). Orlick (1989) reforça essa leitura ao afirmar que o objetivo primordial dos jogos cooperativos é criar oportunidades para o aprendizado cooperativo e a interação prazerosa, numa situação mutuamente inclusiva, em que o êxito de um está atrelado ao êxito de todos.

Essa aprendizagem compartilhada, em que professor e aluno ocupam papéis simultâneos de ensino, exige do docente uma postura de mediação que difere substancialmente da aula expositiva tradicional. E é justamente essa mudança de postura, mais do que a mecânica do jogo em si, que sustenta seu potencial pedagógico. A ideia de aprendizagem compartilhada de Brotto (1999) e Orlick (1989) encontra respaldo teórico mais amplo na perspectiva sociocultural de Vygotsky (2007): a interação social, elemento central na teoria vygotskiana, é o palco onde os indivíduos internalizam conhecimentos e

desenvolvem competências, incluindo as socioemocionais, por meio da mediação de pares e educadores.

Essa perspectiva sociocultural admite, ainda, uma segunda camada de leitura relevante para este ensaio: se a interação social é o espaço onde o estudante internaliza conhecimentos, ela também é o espaço onde o professor testa, ajusta e ressignifica sua própria mediação pedagógica. Pensar a aplicação de jogos cooperativos em sala de aula é, portanto, pensar simultaneamente a aprendizagem do estudante e o processo de apropriação docente dessa metodologia, apropriação que, como evidenciam Santos, Daher e Spiegel (2025), permanece pouco amparada pela formação inicial dos professores.

3. JOGOS COOPERATIVOS NO ENSINO DE ECOLOGIA: DIÁLOGOS COM A BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) organiza o componente curricular de Ciências, no Ensino Fundamental Anos Finais, em três unidades temáticas que se repetem ao longo dos quatro anos, Matéria e Energia, Vida e Evolução e Terra e Universo, numa lógica de progressão espiralada, em que os conceitos são retomados e aprofundados a cada série (Brasil, 2018). Dentro da unidade Vida e Evolução, os objetos de conhecimento variam consideravelmente entre os anos, abrangendo desde a organização celular e as interações ecológicas, mais concentradas no 6º ano, até temas como corpo humano, saúde e sexualidade nos anos intermediários, e hereditariedade e ideias evolucionistas no 9º ano. Este ensaio toma como referência, especificamente, o recorte de ecossistemas, cadeias e teias alimentares, fluxo de energia e matéria, biodiversidade e impactos das ações humanas sobre os ambientes naturais, conteúdos que, por sua própria natureza, envolvem relações de interdependência, causa e consequência, e sistemas complexos, características que os aproximam naturalmente da lógica dos jogos cooperativos, nos quais o sucesso também depende da compreensão de como partes distintas de um sistema se relacionam entre si.

Essa aproximação não é apenas conceitual. Quando um jogo de tabuleiro cooperativo propõe aos estudantes que enfrentem, coletivamente, um desafio ambiental simulado, degradação de um ecossistema, poluição de um corpo hídrico, perda de biodiversidade, ele não está apenas ilustrando o conteúdo curricular: está recriando, em escala lúdica, a própria lógica sistêmica que caracteriza os fenômenos ecológicos

estudados. O estudante não aprende sobre cadeias alimentares de forma abstrata, mas precisa considerá-las para tomar decisões dentro do jogo, em conjunto com os colegas.

Nesse sentido, dois elementos merecem destaque. O primeiro é o caráter interdependente da própria Ecologia como campo de conhecimento: ecossistemas são, por definição, sistemas cooperativos e competitivos entrelaçados, o que confere aos jogos cooperativos uma coerência epistemológica com o conteúdo que se pretende ensinar, diferentemente do que ocorreria se a mesma estratégia fosse aplicada, por exemplo, a um conteúdo de natureza mais linear ou individual. O segundo é o potencial desses jogos para tornar tangíveis noções que, no ensino expositivo tradicional, permanecem abstratas, como o próprio conceito de impacto ambiental cumulativo, que se revela ao longo de uma partida à medida que decisões tomadas em rodadas anteriores afetam o estado do "ecossistema" simulado nas rodadas seguintes.

Cabe ressaltar, contudo, que esse potencial pedagógico não dispensa a mediação docente discutida na seção anterior. Um jogo de tabuleiro sobre Ecologia pode ser jogado sem que os conceitos científicos subjacentes sejam de fato apropriados pelos estudantes, caso o professor não conduza, durante ou após a partida, a retomada e a sistematização desses conceitos. É na articulação entre a experiência lúdica e a mediação pedagógica intencional que reside a diferença entre um jogo cooperativo usado como recreação e um jogo cooperativo usado como metodologia ativa de ensino de Ecologia.

Some-se a isso a dimensão socioemocional já discutida: a Aprendizagem Social e Emocional, ou Social and Emotional Learning (Casel, 2003), definida como o processo pelo qual estudantes adquirem e aplicam conhecimentos, atitudes e habilidades para compreender e gerenciar emoções, estabelecer relacionamentos saudáveis e tomar decisões responsáveis, encontra no ensino de Ecologia um terreno particularmente propício. Discutir coletivamente soluções para problemas ambientais simulados mobiliza empatia, escuta e corresponsabilidade, competências que dialogam diretamente com os próprios conteúdos de sustentabilidade e impacto humano sobre o ambiente previstos pela BNCC, num arranjo em que forma e conteúdo se reforçam mutuamente.

4. O JOGO DE TABULEIRO COMO ALTERNATIVA AO USO DE TELAS NA ESCOLA

O debate sobre o uso de telas na escola ganhou, no Brasil, um marco regulatório recente e de grande repercussão: a Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, que restringe o uso de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais por estudantes nos estabelecimentos de

ensino da Educação Básica. A norma não impõe proibição absoluta, mas delimita o uso a finalidades pedagógicas, de acessibilidade ou situações de emergência, com o objetivo declarado de proteger a saúde mental, física e psíquica de crianças e adolescentes (Brasil, 2025). Um ano após sua sanção, o Ministério da Educação, em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e o Instituto Alana, iniciou pesquisa nacional para avaliar os efeitos da lei. O levantamento abrange mais de oito mil escolas públicas e privadas de todas as regiões do país, o que sinaliza a magnitude institucional que a questão assumiu (Brasil, 2026).

O contexto que motivou a legislação é revelador por si só: dados oficiais apontam que o brasileiro passa, em média, mais de nove horas diárias em frente a uma tela, o segundo maior tempo de exposição entre os países do mundo (Brasil, 2026). Entre os efeitos associados a esse padrão de uso, destacam-se prejuízos à atenção, ao sono e ao bem-estar emocional de crianças e adolescentes, o que situa a legislação não como uma medida meramente disciplinar, mas como resposta a um problema de saúde pública com implicações diretas sobre o processo de aprendizagem.

A implementação inicial da lei revela, no entanto, um cenário mais complexo do que a simples remoção do celular da sala de aula. Cunha (2025), ao analisar os primeiros efeitos da regulamentação, identifica avanços na organização institucional das escolas, mas também lacunas expressivas na formação docente e na infraestrutura escolar para lidar com a ausência do dispositivo antes tão presente no cotidiano da sala de aula. Essa constatação é relevante para o argumento deste ensaio: restringir o uso de telas não substitui, automaticamente, a necessidade de recursos pedagógicos que ocupem esse espaço com engajamento e interação equivalentes, ou superiores, aos que o dispositivo eletrônico oferecia.

É precisamente nesse vácuo que os jogos de tabuleiro modernos, em sua natureza analógica, encontram uma oportunidade pedagógica concreta. Diferentemente de aplicativos e plataformas digitais, um jogo de tabuleiro cooperativo demanda manipulação física de peças, cartas e tabuleiro, presença corporal compartilhada em torno de um único ponto focal, e negociação verbal direta entre os participantes, exatamente os elementos que a literatura associa à cooperação bem-sucedida entre jogadores (Xu et al., 2011). Nesse sentido, o jogo de tabuleiro não é apenas uma alternativa neutra ao uso de telas, mas uma alternativa estruturalmente oposta a ela: onde a tela tende a individualizar

a atenção, mesmo quando usada em grupo, o tabuleiro físico a recentraliza em torno de um espaço comum, visível e manipulável por todos simultaneamente.

Essa oposição estrutural não deve, porém, ser lida como uma defesa ingênua do jogo analógico como solução automática para os desafios trazidos pela nova legislação. Assim como Cunha (2025) demonstra em relação ao uso pedagógico do celular, a eficácia de qualquer recurso, seja digital ou analógico, depende da mediação docente intencional discutida na seção 2 deste ensaio. Um jogo de tabuleiro cooperativo introduzido sem planejamento, sem retomada dos conceitos científicos envolvidos e sem gestão ativa da dinâmica de grupo corre o risco de se tornar apenas um entretenimento sofisticado, do mesmo modo que um aplicativo educacional mal mediado se reduz a distração digital. O que os jogos de tabuleiro oferecem, nesse contexto, não é uma garantia de sucesso pedagógico, mas uma janela de oportunidade concreta, num momento em que a legislação já abriu espaço institucional para repensar quais recursos ocupam o tempo e a atenção antes destinados às telas em sala de aula.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio partiu de uma constatação recorrente na experiência de quem atua na gestão e na docência da Educação Básica pública: conteúdos de Ecologia, com evidente potencial de engajamento, seguem sendo trabalhados de forma expositiva e descontextualizada, não por limitação do conteúdo em si, mas por uma lacuna no repertório metodológico disponível ao professor. Os jogos de tabuleiro modernos cooperativos surgem, nesse cenário, como uma resposta pedagógica concreta, desde que compreendidos não como recurso autoexplicativo, mas como ferramenta cuja eficácia depende inteiramente da mediação docente que os acompanha.

Ao longo do texto, buscou-se deslocar o argumento do jogo enquanto objeto para o professor enquanto mediador do processo coletivo de aprendizagem, um deslocamento sustentado pela perspectiva sociocultural de Vygotsky (2007) e pela tradição dos jogos cooperativos de Brotto (1999) e Orlick (1989). Esse deslocamento se mostrou coerente, também, com o próprio conteúdo de Ecologia trabalhado nos anos finais do Ensino Fundamental: ecossistemas, cadeias alimentares e biodiversidade são, por definição, sistemas de interdependência, o que confere aos jogos cooperativos uma afinidade epistemológica com aquilo que se propõem a ensinar, para além de sua função lúdica.

Por fim, o ensaio incorporou uma dimensão de particular atualidade: o potencial dos jogos de tabuleiro modernos como alternativa concreta num momento em que a Lei nº 15.100/2025 reabre, institucionalmente, a pergunta sobre quais recursos pedagógicos podem ocupar o espaço antes destinado às telas em sala de aula. Como discutido, essa alternativa não é automática nem isenta de exigências: depende, como todo recurso pedagógico, de formação docente adequada e de mediação intencional, sob risco de se tornar apenas entretenimento sofisticado.

Reconhece-se que este texto tem caráter teórico-reflexivo, sem a pretensão de esgotar a discussão nem de apresentar dados empíricos sobre a aplicação dessa metodologia em contexto real de sala de aula. Fica como convite, portanto, que outros docentes e pesquisadores da Educação Básica avancem sobre essa lacuna identificada por Santos, Daher e Spiegel (2025): a escassez de formação inicial e continuada voltada à apropriação pedagógica de jogos de tabuleiro modernos. Esse avanço pode vir por meio de relatos de experiência ou de pesquisas empíricas que testem, em campo, o potencial aqui discutido no plano teórico.

Em um contexto de restrição ao uso de celulares e de crescente busca por metodologias ativas, os jogos cooperativos representam uma oportunidade concreta para integrar aprendizagem conceitual, competências socioemocionais e interação presencial. Seu potencial depende menos, entretanto, da qualidade do jogo em si e mais da intencionalidade pedagógica do professor que o media. É essa intencionalidade, e não a mecânica do tabuleiro, que este ensaio convida a colocar no centro do debate sobre metodologias ativas na Educação Básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Dispõe sobre a restrição do uso de aparelhos eletrônicos portáteis nas instituições de ensino da educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 jan. 2025.

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

BRASIL. Ministério da Educação. MEC realizará pesquisa sobre restrição de celulares nas escolas. Brasília, DF: MEC, 13 jan. 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2026/janeiro/mec-realizara-pesquisa-sobre-restricao-de-celulares-nas-escolas>. Acesso em: 04 ago. 2026.

BROTTO, F. O. Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. Campinas: Unicamp, 1999.

COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL, AND EMOTIONAL LEARNING (CASEL). Safe and sound: an educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs. Chicago, IL: CASEL, 2003.

CUNHA, Cláudia de Jesus Santos Pires da. Celulares em sala de aula: desafios, potencialidades e os primeiros efeitos da Lei nº 15.100/2025. *International Integralize Scientific*, v. 5, n. 48, jun. 2025. Disponível em: <https://iiscientific.com/artigos/04c6dd/>. Acesso em: 04 ago. 2026.

ORLICK, T. Vencendo a competição. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

ROGERSON, M. J.; GIBBS, M. R.; SMITH, W. Cooperating to compete: the mutuality of cooperation and competition in boardgame play. In: CHI CONFERENCE ON HUMAN FACTORS IN COMPUTING SYSTEMS, 2018, New York. Proceedings [...]. New York: ACM, 2018. p. 193.

SANTOS, T. S.; DAHER, C. T.; SPIEGEL, C. N. Do tabuleiro à sala de aula: explorando jogos de tabuleiro modernos na formação de licenciandos de Biologia. *Revista Eletrônica Ludus Scientiae*, v. 9, p. 170-193, 2025.

TSUTSUMI, M. M. A.; GOULART, P. R. K.; SILVA JÚNIOR, M. D.; HAYDU, V. B.; JIMENÉZ, É. L. O. Avaliação de jogos educativos no ensino de conteúdos acadêmicos: uma revisão sistemática da literatura. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 33, n. 1, p. 38-55, 2020.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

XU, Y. et al. Chores are fun: understanding social play in board games for digital tabletop game design. In: DIGRA CONFERENCE: THINK DESIGN PLAY, 2011, Hilversum. Proceedings [...]. Hilversum: DiGRA, 2011.

ZAGAL, J. P.; RICK, J.; HSI, I. Collaborative games: lessons learned from board games. *Simulation & Gaming*, v. 37, n. 1, p. 24-40, 2006.

CAPÍTULO 23 - SERVIÇO SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO: mediações teórico-metodológicas, marcos legais e o protagonismo profissional frente às expressões da questão social

SOCIAL WORK IN EDUCATION POLICY: theoretical-methodological mediations, legais frameworks, and professional agency in the face of the manifestations of the "social question"

Juliana Lima de Carvalho ¹
Teodoro Cardeal dos Santos Júnior ²

¹ Doutora em Políticas Públicas. Universidade Federal do Piauí – UFPI. E-mail: juliana.lima28@hotmail.com. Orcid-ID: <https://orcid.org/0000-0002-6618-5920>

² Doutorando em Ciências da Saúde. Centro Internacional de Pesquisa Integralize. Orcid-ID: <https://orcid.org/0000-0002-4460-6018>

RESUMO

Este artigo analisa, sob a égide do método materialista histórico-dialético, a inserção e a consolidação do Serviço Social na política de educação pública brasileira. Compreendendo a educação como direito social constitucional e campo de intensa disputa de projetos societários antagônicos, discute-se como as expressões da "questão social" tensionam o cotidiano escolar e o processo de ensino-aprendizagem. Examina-se o percurso histórico de luta da categoria profissional, que culminou na promulgação da Lei nº 13.935/2019, bem como os desafios contemporâneos postos à autonomia relativa e à instrumentalidade do assistente social no espaço escolar. Conclui-se que a atuação desse profissional, referenciada no Projeto Ético-Político, é elemento estratégico para a superação de leituras psicologizantes, criminalizantes e endogenistas do fracasso escolar, fortalecendo a intersetorialidade, a gestão democrática e a garantia do direito humano à educação pública, laica, gratuita e de qualidade social.

Palavras-chave: Serviço Social. Política de Educação. Questão Social. Lei nº 13.935/2019. Projeto Ético-Político.

ABSTRACT

This article analyzes, through the lens of the historical-dialectical materialist method, the integration and consolidation of Social Work within Brazilian public education policy. Viewing education as a constitutional social right and a site of intense conflict between opposing societal projects, the study discusses how manifestations of the "social question" create tension in daily school life and the teaching-learning process. It examines the profession's historical struggle which culminated in the enactment of Law No. 13.935/2019 as well as contemporary challenges regarding the social worker's relative autonomy and instrumentality within the school setting. The article concludes that the social worker's practice, grounded in the Ethical-Political Project, is a strategic element for overcoming approaches that view school failure through pathologizing, criminalizing, or purely internal lenses; instead, it fosters intersectoral collaboration, democratic management, and the guarantee of the human right to public, secular, and free education of high social quality.

Keywords: Social Work. Education Policy. The Social Question. Law No. 13.935/2019. Ethical-Political Project.

1. INTRODUÇÃO

A análise da inserção do Serviço Social na política de educação pública brasileira exige, como pressuposto metodológico preliminar, a ruptura com qualquer leitura que conceba essa aproximação como um fenômeno casual, emergencial ou fruto de mera benevolência técnico-institucional. O Serviço Social, enquanto profissão inscrita na divisão social e técnica do trabalho na sociedade capitalista, responde a requisições históricas que emanam das contradições estruturais entre o capital e o trabalho.

No cenário contemporâneo, a educação se constitui como uma política social fundamental, mas que carrega em seu cerne uma profunda ambiguidade. Ao mesmo tempo em que se apresenta como um canal de socialização do conhecimento, desenvolvimento da consciência crítica e emancipação humana, é disputada de forma perversa pela lógica mercantil, que visa transformá-la em mero instrumento de reprodução ideológica e adestramento da força de trabalho para as exigências mutáveis do mercado de capitais.

Nesse solo histórico minado por contradições, as expressões da "questão social" — compreendida aqui como o conjunto das desigualdades políticas, econômicas e culturais produzidas na relação contraditória entre capital e trabalho — manifestam-se de forma avassaladora no interior da escola. A pobreza, a insegurança alimentar, a violência intrafamiliar, o racismo estrutural, as opressões de gênero, o trabalho infantil e a precarização das condições de vida das famílias da classe trabalhadora não permanecem do lado de fora dos muros escolares. Elas invadem as salas de aula sob a forma de evasão, abandono, defasagem idade-série e o chamado "fracasso escolar".

É exatamente nessa mediação que se justifica e se impõe a necessidade do Serviço Social na educação básica. Longe de ser um agente disciplinador ou um psicopedagogo improvisado, o assistente social entra no cenário educacional para decodificar essas expressões da questão social, desmistificando a culpabilização individual do estudante e da família.

O presente artigo propõe-se a descortinar esse complexo campo sociocupacional. Para tanto, estrutura-se em quatro eixos centrais: inicialmente, debate-se o solo histórico e os fundamentos teóricos que sustentam a análise crítica da educação e da questão social; em seguida, resgata-se o percurso sócio-histórico e normativo da profissão nessa área, culminando na conquista da Lei nº 13.935/2019; no terceiro momento, verticaliza-se a discussão sobre a instrumentalidade e a dimensão técnico-operativa no cotidiano das escolas; por fim, problematizam-se os desafios impostos pela precarização do trabalho e o desmonte do Estado social para a efetivação de uma educação verdadeiramente emancipatória.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA RELAÇÃO ORGÂNICA ENTRE EDUCAÇÃO, CAPITALISMO E QUESTÃO SOCIAL

Para apreender a dinâmica da política de educação na sociedade burguesa, faz-se indispensável o recurso à categoria de totalidade social. A escola não é uma instituição

isolada do modo de produção que a gestou; ela reflete e, simultaneamente, é tensionada pelas determinações econômicas e políticas do capitalismo monopolista.

Netto (2011) esclarece que o Estado burguês, ao assumir a gestão das políticas sociais a partir do século XX, não o fez com o intuito de erradicar as desigualdades inerentes ao sistema, mas sim com o objetivo de fragmentar, sequenciar e gerenciar os efeitos da "questão social". Nas palavras do autor:

A política social do Estado burguês monopolista é, antes de tudo, uma estratégia de preservação e controle da força de trabalho, fragmentando as demandas operárias para neutralizar seu potencial de contestação política. (NETTO, 2011, p. 87).

Transpondo essa matriz de análise para o campo da educação, percebe-se que o acesso à escola pública foi uma conquista histórica da classe trabalhadora, que identificou no letramento e no acesso à cultura letrada um degrau fundamental para sua organização e emancipação. Contudo, o capital opera historicamente capturando essa política. Conforme aponta Saviani (2013), as reformas educacionais implementadas no Brasil, especialmente a partir da ditadura civil-militar e aprofundadas sob a égide do neoliberalismo na década de 1990, priorizaram uma concepção produtivista e tecnicista de ensino. Buscava-se formar o "capital humano" adequado aos ciclos de acumulação, esvaziando os currículos de seu teor reflexivo e crítico.

É nesse tensionamento que reside os desafios da atuação do Serviço Social. O assistente social depara-se diariamente com a contradição entre a função ideológica de controle da escola e a sua função socializadora e potencialmente emancipatória. Conforme preconiza o documento institucional do Conselho Federal de Serviço Social:

A inserção do/a assistente social na Política de Educação deve pautar-se pela recusa de respostas puramente adaptativas e burocráticas, situando a escola como um espaço de defesa intransigente dos direitos humanos e de resistência democrática contra a mercantilização da vida social. (CFESS, 2011, p. 19).

A recusa às respostas adaptativas exige que o profissional rompa com a visão endogenista e psicologizante que historicamente dominou a pedagogia tradicional. Essa visão tende a traduzir o não aprendizado do aluno como um "déficit cognitivo", uma "disfunção familiar" ou uma "falta de esforço pessoal".

Ao adotar o método materialista histórico-dialético, o Serviço Social inverte esse vetor de análise: o aluno que evade ou que apresenta dificuldades severas não é o gerador de sua própria condição, mas sim a expressão viva e terminal de uma cadeia de

precarizações. A fome, a falta de transporte público de qualidade, a ausência de saneamento básico em sua comunidade, o desemprego dos pais e a falta de equipamentos de cultura e lazer são as verdadeiras determinações materiais que inviabilizam a permanência estudantil com aproveitamento.

Yazbek (2009) corrobora essa leitura ao enfatizar que a "questão social" não se resolve com paliativos morais. Ela exige o desvelamento de suas causas estruturais. Na escola, desvelar a questão social significa compreender que a vulnerabilidade socioeconômica bloqueia o direito constitucional à educação de qualidade. Portanto, a intervenção profissional do assistente social assume uma dimensão eminentemente política, pois visa criar as mediações necessárias para que o sujeito vulnerabilizado tenha acesso aos recursos e políticas que garantam sua dignidade e viabilizem sua trajetória escolar. A sessão seguinte desvela sobre a construção da trajetória histórica do serviço social na educação.

3. O PERCURSO HISTÓRICO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL À CONQUISTA DA LEI Nº 13.935/2019

A trajetória do Serviço Social na educação brasileira não é retilínea; ela acompanha as idas e vindas da própria consolidação democrática do país. Historicamente, os primeiros registros de assistentes sociais na educação remontam às décadas de 1930 e 1940, contudo, sob uma perspectiva marcadamente higienista, moralizadora e controladora, herdeira da vertente franco-belga que influenciou os primórdios da profissão no Brasil. O assistente social funcionava, muitas vezes, como o visitador que ia à residência do aluno para corrigir os "maus costumes" da família operária que supostamente prejudicavam o rendimento escolar.

Com o movimento de Reconceituação do Serviço Social na América Latina (a partir de meados da década de 1960) e, de forma mais robusta, com a Virada Teórica dos anos 1980, a profissão rompe amarras com o conservadorismo e constrói o seu moderno Projeto Ético-Político, materializado no Código de Ética de 1993 e na Lei de Regulamentação da Profissão (Lei nº 8.662/1993). A partir desse marco, a inserção na educação passa a ser pensada sob a ótica dos direitos, e não mais do controle social ou do assistencialismo subalterno.

Por muitas décadas, essa atuação concentrou-se de forma majoritária na Educação Superior, por meio da gestão dos programas de assistência estudantil (bolsas de permanência, moradia universitária, restaurantes universitários). Essa modalidade de

intervenção ganhou forte impulso nos anos 2000 com a implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). No entanto, a grande lacuna histórica permanecia na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), onde a ausência crônica de equipes multiprofissionais sobrecarregava os docentes e deixava as demandas sociais dos estudantes sem o devido encaminhamento intersetorial.

A luta pela inserção definitiva na educação básica durou mais de vinte anos. Tratou-se de um intenso processo de mobilização política protagonizado pelo Conjunto CFESS-CRESS, em estreita articulação com o Conselho Federal de Psicologia (CFP), a Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPSI) e a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS). Esse esforço coletivo enfrentou vetos do Poder Executivo, resistências fiscais de gestores públicos e debates acalorados nas comissões parlamentares do Congresso Nacional.

Este ciclo de lutas obteve uma vitória legislativa maiúscula com a promulgação da Lei Federal nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. O texto legal determina de forma cristalina em seu Artigo 1º:

As redes públicas de educação básica contarão com serviços de Psicologia e de Serviço Social para atender às necessidades sociais e psicológicas dos alunos e da comunidade escolar, no processo de ensino-aprendizagem, visando à melhoria da qualidade do processo educacional. (BRASIL, 2019).

A lei inova ao estabelecer que os profissionais não devem atuar em gabinetes isolados, mas sim integrados às equipes multiprofissionais, colaborando diretamente na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas.

No entanto, a promulgação da lei foi apenas o primeiro passo de uma batalha que se deslocou imediatamente para o campo do financiamento público. Afinal, uma previsão legal sem dotação orçamentária corre o risco de se tornar "letra morta". A superação parcial desse impasse deu-se com a aprovação da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamentou o novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

A nova legislação do FUNDEB abriu a possibilidade jurídica de que os recursos do fundo fossem utilizados para o pagamento dos profissionais do Serviço Social e da Psicologia que atuam nas redes de ensino, superando os antigos entraves da Lei de Responsabilidade Fiscal que engessavam as contratações municipais e estaduais. Apesar desse avanço legal, o cenário contemporâneo é marcado por uma assimetria federativa

heterogênea: enquanto alguns estados e municípios avançaram celeremente na realização de concursos públicos específicos, outros recorrem a contratações temporárias precárias ou simplesmente negligenciam a aplicabilidade da lei, o que exige permanente vigilância e mobilização da categoria e dos movimentos sociais ligados à educação. Este marco também consolida a dimensão tecno-operativa do assistente social no cotidiano escolar, sendo esse assunto desenvolvido na próxima sessão.

4. DIMENSÃO TÉCNICO-OPERATIVA: A INSTRUMENTALIDADE E A PRÁTICA INTERSETORIAL NO COTIDIANO ESCOLAR

Para além do domínio teórico e do amparo legal, a efetivação do Serviço Social na escola se consolida na sua dimensão técnico-operativa. É no cotidiano escolar, marcado pela imediatidade e pela urgência das demandas, que o profissional precisa demonstrar a relevância de sua inserção. Para isso, recorre-se ao conceito de instrumentalidade, brilhantemente teorizado por Guerra (2014).

A instrumentalidade não se reduz ao uso mecânico de instrumentos (como a entrevista, a visita domiciliar ou o relatório técnico). Ela é uma propriedade da práxis profissional que permite a transformação de instrumentos puramente técnicos em meios para alcançar objetivos políticos e sociais emancipatórios, como bem afirma Guerra (2014):

A instrumentalidade é a capacidade que a profissão possui de articular suas intencionalidades ético-políticas aos recursos técnicos e teóricos de que dispõe, convertendo a ação cotidiana em um instrumento de transformação e de viabilização de direitos. (GUERRA, 2014, p. 62).

No espaço da educação básica, a instrumentalidade materializa-se em uma agenda de trabalho que recusa o atendimento clínico-individualizado de cunho curativo, priorizando ações coletivas, universais e intersetoriais. Iamamoto (2015) destaca que o assistente social é um intelectual que atua nas mediações, conectando as macros determinações da política social às microrrelações vivenciadas pelos sujeitos singulares.

Podemos sistematizar as principais atribuições e frentes de atuação do assistente social no espaço escolar em quatro grandes pilares práticos: *A) Diagnóstico Socioterritorial e Mapeamento da Realidade* - O assistente social não pode intervir a partir de impressões subjetivas. Faz-se necessário o desenvolvimento de um diagnóstico socioterritorial minucioso da comunidade onde a escola está inserida. Isso envolve levantar indicadores de vulnerabilidade social, índices de desemprego da região,

cobertura de saneamento básico, incidência de violência urbana e a existência (ou ausência) de equipamentos públicos de cultura, lazer e esporte. Conhecer o território permite compreender as dinâmicas familiares e antecipar as demandas que chegarão à coordenação pedagógica.

B) Articulação Intersetorial e Redes de Proteção Social - A escola sozinha não dá conta de resolver as expressões da questão social. O assistente social atua como a "ponte" orgânica entre a instituição de ensino e a rede de proteção social ampliada. Isso exige uma interlocução sistemática com: a Assistência Social: Encaminhamento de famílias para o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) para inserção no Cadastro Único e benefícios socioassistenciais. ; A Saúde: Coordenação com a Estratégia de Saúde da Família (ESF) e Centros de Atenção Psicossocial (CAPS/CAPSi) para o acompanhamento de demandas de saúde mental, uso abusivo de substâncias ou negligência de cuidados. E o Sistema de Garantia de Direitos: Intermediar contatos técnicos resolutivos com o Conselho Tutelar, Ministério Público e Varas da Infância e da Juventude, evitando a burocratização fria e priorizando o superior interesse da criança e do adolescente.

C) Fortalecimento dos Canais de Gestão Democrática - A gestão democrática é um princípio constitucional da educação nacional. O assistente social contribui para a sua efetivação estimulando e instrumentalizando a participação ativa dos pais ou responsáveis no cotidiano escolar. Isso se dá através do fortalecimento da Associação de Pais e Mestres (APM), da criação de grêmios estudantis autônomos e da facilitação de assembleias comunitárias. Desmistifica-se, assim, a visão de que a família apenas comparece à escola para receber reclamações ou punições sobre o comportamento dos filhos.

D) Oficinas Temáticas e Ações Preventivas Coletivas - em parceria com a Psicologia e o corpo docente, cabe ao Serviço Social planejar e executar intervenções coletivas que abordem temas transversais urgentes na juventude contemporânea. O desenvolvimento de oficinas sobre direitos humanos, prevenção ao *bullying*, combate ao racismo, homofobia e machismo, debates sobre gravidez na adolescência e inserção no mercado de trabalho via programas de Jovem Aprendiz são estratégias eficazes para qualificar o ambiente escolar e reduzir a violência institucional.

Juntamente com esses pilares ora mencionados, a intervenção técnico-operativa também requer planejamento, registro sistemático das ações, avaliação dos resultados e

permanente articulação com a equipe pedagógica. O assistente social participa da construção de estratégias para reduzir a evasão escolar, fortalecer a permanência dos estudantes, promover a inclusão e contribuir para a efetivação do direito à educação.

Sob essa perspectiva, a instrumentalidade e a intersetorialidade constituem dimensões complementares do exercício profissional. Enquanto a instrumentalidade fornece os meios técnico-operacionais para a intervenção, a intersetorialidade amplia a capacidade de resposta às demandas sociais por meio da integração entre políticas públicas e do trabalho em rede. Dessa forma, o assistente social contribui para que a escola seja um espaço de proteção social, inclusão, participação democrática e garantia de direitos

A dimensão técnico-operativa do Serviço Social na educação ultrapassa a execução de procedimentos administrativos ou encaminhamentos isolados. Ela representa uma intervenção profissional crítica, planejada e fundamentada, orientada pelos princípios éticos da profissão e pela defesa dos direitos sociais. A instrumentalidade, articulada à prática intersetorial, fortalece a capacidade do assistente social de enfrentar as desigualdades que atravessam o cotidiano escolar, promovendo o acesso, a permanência e o sucesso educacional dos estudantes, além do fortalecimento da relação entre escola, família, comunidade e rede de proteção social. Embora se tenha um conhecimento técnico operativo cabe ressaltar desafios profissionais enfrentado no cotidiano escolar.

5. DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS: AUTONOMIA RELATIVA, PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO E A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Apesar do robusto arcabouço teórico e dos inegáveis avanços normativos conquistados na última década, o exercício profissional do Serviço Social na política de educação enfrenta barreiras estruturais severas na atual conjuntura sócio-histórica do país. O avanço da agenda neoliberal, caracterizado pelo teto de gastos públicos, contrarreformas administrativas e privatizações veladas do espaço público, atinge diretamente as condições de trabalho nas escolas.

O primeiro grande desafio reside nos limites da autonomia relativa do assistente social enquanto trabalhador assalariado. Conforme alertado por Iamamoto (2015), o profissional não vende o resultado de seu trabalho, mas sim sua força de trabalho para um empregador (neste caso, o Estado ou empresas terceirizadas). Este empregador impõe

limites, metas burocráticas e, frequentemente, tenta desviar a função do assistente social para tarefas de fiscalização, controle de frequência ou meras rotinas burocrático-administrativas que esvaziam o potencial transformador da profissão. Resistir a esse desvio de função exige sólida fundamentação teórica e ética para justificar a recusa fundamentada a ordens institucionais que violem as prerrogativas profissionais.

Somado a isso, depara-se com o fenômeno da precarização laboral aguda. A ausência de concursos públicos unificados tem levado estados e municípios a adotarem contratos temporários precários para cumprir a Lei nº 13.935/2019. O assistente social contratado sob regime precário, sem estabilidade e com baixos salários, tem sua capacidade de planejamento a longo prazo severamente comprometida. O vínculo com a comunidade escolar é desfeito a cada término de contrato, inviabilizando a continuidade das ações intersetoriais e o acompanhamento sistemático das famílias.

Há também o desafio físico-estrutural da cobertura profissional. É comum que um único assistente social seja designado para dar cobertura a toda uma rede de ensino municipal que engloba dezenas de escolas geograficamente dispersas. Essa dinâmica de "trabalho itinerante" ou "assistente social bombeiro" — que apenas se desloca para a escola quando uma crise grave ou uma tragédia já se instalou — subverte a lógica preventiva e universal defendida pelo projeto ético-político. O profissional passa a apagar incêndios sociais diários, impedido de realizar o trabalho planejado de reestruturação do tecido escolar.

Por fim, o conservadorismo social e político que ganhou força no cenário nacional nos últimos anos se manifesta na escola sob a forma de patrulhamento ideológico contra debates de gênero, sexualidade e direitos humanos. Movimentos que tentam cercear a liberdade de cátedra dos professores e a autonomia técnica das equipes multiprofissionais impõem um ambiente de tensão. Diante disso, o Código de Ética de 1993 ergue-se como um escudo irrenunciável, reafirmando que é dever do assistente social empenhar-se na eliminação de todas as formas de preconceito e discriminação, garantindo o pluralismo e a defesa intransigente dos direitos humanos no interior de cada escola pública brasileira.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Serviço Social na política de educação consolida-se como um campo sociocupacional maduro, teoricamente fundamentado e juridicamente respaldado pela Lei

Federal nº 13.935/2019. Sua presença no cotidiano das escolas públicas reposiciona o debate sobre o fracasso escolar, retirando-o da esfera da incompetência individual ou da disfunção familiar para situá-lo onde verdadeiramente pertence: no campo das desigualdades estruturais da sociedade de classes.

A eficácia dessa atuação, contudo, não está dada de antemão pela simples existência do texto da lei. Ela depende, fundamentalmente, da capacidade da categoria profissional de articular sua densidade teórica à sua habilidade política e técnica, utilizando a instrumentalidade crítica para tensionar os limites institucionais e arrancar direitos das entranhas do Estado burguês.

A luta pela efetivação da lei exige a realização de concursos públicos estatutários com salários dignos e jornada de trabalho compatível, assegurando a fixação do profissional no território escolar. Exige também uma articulação permanente com os movimentos docentes, estudantis e comunitários, pois a defesa do Serviço Social na escola confunde-se, em última instância, com a própria defesa da escola pública.

Em tempos de forte ofensiva do capital contra os direitos sociais, o Serviço Social na educação reafirma que não há qualidade pedagógica real sem proteção social integral. Garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar da classe trabalhadora é um ato de resistência e um passo indispensável na longa caminhada em direção a uma sociedade plenamente emancipada, livre de todas as formas de exploração e opressão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113935.htm. Acesso em: 3 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/14113.htm. Acesso em: 3 ago. 2026.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação.** Série Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais. Brasília, DF: CFESS, 2011. Disponível em: <https://cfess.org.br/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GUERRA, Yolanda. **A instrumentalidade do Serviço Social**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

IAMAMOTO, Marilda Villela. A atuação profissional do assistente social na educação. *In*: CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Atribuições e competências do Serviço Social**. Rio de Janeiro: CRESS, 1999.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

YAZBEK, Maria Carmelita. O Serviço Social na contemporaneidade. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 98, 2009.

CAPÍTULO 24 - OS GÊNEROS TEXTUAIS MULTIMODAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: uma análise do livro didático *Se Liga nas Linguagens*

MULTIMODAL TEXT GENRES IN PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES: an analysis of the textbook Se Liga nas Linguagens

Mayara Xavier Vito Pizarino¹
Eliaana Crispim França Luquetti²

¹ Doutoranda em Cognição e Linguagem. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF. Pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-0018-2505>. Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/3737675609673290>. E-mail: mayarapezarino@gmail.com.

² Doutora em Linguística. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-2886-2724>. Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/4258691322564450>.

RESUMO

As aulas de Língua Portuguesa (LP) precisam partir do estudo de algum gênero textual, por isso, este artigo aborda os gêneros textuais, sob a perspectiva da multimodalidade, no Livro Didático de Língua Portuguesa (LDP). Assim, traçou-se a seguinte questão-problema: como os gêneros textuais multimodais são apresentados no LDP? Em linhas gerais, objetivou-se discutir como tem acontecido a expansão dos gêneros textuais multimodais nos LDP do Ensino Médio (EM). Quanto aos objetivos específicos, buscou-se: apresentar uma breve contextualização sobre os gêneros textuais multimodais; comentar acerca das aulas de LP na contemporaneidade; e analisar a abordagem do Livro Didático (LD) sob o viés da multimodalidade. Metodologicamente, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, de cunho bibliográfico e documental que, inicialmente, fundamentou-se em: Marcuschi (2008); Dionísio e Vasconcelos (2013); Antunes (2014); entre outros teóricos. Em seguida, realizou-se a análise do LD “Se Liga nas Linguagens: Português”. A respeito dos resultados obtidos, é possível afirmar que, em partes, a abordagem dos gêneros textuais ainda ocorre baseada em uma perspectiva meramente gramatical. Conclui-se que apesar de, em algumas atividades, a coleção didática trazer uma abordagem mais tradicional dos gêneros textuais, ele consegue trabalhar com a variedade de gêneros textuais existentes. Logo, cabe ao professor realizar a adequação do conteúdo de acordo com a realidade da sua turma.

Palavras-chave: Gêneros textuais multimodais. Língua Portuguesa. Livro didático.

ABSTRACT

The Portuguese Language (PL) classes should begin with the study of some textual genre; therefore, this article addresses textual genres, from a multimodal perspective, in Portuguese Language textbooks. Thus, the following research question was formulated: how are multimodal textual genres presented in PL textbooks? In general terms, the objective was to discuss how the expansion of multimodal textual genres occurred in PL textbooks for High School. Regarding the specific objectives, the aim was to: present a brief contextualization of multimodal textual genres; comment on PL classes today; and analyze the textbook's approach from a multimodal perspective. Methodologically, this research is characterized as qualitative, bibliographic, and documentary, initially based on: Marcuschi (2008); Dionísio and Vasconcelos (2013); Antunes (2014); among other theorists. Subsequently, an analysis of the textbook “Se Liga nas Linguagens: Português” was carried out. Regarding the results obtained, it is possible to affirm that, in part, the approach to textual genres is still based on a merely grammatical perspective. It is concluded that, although in some activities the collection of textbooks presents a more traditional approach to textual genres, it manages to work with the variety of existing textual genres. Therefore, it is up to the teacher to adapt the content to the reality of their class.

Keywords: Multimodal text genres. Portuguese Language. Textbook.

1. INTRODUÇÃO

A escola precisa promover a compreensão dos efeitos de sentido em diversos contextos e mídias, afinal, de acordo com Lévy (2010), o ambiente virtual não diz respeito apenas ao imaginário, ele provoca sentidos. Complementando essa afirmação, Rojo

(2009) alega que o ensino deve assegurar o desenvolvimento dos diferentes usos das linguagens e línguas, portanto, a fim de participar de maneira proficiente e consciente dessas práticas, torna-se essencial a promoção de algumas competências básicas por parte do educando, para que ele consiga lidar com as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas.

Devido às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e a concepção das múltiplas linguagens, a sociedade necessita buscar maneiras de se inserir nesse contexto, uma vez que as ferramentas digitais influenciam na mudança linguística, no letramento, na educação em geral. Por causa dessas modificações, o letramento digital tem se destacado com o intuito de explicar as formas de aprendizagem que aceleram a circulação das informações. Nesse cenário, as instituições de ensino precisam propiciar o preparo dos discentes no que diz respeito a esse tipo de letramento, ou seja, além de incluir os textos de diferentes mídias no meio escolar, é importante ensinar como lidar com eles.

Considerando esse contexto e a importância do ensino de LP partir de algum gênero textual, este trabalho pretendeu responder à seguinte questão-problema: como os gêneros textuais multimodais são apresentados no LDP? Partindo dessa perspectiva, o presente estudo objetivou discutir como tem acontecido a expansão dos gêneros textuais multimodais nos LDP do EM. Em relação aos objetivos específicos, buscou-se: apresentar uma breve contextualização sobre os gêneros textuais multimodais; comentar acerca das aulas de LP na contemporaneidade; e analisar a abordagem do LD sob o viés da multimodalidade.

A respeito da metodologia utilizada neste trabalho, trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e documental, tendo respaldo teórico em: Marcuschi (2008), pelo estudo acerca dos gêneros textuais; Dionisio e Vasconcelos (2013), pelas discussões relacionadas à multimodalidade; Antunes (2014), por discorrer sobre o ensino contextualizado de LP; entre outros autores. Além disso, foi analisado o LDP “Se Liga nas Linguagens: Português” para o EM, proposto pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2021, com ciclo de vigência até o ano de 2024.

2. OS GÊNEROS TEXTUAIS MULTIMODAIS: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

De acordo com Marcuschi (2008, p. 154), “[...] toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual”. Diante desta asserção, considera-se que o

trabalho com os gêneros textuais multimodais nas aulas de LP pode ajudar tanto na aprendizagem do corpo discente quanto no desenvolvimento das aulas, o que facilitará a comunicação social.

Nesse contexto, quando se fala em gêneros textuais, há certa referência às noções de língua e linguagem, já que a concepção delas reflete num ensino de Língua Materna (LM) com mais criticidade e reflexão. Partindo da presença dos gêneros textuais nas aulas de LP, Bentes (2011, p. 105) aponta que:

[...] é um trabalho que pode ter como ponto de partida um olhar mais demorado sobre determinados gêneros textuais. Esse olhar mais qualificado que envolve necessariamente uma compreensão do gênero considerando o domínio social no interior do qual o gênero se insere, a natureza heterogênea do gênero, sua função primordialmente comunicacional, seus conteúdos, estrutura composicional e estilo, possibilitará ao aluno as condições necessárias para desenvolver competências de leitura e de escrita outras, além daquelas que ele já possui.

Essa ideia propõe que o trabalho com os gêneros textuais esteja voltado para as diversidades linguísticas, de forma que eles sejam adequados para a realidade da sala de aula, e o ensino se torne produtivo por meio da leitura, produção textual, Análise Linguística (AL) e oralidade. Desse modo, é necessária a aproximação dos gêneros trabalhados nas instituições escolares dos que os discentes já conhecem, para reconhecerem sua própria língua e entenderem que ela pode se adequar à situação de uso.

Pode-se perceber que propiciar o ensino de língua a partir de conteúdos estratificados não traz eficácia ao processo da aprendizagem, pois isso contribui com a descontextualização educativa, a qual não promove a reflexão dos fenômenos linguísticos. Em suma, para que se tenha um ensino produtivo, crítico e reflexivo sobre os fenômenos que ocorrem na LM, o ponto central do ensino-aprendizagem deve ser o texto, os variados gêneros textuais.

Sendo assim, apoiando-se na perspectiva bakhtiniana, acerca dos gêneros textuais, Koch e Elias (2022, p. 106-107) alegam que a caracterização de um gênero pode acontecer da seguinte forma:

- são tipos relativamente estáveis de enunciados presentes em cada esfera de troca: os gêneros possuem uma forma de composição, um plano composicional;
- além do plano composicional, distinguem-se pelo conteúdo temático e pelo estilo;

- trata-se de entidades escolhidas, tendo em vista as esferas de necessidade temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou a intenção do locutor, sujeito responsável por enunciados, unidades reais e concretas da comunicação verbal.

Considerando essa caracterização, torna-se possível afirmar, segundo os estudos de Marcuschi (2011, p. 18), que a reflexão acerca dos gêneros textuais é urgente e necessária, pois eles estão profundamente envoltos em linguagem. O autor complementa a afirmação dizendo que:

na realidade, o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área [...] com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem [...] como entidades dinâmicas.

Nesse caso, os gêneros textuais funcionam como objetos de estudo do ensino das línguas e das linguagens por meio de regulações e prescrições sociais, logo, “somente quando dominarem os gêneros mais correntes na vida cotidiana, nossos alunos serão capazes de perceber o jogo que frequentemente se faz por meio de manobras discursivas que pressupõem esse domínio” (Koch; Elias, 2022, p. 122).

E, nesse contexto, destaca-se que os sujeitos passam boa parte do tempo conectados ao mundo virtual, estão sempre utilizando as redes sociais, as quais servem de suporte para diversos gêneros multimodais. Nesse sentido, os gêneros relacionados ao meio digital precisam ser trabalhados na sala de aula, visto que o conteúdo ensinado poderá ser assimilado facilmente pelos educandos, até porque geralmente abordam assuntos referentes às práticas sociais e/ou culturais, o que exige “[...] sujeitos ativos, capazes de desenvolver formas de pensamento complexas e colaborativas diante de situações autênticas do cotidiano” (Cani; Coscarelli, 2016, p. 21).

Consoante a isso, os gêneros multimodais podem ser compreendidos como os textos que são compostos “[...] por palavras, imagens, sons, cores ou quaisquer outros modos semióticos de comunicação” (Araújo; Gualberto, 2018, p. 61). Por sua vez, torna-se importante deixar claro que apesar desses gêneros terem sido potencializados pelo ambiente digital, eles não estão restritos à perspectiva digital.

Araújo e Gualberto (2018, p. 56) ainda destacam que

limitar a multimodalidade aos textos digitais é questionável, pois não contribui para que o aluno possa expandir sua visão a respeito dos textos. A abordagem

multimodal deve ser reconhecida em toda atividade de produção de sentido, a fim de que o estudante se torne um leitor proficiente e crítico.

Diante disso, torna-se possível perceber “[...] como o funcionamento da língua é dinâmico e [...] nunca deixa de se renovar nesse processo” (Marcuschi, 2011, p. 25). Tem-se, então, por meio da abordagem dos gêneros, uma visão de como acontece a organização social, pois eles são as manifestações linguísticas mais nítidas desse funcionamento, as quais contribuem para as atividades enunciativas.

3. AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Devido aos avanços tecnológicos, as metodologias de ensino têm passado por um processo de inovação, o qual implica a necessidade de mudanças na prática docente, entretanto, isso nem sempre acontece. Em diálogo com essa afirmação, Ribeiro (2018) pontua que são visíveis os benefícios das novas metodologias. Desse modo, é preciso refletir o porquê de algumas instituições educacionais ainda não terem aderido à utilização das tecnologias.

A pesquisadora menciona que vários aspectos sociais e humanos interferem nessa adesão, ela aponta que não basta a mera utilização dos recursos tecnológicos e midiáticos. Logo, para que o ensino seja inovador, é necessário a inclusão dos seis elementos para a ação na sala de aula: vontade de aprender (o professor deve ter interesse em utilizar a tecnologia); usar (antes do uso, é relevante conhecer os aparatos e aplicativos); relacionar (fazer com que os conteúdos fiquem conectados com as TD); experimentar (a partir da visualização dos erros e acertos, poderá aprimorar as aulas cada vez mais); avaliar (o docente precisa realizar uma autoavaliação e observar se sua proposta foi funcional) e administrar tempo (promover debates pertinentes nas aulas e não apenas expor os conteúdos) (Ribeiro, 2018).

Diante das discussões apresentadas, revela-se a importância de o educador saber utilizar os recursos que estão ao seu alcance para a geração de novos conhecimentos e novas possibilidades educacionais, fazendo com que os alunos fiquem próximos dos processos de interpretação dos textos que circulam no meio em que estão inseridos. Afinal, os aparatos tecnológicos têm facilitado o acesso à informação, a tornando cada vez mais disponível, e essa realidade só vai se ampliando. É necessário o reconhecimento da lacuna existente entre docentes e discentes, de modo que aconteça uma mudança tanto educacional quanto cultural no ambiente escolar.

Partindo dessa ideia, surge, então, a necessidade da inserção de uma abordagem contextualizada nas aulas de LP, que condiz com “[...] uma perspectiva de estudo dos fenômenos gramaticais, ou uma estratégia de exploração do componente gramatical do texto, tomando como referência de seus valores e funções dos efeitos que esses fenômenos provocam nos diversos usos da fala e da escrita” (Antunes, 2014, p. 46).

A concepção apontada por Antunes (2014) se conecta ao ensino produtivo que permite o uso da língua de formas distintas, em que além do professor não ditar regras gramaticais a serem memorizadas, o conhecimento que o discente já tem é considerado durante a aprendizagem. Este tipo de ensino “quer ajudar o aluno a entender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente” (Travaglia, 2009, p. 39).

Observa-se que a preparação dos alunos para lidar com a sociedade moderna implica uma prática docente reflexiva acerca dos variados dispositivos de leitura e escrita. Nesse sentido, a atuação do professor e suas propostas metodológicas na sala de aula influenciarão na maneira em que os discentes poderão se apropriar da linguagem. Isso indica que as atividades de língua devem ser contextualizadas, integradas às demandas sociais contemporâneas, de modo que o sujeito compreenda o processo interativo e/ou comunicativo de forma produtiva. Em outros termos, o propósito comunicativo da linguagem corresponde à situação real de uso da língua que, no presente contexto, está sendo evidenciada nas mídias digitais. Pode-se dizer, nessa perspectiva, que a língua se caracteriza como atividade interativa entre os falantes, efetivando sua função social. Para Lopes-Rossi (2011, p. 71):

cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real. Isso pode ser feito com muita eficiência por meio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos [...] e circulação social.

O ensino de LP na sociedade contemporânea necessita ser de maneira dinâmica e produtiva, entretanto, não se configura como uma missão fácil devido aos diversos problemas existentes no meio social. É uma tarefa desafiadora, uma vez que as políticas públicas ainda não reconhecem significativamente o trabalho do professor. Conforme Antunes (2003, p. 34):

a complexidade do processo pedagógico impõe, na verdade, o cuidado em se prever e se avaliar, reiteradamente, *concepções* (O que é a linguagem? O que

é uma língua?), *objetivos* (Para que ensinamos? Com que finalidade?), *procedimentos* (Como ensinamos?) e *resultados* (O que temos conseguido?), de forma que todas as ações se orientem para um ponto comum e relevante: *conseguir ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos*.

Para isso, o ensino de LP deve partir do trabalho com os gêneros textuais tanto na produção quanto na compreensão dos textos de diversos meios e mídias, principalmente por causa do aumento da presença das múltiplas linguagens. Consoante a isso, Bezerra (2010, p. 49) declara que “[...] o ensino de português deve privilegiar o texto e gêneros os mais diversos possíveis. Consequentemente, os textos da mídia, que são inúmeros, têm um lugar de destaque”.

Progressivamente, as inovações foram aparecendo no ensino de LP, onde pesquisas acerca do texto e discurso no meio social e/ou cultural foram surgindo, focando nas interações comunicativas. A respeito desse processo, Travaglia (2019, p. 7) afirma que algo novo sempre é visto como melhor, por isso, “o novo é desejado, o novo é sedutor [...] Se é novo, é bom, logo deve ser adotado”. Desse modo, as inovações são vistas como evolução que, no caso, corresponde às metodologias contemporâneas do ensino de língua.

4. ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO *SE LIGA NAS LINGUAGENS*

Sendo um material escolar, de aspecto pedagógico, o LD serve para trazer complementação à prática docente, assim, é um recurso que ajuda na divulgação de conteúdos de caráter cultural, social e até mesmo político, fator que contribui com a formação do leitor. Por ter sido criado com o objetivo de auxiliar na atuação do professor, o LD apresenta conhecimentos didáticos relacionados ao currículo escolar, os quais são fundamentais para a vivência em sociedade, como também para as políticas e ideologias que caracterizam o regimento e governo das instituições de ensino.

Por sua vez, ao longo dos anos, surgiram muitas discussões acerca da abordagem do LD, principalmente os de LP, ou seja, questões sobre a sua adoção e utilização nas escolas públicas foram colocadas em pauta. Devido às diversas críticas, até mesmo por parte de pesquisadores da área, “[...] verificamos hoje uma mudança na estrutura e organização destes, pois se antes as propostas eram mais voltadas para o ensino da gramática tradicional [...] hoje, verifica-se neles a diversidade de gêneros que circulam socialmente” (Bissoto e Silva; Bueno, 2017, p. 83).

A respeito dessas modificações que o LD sofreu ao longo do tempo, Rojo (2008, p. 87) reforça que “[...] agora, em lugar das obras de referência como antologias, seletas

e gramáticas, cria-se um novo tipo de material didático de apoio à prática docente que, propositalmente, interfere na autonomia do professorado”. Mais especificamente, o material didático influencia em como o docente pode trabalhar os conteúdos a serem ensinados na sala de aula.

Com isso, antes de passá-los para os discentes, o docente precisa ser criterioso ao avaliar as atividades propostas pelo LD. Ele deve analisar se determinada tarefa será modificada e adaptada para a realidade da turma ou descartada. Oliveira (2010, p. 100) propõe alguns critérios que podem nortear o professor nessa análise:

- (1) clareza do objetivo da atividade; (2) viabilidade de realização da atividade;
- (3) clareza das instruções para os alunos; (4) relevância pedagógica da atividade;
- (5) familiaridade dos alunos com o vocabulário do texto; (6) familiaridade dos alunos com o tema do texto; (7) familiaridade dos alunos com o gênero textual.

O livro analisado no presente trabalho é o da coleção “Se Liga nas Linguagens: Português”, dos autores Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, distribuído pela editora Moderna, apresenta volume único, como pode ser observado na figura 1:



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2020).

Este LD, alinhado às propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pretende viabilizar o protagonismo discente por meio de atividades que promovam a sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, os autores fazem a seguinte afirmação: “esperamos que seu contato com os vários gêneros textuais, seu estudo sobre o funcionamento da língua e seu mergulho nos muitos textos literários apresentados aqui constituam momentos de prazer e de – quem sabe – embate” (Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. 3).

Corroborando com o que é esperado pelos autores, Oliveira (2017, p. 27) relata que o LD é um recurso pedagógico “tão emblemático quanto indispensável [...] para a sistematização dos conteúdos a serem apropriados pelos estudantes. Além disso, ele marca de forma singular a vida de todas as crianças, adolescentes e jovens que o utilizam em suas trajetórias de aprendizagem”.

Em relação à estrutura, o LD está estruturado da seguinte forma: introdução do livro para os professores; sumário do manual do docente dividido em três partes – o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, temas da educação e orientações específicas do capítulo; referências bibliográficas e complementares comentadas; apresentação da obra; explicação das partes e dos elementos gráficos; sumário contendo 32 capítulos; as atividades com suas respectivas respostas; objetivos e justificativas das propostas didáticas da obra e identificação das competências gerais e específicas e das habilidades da BNCC; e referências bibliográficas. Desse modo, ele é composto por 404 páginas, sendo 82 referentes ao Manual do Professor (MPE) (Ormundo; Siniscalchi, 2020).

No que tange aos conteúdos apresentados, o livro em foco divide-se em duas partes: uma correspondente à Literatura; outra, relacionada à AL/Semiótica. Infere-se que, por meio da observação dos recursos linguísticos e/ou semióticos utilizados, este LD objetiva mostrar que a linguagem é fundamental para a formação humana.

A respeito dessas escolhas textuais, Bezerra (2010, p. 47) ressalta que:

sendo a língua um código e devendo o ensino ser de comunicação e expressão, através de códigos variados (não só verbal, mas também o não verbal), os livros didáticos de português, que se multiplicam nessa década por razões sócio-históricas ([...] “renovações metodológicas”), modificam suas escolhas textuais [...] para leitura (principalmente, decodificação) e análise (estrutura textual, recursos linguísticos e gráficos).

É importante destacar que se optou pela análise do livro do EM, por ser o nível da EB em que os alunos estão imersos na cultura e/ou no ambiente digital, principalmente nas redes sociais, em que os gêneros digitais multimodais são mais recorrentes. Ou seja, segundo Mendonça e Bunzen (2013, p. 204),

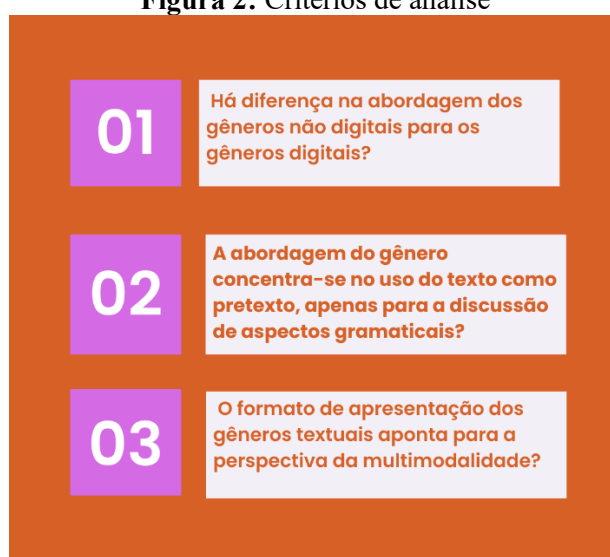
[...] os alunos do ensino médio, de modo geral, são sujeitos “nativos” desse atual modo de organização de práticas discursivas, muitos deles não só leitores, mas especialmente produtores de textos/conteúdos com tais características, especialmente os que circulam na mídia digital. Portanto, transitam desde sempre nesse universo heterogêneo de objetos de leitura e vivenciam essa realidade com certa naturalidade [...].

Nessa circunstância, seguindo os estudos de Marcionilo (2022, p. 9) e os pressupostos desta pesquisa, que visa a oferta de um ensino produtivo de língua, o EM

[...] será objeto de todo o cuidado, porque o ensino da língua nesse segmento há de ser muito mais que ensaio para enfrentar os vestibulares ou o ENEM, as provas em concursos; será o momento de formar pessoas capazes de escrever, ler, falar, com total proficiência, tanto no conteúdo quanto na forma, diante da vida adulta que se avizinha.

Antes de iniciar o processo analítico do LD, observou-se a necessidade de estabelecer critérios para a análise dos conteúdos apresentados, baseados em teorias sociointeracionistas. Esses critérios estão mencionados na figura 2 por meio de questões respondidas ao longo da análise (Pezarino; Luquetti, 2025):

Figura 2: Critérios de análise



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Do ponto de vista de Kress e Van Leeuwen (2006), os recursos visuais da composição textual ajudam na construção de sentidos, assim, o primeiro critério visa discutir se a abordagem dos gêneros contribui com esses princípios multimodais.

Com base nos pressupostos de Antunes (2007, p. 128): “[...] não basta que as palavras questionadas sejam retiradas de um texto para que se tenha uma análise de texto”, o segundo critério busca-se verificar a ocorrência de práticas de AL durante a abordagem do gênero, indo além da exposição de aspectos exclusivamente gramaticais.

Baseado nos estudos de Mayer (2009), o terceiro critério propõe analisar se os gêneros estão promovendo a aprendizagem significativa por meio de uma perspectiva multimodal, ou seja, se a forma de apresentação desse gênero está evidenciando a potencialização da multimodalidade que está associada à expansão da integração dos recursos semióticos, manifestada fortemente no ambiente digital. Diante da criação desses critérios, basilar para a realização de uma análise qualitativa dos gêneros textuais multimodais, encontra-se, a seguir, a análise do LD.

Levando em consideração os critérios de análise estabelecidos, apresentados na figura 2, foram analisados cinco gêneros textuais multimodais presentes na coleção didática “Se Liga nas Linguagens: Português”. Optou-se por analisar gêneros convencionais como também aqueles que surgiram com a expansão digital, a fim de evidenciar como os gêneros textuais têm se transformado. Os gêneros textuais multimodais analisados foram: tirinha; cartum; anúncio publicitário; card e webquadrinho.

Figura 3: Tirinha

As várias linguagens

Leia uma tirinha do gato Garfield, em que aparecem também seu dono, Jon, e o cachorro Odie. Em seguida, responda às perguntas propostas.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.110 de 19 de fevereiro de 1998.

GARFIELD Jim Davis

No primeiro, Jon e Garfield; no último, Garfield e Odie.

a) Quem são os interlocutores no primeiro quadrinho? E no último?

b) No segundo e no terceiro quadrinhos, Garfield reproduz, de um jeito diferente, a ordem que havia recebido de Jon. Como ele faz para chamar Odie? E para dar a ordem ao cachorro? Garfield assobia para chamar Odie e faz um gesto para ele, indicando que ele deve buscar a bolinha.

c) O que a expressão facial de Garfield parece indicar no primeiro quadrinho? E a de Jon, no último? Por quê? A expressão de Garfield sugere desinteresse (não é uma atividade para gatos); a de Jon, desânimo ou desconforto (o gato o enganou).

O humor dessa tirinha surge do fato de o gato transferir ao cachorro a ordem que recebeu de seu dono, utilizando, para isso, uma linguagem econômica. Enquanto Jon empregou palavras, Garfield se valeu de um assobio e de um gesto, que foram suficientes para garantir a obediência de Odie.

O uso de palavras caracteriza a **linguagem verbal**. Os assobios e os gestos, assim como as expressões fisionômicas, as linhas que indiquem movimento em uma tirinha, as barras de um gráfico, as notas musicais etc. são exemplos de **linguagem não verbal**.

Chamamos de **textos multissemióticos** aqueles que articulam várias semioses ou linguagens. Na tirinha anterior, os significados não foram construídos apenas por palavras escritas: o desenho de uma nota musical sugere assobio; modificações na posição do corpo dos personagens e nas expressões faciais indicam movimento e sentimentos, respectivamente; uma faixa branca mostra a trajetória da bolinha.

Também na construção do sentido, o enquadramento, que oculta Odie nos dois primeiros quadrinhos, é usado como estratégia para impedir que o leitor antecipe o desfecho da narrativa, o que eliminaria o efeito de humor. E, na construção do efeito estético, a alteração das cores dos quadrinhos e a presença ou não da borda contribuem para evitar a monotonia visual. Todos esses são recursos das várias linguagens envolvidas nessa produção.

Nos próximos capítulos, seu objeto de estudo será a linguagem, em especial a língua, cujo caráter múltiplo começaremos a revisar agora.

Fonte: Coleção Se Liga nas Linguagens – Português (2020).

Por mais que seja um gênero textual mais convencional, que aparece com frequência nos LDP, principalmente com a intenção de extrair aspectos gramaticais, esta tirinha se apresenta de forma produtiva ao promover uma discussão acerca da linguagem verbal e não verbal presentes no texto. Observa-se que as perguntas propostas indagam sobre os elementos verbais, sonoros e gestuais utilizados na tirinha, os quais contribuem para a construção semântica do texto em pauta.

Essa abordagem do conteúdo frisa o que Santaella (2013, p. 10) pensa a respeito da linguagem verbal e não verbal:

[...] indivíduos sociais que somos, é mediado por uma rede intrincada e plural de linguagem, que [...] nos comunicamos e nos orientamos através de imagens, gráficos, sinais, setas, números, luzes... Através de objetos, sons musicais, gestos, expressões, cheiro e tato, através do olhar, do sentir e do apalpar. Somos

uma espécie animal tão complexa quanto são complexas e plurais as linguagens que nos constituem como seres simbólicos, isto é, seres de linguagem.

Nesse cenário, torna-se importante ir além do estritamente linguístico, pois não são apenas os elementos verbais que constituem a língua, sua produção é influenciada pelos sujeitos que têm intenções comunicativas. Ou seja, nesse processo de interação, coexistem tanto o linguístico quanto o extralinguístico. Diferente da figura 3, na figura 4, não há uma discussão produtiva sobre os recursos verbais e não verbais que compõem o gênero textual em análise, conforme é possível observar a seguir.

Figura 4: Cartum

Dica de professor

Determinadas locuções adjetivas têm como termos equivalentes **adjetivos de origem erudita**, bastante diferentes dos adjetivos empregados hoje em dia. Eis alguns de uso frequente: de professor – *docente*; de estômago – *gástrico*; de guerra – *bélico*; de rio – *fluvial*. Considere sempre a situação comunicativa para escolher entre uma e outra forma.

Leia sugestão de atividade complementar no Suplemento para o professor.

Substantivo e adjetivo NA PRÁTICA

1. Leia o cartum da ilustradora gaúcha Fabiane Bento Langona, conhecida como Chiquinha.
 - a) A que se refere, fora do contexto do cartum, a expressão “patrimônio da humanidade”?
 - b) O que justifica a inserção de “colinho de mãe” entre os bens que são patrimônio da humanidade?
 - c) De que maneira o cartum ilustra essa ideia?
 - d) As expressões “de mãe” e “da humanidade” podem ser substituídas por palavras únicas. Quais são elas?
Os adjetivos *materno* (ou *maternal*) e *humano*.
 - e) As duas substituições poderiam ser feitas no texto do cartum, sem alteração de seu sentido? Justifique.

Lembra?

Locuções adjetivas são formadas por *preposição + substantivo* e, assim como fazem os adjetivos, sua função é modificar, caracterizar o termo a que se relacionam. Ex: *eclipse da lua*, *dor de estômago*, *recurso de estilo* etc.



Reprodução paralela. Art. 18, da Constituição e Lei 5.170 de 19 de fevereiro de 1968.

Fonte: Coleção Se Liga nas Linguagens – Português (2020).

Na tentativa de modalizar a abordagem meramente gramatical do conteúdo “Substantivo e adjetivo”, a atividade em pauta propõe uma única questão, isto é, a pergunta “c”, para refletir sobre a ilustração utilizada no cartum. Diante dessa forma de apresentação, o gênero textual foi utilizado como pretexto, uma vez que sua intenção é apenas discutir sobre aspectos gramaticais.

Nesse sentido, a tarefa poderia ter proposto uma discussão mais significativa acerca da linguagem, questionando o motivo da utilização da tipografia das letras, dos traços, das cores, das expressões faciais das personagens, dentre outros elementos que constituem o cartum. É fundamental analisar “[...] a multiplicidade de recursos, muito além das simples palavras que compõem as estruturas” dos textos que são produzidos (Koch; Elias, 2022, p. 58). Visualiza-se aqui a importância do papel interventivo do

professor, porque cabe a ele, juntamente aos alunos, analisar de que forma este exercício seria mais reflexivo, considerando a realidade da turma.

Figura 5: Anúncio publicitário

250

Conjunção

Leia este anúncio publicitário.

Às vezes o perigo passa pelas suas mãos e você nem percebe.

Na luta contra o câncer de mama, prevenir pode salvar. Faça o autoexame, mas não confie 100% no seu tato. Na maioria das vezes, o toque só consegue detectar tumores em estado avançado. Quer outro toque? Faça anualmente a mamografia ou ultrassom da mama, que identifica caroços em estágio inicial. Quem tem peito, cuida.

250

1. Analise o uso das cores no anúncio. Que cenário elas constroem? Que elemento presente na cena é fundamental para o reconhecimento desse cenário?

2. A que perigo se refere o texto em destaque?

3. Explique como a linguagem não verbal se associa ao texto verbal.

Para estimular a prevenção do câncer de mama, o produtor desse anúncio destacou o risco provocado por exames menos precisos. Um dos recursos que empregou para isso foi um intervalo logo após a primeira oração do texto em destaque, o qual impõe um momento para reflexão antes da introdução do complemento, que aparece, assim, enfatizado. Para restabelecer o vínculo sintático entre as orações separadas, ele empregou a palavra *e*, que articulou os dois segmentos com a mesma função. Analise a estrutura do trecho:

Às vezes o perigo passa pelas suas mãos
e
você nem percebe.

Nessa construção, *e* conecta as duas orações, que funcionam independentemente uma da outra. Foi essa característica que permitiu ao produtor do anúncio criar a pausa expressiva.

Há casos, porém, em que uma oração se insere em outra, perdendo sua independência. Veja uma reformulação do texto:

Às vezes o perigo passa pelas suas mãos
e
você nem percebe *que* ele existe.

A palavra *que* ligou a oração *ele existe* ao verbo *perceber*. Nesse processo, criou-se uma relação de dependência, já que a oração introduzida por *que* passou a desempenhar uma função (complemento do verbo) dentro da outra.

As palavras *e* e *que* são exemplos de **conjunções**.

Conjunção é uma palavra invariável, responsável por conectar termos ou orações de idêntica função gramatical, mantendo a autonomia das partes, caso das conjunções coordenativas, ou por conectar orações estabelecendo uma relação de dependência entre elas, caso das conjunções subordinativas. São **locuções conjuntivas** os grupos de palavras, terminados em *que*, que atuam como conjunções.

1. As cores azul e amarelo-laranja remetem ao mar e ao céu ensolarado, respectivamente, reconhecíveis graças à barbatana do tubarão na divisão entre as cores, sugerindo que está nadando na superfície da água.

2. A imagem mostra uma mão sob o cenário por onde nada o tubarão. A cena representa, de modo literal, a ideia de perigo "que passa pelas suas mãos", informação central do texto verbal, associada ao comentário sobre o autoexame.

Sabia?

O câncer de mama não é uma doença que atinge apenas mulheres. Embora seja mais raro, os homens também podem ter esse tipo de câncer. Alguns sintomas são caroços na região do tórax e alterações nos mamilos (feridas e secreções, inversão e pele enrugada).

Fonte: Coleção Se Liga nas Linguagens – Português (2020).

Apesar de o anúncio publicitário ser um gênero multimodal convencional e ter sido utilizado a fim de explicar o conteúdo “Conjunções”, as questões da atividade apontam para uma reflexão sobre a linguagem, ao pedir para discorrer acerca da relação entre a linguagem verbal e não verbal, principalmente quando sugere analisar qual a ligação das cores presentes no cenário com o gênero textual. Assim, observa-se que o discente deve utilizar o senso crítico nesta tarefa por meio de uma análise dos elementos que contribuem com o sentido do texto.

Segundo Koch e Elias (2022, p. 27-28), “espera-se, da parte do leitor, que considere conhecimentos (de língua, de gênero textual e de mundo) no processo de leitura

e construção de sentido. [...] Desse modo, o texto, pela forma como é produzido, pode exigir mais ou exigir menos conhecimento prévio de seus leitores”. No gênero textual em análise, foi necessário que o leitor resgatasse alguns conhecimentos de mundo que já possui como, por exemplo: a cor amarelo-laranja é utilizada para se referir ao sol; a azul simboliza o mar; o tubarão indica perigo; e que a mão é usada na realização do autoexame de mama. Nessa perspectiva, esses recursos semióticos foram fundamentais para o receptor compreender que o anúncio publicitário quer alertar sobre os riscos dos exames menos precisos do câncer de mama, tentando convencer o leitor a fazer a mamografia ou ultrassom.

Figura 6: Card

Reprodução proibida. Art. 184 do C

O estudo da concordância nominal será feito em atividades ao longo deste volume, tendo sido iniciado com a reflexão acerca das variedades linguísticas. Entendemos que a apropriação e a consolidação desse tópico são mais efetivas quando recorrentes e derivadas da análise de determinados sintagmas típicos, o que nos leva a descartar a produção de um capítulo específico para a sistematização de regras.

Gênero, número e grau NA PRÁTICA

1. Analise o card reproduzido abaixo, distribuído pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ). A fluidez dos gêneros digitais, desenvolvida a partir do avanço da internet, resulta, em alguns casos, em certa indefinição no uso de termos que designam suporte e gênero. Usaremos os termos correntes.

Investigue

O que é um “furto qualificado”? Como ele se diferencia de um roubo ou de um furto simples? Essas informações fazem alguma diferença para o cidadão comum?

De maneira simplificada, furto qualificado é aquele em que há vestígios do crime, como, por exemplo, a destruição de um obstáculo (um corte na mochila, um cadeado arrombado etc.). Furto simples é aquele que ocorre sem que exista indício de que o objeto foi furtado (a percepção de que a carteira sumiu durante um trajeto feito a pé, por exemplo). No roubo há abordagem do indivíduo, que sofre ameaça, coação ou agressão para retirada do objeto. Conhecer essas informações contribui para que a pessoa adote medidas de segurança que, por exemplo, impeçam o furto simples, o qual, em geral, inviabiliza a ação das autoridades. Elas também são necessárias, por exemplo, quando se faz um seguro de celular, automóvel ou outro bem, já que nem todas essas formas de subtração de bens são cobertas.

1a. Homens furtaram um cachorro e tentaram anular a acusação usando o argumento de que, por não ter raça definida, o animal não teria valor, mas o argumento não foi aceito.
1b. Formou-se com o acrônimo do sufixo “-inho”, da língua portuguesa, a palavra *dog*, da língua inglesa.
1c. No contexto do card, o diminutivo expressa uma ideia afetiva, carinhosa, enquanto, na fala dos acusados, teria um valor depreciativo.
1d. O card procura acrescentar um valor mais afetivo à informação que transmite, relativa ao campo do Direito. O uso da letra cursiva, mais pessoal, bem como o close no focinho do cão criam um contexto mais informal e leve.

a) Esse card divulga uma decisão do Tribunal de Justiça de Santa Catarina (TJSC). Explique, com suas palavras, a situação que foi julgada.
b) O termo *doguinho* é um hibridismo. Como ele foi formado?
c) O valor do diminutivo em *doguinho* pode traduzir diferentes avaliações. O que é sugerido por seu uso no contexto do card? Qual valor seria sugerido caso o termo fosse usado pelos acusados?
d) Explique por que há afinidade entre a escolha das letras usadas no card e a imagem escolhida.

Desafio de linguagem

Produção de card

Leia orientações para essa atividade no Suplemento para o professor.

Junta-se com mais três colegas e produzam um card para instruir as pessoas sobre a diferença entre um furto simples e um furto qualificado. Para planejar o material, discutam:

- Qual é a relevância dessa informação? Que contexto pode mostrar essa relevância?
- Que tom será mais eficiente: Sério? Bem-humorado? Afetivo?
- Que imagem contribuiria para expressar a ideia e atrair a atenção?
- Que tipo de letra seria legível e adequada ao contexto?

Em seguida, usem um editor de imagem para montar o card e depois distribuí-lo. Lembrem-se: é fundamental a precisão de suas informações para que não resultem em desinformação.

crédito da TJSC

Fonte: Coleção Se Liga nas Linguagens – Português (2020).

O card acima tem como intuito informar sobre uma decisão tomada pelo Tribunal de Justiça de Santa Catarina (TJSC), no entanto, a abordagem deste gênero textual digital, especialmente na letra (b), visa a explicação do conteúdo “Gênero, número e grau”, por

Pode-se dizer que na parte da análise do texto, a abordagem não foi totalmente produtiva, entretanto, posteriormente, na produção textual, é proposto que o discente produza um card, refletindo sobre os elementos semióticos que irão compô-lo: imagem, letras adequadas, etc., indagando se a imagem escolhida conseguirá contribuir com a ideia, como a do cachorro, utilizada no card em análise, que objetivou transmitir mais afetividade à informação apresentada. “Dessa forma, pudemos observar a importância da linguagem não verbal, em seus diversos modos semióticos, seja para construir ou reforçar um determinado discurso” (Brito; Pimenta, 2018, p. 132).

Reprodução proibida. Art. 17º da Lei nº 12.129/2009.

Língua falada e língua escrita NA PRÁTICA

1. Leia este webquadrinho da ilustradora pernambucana Mariana Souza, que assina Mari.

MARIANA SOUZA/MARI LUSTRA

O caráter recente de parte significativa dos gêneros digitais resulta em certa dificuldade para nomear algumas produções. Apoiando-nos no uso corrente, usaremos o termo **webquadrinhos** para nomear produções como essa de Mariana Souza, sem distinguilas de **webtira**.

Sabia?

As histórias em quadrinhos e tirinhas produzidas para circulação na internet, cujos quadrinhos podem ser dispostos de formas variadas (horizontal, vertical, em andares), têm sido chamadas de **webcomics** ou **webquadrinhos**.

177

1c. No terceiro quadrinho, a disposição da jovem em ficar com o galinho que está em seu colo e com os outros é sugerida pela representação dela com o rosto escurecido e com olhos vazados, pela posição dos braços, colocados de forma a proteger o galinho, e pela posição de costas para o rapaz. Ele, por sua vez, expressa certa desconfiança, perceptível pela expressão facial.

1d. Provavelmente, a quadrinista usou a tirinha para contar ou relembrar o momento em que, a despeito dos desejos de seu parceiro e do gato cinza, adotou uma família de gatinhos.

1e. As expressões faciais exageradas e os olhos arredondados e grandes são típicos do gênero mangá. Pergunte aos alunos se eles são leitores de mangás e, caso alguns sejam, peça que comentem recursos desse gênero. No webquadrinho em análise, vemos traços do SD ou Super Deformado. Trata-se de um estilo de desenho japonês, semelhante à caricatura e muito usado em mangás, que apresenta os personagens geralmente baixos e gordinhos, com cabeças largas e traços pouco detalhados, fazendo com que se pareçam com pequenas crianças. A deformação produz efeito cômico ou algum efeito sentimental (os personagens parecem "fofos", por exemplo). Se um ou mais alunos tiverem participado da explicação, valorize suas falas; é importante, para a construção de um ambiente escolar saudável e produtivo, criar situações em que os adolescentes possam comentar seus gostos e interesses e sugerir práticas culturais para seus colegas.

- Que aspecto da língua falada é sugerido na palavra destacada no primeiro balão? Que efeito esse destaque produz? *A entonação enfática. O destaque de "Amor", um chamamento (trata-se de um vocábulo, torna a mensagem mais persuasiva).*
- O que a escolha das letras, da cor e do desenho do balão de fala do terceiro quadrinho sugere sobre a fala "Combinado!?" *Sugere uma resposta pouco confiável.*
- Em uma interação presencial, o próprio corpo comunica uma série de informações. Explique essa ideia analisando esse terceiro quadrinho.
- Essa personagem de Mariana Souza, presente em vários de seus webquadrinhos, possui um gato cinza. Interprete o webquadrinho considerando também a informação, escrita na página em que foi publicada, de que a história é "baseada em fatos reais".
- Alguns recursos usados pela quadrinista revelam que ela é influenciada pelo gênero mangá. Cite alguns deles.

- Leia, a seguir, a explicação sobre enzimas dada pela professora Cristiane Guzzo, do Departamento de Microbiologia do ICB/USP, e veja algumas fotografias desse vídeo de divulgação científica.



Fonte: Coleção Se Liga nas Linguagens – Português (2020).

O webquadrinho, conforme descrito na figura 7, é produzido no ambiente digital para se referir ao gênero textual história em quadrinhos. Adaptação plenamente aceitável, pois, segundo Antunes (2009, p. 55), os gêneros “variam ainda porque assumem novas formas, novas representações e valores; porque alteram sua frequência de ocorrência ou, ainda, porque surgem ‘caras novas’, isto é, surgem gêneros novos”.

A atividade proposta apresenta uma abordagem produtiva do ensino de LP, em outras palavras, proporciona uma discussão sobre a língua falada e escrita. Possibilita, portanto, uma reflexão acerca dos diversos recursos semióticos que compõem o texto, como letras, cor, balão de fala, entre outros.

A próxima discussão mantém a análise da abordagem dedicada ao gênero webquadrinho, mas em atividade voltada à prática da AL no estudo do tópico linguístico-gramatical “Pronome”, como se pode observar na figura 8.

Figura 8: Webquadrinho

Fala aí!

Esse webquadrinho, assim como outros de Laura Athayde, trata de experiências femininas. Você acha que os garotos também poderiam se identificar com o que a cartunista mostra?

Estimule os alunos a se posicionar e veja se eles percebem que, assim como existem pressões sobre o comportamento das meninas, também existem sobre o dos meninos, e uma delas diz respeito a certo receio de falar sobre as inseguranças. Ter angústia em relação aos relacionamentos amorosos, à aparência e à capacidade não é uma exclusividade das mulheres. É importante que eles percebam que o machismo não faz mal apenas ao grupo feminino.

Disponível em: <<https://ltdathayde.tumblr.com/post/185691430731/o-relacionamento-mais-importante-que-voc%C3%AA-vai-ter->>. Acesso em: 8 abr. 2020.

1. Leia o webquadrinho da ilustradora amazonense Laura Athayde. Parte de seus quadrinhos é inspirada em histórias reais, enviadas por suas leitoras.

1a. Pronome demonstrativo, pronome possessivo, pronome indefinido, pronome interrogativo e pronome relativo NA PRÁTICA

1b. A mudança na imagem da protagonista sugere que ficou mais velha.

1c. Sugestão de resposta: Como todas as meninas, fui criada para ser romântica [...]. Como algumas meninas, fui criada para ser romântica [...].

1d. A forma da quadrinista é mais precisa, já que o comportamento descrito é muito comum, como sugere "muitas", mas não é aplicável à totalidade das meninas.

1e. Primeira ocorrência: retoma a ideia de não despertar interesse nos meninos e sentir que não poderia alcançar a felicidade. Segunda ocorrência: retoma a ideia de se odiar por não ser correspondida no campo amoroso. Terceira ocorrência: retoma a ideia de ter um parceiro.

- Redija uma frase que seja uma sugestão de comportamento coerente com esse webquadrinho. Sugestão: A felicidade de uma pessoa deve surgir de suas conquistas, sem a dependência de uma relação com outra pessoa.
- Como os recursos não verbais evidenciam a passagem do tempo?
- Que expressão marca, verbalmente, a passagem do tempo? "Já mais madura".
- No primeiro quadrinho, o pronome "muitas" determina "meninas" em uma frase que trata de comportamentos aprendidos. Reescreva a frase de duas maneiras: na primeira, o comportamento deve se aplicar à totalidade das meninas; na segunda, a uma pequena parte delas.
- Considerando o que se sabe sobre a sociedade, qual é a forma mais precisa de expressão: a que foi usada pela quadrinista ou uma das reescritas? Justifique sua resposta.
- O pronome demonstrativo "isso" foi empregado no texto três vezes e retoma ideias diferentes. Identifique cada uma delas.

Fonte: Coleção Se Liga nas Linguagens – Português (2020).

Em comparação à figura 7, o mesmo gênero textual, webquadrinho, foi utilizado parcialmente como pretexto para trabalhar o conteúdo gramatical "Pronomes", não se configurando uma tarefa totalmente produtiva do ensino de LP. Observa-se que na questão (d), é solicitada a reescrita da frase do primeiro quadrinho apenas com base no pronome "muitas"; e a (e), também focaliza no estudo gramatical, por proporcionar uma comparação entre as expressões que utilizaram o pronome citado anteriormente.

A fim de tornar a atividade menos maçante, propôs-se: na letra (a), a criação de uma frase que dialogue com o webquadrinho; na (b), a discussão dos recursos não verbais;

na (c), uma interpretação acerca da passagem do tempo que acontece no texto; e a (f) explora os efeitos pragmáticos de usos distintos do pronome como mecanismo de coesão no gênero textual que, neste caso, há a centralidade no estudo dos efeitos de sentido promovido pelas escolhas linguísticas. Afinal, na visão de Antunes (2009, p. 76), a interpretação de um gênero textual “não se esgota pelo conjunto dos elementos verbais” que o constituem, ou seja, é necessário analisar todos os elementos, sejam verbais, sejam não verbais, do texto.

Diante da análise realizada, percebe-se que, em alguns gêneros textuais, para suavizar a abordagem dos aspectos gramaticais, a “Coleção Se Liga nas Linguagens: Português” possibilita uma discussão sobre os recursos semióticos. Por sua vez, é possível dizer que o livro já sugere, em sua Introdução, que irá fazer isso no decorrer das atividades:

Também na seleção dos textos, nas atividades propostas, nas abordagens teóricas e na organização do conteúdo procuramos criar um trabalho [...] que fosse também prazeroso. Levamos isso em consideração quando procuramos, por exemplo, **equilibrar atividades mais densas e complexas com outras mais simples** ou de realização mais ágil; ou quando definimos as muitas atividades que dialogam [...] com a cultura juvenil e com a cultura digital, de forte apelo para os adolescentes e igualmente produtivas como ponto de partida das reflexões (Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. iv, grifos nossos).

É possível afirmar que os conteúdos do LD partem de uma abordagem multimodal, chegando a pedir que os discentes façam a produção de gêneros textuais multimodais, especialmente no ambiente digital. No entanto, visualiza-se que alguns gêneros ainda são utilizados como pretexto, a fim de extrair os aspectos meramente gramaticais. Quanto aos temas apresentados pelo LD, eles têm uma preocupação com o âmbito social, de como as transformações do mundo contemporâneo influenciam a sociedade, essencialmente em relação “ao contato desses sujeitos com os gêneros digitais, o que, de certa forma, inclui o processo de ensino-aprendizagem” (Pezarino; Luquetti, 2025, p. 11).

Na percepção de Dionisio e Vasconcelos (2013, p. 25):

Sabemos que as práticas sociais emergem de acordo com as necessidades, com mudanças da sociedade. Assim como as atividades sociais se modificam, surgem novas demandas, criam-se novos contextos, as pessoas precisam de novos gêneros para se ajustarem a essas exigências, ou precisam fazer modificações nos gêneros existentes.

Nesse sentido, mesmo que determinados exercícios apresentem uma perspectiva mais tradicional, “[...] uma prática pedagógica, com o engajamento do professor, propiciará um ensino significativo por meio do conteúdo e/ou exercício proposto pelo LD. Nesse cenário, se não existir uma prática reflexiva, o processo de ensino-aprendizagem não funcionará [...]” (Pezarino; Luquetti, 2025, p. 11). É fundamental, portanto, que o docente reflita sobre a sua atuação e o processo de ensino-aprendizagem seja interativo, afinal, a utilização dos aparatos tecnológicos envolve o desenvolvimento de uma prática dinâmica.

5. CONCLUSÃO

Enfatiza-se que o LD não pode ser mantido como única ferramenta do docente, uma vez que o PNLD precisa atender toda uma extensão geográfica, composta por um público-alvo muito diverso, então, nenhum LD dará conta de todas as particularidades, de cada realidade apresentada pelas instituições de ensino. Além disso, por mais que o PNLD seja responsável pela avaliação e distribuição das obras didáticas, elas também são submetidas ao crivo do professor que irá utilizá-las, portanto, cabe a ele apresentar o seu viés interventivo. Afinal, mesmo com as lacunas existentes, o LD tem seu valor, por servir como apoio pedagógico para o educador, porém não deve ser o único instrumento de trabalho a ser utilizado.

Outro ponto a ser destacado é que no *corpus* de análise apresentado, a coleção didática contempla os gêneros digitais, ainda que tenha um pretexto para abordar os gêneros, isto é, pauta-se em aspectos meramente gramaticais. Aponta-se, mais uma vez, o papel do professor, o qual deve realizar as ações necessárias para adequar as atividades e/ou abordagens à realidade da sua turma, pois a prática educacional necessita ser dinâmica e não engessada, pautada apenas por conteúdos meramente gramaticais. Neste caso, o docente precisa ter uma perspectiva crítica em relação ao material abordado na sala de aula, visto que poderá não conseguir trabalhar com alguns textos apresentados pelo LD, pelo fato de os discentes terem níveis distintos de aprendizagem. Dependendo da complexidade do texto, ele não se encaixará à determinada realidade.

Notou-se, com a análise, a relevância de uma prática pedagógica dinâmica, de modo que ela seja flexível para cada contexto educacional. Desse modo, nenhuma obra didática conseguirá atender as especificidades de cada corpo discente, logo, a perspectiva interventiva do educador é de suma importância para que, de fato, aconteça a ampliação

da competência comunicativa. Esse processo de formação do leitor poderá impactar fortemente na trajetória dos alunos. Apesar de os gêneros digitais serem caracterizados como aqueles que mudaram sua apresentação, com relação à construção de repertórios, eles continuam os mesmos. Por isso, quanto mais diversos forem, maior será o enriquecimento cultural dos educandos e, conseqüentemente, vai potencializar o processo de amadurecimento para eles seguirem os próximos níveis de escolaridade.

Observou-se que o ensino de LP tem ocasionado a necessidade de refletir sobre o processo de leitura e interpretação dos textos, em razão de os docentes estarem diante de uma sociedade cada vez mais permeada pela multimodalidade, o que implica uma prática voltada para discussões acerca da língua, gêneros textuais e ferramentas que contribuem com a leitura, produção textual e AL. Por esse motivo, mais do que despertar o interesse dos discentes, é importante possibilitar a percepção das práticas letradas como práticas sociais que têm se conectado intensamente com a multiplicidade linguística, fator que exige leitores críticos.

AGRADECIMENTOS

Artigo produzido no contexto do projeto de tese: “A indução do planejamento profissional nos cursos de Pedagogia”, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola, 2014.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

ANTUNES, I. **Muito Além da Gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.

ARAÚJO, S. C. L. G. de; GUALBERTO, C. L. Leitura na Base Nacional Comum Curricular: qual é a base? Discussões sobre alfabetização, texto e multimodalidade. In: **Multimodalidade e ensino**: múltiplas perspectivas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018. p. 39-65.

BENTES, A. C. Gênero e Ensino: algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). MARCUSCHI, L. A.; CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L.; BONINI, A.; LOPES-ROSSI, M. A. G.; BENTES, A. C.; ROJO, R.; BARBOSA,

131 J. P.; COLLINS, H.; DIONISIO, A. P.; MOTTA-ROTH, D.; MEURER, J. L. **Gêneros Textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. p. 83-106.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 39-50.

BISSOTO e SILVA, J. G.; BUENO, L. Os livros didáticos de Português e os gêneros jornalísticos no processo de letramento. In: MORETTO, M. (org.). **O livro didático na educação básica**: múltiplos olhares. Jundiaí: Paco, 2017. p. 83-101.

BRITO, R. C. L.; PIMENTA, S. M. de O. Modos Semióticos e Produção de Sentidos: uma análise multimodal de sites de instituições de ensino superior. In: GUALBERTO, C. L.; PIMENTA, S. M. de O.; SANTOS, Z. B. dos. (orgs.). **Multimodalidade e ensino**: múltiplas perspectivas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018. p. 117-134.

CANI, J. B.; COSCARELLI, C. V. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (orgs.). **Multiletramentos e Multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Pontes, 2016. p. 15-47.

DIONISIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 19-42.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images**: the Grammar of Visual Design. London: Routledge Falmer. 2nd. ed. 2006.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. 3. ed. São Paulo: 34, 2010.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). MARCUSCHI, L. A.; CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L.; BONINI, A.; LOPES-ROSSI, M. A. G.; BENTES, A. C.; ROJO, R.; BARBOSA, J. P.; COLLINS, H.; DIONISIO, A. P.; MOTTA-ROTH, D.; MEURER, J. L. **Gêneros Textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. p. 69-82.

MARCIONILO, M. Nota do editor. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação de professor**. 2. ed., rev. São Paulo: Parábola, 2022. p. 9-10.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). MARCUSCHI, L. A.; CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L.; BONINI, A.; LOPES-ROSSI, M. A. G.; BENTES, A. C.; ROJO, R.; BARBOSA, J. P.; COLLINS, H.; DIONISIO, A. P.; MOTTA-

ROTH, D.; MEURER, J. L. **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. p. 17-32.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MAYER, R. **Multimedia Learning**. 2nd. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

MENDONÇA, M.; BUNZEN, C. Revistas de divulgação científica no ensino médio: múltiplas linguagens. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 177-206.

OLIVEIRA, P. de. Estudo sobre o processo de escolha do livro didático: análise bibliográfica de artigos publicados no período de 2006 a 2016 e indexados no Scielo. In: MORETTO, M. (org.). **O livro didático na educação básica: múltiplos olhares**. Jundiaí: Paco, 2017. p. 27-43.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola, 2010.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se Liga nas Linguagens: português**. São Paulo: Moderna, 2020.

PEZARINO, M. X. V.; LUQUETTI, E. C. F. Os gêneros textuais multimodais nas aulas de Língua Portuguesa: uma análise do livro didático “Linguagens em Interação”. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2025, Olinda. **Anais [...]** Olinda: Centro de Convenções de Pernambuco, 2025, p. 1-13. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/130317>. Acesso em: 09 abr. 2026.

RIBEIRO, A. E. **Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação**. São Paulo: Parábola, 2018.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, I. (org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008. p. 73-108.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica – Coleção primeiros passos**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

TRAVAGLIA, L. C. O que é inovação do/no ensino de Língua Portuguesa. In: SEMINÁRIO DE LÍNGUAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - ENSINO DE LÍNGUAS E INOVAÇÃO: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS. 4., 2019, Rio de Janeiro. **Anais [...]** Rio de Janeiro/Seropédica: UFRRJ, 2019.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2009.

CAPÍTULO 25 - A ESCRITA COMO FERRAMENTA DECOLONIAL

WRITING AS A DECOLONIAL TOOL

Ariel da Rocha Fagan ¹
Suyane Iansen Rodrigues ²
Elvani da Rocha Fagan ³
Matheus Lenarth Cardozo ⁴
Uiliam Ferreira Boff ⁵

¹ Graduando em Letras – Lic – Hab. Português e Literatura Língua Portuguesa. Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-1833-6411>. E-mail: harryeufagan9119@gmail.com

² Graduada em Letras - Língua Portuguesa e graduanda em Letras – Espanhol. Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-5097-1216>

³ Mestra em Ensino de Geografia pelo PROFGEIO. Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Professora da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria. ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-5975-5991>

⁴ Mestrando em Estudos Literários. Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. ORCID ID: 0009-0007-6823-0215

⁵ Graduado em Letras - Lic. Hab. Português e Literatura Língua Portuguesa. Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Professor da Rede Estadual de Ensino de Santa Maria. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5746-9705>. Email: uiliamfb@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo apresenta e analisa uma intervenção pedagógica desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, tendo como objetivo problematizar as representações estereotipadas acerca dos povos indígenas e contribuir para sua desconstrução por meio da produção textual. A proposta parte da compreensão de que o ensino sobre os povos originários foi historicamente marcado por uma perspectiva colonial, responsável por homogeneizar suas identidades e situá-los como pertencentes exclusivamente ao passado. Inicialmente, realizou-se a análise da canção *Baila Comigo*, de Rita Lee e Roberto de Carvalho, buscando identificar os estereótipos presentes na representação do indígena. Em seguida, a leitura de *Vozes ancestrais*, de Daniel Munduruku, possibilitou o contato com narrativas construídas a partir de perspectivas indígenas, promovendo discussões sobre ancestralidade, memória, diversidade cultural e produção de conhecimento. Posteriormente, os estudantes produziram narrativas em primeira pessoa protagonizadas por personagens indígenas, que foram revisadas a partir de bilhetes orientadores. Os resultados demonstraram mudanças significativas nas representações presentes nos textos, evidenciando maior complexidade na construção dos personagens e reconhecimento da diversidade e contemporaneidade dos povos indígenas. Conclui-se que a articulação entre literatura indígena, letramento crítico e produção textual constitui uma possibilidade pedagógica relevante para o desenvolvimento da alteridade e para o enfrentamento de representações historicamente construídas pela colonialidade.

Palavras-chave: Decolonialidade. Produção Textual. Povos Indígenas. Ensino. PIBID.

ABSTRACT

This article presents and analyzes a pedagogical intervention developed within the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID), with a 7th-grade class in Elementary School, aiming to problematize stereotypical representations of Indigenous peoples and contribute to their deconstruction through textual production. The proposal is based on the understanding that teaching about Indigenous peoples has historically been marked by a colonial perspective, responsible for homogenizing their identities and situating them as belonging exclusively to the past. Initially, the song *Baila Comigo*, by Rita Lee and Roberto de Carvalho, was analyzed in order to identify the stereotypes present in its representation of Indigenous people. Subsequently, the reading of *Vozes ancestrais*, by Daniel Munduruku, provided students with contact with narratives constructed from Indigenous perspectives, promoting discussions about ancestry, memory, cultural diversity, and knowledge production. Afterwards, the students produced first-person narratives featuring Indigenous protagonists, which were revised through guiding comments. The results demonstrated significant changes in the representations present in the texts, revealing greater complexity in the construction of characters and recognition of the diversity and contemporaneity of Indigenous peoples. It is concluded that the articulation between Indigenous literature,

critical literacy, and textual production constitutes a relevant pedagogical possibility for developing otherness and confronting representations historically constructed by coloniality.

Keywords: Decoloniality. Text Production. Indigenous Peoples. Teaching. PIBID.

1. INTRODUÇÃO

A sala de aula é, assim como a história, um território de disputas, no qual prevalece uma visão sempre predeterminada pelo conhecimento em voga, tida como indissolúvel da realidade. O saber hegemônico, difundido como verdade absoluta e indubitável, é posto como ponto central do processo de ensino-aprendizagem nas narrativas escolares desenvolvidas, em especial, sob a lente do olhar colonizador. Dessa forma, a construção de um caminho que leve aos saberes tradicionais torna-se um desafio frente ao apagamento histórico.

É evidente, portanto, que durante grande parte da história da educação brasileira, o ensino sobre os povos indígenas esteve subjugado às narrativas decorrentes da colonização. Os materiais didáticos, as comemorações escolares e os discursos sociais, a citar, contribuem para cristalizar a imagem homogênea do “índio”, um sujeito que vive na floresta, distante do grande polo da tomada de decisões e transformações contemporâneas, em suma, alguém que pertence unicamente ao passado. Tal representação visa desconsiderar a enorme diversidade cultural presente nos mais de 300 povos indígenas brasileiros, bem como suas formas de organização política, social, econômica e cosmológica. Walter Benjamin (1985) assinala, da mesma forma, que o ocultamento observado nos povos originários frente à colonização também pode ser encontrado no encobrimento de determinadas histórias que não sobrevivem à posterioridade, pois

O mesmo ocorre com a imagem do passado, que a história transforma em coisa sua. O passado traz consigo um índice misterioso, que o impele à redenção. Pois não somos tocados por um sopro do ar que foi respirado antes? Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram? (BENJAMIN, 1985, p. 223)

Nesse sentido, com o intuito de contornar a parcialidade histórica do ensino, é promulgada, em 2008, a Lei nº 11.645 que torna obrigatório o ensino da história e da cultura indígena em toda a Educação Básica. Contudo, tem-se observado que sua efetivação enfrenta permanentes desafios, pois em diversos contextos escolares, o estudo dos povos originários permanece restrito a datas comemorativas e abordagens superficiais, reproduzindo, assim, estereótipos historicamente construídos e perpetuados pela colonização. Essa constatação foi o estopim para a elaboração desta intervenção

pedagógica desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), cujo propósito foi utilizar a produção textual como instrumento de letramento crítico e de desconstrução dessas representações hegemônicas.

A proposta busca provocar um deslocamento do olhar dos estudantes, incentivando-os a compreender que as identidades indígenas não pertencem apenas ao passado, mas constituem parte viva da sociedade brasileira contemporânea. Nesse sentido, a escrita foi concebida como um espaço de reflexão, autoria e construção de sentidos, permitindo que os alunos ressignificassem discursos anteriormente naturalizados. Conforme observado durante a intervenção, a forma como se escreve sobre determinado grupo social revela também a maneira como ele é percebido, tornando a produção textual um importante indicador dos processos de aprendizagem e transformação discursiva.

Partindo desses pressupostos, este artigo apresenta e analisa uma intervenção pedagógica desenvolvida em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental. Inicialmente, são discutidas as representações estereotipadas acerca dos povos indígenas presentes na cultura brasileira, tomando como objeto de análise a música *Baila Comigo*, de Rita Lee, cujos versos evidenciam imagens romantizadas e homogêneas do indígena. Em seguida, discute-se a desconstrução desses discursos à luz da teoria da colonialidade do poder e da literatura indígena contemporânea, especialmente da obra *Vozes ancestrais*. Posteriormente, descreve-se o desenvolvimento da intervenção, enfatizando a produção de narrativas protagonizadas por personagens indígenas e o processo de reescrita mediado por bilhetes orientadores. Por fim, analisam-se os resultados obtidos, evidenciando como a escrita pode constituir um importante instrumento de construção da alteridade, da autoria e da formação crítica dos estudantes.

2. A CONSTRUÇÃO DOS ESTEREÓTIPOS SOBRE OS POVOS INDÍGENAS: DA COLONIALIDADE À CULTURA POPULAR

A imagem adquirida dos povos indígenas brasileiros foi construída ao longo do tempo por um processo marcado pela colonização europeia que instituiu formas específicas de representar aqueles que habitavam o território que os colonizadores encontraram. As representações atribuídas aos povos nativos foram fundamentais para justificar a ocupação de suas terras, a exploração econômica e a imposição de uma forma única, considerada a legítima, de produzir conhecimento. Nesse contexto, o “índio” passa

a ocupar um lugar estranho no imaginário nacional: ora é apresentado como o bom selvagem (ideia cuja disseminação é atribuída ao filósofo Jean-Jacques Rousseau), ora é visto como um sujeito atrasado e incapaz de participar da dita civilização.

Aníbal Quijano (2005) denomina esse fenômeno de colonialidade do poder. Para ele, o colonialismo, além de produzir uma dominação política e econômica, criou uma estrutura de pensamento que organizou a humanidade em hierarquias tanto raciais quanto culturais, haja vista que, mesmo após o fim da colonização formal essa lógica segue presente nas instituições sociais, seja na escola e nos meios de comunicação, seja na forma pela qual se entende e representa determinado grupo. Assim, os povos indígenas continuaram sendo compreendidos a partir de categorias produzidas pelo olhar europeu, que lhes negavam a condição de sujeitos históricos e produtores de conhecimento.

Ainda de acordo com o autor, a modernidade é constituída simultânea à colonialidade, pois, enquanto a Europa era apresentada como um espaço de progresso, de racionalidade e de ciência, os povos colonizados eram associados à irracionalidade, ao atraso e, sobretudo, ao primitivismo.

No curso da expansão mundial da dominação colonial por parte da mesma raça dominante - os brancos (ou do século XVIII em diante, os europeus) - foi imposto o mesmo critério de classificação social a toda a população mundial em escala global. Consequentemente, novas identidades históricas e sociais foram produzidas: amarelos e azeitonados (ou oliváceos) somaram-se a brancos, índios, negros e mestiços. Essa distribuição racista de novas identidades sociais foi combinada, tal como havia sido tão exitosamente logrado na América, com uma distribuição racista do trabalho e das formas de exploração do capitalismo colonial. (QUIJANO, 2005, p. 108-109)

Essa classificação legitimou não apenas a exploração econômica, mas também o apagamento das epistemologias indígenas, frequentemente reduzidas à condição de mito, superstição ou folclore.

Na escola brasileira, essa lógica manifesta-se de diferentes maneiras. Durante décadas, os materiais didáticos apresentaram uma única imagem do indígena: um homem de cocar, arco e flecha, vivendo isolado na floresta, praticamente congelado no tempo. Pouco se discutia a existência de centenas de povos distintos, falantes de diferentes línguas, com organizações sociais próprias e presentes em diversos contextos do Brasil contemporâneo. Conforme identificado durante a intervenção pedagógica, os estudantes do sétimo ano reproduziam exatamente essas concepções homogêneas antes do início das atividades, associando os povos indígenas exclusivamente ao passado e desconsiderando sua presença na sociedade atual.

Esses estereótipos não circulam apenas no ambiente escolar. Eles também estão presentes na literatura, na publicidade, na televisão, no cinema e, particularmente, na música popular brasileira. As manifestações culturais, ainda que muitas vezes produzidas com intenções positivas, podem contribuir para consolidar imagens simplificadas quando reproduzem concepções cristalizadas sobre determinados grupos sociais.

Nesse sentido, evidencia-se a pertinência de ter-se iniciado a primeira aula, de um total de quatro, analisando e discutindo criticamente com a turma a canção *Baila Comigo*, composta por Rita Lee e Roberto de Carvalho, e suas implicações práticas no que concerne aos estereótipos indígenas. Embora a música tenha como temática principal o encontro amoroso e a celebração da liberdade, um de seus versos evoca a imagem de um indígena idealizado, associado a uma existência pura, natural e distante da sociedade contemporânea. A referência ao universo indígena aparece como metáfora de liberdade, espontaneidade e retorno à natureza, reproduzindo um imaginário bastante recorrente na cultura ocidental.

A música se constitui fundamentalmente de estigmas e estereótipos em relação às populações indígenas e, por isso, torna-se ponto de análise e questionamento quando o assunto é romper com preconceitos étnico-raciais. A composição de autoria própria da cantora e de Roberto de Carvalho foi lançada no álbum *Rita Lee* no ano de 1980, período de redemocratização no Brasil e criação da União das Nações Indígenas (UNI). O contexto, apesar de marcado por reivindicações indígenas, ainda destaca-se pelo preconceito e falta de conhecimento em relação à cultura e história dos povos originários. A canção reforça estereótipos e concepções errôneas do senso comum sobre indígenas e, exatamente por isso, torna-se foco de estudo em sala de aula para abordar temáticas de discriminação étnico-racial.

Durante toda a música, faz-se uso do termo pejorativo “índio” - ainda não problematizado na época de composição - e, a partir dele, surgem definições estereotipadas e reducionistas do que é ser indígena. Na primeira estrofe, há um apelo do eu lírico para torna-se “índio” e uma descrição do que esse indivíduo faz: vive pelado, pintado de verde num eterno domingo, é um bicho preguiça, espanta turista e toma banho de sol. Esse trecho, além de reduzir o indígena a um ser desocupado, também revela o desrespeito à cultura indígena em relação à falta de vestimenta, o estilo de vida, os cultos e as expressões constituídas por pinturas corporais. O que é, repetidas vezes, reforçado

pelo refrão “Baila comigo, como se baila na tribo”, no qual a dança que faz parte de rituais e cultos originários é vista como banal e simplória, sem considerar toda sua bagagem de significado, cultura e história.

Ademais, a canção ainda aponta outros elementos que assimilados à representação tida como do “índio” trariam a leveza e liberdade proposta pelos compositores. No entanto, isso não ocorre quando, criticamente, o leitor percebe a distorção e menosprezo em relação a um povo que já foi tão marginalizado e assassinado desde os primórdios da história brasileira. Exatamente por essas razões, trazer à análise e interpretação esse tipo de produção é dar lugar de fala aos povos originários e, concomitantemente, também uma forma de combater o preconceito étnico-racial.

Como observa Stuart Hall (2014), os estereótipos operam justamente pela redução da complexidade. Eles simplificam, fixam e naturalizam determinadas características, impedindo que os sujeitos sejam reconhecidos em sua pluralidade. No caso dos povos indígenas, tanto a imagem do "selvagem perigoso" quanto a do "bom selvagem" cumprem a mesma função: retiram desses povos sua historicidade e sua contemporaneidade.

Munduruku, em entrevista concedida a *BBC News Brasil* (2019), crítica essa lógica, afirmando categoricamente que a palavra "índio" constitui uma invenção colonial. Segundo o autor, trata-se de uma denominação criada pelos europeus que homogeniza centenas de povos distintos sob uma única categoria, apagando suas identidades específicas. Em contraposição, o termo “povos indígenas” reconhece a diversidade étnica, linguística e cultural existente no território brasileiro, rompendo com a visão essencialista construída ao longo da história. Essa distinção também foi discutida com os estudantes durante a intervenção, possibilitando que percebessem como a própria linguagem pode reproduzir relações de poder e exclusão.

É justamente nesse ponto que a literatura indígena assume um papel fundamental. Ao permitir que os próprios povos originários narrem suas histórias, elas rompem com séculos de representação produzida exclusivamente pelo olhar do colonizador. Urge o indígena como sujeito da narrativa, produtor de memória, conhecimento e interpretação do mundo.

3. LITERATURA INDÍGENA: A DESCONSTRUÇÃO DOS ESTEREÓTIPOS

Na segunda aula, foi realizada com os alunos a leitura de *Vozes Ancestrais*. A

escolha da obra deve-se principalmente por seu potencial formativo. Ao apresentar narrativas construídas a partir da cosmovisão indígena, o livro possibilita que os estudantes compreendam que existem outras formas de interpretar o mundo, igualmente legítimas às concepções produzidas pela tradição ocidental. A leitura dos contos foi acompanhada de discussões acerca da ancestralidade, da oralidade, da memória coletiva e da relação entre os povos indígenas e a natureza, buscando ampliar o repertório cultural dos estudantes e problematizar concepções anteriormente naturalizadas.

Essa perspectiva aproxima-se das reflexões de Daniel Munduruku acerca da necessidade de romper com a visão folclorizada dos povos indígenas. Para o autor, a literatura indígena não deve ser compreendida apenas como um gênero literário, mas como um instrumento de resistência política, cultural e epistemológica. Essa mudança de perspectiva possui profundas implicações pedagógicas. Durante muito tempo, o ensino da História apresentou os povos indígenas quase exclusivamente no contexto da chegada dos portugueses, restringindo sua participação aos capítulos iniciais da formação do Brasil. Como consequência, consolidou-se entre os estudantes a ideia de que esses povos pertencem apenas ao passado e essa percepção foi identificada no levantamento inicial realizado junto à turma, quando muitos alunos associavam os indígenas exclusivamente às florestas, às ocas e aos primeiros contatos com os colonizadores.

A leitura provocou um importante deslocamento dessas concepções. Os estudantes perceberam que as histórias não se organizavam segundo a lógica dicotômica frequentemente presente na tradição ocidental. Nos contos, natureza, espiritualidade, coletividade, ancestralidade e memória constituem dimensões inseparáveis da existência humana; o ambiente natural como parte integrante da própria vida, estabelecendo relações de reciprocidade entre seres humanos, animais, rios, florestas e demais elementos do universo. A compreensão subsequente à qual tiveram acesso (de que existem diferentes formas de produzir conhecimento) dialoga com Nilma Lino Gomes (2017), para quem os grupos historicamente marginalizados não devem ser tratados apenas como objetos de estudo, mas como produtores legítimos de saberes capazes de transformar a própria escola. Sob essa perspectiva, ensinar literatura indígena significa ampliar o repertório epistemológico dos alunos, colocando em diálogo conhecimentos tradicionalmente invisibilizados pelo currículo escolar.

Ao mesmo tempo, a leitura dos contos favoreceu práticas de letramento crítico.

Conforme propõe Roxane Rojo (2009), ler criticamente implica compreender que todo texto está inserido em relações sociais, culturais e ideológicas. Assim, os estudantes passaram a comparar as narrativas presentes em *Vozes ancestrais* com as imagens anteriormente discutidas durante a análise da música *Baila Comigo*, na primeira aula. Esse movimento permitiu identificar que, embora a canção apresente uma imagem aparentemente positiva dos povos indígenas, ela ainda os reduz a uma representação homogênea e romantizada, enquanto a literatura de Munduruku evidencia sujeitos históricos complexos, pertencentes a diferentes povos e portadores de modos próprios de compreender o mundo.

A principal contribuição da obra para a intervenção, entretanto, manifestou-se na etapa seguinte da proposta didática. Optou-se por uma atividade que exigia dos estudantes um exercício mais profundo de alteridade: cada aluno deveria produzir uma narrativa cujo protagonista fosse um personagem indígena, construída em primeira pessoa.

4. PRODUZIR PARA DESCONSTRUIR

A terceira aula teve início à luz de Geraldi (1997), a quem toda produção textual constitui uma prática de interação social. Escrever significa ocupar uma posição diante do interlocutor e produzir sentidos sobre a realidade. Nesse contexto, a narrativa em primeira pessoa tornou-se um instrumento privilegiado para que os estudantes experimentassem um deslocamento discursivo, exercitando a empatia, a alteridade e a reflexão crítica sobre as imagens que historicamente aprenderam a reproduzir.

Os textos produzidos evidenciaram mudanças significativas quando comparados às concepções manifestadas no início da intervenção. Em vez de personagens genéricos, localizados em um passado distante e reduzidos a elementos folclóricos, surgiram narrativas protagonizadas por sujeitos pertencentes a comunidades específicas, preocupados com a preservação de seus territórios, com a transmissão dos conhecimentos ancestrais e com os desafios enfrentados pelas populações indígenas na sociedade contemporânea. Embora ainda apresentassem limitações próprias do processo de aprendizagem, as produções revelavam avanços importantes na superação das representações homogêneas inicialmente identificadas, demonstrando que a articulação entre literatura indígena e produção textual favoreceu a construção de novas formas de compreender a diversidade cultural. Esse resultado também foi observado na socialização

das narrativas, momento em que os estudantes compartilharam suas produções e reconheceram diferentes possibilidades de representar os povos indígenas de maneira respeitosa e historicamente situada.

Entretanto, compreendia-se que a aprendizagem da escrita não se encerrava com a produção da primeira versão do texto. Pelo contrário, a elaboração inicial passou a constituir o ponto de partida para uma nova etapa da intervenção, voltada à reflexão sobre a própria escrita. Para isso, optou-se pela utilização dos bilhetes orientadores, concebidos como instrumentos de mediação dialógica entre professor e estudante. Essa estratégia buscou orientar a ampliação das ideias, o aprofundamento da argumentação e o fortalecimento da autoria discente, compreendendo a reescrita como parte constitutiva do processo de produção textual.

Nesse contexto, foram utilizados os bilhetes orientadores, fundamentados nas contribuições de Cristiane Fuzer (2012), como instrumento de mediação entre professor e estudante. Os comentários escritos procuravam estabelecer um diálogo com os autores dos textos, indicando possibilidades de ampliação das ideias, problematizando determinadas escolhas discursivas e incentivando a revisão das representações construídas ao longo da narrativa. Os bilhetes sugeriam reformulações, aprofundamentos argumentativos e reflexões sobre o conteúdo produzido, favorecendo um processo consciente de revisão textual. E volta à cena Geraldi (1997), já que, para ele, escrever constitui uma prática de interação social. O texto, para tanto, deixa de ser entendido como um produto acabado para tornar-se um espaço de interlocução, no qual os sujeitos constroem sentidos por meio do diálogo. Nessa perspectiva, a intervenção do professor assume caráter colaborativo, orientando o estudante na construção de versões progressivamente mais elaboradas de seu texto.

Os bilhetes orientadores elaborados durante a intervenção priorizaram, sobretudo, aspectos relacionados à construção discursiva das narrativas. Em diversas produções, por exemplo, os estudantes ainda recorriam a expressões genéricas, como "os índios" ou "a tribo", reproduzindo parcialmente a homogeneização anteriormente discutida nas aulas. Nesses casos, os comentários buscavam incentivar reflexões como: "Será que todos os povos indígenas vivem da mesma forma?"; "Como seu personagem percebe sua comunidade?"; "Que elementos da cultura apresentada nas leituras podem aparecer na narrativa?". Da mesma forma, quando determinadas narrativas ainda apresentavam

personagens excessivamente idealizados ou reduzidos à condição de guardiões da natureza, os comentários convidavam os estudantes a refletir sobre a complexidade dessas identidades. Perguntas como "Seu personagem também enfrenta conflitos?", "Como ele se relaciona com outras culturas?" ou "Ele vive apenas na floresta?" contribuíram para ampliar as possibilidades narrativas e aproximar os textos da diversidade discutida durante as leituras e debates.

Além de favorecer o desenvolvimento da escrita, os bilhetes orientadores contribuíram para consolidar os objetivos centrais da intervenção pedagógica. Ao revisitar seus próprios textos, os estudantes precisaram confrontar novamente as concepções construídas ao longo das atividades, identificando permanências e transformações em suas formas de representar os povos indígenas.

Na quarta e última aula, os resultados observados durante a socialização das produções confirmaram esse processo de transformação. Os textos reescritos apresentaram maior complexidade na representação dos protagonistas indígenas, evidenciando uma compreensão mais ampla acerca da diversidade cultural, da ancestralidade e da contemporaneidade desses povos. A socialização das narrativas também fortaleceu a dimensão coletiva da escrita, permitindo que fossem compartilhadas diferentes perspectivas e reconhecida a multiplicidade de formas pelas quais os povos indígenas podem ser representados.

A evolução observada entre as primeiras versões e os textos reescritos evidencia que a produção textual pode constituir um importante instrumento de avaliação das aprendizagens relacionadas à educação para as relações étnico-raciais. As narrativas permitiram identificar mudanças nas formas pelas quais os estudantes passaram a compreender os povos indígenas, indicando a incorporação de perspectivas menos estereotipadas e mais comprometidas com o reconhecimento da diversidade cultural.

Sob essa perspectiva, a experiência desenvolvida reafirma que a escrita escolar não deve ser concebida exclusivamente como exercício de domínio da norma-padrão. Quando articulada ao letramento crítico e à literatura indígena, a produção textual transforma-se em espaço para a formação da consciência histórica, para o exercício da alteridade e para a problematização das desigualdades produzidas pela colonialidade. Escrever, nesse contexto, significa também posicionar-se diante dos discursos que circulam socialmente, assumindo uma postura crítica em relação às formas de exclusão

historicamente naturalizadas.

Pretendia-se, inicialmente, disponibilizar a versão final dos textos em um e-book com o intuito de que os alunos pudessem revisitar suas obras e apresentá-las a outras pessoas quando quisessem. No entanto, ao final da última aula, alguns deles solicitaram que suas narrativas não fossem disponibilizadas por receios maiores. Em respeito, até o momento, o produto final não foi digitalizado e, portanto, não pode ser acessado.

5. CONCLUSÃO

A experiência desenvolvida demonstra, portanto, que a desconstrução dos estereótipos construídos acerca dos povos indígenas não ocorre somente por meio da inserção de conteúdos relacionados à sua história e cultura no ambiente escolar. Faz-se necessário, também, que sejam desenvolvidas práticas pedagógicas que possibilitem aos estudantes questionar as representações historicamente construídas sobre esses povos, compreendendo-os enquanto sujeitos históricos, produtores de conhecimento e participantes da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, a utilização da literatura indígena aliada ao letramento crítico e à produção textual mostrou-se significativa para o desenvolvimento da proposta, uma vez que possibilitou aos alunos não apenas identificar os estereótipos presentes nas representações discutidas em sala de aula, mas também perceber como algumas dessas concepções ainda estavam presentes em suas próprias produções. A mudança observada entre as primeiras versões dos textos e suas respectivas reescritas demonstra que a produção textual pode constituir-se como um importante espaço de reflexão e ressignificação das formas de representação dos povos indígenas, contribuindo para a construção da alteridade e para o desenvolvimento de uma postura mais crítica diante dos discursos que circulam socialmente.

AGRADECIMENTOS

Este relato de intervenção só foi possível mediante a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, que possibilitou a realização e as dinâmicas presentes nas aulas descritas até aqui. Este trabalho foi apoiado pelo Programa PIBID Língua Portuguesa - UFSM.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 222-232.

FUZER, Cristiane. Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino-aprendizagem de produção textual. **Letras**, Santa Maria, v. 22, n. 44, p. 213-245, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12198> Acesso em: 6 ago. 2026.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-126.

MUNDURUKU, Daniel. **Vozes ancestrais: dez contos indígenas**. São Paulo: FTD, 2016.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSSI, Amanda. Dia do Índio é data 'folclórica e preconceituosa', diz escritor indígena Daniel Munduruku. **BBC News Brasil**, São Paulo, 19 abr. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47971962>. Acesso em: 7 ago. 2026.

CAPÍTULO 26 - POLÍTICAS DE IGUALDADE DE GÊNERO E LEGITIMAÇÃO POLÍTICA: reflexões sobre a experiência de ruanda no pós-genocídio

GENDER EQUALITY POLICIES AND POLITICAL LEGITIMACY: reflections on the post-genocide rwandan experience

Mariana Dorneles Thurow ¹

¹ Mestranda em Economia e Relações Internacionais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS. Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-0000-3717>

RESUMO

A igualdade de gênero consolidou-se, nas últimas décadas, como um dos principais referenciais normativos das agendas internacionais voltadas à promoção da democracia, dos direitos humanos e do desenvolvimento, sendo frequentemente utilizada como indicador de qualidade institucional e boa governança. Nesse contexto, Ruanda tornou-se um dos casos mais emblemáticos da literatura ao combinar elevados índices de participação política feminina com amplo reconhecimento internacional por suas políticas de igualdade de gênero. O presente estudo teve como objetivo analisar como a política de igualdade de gênero implementada em Ruanda contribuiu para a construção de uma narrativa de modernização estatal e para a produção de legitimidade política, discutindo seus alcances e limites à luz da literatura contemporânea. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza básica, com objetivo descritivo e analítico, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e documental. A revisão contemplou estudos sobre gênero, políticas públicas, democracia e Relações Internacionais, enquanto a análise documental envolveu legislação, políticas governamentais, relatórios institucionais e documentos produzidos por organismos internacionais. Os resultados evidenciam que a institucionalização da agenda de igualdade de gênero promoveu avanços significativos na participação política das mulheres e fortaleceu a estrutura estatal voltada à promoção de seus direitos. Entretanto, a literatura também demonstra que tais avanços coexistem com limitações relacionadas à autonomia substantiva das mulheres, à centralização do poder político e às restrições ao pluralismo democrático. Conclui-se que a política de igualdade de gênero desempenhou dupla função: ao mesmo tempo em que ampliou a presença feminina nas instituições públicas, passou a integrar a narrativa internacional de reconstrução nacional e modernização do Estado, contribuindo para a legitimação política do regime ruandês. O estudo reforça a necessidade de analisar políticas públicas de gênero para além de seus indicadores quantitativos, considerando igualmente seus significados simbólicos, seus usos políticos e seus efeitos na construção da legitimidade estatal.

Palavras-chave: igualdade de gênero; políticas públicas; legitimação política.

ABSTRACT

Gender equality has become one of the leading normative frameworks guiding international agendas on democracy, human rights, and development, increasingly serving as an indicator of institutional quality and good governance. Within this context, Rwanda has emerged as one of the most prominent cases in the literature, combining high levels of women's political representation with broad international recognition for its gender equality policies. This study aimed to analyze how Rwanda's gender equality policy contributed to the construction of a narrative of state modernization and to the production of political legitimacy, discussing its achievements and limitations in light of contemporary scholarship. The research adopted a qualitative approach of a basic, descriptive, and analytical nature, based on bibliographic and documentary research. The literature review covered studies on gender, public policies, democracy, and International Relations, while the documentary analysis examined legislation, governmental policies, institutional reports, and documents produced by international organizations. The findings indicate that the institutionalization of the gender equality agenda significantly expanded women's political participation and strengthened the state's institutional framework for promoting women's rights. However, the literature also demonstrates that these advances coexist with limitations related to women's substantive autonomy, political centralization, and restrictions on democratic pluralism. The study concludes that Rwanda's gender equality policy has fulfilled a dual function: while it broadened women's participation in public institutions, it also became a central component of the country's narrative of national reconstruction and state modernization, contributing to the international political legitimacy of the Rwandan regime. These findings highlight the importance of analyzing gender policies beyond quantitative indicators, taking into account their symbolic meanings, political uses, and their role in the construction of state legitimacy.

Keywords: gender equality; public policy; political legitimacy.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a igualdade de gênero consolidou-se como um dos principais referenciais normativos das agendas internacionais voltadas à promoção dos direitos humanos, da democracia e do desenvolvimento. A partir da IV Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada em Pequim, em 1995, organismos multilaterais, governos nacionais e agências internacionais passaram a incorporar a ampliação da participação política feminina como indicador de qualidade institucional, boa governança e fortalecimento democrático. Nesse contexto, políticas públicas direcionadas à promoção da igualdade de gênero deixaram de ser compreendidas apenas como instrumentos de justiça social para assumirem também importante dimensão política e simbólica, associando-se à construção de legitimidade institucional e ao reconhecimento internacional dos Estados (Salomón, 2019; Wendt, 2014; Mesquita, 2016).

As políticas públicas não apenas reorganizam estruturas administrativas ou ampliam direitos, mas também produzem narrativas sobre o próprio Estado, contribuindo para construir determinadas imagens de modernidade, desenvolvimento, inclusão e compromisso democrático. Em outras palavras, a formulação e a institucionalização dessas políticas participam da construção simbólica do poder estatal, influenciando tanto processos internos de legitimação quanto formas de reconhecimento social e político (Wendt, 2014; Mesquita, 2016).

Entre os casos mais frequentemente mobilizados para ilustrar esse processo destaca-se Ruanda. Após o genocídio de 1994, o país passou por um amplo processo de reconstrução institucional conduzido pela Frente Patriótica Ruandesa (FPR), sob a liderança de Paul Kagame. Paralelamente à reorganização administrativa e ao crescimento econômico, foram implementadas diversas reformas voltadas à promoção da igualdade de gênero, culminando na Constituição de 2003, que estabeleceu mecanismos destinados à ampliação da participação feminina nas instituições públicas. Desde então, Ruanda mantém os maiores índices mundiais de representação feminina no Parlamento, alcançando aproximadamente 63,8% das cadeiras da Câmara dos Deputados após as eleições de 2024 (World Bank, 2025; UN Women, 2024; IPU, 2025).

A consolidação dessa arquitetura institucional levou organismos internacionais a reconhecerem Ruanda como uma das principais referências mundiais em igualdade de gênero. Dados recentes da UN Women (2024) indicam que aproximadamente 88,9% dos marcos legais relacionados ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 5 encontram-se

implementados no país. Paralelamente, relatórios do Banco Mundial, do Fórum Econômico Mundial e da União Interparlamentar continuam posicionando Ruanda entre os principais exemplos internacionais de participação política feminina e de institucionalização de políticas de igualdade de gênero (World Bank, 2025; World Economic Forum, 2025; IPU, 2025).

Entretanto, a literatura especializada tem demonstrado que esses avanços quantitativos não correspondem, necessariamente, à ampliação substantiva da autonomia política das mulheres nem à transformação das relações de poder existentes. O Relatório Nacional do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento já indicava, ainda em 2007, que o aumento da representação feminina não havia produzido mudanças significativas nas condições de vida da maioria das mulheres ruandesas. Posteriormente, Abbott e Malunda (2016) observaram que, embora tenham ocorrido avanços importantes nos campos da educação, da saúde e da participação institucional, persistem limitações relacionadas à autonomia econômica, à participação efetiva nos processos decisórios e às desigualdades vivenciadas principalmente pelas mulheres residentes nas áreas rurais.

Essa interpretação vem sendo reforçada por pesquisas mais recentes, que apontam para a coexistência entre elevados índices de representação feminina e restrições ao pluralismo político, à liberdade de expressão e à atuação da sociedade civil. Relatórios da Freedom House (2025), do V-Dem Institute (2025) e da Bertelsmann Stiftung (2024) indicam que Ruanda mantém elevada capacidade administrativa e importantes indicadores de desenvolvimento, mas continua apresentando características compatíveis com regimes autoritários, marcados pela concentração do poder político e pela limitação da competição democrática.

Nesse cenário, a agenda de igualdade de gênero passa a suscitar uma questão analítica que extrapola o debate sobre participação feminina. Mais do que investigar se houve ampliação da presença das mulheres nas instituições políticas, torna-se relevante compreender quais funções políticas essa agenda desempenha na construção das narrativas produzidas pelo Estado. Conforme argumentam Burnet (2008; 2011), Desrosiers e Thomson (2011), Villaverde (2023) e Uwihangana e Starke (2025), a promoção da igualdade de gênero ocupa posição central na narrativa oficial sobre reconstrução nacional, modernização institucional e desenvolvimento, convertendo-se em um dos principais símbolos por meio dos quais Ruanda projeta uma imagem de

eficiência administrativa, inclusão política e compromisso com valores internacionalmente legitimados.

É nesse contexto que se insere o presente artigo. Partindo do diálogo entre os estudos de gênero, as políticas públicas e os debates sobre democracia e cidadania, busca-se analisar como a política de igualdade de gênero implementada em Ruanda contribuiu para a construção de uma narrativa de modernização estatal e para a produção de legitimidade política, discutindo seus alcances e limites à luz da literatura contemporânea. Ao fazê-lo, pretende-se contribuir para a reflexão sobre os usos políticos das políticas públicas de gênero e sobre os desafios que envolvem a distinção entre avanços institucionais, participação substantiva e transformação efetiva das relações sociais.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Nas últimas décadas, a igualdade de gênero consolidou-se como um dos principais referenciais normativos das agendas internacionais de desenvolvimento, democracia e direitos humanos. Conforme observa Salomón (2019), a crescente incorporação das mulheres aos espaços de decisão modificou não apenas as agendas domésticas, mas também a forma como os Estados passaram a projetar suas políticas externas e a dialogar com organismos internacionais. Paralelamente, instituições como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial, o Fórum Econômico Mundial e a União Interparlamentar passaram a utilizar indicadores relacionados à participação política feminina como parâmetros para avaliar qualidade institucional, boa governança e desenvolvimento social (UN Women, 2024; World Economic Forum, 2025). Nesse processo, políticas de igualdade de gênero deixaram de ser compreendidas apenas como instrumentos de promoção de direitos para assumirem também importante dimensão política e simbólica, tornando-se parte dos critérios contemporâneos de reconhecimento e legitimidade dos Estados.

Essa transformação resulta de mudanças ocorridas no próprio campo das Relações Internacionais. Durante grande parte do século XX, a disciplina privilegiou análises centradas nos Estados, na segurança e nos conflitos armados, relegando as relações de gênero a um plano secundário. Ao questionar essa tradição, Tickner (1992) demonstrou que a política internacional foi historicamente construída a partir de categorias masculinizadas de poder, invisibilizando experiências e formas de atuação política das mulheres. Posteriormente, Enloe (2014) ampliou essa crítica ao demonstrar que as

relações internacionais dependem igualmente das formas pelas quais mulheres e homens são posicionados socialmente, tornando impossível compreender guerras, economias, diplomacias e processos de construção estatal sem considerar as hierarquias de gênero que atravessam esses fenômenos. Nessa mesma direção, True (2012) argumenta que gênero constitui dimensão estruturante da economia política internacional, influenciando tanto processos de desenvolvimento quanto a produção e a reprodução de diferentes formas de poder.

Ao deslocar o foco analítico para dimensões tradicionalmente consideradas periféricas, a literatura feminista evidenciou que a política internacional não é produzida exclusivamente por governos e instituições. Conforme afirma Enloe (2014, p. 22, tradução nossa), as relações entre Estados dependem também "do controle das mulheres como símbolos, consumidoras, trabalhadoras e provedoras de conforto emocional". Essa afirmação amplia significativamente a compreensão sobre o funcionamento do poder político, indicando que mulheres não participam apenas como destinatárias das políticas públicas, mas também como elementos centrais na construção de discursos, identidades nacionais e projetos estatais. Assim, compreender a política internacional exige investigar como diferentes significados atribuídos às relações de gênero influenciam a produção da autoridade política e do reconhecimento internacional.

Sob essa perspectiva, políticas públicas de igualdade de gênero deixam de representar apenas instrumentos administrativos destinados à redução das desigualdades sociais. Conforme argumenta Wendt (2014), os Estados constroem continuamente identidades por meio de práticas, narrativas e interações sociais. Ao sintetizar esse debate no contexto brasileiro, Mesquita (2016) observa que a identidade internacional corresponde ao conjunto de atributos, papéis e significados pelos quais um Estado procura definir "quem é" perante a sociedade internacional. Dessa forma, a institucionalização de determinadas políticas públicas produz efeitos que extrapolam seus resultados materiais, comunicando valores associados à modernidade, ao desenvolvimento, à democracia e ao compromisso com os direitos humanos.

A incorporação da igualdade de gênero às agendas governamentais exemplifica esse processo. Para Salomón (2019), a promoção da participação política das mulheres passou a integrar o repertório de temas associados à boa governança e ao fortalecimento democrático. Paralelamente, organismos internacionais passaram a produzir indicadores, rankings e mecanismos de monitoramento capazes de comparar o desempenho dos países

nessa área, atribuindo visibilidade internacional às experiências consideradas exitosas (UN Women, 2024; World Bank, 2025). Nesse contexto, políticas de igualdade de gênero adquirem elevada capacidade simbólica, funcionando não apenas como instrumentos de inclusão social, mas também como recursos por meio dos quais os Estados comunicam compromisso com valores amplamente legitimados pela ordem internacional contemporânea.

Entretanto, a literatura feminista adverte que tais políticas não podem ser analisadas exclusivamente por seus indicadores quantitativos. True (2012) ressalta que toda política de gênero constitui igualmente um campo de disputas acerca dos significados atribuídos à igualdade, ao desenvolvimento e à cidadania. Em sentido semelhante, Enloe (2014) argumenta que estatísticas e indicadores frequentemente ocultam relações de poder que permanecem estruturando a vida cotidiana das mulheres. Assim, a existência de elevados índices de representação feminina ou de sofisticadas arquiteturas institucionais não constitui, por si só, evidência suficiente da transformação das desigualdades de gênero.

Essa distinção torna-se particularmente relevante quando observada sob a perspectiva da representação política. Durante muitos anos, a ampliação do número de mulheres em cargos eletivos foi interpretada como sinônimo de democratização e empoderamento feminino. Contudo, Burnet (2011) demonstra que representação descritiva e representação substantiva correspondem a fenômenos distintos. Embora a presença feminina nas instituições políticas represente conquista relevante, ela não garante automaticamente maior influência nos processos decisórios, ampliação da autonomia política ou transformação das relações históricas de poder. Abbott e Malunda (2016) chegam a conclusão semelhante ao observar que importantes avanços registrados em Ruanda não foram acompanhados, na mesma intensidade, pela ampliação da autonomia econômica e política da maioria das mulheres, especialmente daquelas residentes em áreas rurais.

Essa discussão aproxima-se das contribuições de Mahmood (2005), cuja crítica às interpretações dicotômicas da agência feminina oferece importante contribuição para compreender contextos marcados por fortes assimetrias de poder. Ao analisar experiências de mulheres inseridas em estruturas normativas rígidas, a autora demonstra que agência não deve ser confundida exclusivamente com resistência ou emancipação plena. Pelo contrário, trata-se da capacidade de agir, negociar e produzir escolhas dentro

dos limites estabelecidos pelas normas sociais, políticas e institucionais. Essa perspectiva permite compreender que processos de inclusão podem coexistir com mecanismos de controle e disciplinamento, sem que isso elimine completamente a capacidade de ação dos sujeitos envolvidos.

A incorporação desse debate amplia significativamente a compreensão das políticas públicas de igualdade de gênero. Em determinadas circunstâncias, essas políticas produzem simultaneamente oportunidades e limitações: ampliam direitos, fortalecem a presença feminina em instituições públicas e promovem maior visibilidade política, mas também podem ser apropriadas por projetos estatais orientados à consolidação de determinadas formas de poder. Como observam Burnet (2011) e Villaverde (2023), a ampliação da participação feminina pode assumir funções que extrapolam a promoção da igualdade, convertendo-se em elemento constitutivo de narrativas sobre eficiência estatal, reconstrução nacional e modernização institucional.

Essa interpretação dialoga diretamente com a literatura sobre legitimação política. Gerschewski (2013) argumenta que regimes políticos sustentam sua estabilidade mediante a combinação entre repressão, cooptação e legitimação. Enquanto a repressão atua por meio da coerção e a cooptação incorpora grupos estratégicos ao regime, a legitimação busca produzir aceitação social da autoridade política, reduzindo os custos do exercício do poder. Sob essa perspectiva, políticas públicas podem contribuir para fortalecer a legitimidade estatal ao comunicar competência administrativa, compromisso moral e adesão a valores amplamente reconhecidos pela comunidade nacional e internacional.

Em direção semelhante, Schedler (2006) demonstra que diferentes regimes contemporâneos preservam instituições formalmente democráticas ao mesmo tempo em que restringem a competição política e o pluralismo. Nessas circunstâncias, eleições, parlamentos e políticas públicas deixam de exercer apenas funções administrativas para integrarem mecanismos mais amplos de produção de legitimidade. Nessa intersecção entre igualdade de gênero, construção simbólica do Estado e produção de legitimidade que se insere o caso ruandês, cuja trajetória permite observar como políticas voltadas à ampliação da participação feminina podem, simultaneamente, produzir avanços institucionais, reconhecimento internacional e novas formas de consolidação do poder político.

A experiência ruandesa tornou-se um dos casos mais frequentemente mobilizados pela literatura para discutir os limites e as potencialidades das políticas contemporâneas de igualdade de gênero. Desde o fim do genocídio de 1994, o país passou a ser apresentado em organismos multilaterais como exemplo de reconstrução institucional, desenvolvimento e promoção da participação política das mulheres. A Constituição de 2003 estabeleceu reserva mínima de 30% de mulheres nos órgãos decisórios do Estado, sendo posteriormente acompanhada pela criação de uma ampla estrutura institucional voltada à transversalização da agenda de gênero, envolvendo o Ministério do Gênero e Promoção da Família (MIGEPROF), o Gender Monitoring Office (GMO), o Conselho Nacional das Mulheres (CNF), o Fórum das Parlamentares Ruandesas (FFRP) e mecanismos de orçamentação sensível ao gênero (Gender Budget Statement). Em conjunto, essas instituições passaram a estruturar uma política pública abrangente, responsável por articular planejamento governamental, monitoramento, participação política e produção sistemática de indicadores relacionados à igualdade de gênero (Ruanda, 2015; MIGEPROF, 2021; GMO, 2024).

Os resultados dessa política rapidamente ganharam visibilidade internacional. Dados recentes da União Interparlamentar indicam que Ruanda permanece como o país com a maior proporção de mulheres no Parlamento nacional, superando 60% das cadeiras legislativas (IPU, 2025). De forma semelhante, o Banco Mundial (2025), a UN Women (2024) e o Fórum Econômico Mundial (2025) destacam o país entre as principais referências globais em participação política feminina, enfatizando também os avanços observados na incorporação da perspectiva de gênero às políticas públicas e ao planejamento estatal. Esses indicadores contribuíram para consolidar a imagem de Ruanda como exemplo internacional de promoção da igualdade, frequentemente apresentada em conferências multilaterais, relatórios internacionais e programas de cooperação voltados ao fortalecimento da governança democrática.

Embora esse reconhecimento internacional seja amplamente documentado, a literatura especializada demonstra que sua interpretação está longe de ser consensual. Burnet (2008) observa que a reconstrução política conduzida pela Frente Patriótica Ruandesa foi acompanhada pela produção de uma narrativa internacional fortemente baseada nos conceitos de democratização, reconciliação nacional e modernização institucional. Segundo a autora, organismos internacionais, governos estrangeiros e parte da comunidade acadêmica passaram a interpretar Ruanda a partir de um paradigma linear

de transição democrática, no qual eleições, reconstrução administrativa e ampliação da participação feminina seriam evidências suficientes da consolidação democrática. Essa leitura, entretanto, tende a atribuir centralidade aos aspectos institucionais, reduzindo a atenção dedicada às dinâmicas políticas que estruturam o funcionamento cotidiano do regime.

Ao aprofundar essa análise, Burnet (2011) demonstra que a expressiva representação feminina alcançada pelo Parlamento ruandês não foi necessariamente acompanhada pela ampliação da influência política das mulheres na definição das agendas legislativas. Embora parlamentares tenham conquistado maior visibilidade institucional e reconhecimento social, sua atuação permanece fortemente condicionada pela disciplina partidária e pela centralização das decisões políticas. Como consequência, a elevada representação descritiva das mulheres nem sempre se converte em representação substantiva, isto é, na capacidade efetiva de influenciar políticas públicas relacionadas às desigualdades de gênero ou de ampliar os espaços de participação política autônoma.

Resultados semelhantes são apresentados por Abbott e Malunda (2016), cuja pesquisa combina revisão bibliográfica, análise de dados secundários e investigação qualitativa desenvolvida ao longo de vários anos de trabalho de campo em Ruanda. As autoras reconhecem que o país alcançou avanços significativos na institucionalização dos direitos das mulheres, especialmente nos campos da saúde, da educação e da participação política. Entretanto, argumentam que tais avanços permanecem distribuídos de maneira desigual entre diferentes grupos sociais. Mulheres residentes em áreas rurais continuam enfrentando importantes limitações relacionadas ao acesso à terra, autonomia econômica, participação nas decisões familiares e inserção produtiva, indicando que conquistas institucionais não eliminam automaticamente desigualdades historicamente constituídas.

Essa interpretação aproxima-se das conclusões apresentadas por Debusscher e Ansoms (2013). Ao analisarem a formulação e a implementação das políticas de igualdade de gênero em Ruanda, as autoras argumentam que a forte centralização administrativa e a adoção de metas quantitativas favoreceram uma implementação predominantemente tecnocrática da agenda de gênero. Embora reconheçam a existência de vontade política para promover reformas institucionais, observam que grande parte das políticas passou a privilegiar indicadores mensuráveis, frequentemente associados à eficiência econômica e ao desempenho administrativo, relegando a segundo plano

debates relacionados às relações estruturais de poder, à redistribuição do trabalho doméstico e à participação da sociedade civil na definição das prioridades governamentais.

Essa crítica permanece presente em estudos mais recentes. Villaverde (2023) sustenta que a política de igualdade de gênero desenvolvida em Ruanda reúne simultaneamente elementos de empoderamento feminino e de estratégia política de legitimação estatal. Segundo a autora, a institucionalização de políticas voltadas às mulheres produziu importantes avanços normativos, mas também fortaleceu a projeção internacional do país como exemplo de reconstrução bem-sucedida e de governança eficiente. Em vez de compreender essas duas dimensões como mutuamente excludentes, Villaverde propõe analisá-las de maneira articulada, reconhecendo que políticas públicas podem produzir benefícios concretos à população ao mesmo tempo em que reforçam estratégias governamentais de construção de legitimidade.

As pesquisas conduzidas por Uwihangana e Starke (2025) ampliam essa discussão ao investigar como diferentes atores envolvidos na implementação das políticas de gênero descrevem sua própria atuação. As autoras demonstram que instituições governamentais, organizações comunitárias e organismos internacionais compartilham a percepção de que Ruanda alcançou avanços relevantes na promoção da igualdade entre homens e mulheres. Contudo, identificam diferenças significativas quanto aos significados atribuídos a esse processo. Enquanto atores estatais tendem a enfatizar indicadores institucionais e resultados quantitativos, representantes da sociedade civil ressaltam desafios relacionados à autonomia política, à participação comunitária e às possibilidades concretas de influência das mulheres sobre as decisões públicas.

Esse argumento é aprofundado em estudo posterior de Uwihangana e Starke (2026), que evidencia a coexistência de diferentes concepções de igualdade de gênero no contexto ruandês. As autoras demonstram que, embora exista amplo consenso em torno da importância da participação feminina, permanecem disputas acerca do significado da igualdade e dos caminhos necessários para sua efetivação. Assim, a agenda de gênero deixa de representar um conjunto homogêneo de políticas públicas e passa a constituir um campo de disputas simbólicas, no qual diferentes atores procuram definir prioridades, indicadores e critérios de sucesso.

Em pesquisa igualmente recente, Uwihangana, Gumira e Starke (2026) identificam que a implementação das políticas de igualdade continua enfrentando

obstáculos relacionados à centralização administrativa, à limitada participação da sociedade civil e à persistência de normas socioculturais que restringem a autonomia das mulheres. Ainda que reconheçam importantes avanços institucionais, os autores argumentam que a efetividade dessas políticas depende da ampliação dos espaços de participação social e da construção de mecanismos que favoreçam maior apropriação comunitária da agenda de igualdade.

Essas análises dialogam diretamente com avaliações produzidas por organismos independentes de monitoramento da democracia. O relatório *Freedom in the World 2025*, elaborado pela Freedom House (2025), reconhece os avanços registrados por Ruanda em indicadores sociais e na promoção da igualdade de gênero, mas destaca a permanência de severas restrições às liberdades civis, à atuação da oposição política e ao funcionamento independente da sociedade civil. Em direção semelhante, o *Democracy Report 2025*, publicado pelo V-Dem Institute (2025), continua classificando Ruanda como um regime autocrático, argumentando que elevados níveis de capacidade estatal e desenvolvimento institucional coexistem com baixos níveis de competição política e pluralismo democrático. Avaliação semelhante é apresentada pela Bertelsmann Stiftung (2024), que identifica importante capacidade administrativa e planejamento governamental, ao mesmo tempo em que ressalta limitações relacionadas à concentração do poder político e à reduzida alternância de governo.

Em conjunto, essas contribuições sugerem que o caso ruandês não pode ser interpretado a partir de categorias dicotômicas, que o classificam exclusivamente como exemplo de sucesso ou de fracasso das políticas de igualdade de gênero. Pelo contrário, a literatura contemporânea converge para reconhecer que o país reúne avanços institucionais expressivos e limitações políticas igualmente relevantes. A ampliação da participação feminina, a criação de uma robusta arquitetura institucional de promoção da igualdade e o reconhecimento obtido perante organismos internacionais constituem resultados concretos que não podem ser desconsiderados. Entretanto, tais conquistas coexistem com questionamentos relacionados à autonomia substantiva das mulheres, ao funcionamento da sociedade civil e à centralização das decisões políticas.

3. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza básica, com objetivo descritivo e analítico, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e documental. A abordagem qualitativa foi adotada por possibilitar a compreensão e a interpretação dos significados atribuídos às políticas públicas de igualdade de gênero e às narrativas construídas em torno de sua implementação, permitindo analisar como esses elementos participam dos processos de produção de legitimidade política e de construção simbólica do Estado (Minayo, 2014).

A pesquisa bibliográfica fundamentou a construção do referencial teórico e da discussão analítica, reunindo estudos nacionais e internacionais relacionados aos estudos de gênero, políticas públicas, democracia, cidadania e Relações Internacionais, com ênfase nas contribuições da literatura feminista e nas pesquisas produzidas sobre a experiência ruandesa no período pós-genocídio. Foram consultados livros, artigos científicos e capítulos de livros indexados nas bases Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Google Acadêmico, utilizando descritores em português e inglês, como "gender equality", "Rwanda", "women's political representation", "gender policy", "international legitimacy", "political legitimacy", "gender and politics" e "post-genocide Rwanda", empregados isoladamente e combinados por operadores booleanos.

Paralelamente, realizou-se pesquisa documental com base em documentos oficiais produzidos pelo Estado ruandês e por organismos internacionais. No âmbito governamental, foram analisados a Constituição da República de Ruanda (2003, revisão de 2015), a Política Nacional de Gênero, elaborada pelo Ministério do Gênero e Promoção da Família (MIGEPROF), a legislação que instituiu o Gender Monitoring Office (GMO), relatórios institucionais produzidos por esse órgão, documentos do Fórum das Parlamentares Ruandesas (FFRP), do Conselho Nacional das Mulheres (CNF) e materiais relacionados ao Gender Budget Statement (GBS). A seleção desses documentos fundamentou-se no fato de constituírem os principais instrumentos responsáveis pela formulação, implementação, monitoramento e avaliação da política pública de igualdade de gênero em Ruanda, permitindo compreender sua estrutura institucional e seus objetivos oficiais.

Também foram examinados documentos produzidos por organismos multilaterais e instituições independentes de monitoramento, entre eles relatórios da Organização das

Nações Unidas (ONU), UN Women, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Banco Mundial, União Interparlamentar (IPU), Fórum Econômico Mundial (WEF), Freedom House, V-Dem Institute e Bertelsmann Stiftung. Esses documentos foram selecionados por apresentarem avaliações internacionais acerca da participação política das mulheres, da qualidade democrática, da governança e dos processos de desenvolvimento em Ruanda, possibilitando analisar como a agenda de igualdade de gênero foi reconhecida, valorizada ou problematizada por diferentes atores internacionais.

Complementarmente, foram analisados pronunciamentos oficiais do presidente Paul Kagame, discursos proferidos em organismos multilaterais, mensagens presidenciais e entrevistas concedidas entre 2003 e 2025. A seleção desse material considerou apenas documentos disponíveis em fontes oficiais e diretamente relacionados às políticas de igualdade de gênero, ao processo de reconstrução nacional, à governança, ao desenvolvimento e à participação das mulheres, excluindo pronunciamentos sem relação com os objetivos da pesquisa. Essa delimitação buscou assegurar coerência entre o corpus documental e o problema investigado.

A interpretação do material foi conduzida por meio de análise temática, procedimento que possibilitou identificar padrões recorrentes, categorias de sentido e relações entre os diferentes documentos analisados. Inicialmente, realizou-se leitura exploratória de todo o corpus documental, seguida por leitura analítica e interpretativa, buscando identificar recorrências relacionadas à institucionalização das políticas de igualdade de gênero, à construção discursiva da participação feminina, à projeção internacional da experiência ruandesa e aos processos de legitimação política associados a essa agenda.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura e dos documentos institucionais evidencia que a política de igualdade de gênero implementada em Ruanda constitui um dos principais pilares do processo de reconstrução estatal desenvolvido após o genocídio de 1994. Mais do que ampliar a participação feminina nas instituições políticas, essa agenda passou a integrar um projeto mais amplo de reorganização administrativa, fortalecimento institucional e redefinição da imagem do Estado ruandês perante a sociedade nacional e a comunidade internacional. Nesse processo, igualdade de gênero, modernização administrativa e

desenvolvimento passaram a ser apresentados como dimensões complementares de um mesmo projeto político, conferindo à agenda de gênero uma função que ultrapassa a promoção de direitos e alcança a própria construção da legitimidade estatal (Burnet, 2008; Desrosiers; Thomson, 2011; Villaverde, 2023).

Os documentos governamentais analisados demonstram que a institucionalização dessa agenda ocorreu por meio da criação de uma arquitetura normativa e administrativa relativamente ampla, envolvendo a Constituição de 2003, a Política Nacional de Gênero, o Ministério do Gênero e Promoção da Família (MIGEPROF), o Gender Monitoring Office (GMO), o Conselho Nacional das Mulheres e o Fórum das Parlamentares Ruandesas. Em conjunto, esses mecanismos estruturaram políticas de promoção da participação feminina, monitoramento da transversalização da perspectiva de gênero e incorporação de indicadores específicos aos processos de planejamento estatal. Essa estrutura institucional revela que a igualdade de gênero deixou de ocupar posição periférica na administração pública para integrar o núcleo das políticas governamentais de reconstrução nacional (Ruanda, 2015; MIGEPROF, 2021; GMO, 2024).

Os efeitos dessa institucionalização tornaram-se rapidamente perceptíveis nos indicadores internacionais. Desde meados dos anos 2000, Ruanda passou a ocupar posições de destaque em rankings relacionados à participação política feminina, mantendo, nas últimas décadas, a maior proporção de mulheres no Parlamento entre todos os países analisados pela União Interparlamentar. Paralelamente, organismos como o Banco Mundial, a UN Women e o Fórum Econômico Mundial passaram a reconhecer o país como uma referência internacional na promoção da igualdade de gênero e na incorporação dessa agenda às políticas públicas (IPU, 2025; World Bank, 2025; UN Women, 2024; World Economic Forum, 2025). Esses resultados evidenciam que a política de gênero produziu efeitos concretos no fortalecimento da presença institucional das mulheres, tornando-se um dos principais elementos associados internacionalmente à experiência ruandesa.

Entretanto, a literatura demonstra que esses avanços quantitativos não se traduziram, necessariamente, em transformações equivalentes nas relações de poder. Burnet (2011) observa que a elevada representação feminina no Parlamento convive com forte disciplina partidária e reduzida autonomia na definição da agenda legislativa, limitando a capacidade das parlamentares de formular ou defender pautas que contrariem os interesses centrais do governo. Em direção semelhante, Abbott e Malunda (2016)

argumentam que, embora tenham ocorrido avanços importantes nos campos da saúde, da educação e da participação institucional, persistem limitações relacionadas à autonomia econômica, ao acesso à terra, à participação nas decisões familiares e à capacidade de influência política das mulheres, sobretudo nas áreas rurais.

Essa tensão entre avanços institucionais e limitações substantivas também é destacada por Debusscher e Ansoms (2013). Segundo as autoras, a implementação das políticas de igualdade de gênero foi fortemente orientada por metas quantitativas e mecanismos administrativos de monitoramento, privilegiando indicadores de desempenho e eficiência governamental. Embora essa estratégia tenha contribuído para consolidar importantes reformas institucionais, também favoreceu uma abordagem predominantemente tecnocrática da igualdade de gênero, reduzindo os espaços destinados à participação autônoma da sociedade civil e ao enfrentamento das relações estruturais de poder que produzem desigualdades entre homens e mulheres.

Os estudos mais recentes reforçam essa interpretação ao demonstrar que diferentes atores atribuem significados distintos às políticas de igualdade implementadas em Ruanda. Uwihangana e Starke (2025) identificam que representantes governamentais tendem a valorizar indicadores relacionados à participação política e ao fortalecimento institucional, enquanto organizações comunitárias e segmentos da sociedade civil enfatizam desafios vinculados à autonomia das mulheres, à participação social e à efetividade das políticas públicas no cotidiano. Em estudo posterior, Uwihangana e Starke (2026) demonstram que a igualdade de gênero constitui um conceito em permanente disputa, cujos significados variam conforme os diferentes atores envolvidos em sua formulação e implementação.

Villaverde (2023) propõe compreender essa dinâmica de maneira menos dicotômica. Para a autora, a política de igualdade de gênero implementada em Ruanda produziu avanços concretos na ampliação dos direitos das mulheres, mas também passou a desempenhar importante função política na projeção internacional do Estado. Em vez de compreender essas duas dimensões como incompatíveis, a autora argumenta que elas coexistem, permitindo que políticas públicas de inclusão social fortaleçam simultaneamente processos de reconstrução institucional e estratégias governamentais de legitimação política.

Essa interpretação encontra respaldo na análise dos documentos produzidos por organismos internacionais. Enquanto instituições como a União Interparlamentar, a UN

Women e o Banco Mundial destacam os avanços obtidos pelo país em participação política feminina e institucionalização das políticas de gênero, relatórios produzidos pela Freedom House (2025), pelo V-Dem Institute (2025) e pela Bertelsmann Stiftung (2024) apontam para a permanência de restrições relacionadas ao pluralismo político, à liberdade de expressão e ao funcionamento independente da sociedade civil. Assim, o reconhecimento internacional da política de igualdade de gênero convive com avaliações igualmente consistentes acerca das limitações democráticas presentes no regime político ruandês.

Essa coexistência constitui um dos principais achados da pesquisa. Em vez de representar uma contradição insolúvel, ela evidencia que políticas públicas podem desempenhar múltiplas funções simultaneamente. No caso ruandês, a agenda de igualdade de gênero contribuiu para ampliar a presença feminina nas instituições políticas, fortalecer a estrutura administrativa dedicada à promoção dos direitos das mulheres e consolidar importantes mecanismos de monitoramento das políticas públicas. Ao mesmo tempo, essa mesma agenda passou a integrar a narrativa oficial de reconstrução nacional, modernização institucional e desenvolvimento, fortalecendo a imagem internacional de Ruanda como Estado eficiente, comprometido com a inclusão e alinhado às principais agendas contemporâneas de governança e direitos humanos.

Os resultados permitem compreender, portanto, que a política de igualdade de gênero implementada em Ruanda não pode ser reduzida nem a um simples instrumento de emancipação feminina nem exclusivamente a uma estratégia de legitimação política. A literatura analisada demonstra que ambas as dimensões coexistem e se reforçam mutuamente, produzindo uma experiência complexa na qual avanços institucionais convivem com limitações relacionadas ao exercício substantivo da participação política. Essa constatação reforça a necessidade de analisar políticas públicas de gênero para além de seus indicadores quantitativos, considerando também seus significados simbólicos, seus usos políticos e sua capacidade de participar da construção da legitimidade estatal e das narrativas contemporâneas de desenvolvimento, democracia e boa governança.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar como a política de igualdade de gênero implementada em Ruanda contribuiu para a construção de uma narrativa de modernização estatal e para a produção de legitimidade política, discutindo seus alcances

e limites à luz da literatura contemporânea. A partir da análise da produção científica e dos documentos institucionais, foi possível compreender que a agenda de igualdade de gênero assumiu papel que ultrapassa a promoção dos direitos das mulheres, tornando-se um dos principais elementos por meio dos quais o Estado ruandês passou a projetar uma imagem de eficiência administrativa, compromisso com o desenvolvimento e alinhamento aos valores internacionalmente associados à democracia, à boa governança e aos direitos humanos.

Os resultados evidenciaram que a institucionalização dessa agenda produziu avanços importantes na participação política feminina, na consolidação de mecanismos estatais voltados à promoção da igualdade de gênero e na incorporação dessa temática ao planejamento governamental. A criação de uma arquitetura institucional específica, associada à adoção de instrumentos legais e administrativos destinados à ampliação da presença das mulheres nos espaços decisórios, consolidou Ruanda como referência internacional em indicadores relacionados à representação política feminina e à transversalização das políticas de gênero.

Entretanto, a literatura analisada também demonstrou que esses avanços institucionais não podem ser interpretados, de forma isolada, como evidência de transformação substantiva das relações de poder. Os estudos examinados convergem ao indicar que a ampliação da representação política feminina convive com limitações relacionadas à autonomia decisória das mulheres, à centralização do poder político, à reduzida participação da sociedade civil e às restrições ao pluralismo democrático. Dessa forma, a pesquisa reforça a necessidade de distinguir avanços quantitativos dos processos efetivos de redistribuição do poder político e de ampliação da participação cidadã.

Ao mesmo tempo, verificou-se que a política de igualdade de gênero desempenhou importante função na construção da narrativa internacional sobre o processo de reconstrução do Estado ruandês. O reconhecimento obtido junto a organismos multilaterais, agências internacionais de desenvolvimento e instituições de monitoramento contribuiu para fortalecer a imagem de Ruanda como exemplo de modernização institucional e compromisso com agendas contemporâneas de desenvolvimento. Assim, a promoção da igualdade de gênero passou a integrar um repertório mais amplo de estratégias de legitimação estatal, evidenciando que políticas públicas podem produzir efeitos que extrapolam seus objetivos imediatos, influenciando

também a forma como os Estados constroem sua identidade política e são percebidos no cenário internacional.

Nesse sentido, a principal contribuição deste estudo consiste em evidenciar que a experiência ruandesa não deve ser interpretada por meio de perspectivas dicotômicas que a classificam exclusivamente como exemplo de sucesso ou de instrumentalização política das políticas de gênero. A análise realizada demonstra que ambas as dimensões coexistem. As políticas implementadas produziram avanços institucionais concretos para a participação das mulheres, mas também passaram a integrar estratégias mais amplas de construção da legitimidade política e da projeção internacional do Estado. Reconhecer essa coexistência permite compreender a complexidade dos processos contemporâneos de formulação e implementação de políticas públicas, evitando interpretações simplificadoras sobre seus efeitos sociais e políticos.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para ampliar as discussões sobre políticas públicas de igualdade de gênero, cidadania e democracia, especialmente ao evidenciar que a análise dessas políticas deve considerar não apenas seus resultados normativos e institucionais, mas também seus significados simbólicos, seus usos políticos e seus efeitos na construção das narrativas estatais. Como limitação, destaca-se que a pesquisa foi desenvolvida a partir de revisão bibliográfica e documental, privilegiando documentos oficiais e literatura especializada.

REFERÊNCIAS

ABBOTT, P.; MALUNDA, D. The promise and the reality: women's rights in Rwanda. **African Journal of Political Science and International Relations**, Nairobi, v. 10, n. 11, p. 287-298, 2016.

BERTELSMANN STIFTUNG. **BTI 2024 Country Report: Rwanda**. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 2024. Disponível em: <https://bti-project.org/en/reports/country-report/RWA>. Acesso em: 15 jun. 2026.

BURNET, J. E. Gender balance and the meanings of women in governance in post-genocide Rwanda. **African Affairs**, Oxford, v. 107, n. 428, p. 361-386, 2008.

BURNET, J. E. Women have found respect: gender quotas, symbolic representation, and female empowerment in Rwanda. **Politics & Gender**, Cambridge, v. 7, n. 3, p. 303-334, 2011.

DEBUSSCHER, P.; ANSOMS, A. Gender equality policies in Rwanda: public relations or real transformations? **Development and Change**, Oxford, v. 44, n. 5, p. 1111-1134, 2013.

DESROSIERS, M.-E.; THOMSON, S. Rhetorical legacies of leadership in Rwanda: speaking peace and acting war. **Conflict, Security & Development**, London, v. 11, n. 4, p. 429-454, 2011.

ENLOE, C. *Bananas, beaches and bases: making feminist sense of international politics*. 2. ed. Berkeley: University of California Press, 2014.

FREEDOM HOUSE. **Freedom in the World 2025: Rwanda**. Washington, DC: Freedom House, 2025. Disponível em: <https://freedomhouse.org/country/rwanda/freedom-world/2025>. Acesso em: 15 jun. 2026.

GERSCHEWSKI, J. The three pillars of stability: legitimization, repression, and co-optation in autocratic regimes. **Democratization**, London, v. 20, n. 1, p. 13-38, 2013.

INTER-PARLIAMENTARY UNION (IPU). **Women in Parliament 2025**. Geneva: IPU, 2025. Disponível em: <https://www.ipu.org/resources/publications/reports/2025>. Acesso em: 15 jun. 2026.

MAHMOOD, S. *Politics of piety: the Islamic revival and the feminist subject*. Princeton: Princeton University Press, 2005.

MESQUITA, R. A identidade internacional do Estado: conceitos, debates e perspectivas teóricas. **Carta Internacional**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 5-31, 2016.

MINISTÉRIO DO GÊNERO E PROMOÇÃO DA FAMÍLIA (MIGEPROF). **Política Nacional de Gênero**. Kigali: MIGEPROF, 2021. Disponível em: <https://www.migeprof.gov.rw>. Acesso em: 15 jun. 2026.

RUANDA. **Constituição da República do Ruanda (2003, rev. 2015)**. Kigali: Governo de Ruanda, 2015. Disponível em: <https://www.gov.rw>. Acesso em: 15 jun. 2026.

SALOMÓN, M. La política exterior ya no es cosa de hombres. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 27, n. 2, 2019.

SCHEDLER, A. (org.). *Electoral authoritarianism: the dynamics of unfree competition*. Boulder: Lynne Rienner Publishers, 2006.

TICKNER, J. A. *Gender in international relations: feminist perspectives on achieving global security*. New York: Columbia University Press, 1992.

TRUE, J. *The political economy of violence against women*. Oxford: Oxford University Press, 2012.

UN WOMEN. **Country Fact Sheet: Rwanda**. New York: UN Women, 2024. Disponível em: <https://data.unwomen.org/country/rwanda>. Acesso em: 15 jun. 2026.

UWIHANGANA, C.; GUMIRA, J. H.; STARKE, M. Unveiling challenges in the implementation of gender equality in Rwanda: experiences of central actors. **SAGE Open**, Thousand Oaks, v. 16, n. 2, 2026.

UWIHANGANA, C.; STARKE, M. Strategies for promoting gender equality in Rwanda: how do the actors describe their work? **International Social Work**, London, 2025.

UWIHANGANA, C.; STARKE, M. Conceptualising gender equality in Rwanda through the lenses of different actors. **Journal of International Women's Studies**, Bridgewater, 2026.

V-DEM INSTITUTE. **Democracy Report 2025: 25 Years of Autocratization – Democracy Trumped?** Gothenburg: University of Gothenburg, 2025. Disponível em: <https://www.v-dem.net/publications/democracy-reports/>. Acesso em: 15 jun. 2026.

VILLAYERDE, M. G. Gender policies in post-genocide Rwanda: empowerment or political strategy? **Comillas Journal of International Relations**, Madrid, n. 27, p. 122-135, 2023.

WENDT, A. *Teoria social da política internacional*. Tradução de C. Bueno. Curitiba: Editora UFPR, 2014.

WORLD BANK. **Gender Data Portal: Proportion of seats held by women in national parliaments (%): Rwanda**. Washington, DC: World Bank, 2025. Disponível em: <https://genderdata.worldbank.org/en/indicator/SG.GEN.PARL.ZS>. Acesso em: 15 jun. 2026.

WORLD ECONOMIC FORUM. **Global Gender Gap Report 2025**. Geneva: World Economic Forum, 2025. Disponível em: <https://www.weforum.org/reports/global-gender-gap-report-2025/>. Acesso em: 15 jun. 2026.

CAPÍTULO 27 - NARRATIVAS HISTÓRICAS E MEDIAÇÃO DOCENTE: Contribuições para o Letramento Racial e a Construção da Identidade Étnico-Racial

HISTORICAL NARRATIVES AND TEACHER MEDIATION: Contributions to Racial Literacy and the Construction of Ethnic-Racial Identity

Santos, Eduarda Mello ¹
Crestani, Leandro de Araújo ²

¹ Graduando em Pedagogia pelo Centro Universitário Fundação Assis Gurgacz – FAG. Email: eduardamellosantos13@gmail.com

² Doutor em História Contemporânea (UÉ) e Professor do Centro Universitário Fundação Assis Gurgacz – FAG. Email: leandrocrestani@hotmail.com

RESUMO

A presente pesquisa discute o papel da mediação docente no ensino de narrativas históricas e suas contribuições para o letramento racial e a formação da identidade étnico-racial dos estudantes, em uma perspectiva de educação antirracista. Embora o ensino de História desempenhe função central na compreensão das relações étnico-raciais, suas contribuições ainda são frequentemente negligenciadas em práticas marcadas pela permanência de perspectivas eurocêtricas. Nesse contexto, compreender de que maneira a atuação docente, fundamentada em referenciais antirracistas, pode favorecer o desenvolvimento do letramento racial, a valorização da diversidade e a construção de identidades étnico-raciais positivas no ambiente escolar, torna-se crucial. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, fundamentada em autores como Achille Mbembe, bell hooks, Kabengele Munanga, Circe Bittencourt, Nilma Lino Gomes e Paulo Freire, além das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Os resultados evidenciam que a mediação docente, por meio do ensino crítico de narrativas históricas, constitui um elemento essencial para o enfrentamento do racismo, o fortalecimento das identidades étnico-raciais e a formação de estudantes mais conscientes, críticos e comprometidos com a equidade social.

Palavras-chave: Docência. História. Letramento Racial. Identidade Étnico-Racial. Educação Antirracista.

ABSTRACT

This article discusses the role of teacher mediation in the teaching of historical narratives and the contributions to racial literacy and the formation of students' ethnic-racial identities, within the framework of anti-racist education. Although history education plays a central role in understanding ethnic-racial relations, your contributions are often overlooked in practices still characterized by Eurocentric perspectives. In this context, the study aims to understand how teaching practices grounded in anti-racist frameworks can foster racial literacy, the valuing of diversity, and the construction of positive ethnic-racial identities within the school environment. This research is based on a review of literature and documents, drawing on authors such as Achille Mbembe, bell hooks, Kabengele Munanga, Circe Bittencourt, Nilma Lino Gomes, and Paulo Freire, as well as Laws No. 10.639/2003 and No. 11.645/2008 and the National Curriculum Guidelines for Ethnic-Racial Relations Education. The results demonstrate that teacher mediation—through the critical teaching of historical narratives—is essential for confronting racism, strengthening ethnic-racial identities, and fostering students who are more conscious, critical, and committed to social equity.

Keywords: Teaching. History. Racial Literacy. Ethnic-Racial Identity. Anti-racist Education.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de História exerce papel central na formação dos estudantes, especialmente na compreensão das relações étnico-raciais, na valorização da diversidade cultural e na constituição de identidades. Entretanto, apesar dos avanços proporcionados pela legislação educacional brasileira, as potencialidades da mediação docente para a promoção do letramento racial e da construção da identidade étnico-racial ainda são

frequentemente negligenciadas, em razão da permanência de práticas pedagógicas e narrativas históricas marcadas por perspectivas eurocêntricas que invisibilizam as contribuições históricas, sociais, políticas e culturais dos povos afro-brasileiros e africanos na formação da sociedade brasileira.

Nesse contexto, esta pesquisa parte da seguinte problemática: de que maneira a mediação docente, por meio do ensino de narrativas históricas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pode contribuir para o desenvolvimento do letramento racial e para a construção da identidade étnico-racial dos estudantes em uma perspectiva de educação antirracista?

Compreende-se que a atuação docente, fundamentada em práticas pedagógicas críticas e antirracistas, amplia as possibilidades do ensino de História como instrumento de formação cidadã, favorecendo o desenvolvimento do letramento racial, o fortalecimento de identidades étnico-raciais positivas e a valorização da diversidade. A escola, nesse sentido, constitui um espaço privilegiado para a formação de sujeitos críticos, capazes de reconhecer, questionar e enfrentar as desigualdades produzidas pelo racismo estrutural, contribuindo para a construção de relações mais democráticas e inclusivas.

Ao discutir essas questões, essa pesquisa procura evidenciar que a mediação docente é um elemento essencial para transformar o ensino de História em uma prática comprometida com a educação antirracista. Além de ampliar as reflexões sobre o tema, pretende oferecer subsídios teóricos e pedagógicos que fortaleçam a atuação dos professores na promoção do letramento racial e da construção da identidade étnico-racial dos estudantes. As discussões fundamentam-se nas contribuições de autores como Achille Mbembe, bell hooks, Circe Maria Fernandes Bittencourt, Débora Cristina Araújo, Eduardo Silva Araújo, Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes e Paulo Freire, cujas reflexões possibilitam compreender o papel da educação e da docência na superação do racismo e na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e a justiça social.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O currículo escolar foi historicamente construído sob uma ótica eurocêntrica, que atribuía às pessoas brancas o protagonismo na produção e legitimação dos conhecimentos, valorizando suas referências históricas, científicas e culturais. Essa lógica

foi consolidada por diversos processos históricos marcados pela escravidão e pelo colonialismo, que contribuíram para a invisibilização das trajetórias e das contribuições das populações negras. Através desse contexto, Achille Mbembe (2018) desenvolve como o evento da diáspora africana não representou apenas o deslocamento forçado de pessoas negras para diferentes territórios, mas também uma ruptura histórica, cultural e identitária.

[...] se tem a impressão de que a escrita da história dos negros só pode ser feita com base em fragmentos, mobilizados para dar conta de uma experiência em si mesma fragmentada, a de um povo em pontilhado, lutando para se definir não como um compósito disparatado, mas como uma comunidade cujas manchas de sangue são visíveis por toda a superfície da modernidade (Mbembe, 2018, p. 63).

A dispersão forçada dos povos africanos contribuiu para a desvalorização de seus saberes e tradições. Enquanto a história da população negra foi marcada por apagamentos, rupturas e violências, de modo que muitas vezes essa trajetória precisa ser reconstruída a partir de registros incompletos e experiências interrompidas, esse processo contribuiu também para a consolidação de narrativas históricas que colocavam a Europa como centro da produção do conhecimento e da civilização.

Nesse contexto, compreender os impactos da diáspora africana tornou-se fundamental para reconhecer as contribuições dos povos africanos e afrodescendentes na constituição da sociedade contemporânea e romper com a lógica de embranquecimento historicamente presente na educação brasileira.

Mas, segundo José Rivair Macedo (2016), ainda há resistência, especialmente em espaços acadêmicos marcados pelo eurocentrismo, em reconhecer a África como produtora legítima de conhecimento.

Basta verificarmos que, em diversas universidades, muitos acadêmicos eurocêntricos não aceitam que África é a fonte de um conhecimento também. E, sem sombras de dúvida, o conhecimento tem sido "embranquecido" pelos intelectuais, principalmente, aqueles do mundo ocidental (Macedo, 2016, p. 91).

Essa resistência também se manifesta na prática docente, não necessariamente por uma recusa consciente da parte dos professores em abordar a história e a cultura africana e afro-brasileira, mas porque a formação de muitos deles foi construída sob os mesmos referenciais eurocêntricos. Durante décadas, os cursos de formação privilegiaram autores, teorias e acontecimentos de matriz europeia, oferecendo pouco espaço para epistemologias africanas e afro-brasileiras (Macedo, 2016). Como consequência, muitos

docentes chegam à sala de aula sem repertório o suficiente para desenvolver uma abordagem crítica das relações étnico-raciais, o que contribui para a permanência de práticas pedagógicas que, ainda que involuntariamente, reproduzem o apagamento histórico e cultural da população negra.

De acordo com bell hooks (2024, p. 51), apesar do multiculturalismo estar cada vez mais presente nos debates sociais, sobretudo no campo educacional, “não há, de longe, discussões práticas suficientes acerca de como o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a fazer do aprendizado uma experiência de inclusão”.

Essa distância entre o discurso e a prática está diretamente relacionada ao racismo estrutural que permeia a sociedade brasileira e, conseqüentemente, as instituições de ensino. Embora o racismo produza desigualdades e influencie as relações sociais de forma contínua, ele frequentemente é negado ou compreendido apenas como um conjunto de atitudes individuais. É a isso que Débora e Eduardo Araújo (2022) se referem em *O alfabetismo da diáspora: reflexões, propostas e referências para o debate étnico-racial na educação*:

É muito raro que você encontre pessoas que declaradamente se apresentem como racistas. Esse é um paradoxo pois, ainda que o racismo seja estrutural e institucional em nossa sociedade, a sua prática é quase que unanimemente reprovada (Araújo; Araújo, 2022, p. 42).

A partir dessa compreensão, os autores enfatizam que o enfrentamento do racismo exige uma postura ativa por parte dos educadores, tornando indispensável que os professores busquem formação contínua sobre as relações étnico-raciais e desenvolvam práticas pedagógicas comprometidas com a educação antirracista. Ao aprofundarem seus conhecimentos sobre essa temática, o corpo docente passa a compreender que o racismo não se restringe a atos individuais de discriminação, mas está influenciando a organização da sociedade e produzindo desigualdades históricas que se refletem no cotidiano

O certo é que, para nós, americanos, latino-americanos, em busca de referências que nos capacitem a problematizar os pressupostos hegemônicos do pensamento ocidental, etnocêntrico, é fundamental recuperar, em conjunto, o aporte do pensamento africano e do pensamento afro-americano, afro-latino, afro-brasileiro (Macedo, 2016, p. 13).

Nesse sentido, a formação de educadores antirracistas também não se limita apenas ao reconhecimento das desigualdades raciais presentes no ambiente escolar, ela requer a revisão dos referenciais epistemológicos que sustentam a prática docente. Isso

significa ampliar as perspectivas tradicionalmente privilegiadas pela educação, incorporando produções intelectuais que historicamente foram marginalizadas pelo currículo eurocêntrico.

Araújo e Araújo (2022) destacam a importância de reconhecer que um ensino pautado em estereótipos e no apagamento das contribuições étnico-raciais para a história e a cultura brasileira causa prejuízos à formação dos estudantes. Um ritual pedagógico que ignora determinados aspectos educacionais importantes pode comprometer o desenvolvimento de crianças e adolescentes negros, bem como contribuir para a formação de um sentimento de superioridade por parte dos estudantes brancos. Dessa forma, enquanto estudantes negros têm suas histórias silenciadas, estudantes brancos tendem a compreender sua própria trajetória como referência universal, dificultando a construção de relações pautadas no respeito e na igualdade.

É fundamental, portanto, que a escola apresente aos estudantes diferentes perspectivas históricas e culturais. Assim, evita-se o que Chimamanda Ngozi Adichie (2019) nomeia de “História Única”. “A história única cria estereótipos, e o problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que são incompletos” (Adichie, 2019, p. 26). A ideia de que um povo, uma cultura ou uma pessoa pode ser compreendido apenas por uma narrativa limitada, repetida e parcial sobre ele, e que, quando se fala do negro, a única narrativa que o professor tem a oferecer seja sobre pobreza e escravidão, precisa ser extinta.

Ao trabalhar as relações étnico-raciais na escola, a história não deixa de existir como conhecimento histórico comum, mas deixa de ser apresentada sob uma perspectiva excludente. Em vez de privilegiar apenas uma narrativa centrada na experiência europeia, o ensino passa a contemplar diferentes sujeitos históricos, reconhecendo as contribuições, vivências e formas de grupos historicamente invisibilizados.

Desta forma, espera-se que o professor compreenda a relevância do ensino das relações étnico-raciais desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Como afirma hooks (2024, p. 258), “a sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo o espaço de possibilidades”, evidenciando que a prática pedagógica pode favorecer a construção de relações pautadas no respeito à diversidade e na superação das desigualdades. Reconhecer a importância desse trabalho implica assumir o compromisso de buscar formação contínua, revisar práticas pedagógicas e desenvolver um ensino comprometido com a valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira.

2.1 O ensino de História no Brasil: hegemonias e rupturas

A trajetória do ensino de História no Brasil caracteriza-se por suas constantes transformações, marcadas tanto pela permanência de narrativas dominantes, quanto por mudanças políticas, sociais e culturais que influenciam os objetivos e conhecimentos considerados relevantes para serem ensinados. Na perspectiva de Circe Maria Fernandes Bittencourt, “a História, enquanto disciplina escolar, possui uma longa história, permeada de conflitos e controvérsias na elaboração de seus conteúdos e métodos” (2018, p. 45). Desta forma, torna-se essencial discutir nos dias atuais quais narrativas estão sendo ensinadas, quais vozes vêm sido valorizadas e quais permanecem silenciadas no currículo escolar.

Durante muito tempo, a História foi escrita principalmente por europeus, que valorizavam mais os acontecimentos, culturas e conquistas da Europa do que os de outros povos. Como consequência, ao longo da trajetória escolar, é comum que a África e a população negra sejam apresentadas de maneira limitada e estereotipada, geralmente associadas à escravidão, à pobreza, aos conflitos e ao atraso social. A presença negra na disciplina de História costuma ser reduzida ao trabalho forçado durante o período escravista, enquanto a África frequentemente aparece retratada apenas por perspectivas negativas, desconsiderando sua diversidade cultural, histórica e intelectual.

A implementação do currículo sob o paradigma da pluralidade cultural tem tido resistências, sobretudo, por parte de setores conservadores que acusam os estudos de cultura indígena e cultura afro-brasileira de promoverem uma verdadeira "distorção do sistema educacional brasileiro" (Bittencourt, 2018, p. 110).

O ponto central aqui é que mesmo nos dias atuais, muitos entendem que o currículo tradicional representa uma determinada visão de nação, identidade e história que não pode ser desfeita. Quando o currículo passa a incluir as experiências de outros povos, ele também passa a questionar narrativas consolidadas anteriormente. Essa revisão pode ser interpretada como uma ameaça porque coloca em evidência desigualdades históricas, relações de poder e processos de exclusão que antes eram pouco discutidos. Assim, a resistência não decorre apenas da inclusão de novos conteúdos, mas do fato de que essas abordagens desafiam valores, identidades e interpretações históricas que esses grupos consideram legítimas e desejam preservar.

Desta forma, os alunos, especialmente os não-brancos, encontram poucas referências positivas sobre suas origens e trajetórias, dificultando a construção de suas identidades e o fortalecimento do sentimento de pertencimento. Consequentemente, muitos estudantes não se reconhecem como sujeitos da história, perpetuando a invisibilização de suas próprias identidades.

É certo que as narrativas criam identidades, porque os personagens são apreendidos de forma mais "humana", com sofrimentos, alegrias e dúvidas tais como ocorrem com todos os seres humanos. As experiências passadas podem ser compartilhadas com quem vive no presente, despertam maior empatia com os fatos e criam afinidades. Contar ou falar sobre o passado é uma forma de criar identidades (Bittencourt, 2018, p. 127).

Em um país cujo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022 apresenta que 55,5% da população brasileira é autodeclarada negra, sendo 45,3% pardos e 10,2% pretos, a falta de narrativas históricas voltadas para africanidade tanto quanto para as narrativas europeias é inadmissível. Esses dados representam a urgência por um ensino da história afro-brasileira efetivo. Estudar a contribuição dos povos africanos e afro-brasileiros permite reconhecer sua importância na construção da sociedade brasileira, além de combater preconceitos e estereótipos que foram mantidos ao longo do tempo.

Em seu livro *Pequeno Manual Antirracista*, Ribeiro (2019) disserta sobre o que aprendeu na escola no que diz respeito a acontecimentos cruciais da história do Brasil. A autora apresenta fatos ensinados erroneamente em seus Anos Iniciais, como consequência dessa ótica brasileira que ainda persiste em muitas escolas:

Disseram-me que a população negra era passiva e que "aceitou" a escravidão sem resistência. Também me contaram que a princesa Isabel havia sido sua grande redentora. No entanto, essa era a história contada do ponto de vista dos vencedores, como diz Walter Benjamin. O que não me contaram é que o Quilombo dos Palmares, na serra da Barriga, em Alagoas, perdurou por mais de um século, e que se organizaram vários levantes como forma de resistência à escravidão, como a Revolta dos Malês e a Revolta da Chibata. Com o tempo, compreendi que a população negra havia sido escravizada, e não era escrava - palavra que denota que essa seria uma condição natural, ocultando que esse grupo foi colocado ali pela ação de outrem (Ribeiro, 2019, p. 1).

Nesse sentido, Ribeiro (2019) defende que esse apagamento histórico das narrativas africanas e afro-brasileiras que contribuiu para a perpetuação de estereótipos e para a invisibilização de figuras negras fundamentais na luta contra a escravidão e na construção da sociedade brasileira interferiu também na percepção dela a respeito de si

mesma. Desta forma, ela destaca como esse tipo de ensino atrapalha a experiência de outros alunos negros.

É justamente nesse contexto que Araújo e Araújo (2022) defendem a importância de resgatar e valorizar essas personalidades históricas, não como uma invenção artificial de novos heróis, mas como um movimento de reconhecimento e reparação diante da exclusão sistemática de suas trajetórias nos registros oficiais da história. Isto é, não se trata de "forçar a barra" para inventar heróis e heroínas negros, a proposta é somente tirar tantas personalidades importantes e ilustres da sombra do apagamento a que são, muitas vezes intencionalmente, colocados. A valorização de heróis negros na história do Brasil é fundamental para reconhecer a contribuição dos povos africanos e afro-brasileiros na construção do país, e personagens como Zumbi dos Palmares, Dandara e Luiza Mahin, entre outros, representam a resistência contra a escravidão e a luta por liberdade, justiça e dignidade (Araújo; Araújo, 2022).

2.2 Letramento racial e implicações pedagógicas

O termo “letramento”, segundo Lucas Fernandes Pinho (2025, p. 58), refere-se à ampliação do conceito de alfabetização, pois “mesmo indivíduos alfabetizados, isto é, capazes de ler e escrever, não participam efetivamente de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita”. Nesse contexto, a construção do conceito de letramento fundamenta-se na ideia de que *letrar* vai além do simples domínio das técnicas de leitura e escrita, pois envolve também a capacidade de utilizá-las de forma significativa nas interações e práticas sociais.

No que diz respeito ao “letramento racial”, portanto, refere-se à capacidade de compreender criticamente como o racismo se manifesta nas estruturas sociais, culturais e históricas da sociedade, bem como reconhecer e questionar práticas, discursos e representações que reproduzem desigualdades étnico-raciais (Pinho, 2025). Ao desenvolver esse tipo de letramento, os alunos passam a reconhecer práticas discriminatórias que muitas vezes estão naturalizadas no cotidiano.

Ribeiro (2018) enfatiza isso ao comentar que o primeiro ponto a entender é que falar sobre racismo no Brasil trata-se, sobretudo, de fazer um debate estrutural. Para a autora, essa discussão deve partir de uma perspectiva histórica, estabelecendo a relação entre a escravidão e o racismo e analisando as consequências desse processo ao longo do tempo. Nesse contexto, “deve-se pensar como esse sistema vem beneficiando economicamente por toda a história a população branca, ao passo que a negra, tratada

como mercadoria, não teve acesso a direitos básicos e à distribuição de riquezas" (Ribeiro, 2018, p. 12).

A autora também ressalta isso ao afirmar que “apesar de a Constituição do Império de 1824 determinar que a educação era um direito de todos os cidadãos, a escola estava vetada para pessoas negras escravizadas” (Ribeiro, 2018, p. 12), ponto que evidencia o impacto significativo do racismo na produção e manutenção das desigualdades sociais.

De acordo com hooks (2024), para que o compromisso de respeitar e valorizar a realidade social e as experiências de grupos não brancos se reflita no pedagógico, é necessário que os professores reconheçam a necessidade de transformar suas práticas e estilos de ensino. Dessa forma, a mesma dialoga com máxima de Ribeiro (2018), pois o letramento racial trata-se de um processo educativo que envolve o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca da raça no que diz respeito aos alunos e também ao docente.

Isto é, para que o letramento racial seja desenvolvido nas crianças, é necessário o trabalho de adultos ativamente antirracistas. Embora o letramento racial constitua um processo contínuo que pode ocorrer em diferentes fases da vida, sua construção apresenta particularidades conforme o estágio de desenvolvimento dos indivíduos.

Pinho (2025) vai defender que o desenvolvimento do letramento racial na infância está voltado à formação das primeiras compreensões sobre identidade, diversidade e relações étnico-raciais, favorecendo o reconhecimento positivo das diferenças e prevenindo a internalização de estereótipos e preconceitos. Enquanto na vida adulta, esse processo tende a assumir um caráter de reconstrução crítica, uma vez que envolve a revisão de crenças, valores e concepções socialmente naturalizadas ao longo da trajetória de vida. Afinal, “muitas vezes, pessoas brancas não pensam sobre o que é o racismo, vivem suas vidas sem que sua cor as faça refletir sobre essa condição” (Ribeiro, 2018, p. 15).

É muito importante ressaltar esse aspecto porque, conforme Ribeiro (2018), as crianças, enquanto sujeitos sociais, não são imunes ao racismo e podem, de inúmeras maneiras, contribuir para sua reprodução. Mesmo que não ocorram casos de racismo explícito, como a utilização de apelidos e ofensas relacionadas à cor da pele e a exclusão de colegas negros, o racismo pode se expressar de forma sutil, por meio da associação de características negativas aos traços físicos negros, da preferência por personagens e brinquedos que reforçam padrões de branquitude ou, ainda, da naturalização de

estereótipos presentes na família, na mídia e em outros espaços de convivência. Embora muitas dessas atitudes não decorram de uma intenção consciente de discriminar, elas refletem valores e concepções socialmente aprendidos, evidenciando que as crianças também participam da construção das relações raciais.

Por isso, para compreender a importância desse processo formativo, é necessário refletir, primeiramente, sobre o próprio conceito de raça e os significados que lhe foram historicamente atribuídos.

“No latim medieval, o conceito de raça passou a designar a descendência, a linhagem, ou seja, um grupo de pessoas que têm um ancestral comum e que, *ipso facto*, possuem algumas características físicas em comum” (Munanga, 1988, p. 1). Nesse primeiro momento, o termo era empregado apenas para identificar vínculos de parentesco e origem comum entre determinados grupos.

No século XVIII, batizado século das luzes, isto é, da racionalidade, os filósofos iluministas contestam o monopólio do conhecimento e da explicação concentrado nas mãos da Igreja e os poderes dos príncipes. Eles se recusam a aceitar uma explicação cíclica da história da humanidade fundamentada na idade de "ouro", para buscar uma explicação baseada na razão transparente e universal e na história cumulativa e linear. Eles recolocam em debate a questão de saber que eram esses outros, recém descobertos. Assim fazem mão do conceito de raça já existente nas ciências naturais para nomear esses outros que se integram à antiga humanidade como raças diferentes (Munanga, 1988, p. 2).

É a partir do século XVIII que a raça é ressignificada, usada pelos filósofos do Iluminismo para explicar a existências de povos encontrados fora da Europa. Essa tentativa de explicar racionalmente as diferenças humanas acabou criando classificações que, posteriormente, seriam usadas para justificar desigualdades e hierarquias. À medida que diferentes povos passaram a estabelecer relações de dominação, colonização e escravização, esse conceito foi ressignificado e utilizado como um instrumento de classificação da humanidade, atribuindo valores e posições sociais distintos aos grupos humanos com base em características físicas. Dessa forma, a noção de raça deixou de representar apenas uma referência à ancestralidade e passou a sustentar discursos que buscavam justificar desigualdades, exclusões e a inferiorização de determinados povos.

Se os naturalistas dos séculos XVIII-XIX tivessem limitado seus trabalhos somente à classificação dos grupos humanos em função das características físicas, eles não teriam certamente causado nenhum problema à humanidade. Suas classificações teriam sido mantidas ou rejeitadas como sempre aconteceu na história do conhecimento científico. Infelizmente [...] eles se deram o direito de hierarquizar, isto é, de estabelecer uma escala de valores entre as chamadas raças. O fizeram erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele,

traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Assim, os indivíduos da raça "branca", foram decretados coletivamente superiores aos da raça "negra" e "amarela", em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc (Munanga, 1988, p. 5).

Essa reflexão demonstra que o problema não estava na identificação das diferenças entre os seres humanos, mas na interpretação hierarquizante atribuída a elas. A ideia de raças superiores e inferiores foi construída para justificar a colonização, a escravidão de povos africanos e a manutenção de um sistema de exploração, naturalizando desigualdades que eram historicamente produzidas, e não biologicamente determinadas.

Kabengele Munanga (1988, p. 7) afirma: “é um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e dominação”. Ou seja, a raça não existe biologicamente como algo válido para os humanos, como por vezes acontece com os animais, mas trata-se de uma construção social, porque as pessoas acreditam nela. Essa construção social e diferenciação tem como consequência o racismo.

Dito isso, a falta de letramento racial, ou seja, do conhecimento histórico do que significa a raça e como ela impacta na sociedade contemporânea, pode se manifestar na dificuldade em compreender como o racismo funciona socialmente. Um exemplo comum é quando alguém afirma que “não vê cor” ou que “somos todos iguais”, ignorando que pessoas racializadas vivem experiências diferentes por causa do racismo. Novamente, o problema nunca foi a cor! Essa postura apaga desigualdades reais e impede que elas sejam discutidas. Também se manifesta quando alguém reduz o racismo apenas a atitudes explícitas e individuais, como insultos, sem perceber suas formas estruturais, como a desigualdade no acesso à educação, ao trabalho ou à representação social.

Sendo assim, disserta Ribeiro (2018):

É importante ter em mente que para pensar soluções para uma realidade, devemos tirá-la da invisibilidade. Portanto, frases como "eu não vejo cor" não ajudam. O problema não é a cor, mas seu uso como justificativa para segregar e oprimir. Vejam cores, somos diversos e não há nada de errado nisso-se vivemos relações raciais, é preciso falar sobre negritude e também sobre branquitude (Ribeiro, 2018, p. 12).

É por essa razão que o letramento racial no ensino de História apresenta extrema relevância ao desenvolver uma compreensão crítica da sociedade, permitindo que os

estudantes identifiquem as origens das desigualdades raciais e reflitam no que diz respeito às suas permanências no presente. Ao abordar diferentes perspectivas históricas e valorizar as contribuições culturais, sociais e políticas da população negra, a disciplina também ajuda a combater estereótipos e a promover uma visão mais plural da formação da sociedade brasileira.

2.3 Identidade étnico-racial na escola

A identidade pode ser compreendida como um conjunto de características, experiências, valores, culturas e relações que contribuem para a forma como um indivíduo percebe a si mesmo e é reconhecido socialmente. Ela é fundamental para a construção da autoestima e para a valorização das próprias origens. De acordo com Munanga (2012, p. 9), “a identidade individual faz parte do processo de construção do ser, significando sua existência”. Desta forma, compreende-se que cada indivíduo desenvolve sua própria identidade e maneira de ser a partir das experiências vividas, das relações sociais, da cultura, da família, da linguagem e do contexto histórico em que está inserida.

Assim, a construção da identidade também vai estar relacionada ao sentimento de pertencimento. Uma criança, por exemplo, desenvolve sua percepção sobre si mesma a partir das referências que encontra no ambiente escolar, familiar e social. Quando sua cultura, sua aparência, sua origem ou sua história são valorizadas, ela tende a construir uma identidade mais positiva e segura.

Por isso a necessidade de ensinar a história da África e da população negra no Brasil por meio de novas perspectivas e concepções epistemológicas, isso significa romper com visões estereotipadas e depreciativas construídas historicamente sobre a população negra (Munanga, 2012). Esse processo possibilita a valorização da identidade negra, reconhecendo os sujeitos negros não apenas como personagens passivos da história, mas como participantes fundamentais na formação cultural, social e histórica do povo brasileiro.

Em *Crítica da Razão Negra*, Mbembe (2018) disserta a respeito do termo “negro”. Segundo ele, o termo de origem ibérica apareceu pela primeira vez em um texto escrito em língua francesa no início do século XVI. No entanto, somente no século XVIII, período de auge do tráfico de escravizados, é que ele passaria a integrar definitivamente o uso corrente.

substantivo transformado em conceito, o "negro" se torna o idioma pelo qual as pessoas de origem africana se anunciam ao mundo, se mostram (sic) ao mundo e se afirmam como mundo, recorrendo à sua força e ao seu próprio gênio. Esse grande momento de aparição para a vida universal — "grande meio-dia", dirá Césaire — se recobre de imediato com o triplo traço de uma anunciação, de uma transfiguração e de uma denúncia (Mbembe, 2018, p. 87).

Ao longo do tempo, especialmente diante do racismo e do colonialismo, o termo foi ressignificado pelas próprias pessoas negras, tornando-se uma forma de afirmação de identidade e existência. Assim, dizer-se “negro” não é apenas identificar uma característica física, mas também reivindicar uma história, uma cultura e um lugar de fala.

O trecho evidencia a importância do ensino da identidade racial porque mostra que o reconhecimento de si é um processo construído e não automático. Quando Mbembe (2018) retoma a ideia do “grande meio-dia” de Aimé Césaire, ele está se referindo ao momento em que sujeitos negros passam da invisibilidade para a consciência plena de quem são, assumindo sua identidade com autonomia.

Isso se conecta diretamente aos alunos, porque muitas crianças negras crescem em ambientes onde suas referências históricas e culturais são pouco valorizadas ou distorcidas. Sem esse contato, a identidade pode ser construída de forma fragilizada ou baseada em estereótipos.

Historicamente, os corpos negros sofrem uma anulação por seus fenótipos, devido às diversas estruturas de opressão impostas. Isso tudo gerou uma forte dificuldade em reconhecimento da sua identidade racial por parte da grande maioria dos brasileiros(as) afrodescendentes (Pinho, 2025, p. 57).

Em situações do cotidiano escolar, essa forma de racismo se faz presente em comentários sobre aparência, brincadeiras ou até na forma como algumas crianças são tratadas. Mesmo quando não é explícito, o racismo afeta profundamente a construção da identidade. Sem referências positivas e diante dessas experiências, muitas crianças passam a se sentir inferiores, diferentes ou inadequadas, podendo rejeitar suas próprias características.

Diante disso, torna-se fundamental que o aluno tenha a oportunidade de conhecer, compreender e valorizar sua própria identidade, especialmente em um contexto em que tantas vozes externas tentam defini-lo de forma limitada. Afinal, questionamentos como “Quem sou eu?”; “Serei eu, de verdade, quem dizem que sou?”; “Será verdade que não sou nada além disto — minha aparência, aquilo que se diz e se vê de mim?” “Qual meu

verdadeiro estado civil e histórico?” (Mbembe, 2018, p. 62) existem e revelam a necessidade de um processo de construção identitária consciente e fortalecido.

Carine (2023, p. 59) aponta: “acreditamos que crianças que estão sendo formadas precisam se nutrir do que elas efetivamente são e não do que não são, mas que disseram acerca delas como mecanismo de controle social”. Por isso, quando a escola, especialmente por meio do ensino de História, trabalha conteúdos que valorizam a cultura afro-brasileira e africana, ela contribui para o fortalecimento da identidade, momento fundamental para que o aluno passe a se reconhecer positivamente, entender sua história e se perceber como parte importante da sociedade.

2.4 Formação docente e educação antirracista

No atual contexto brasileiro, não basta que os professores apenas “não sejam racistas”, mantendo uma postura neutra diante das desigualdades presentes no ambiente escolar. Em uma sociedade marcada historicamente pelo racismo estrutural, a neutralidade muitas vezes contribui para a permanência de práticas discriminatórias, silenciamentos e exclusões.

Em *Ensinando a Transgredir*, bell hooks (2024, p. 35) observa: “conheci muita gente que se diz comprometida com a liberdade e a justiça para todos; mas seu modo de vida, os valores e os hábitos [...] ajudam a manter a cultura da dominação.” De modo grosso, ela argumenta sobre como professores afirmam ser contra o racismo, a discriminação ou qualquer forma de exclusão, mas, se não transformam seus hábitos cotidianos, acabam reproduzindo exatamente essas desigualdades.

O que está em questão não é um posicionamento moral, individual, mas um problema estrutural. A questão é: o que você está fazendo ativamente para combater o racismo? Mesmo que uma pessoa pudesse se afirmar como não racista (o que é difícil, ou mesmo impossível, já que se trata de uma estrutura social enraizada), isso não seria suficiente — a inação contribui para perpetuar a opressão (Ribeiro, 2019, p. 6).

Na prática, essa inação por parte do docente pode transparecer em situações como: não intervir quando ocorre uma fala preconceituosa em sala, tratar certos alunos com expectativas mais baixas, ignorar conteúdos que valorizem identidades étnico-raciais diversas ou trabalhar o tema do preconceito apenas de forma superficial.

“É difícil mudar as estruturas existentes porque o hábito de repressão é a norma” (hooks, 2024, p. 185). Essa frase da autora evidencia que a dificuldade de transformar as estruturas educacionais está diretamente ligada ao fato de que a repressão foi naturalizada

no cotidiano escolar. Nesse sentido, o professor, mesmo sem intenção, muitas vezes reproduz práticas que silenciam os estudantes, desestimulam o pensamento crítico e reforçam estereótipos. Isso ocorre porque esses profissionais também foram formados dentro de sistemas que valorizam a obediência e o controle.

Segundo Araújo e Araújo (2022), não faz sentido supor que educadores estejam completamente livres das práticas e valores presentes na sociedade em geral. Como o racismo é uma estrutura social histórica, ele também pode aparecer no ambiente escolar de diferentes maneiras. Por isso, é necessário refletir sobre como essas manifestações acontecem na educação e, principalmente, pensar em estratégias capazes de enfrentá-las e transformá-las.

Nilma Lino Gomes (2017, p. 25) define a educação como “espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação social, mesmo em meio as ondas de regulação conservadora e da violência capitalista”. Desta forma, ela argumenta sobre como a educação pode tanto ajudar a manter desigualdades quanto contribuir para transformações sociais. A autora lembra que, embora a escola seja um espaço de formação humana, existem forças conservadoras e capitalistas atuando em seu íntimo, e isso significa que muitas vezes a escola reproduz desigualdades sociais, raciais e econômicas.

“Os professores [...] não podem capacitar os alunos a abraçar as diversidades de experiências, pontos de vista, comportamento ou estilo se sua própria formação não os capacitou” (hooks, 2024, p. 233). Portanto, a formação docente não deve se limitar apenas ao período da graduação. Afinal, a sociedade está em constante transformação e novas demandas surgem dentro da escola a cada dia.

Nesse contexto, destaca-se a importância da formação de professores voltada para as questões étnico-raciais. Uma formação crítica e consciente possibilita que os docentes reconheçam práticas discriminatórias muitas vezes naturalizadas no cotidiano escolar e desenvolvam estratégias pedagógicas antirracistas, além de dar voz a estudantes que, devido a sociedade, foram silenciados. É a isso que Paulo Freire se refere quando afirma que “dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens” (Freire, 2019, p. 50).

Ao defender o direito à fala e à participação de todos os sujeitos, Freire evidencia a necessidade de uma educação baseada no diálogo, na escuta e no reconhecimento das diferentes experiências sociais e culturais presentes no ambiente escolar. Dessa forma, a formação de professores antirracistas torna-se fundamental para romper com práticas

excludentes historicamente reproduzidas pela escola, possibilitando que estudantes negros tenham suas identidades, histórias e saberes valorizados no processo educativo.

2.5 Marcos legais: Lei 10.639/2003, BNCC (2018) e as diretrizes para as relações étnico-raciais

Muitas das leis e políticas que fortalecem a valorização da história e da cultura afro-brasileira na educação são resultado da atuação de movimentos negros no Brasil. Essas organizações tiveram um papel fundamental na luta contra o racismo e na reivindicação de uma educação mais inclusiva.

Gomes (2017, p. 20) defende que “O Movimento Negro é um dos principais atores políticos que nos reeduca nessa caminhada e não nos deixa desistir da luta”. Isto é, o movimento ajuda a transformar a forma como a sociedade entende a história, a cultura e a identidade negra, além de promover uma nova visão mais justa e crítica, reforçando que, mesmo diante de dificuldades e resistências, a mobilização por direitos, igualdade e valorização da população negra precisa se manter ativa.

Como resultado dessas mobilizações do Movimento Negro, foram criadas leis importantes, como a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas.

Em 9 de janeiro de 2003, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 10.639 alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/9.394/96) para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do tema "História e Cultura Afro-Brasileira". O artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determinou a obrigatoriedade do ensino da história da África e dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura afro-brasileira e da participação da população negra na formação da sociedade nacional.

Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 ampliou essa determinação ao incluir também a temática indígena nos currículos escolares, reconhecendo que a constituição histórica e cultural do Brasil resulta das contribuições dos povos europeus, africanos e indígenas. Essa ampliação ocorreu a partir das reivindicações dos movimentos indígenas, que denunciavam, há décadas, a invisibilização, os estereótipos e as representações superficiais dos povos originários nos materiais didáticos e nas práticas educacionais.

Nesse sentido, trabalhar essas temáticas no ambiente escolar não se trata apenas de uma postura ética ou de valorização da diversidade, mas do cumprimento de uma determinação legal que atribui ao docente e à escola a responsabilidade de promover uma

educação comprometida com a pluralidade cultural e com o enfrentamento das desigualdades raciais.

Espera-se que, a partir da implementação dessas legislações, os professores ampliem seus conhecimentos sobre a história e as culturas afro-brasileira, africana e indígena, desenvolvendo competências que lhes permitam abordar essas temáticas de forma crítica, contextualizada e significativa no ambiente escolar.

O 2º parágrafo do artigo da Lei nº 10.639/2003 determina que os conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira sejam desenvolvidos em todo o currículo, com destaque para as áreas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil. Entretanto, ao utilizar a expressão “em especial”, a lei não restringe essa responsabilidade apenas a essas disciplinas, mas indica prioridades sem excluir as demais.

Após a promulgação da Lei nº 10.639/2003, tornou-se necessário criar mecanismos que orientassem de forma mais específica como as escolas e os professores deveriam implementar o ensino da história e cultura afro-brasileira no currículo. Nesse contexto, surgiram o Parecer CNE/CP nº 003/2004, elaborado pela professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, e a Resolução CNE/CP nº 01/2004, responsável por instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

A Resolução CNE/CP nº 01/2004 estabelece, em seu artigo 2º, que a ERER tem como finalidade promover a produção e a divulgação de conhecimentos, bem como desenvolver atitudes, valores e posturas voltadas ao respeito à pluralidade étnico-racial e à valorização das identidades.

Dessa maneira, a proposta da ERER ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, buscando formar sujeitos capazes de conviver de maneira democrática, crítica e respeitosa diante das diferenças. Trata-se, portanto, de uma perspectiva educativa comprometida não apenas com a informação, mas também com a transformação das relações sociais e culturais historicamente marcadas pelo racismo e pela exclusão.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), ainda que não mencione diretamente as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, apresenta em sua estrutura princípios que dialogam com as propostas dessas legislações. As competências gerais da BNCC reforçam a importância da valorização da diversidade cultural, do respeito às diferenças e da formação de sujeitos críticos e conscientes das múltiplas contribuições que constituem a sociedade brasileira.

Nesse sentido, a Competência Geral 1, ao enfatizar a valorização dos conhecimentos historicamente construídos nos campos social e cultural, e a Competência Geral 9, voltada ao exercício da empatia, do diálogo e dos direitos humanos, oferecem fundamentos importantes para a consolidação de uma educação comprometida com as relações étnico-raciais.

Além disso, diversas habilidades previstas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, como EF01HI03, EF02HI03 e EF03HI03, evidenciam a necessidade de reconhecer as contribuições dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas na formação da identidade e da cultura nacional. Dessa forma, a aplicação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 não representa uma prática paralela ao currículo oficial, mas parte integrante das orientações estabelecidas pela própria BNCC.

Assim, ao desenvolver práticas pedagógicas voltadas à valorização da história e da cultura afro-brasileira e indígena, o docente não apenas promove uma educação antirracista, mas também atende às diretrizes curriculares nacionais previstas para a educação básica.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo, tendo como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental.

Segundo Lakatos e Marconi (2017), a pesquisa bibliográfica abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, como jornais, revistas, livros, pesquisas, teses, etc. Seu objetivo é proporcionar ao pesquisador contato direto com tudo o que já foi produzido sobre determinado tema, como textos, falas, registros audiovisuais e conferências acompanhadas de debates.

Quanto ao que se refere a pesquisa documental, por Lakatos e Marconi (2017, p. 186) ela é caracterizada como: “tomar como fonte de coleta de dados apenas documentos, escritos ou não, que constituem o que se denomina de fontes primárias”. Isto é, a pesquisa documental é um tipo de pesquisa que utiliza documentos como fonte principal de análise e informação. Seu objetivo é investigar e compreender determinado fenômeno a partir dos registros documentais disponíveis.

No que diz respeito ao estudo, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental foram desenvolvidas em quatro etapas: exploratória, seletiva, analítica e interpretativa.

Na etapa exploratória, realizou-se o primeiro contato com o tema através de levantamento de materiais relacionados ao ensino antirracista e a disciplina de História, por meio de livros, teses e dissertações buscadas nas bases de dados SciELO, CAPES e Google Acadêmico, com o objetivo de identificar referenciais teóricos relevantes para a pesquisa. Foram encontrados um número bastante significativo de artigos nas plataformas que, contudo, serviram apenas de parâmetro verificativo.

Na seletiva, foram escolhidas as obras mais relevantes para os objetivos da pesquisa, dentre elas: *Crítica da Razão Negra* (2018) de Achille Mbembe, abordando a história do corpo negro; *Ensinando a Transgredir - A Educação como Prática da Liberdade* (2024) de bell hooks, que levanta uma análise sobre o olhar do docente para a diversidade; *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia* (1988) de Kabengele Munanga, de extrema importância para a caracterização do racismo; *Ensino de história: fundamentos e métodos* (2018) de Circe Bittencourt, aspectos do ensino e aprendizagem na disciplina; *O movimento negro educador* (2017) de Nilma Lino Gomes, que refere-se ao papel histórico e político do movimento negro ao reeducar a sociedade; e *Pedagogia do Oprimido* (2019) de Paulo Freire, propondo uma educação voltada a libertação, crucial para professores docentes antirracistas. Além de, evidentemente, o estudo das leis nacionais acerca do ensino africano e afro-brasileiro na educação.

Na etapa analítica, os materiais foram lidos e examinados criticamente através de um roteiro de leitura e os objetivos do estudo se tornaram mais elaborados e densos, incluindo as perspectivas docentes no ensino antirracista, o racismo como estrutura, o papel da História na construção da identidade e a importância do letramento racial. Esses elementos já constam no atual projeto.

A análise dos dados ocorreu por meio de leitura, interpretação e organização das informações, buscando identificar conceitos, ideias centrais e contribuições dos autores para a compreensão do problema investigado. Foi quando as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais foram estudadas e verificadas.

Em meio a esse processo, obras mais específicas também foram selecionadas, sendo este o caso de Barbara Carine (2023), Chimamanda Adichie (2019), Débora Araújo e Eduardo Araújo (2022), Djamila Ribeiro (2019), José Rivair Macedo (2016) e Lucas Fernandes de Pinho (2025).

Quanto a seleção desses materiais, foi realizado com base em critérios como relevância para o tema, atualidade das publicações e contribuição teórica dos autores. Visto isso, o recorte das publicações é de 2003 a 2025. Pois o período de análise corresponde a 2003 como ponto de início dado a criação da Lei 10.639/2003, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do tema "História e Cultura Afro-Brasileira".

Por fim, na etapa interpretativa, os dados e conceitos foram articulados para a construção das reflexões teóricas do estudo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível afirmar que o ensino História exerce um papel muito importante na forma como as crianças passam a enxergar a si mesmas, os outros e a sociedade em que vivem. As discussões realizadas demonstraram que, durante muito tempo, o currículo escolar privilegiou narrativas eurocêntricas, silenciando ou reduzindo as contribuições históricas, culturais e sociais da população negra. Por isso, pensar em uma educação antirracista significa também repensar quais histórias são contadas na escola, quem ocupa lugar de destaque nessas narrativas e quais identidades são valorizadas no ambiente escolar.

Nesse sentido, o ensino de História vai muito além da transmissão de datas e acontecimentos. Ele participa diretamente da formação da identidade dos estudantes e da construção de seus sentimentos de pertencimento. Quando crianças negras não se reconhecem positivamente nos conteúdos escolares, ou aparecem apenas associadas à escravidão e à marginalização, a escola contribui para a manutenção de desigualdades históricas. Por outro lado, quando o ensino valoriza a história da África, da cultura afro-brasileira e das trajetórias de resistência da população negra, cria-se a possibilidade de fortalecer identidades, combater estereótipos e construir relações mais respeitadas e igualitárias.

Também ficou evidente que o letramento racial é essencial para a prática docente, pois não basta apenas afirmar-se contrário ao racismo. É necessário compreender como ele funciona estruturalmente e como pode se manifestar, muitas vezes, em práticas naturalizadas no cotidiano escolar. Assim, o papel do professor torna-se fundamental na construção de uma educação comprometida com a diversidade e com o enfrentamento das desigualdades raciais. Isso exige formação, reflexão constante e disposição para

transformar práticas pedagógicas que historicamente contribuíram para exclusões e silenciamentos.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ARAÚJO, Débora Cristina de; ARAÚJO, Eduardo da Silva. **O alfabetismo da diáspora: reflexões, propostas e referências para o debate étnico-racial na educação**. 1. ed. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2022. Disponível em: https://encontrografia.com/wp-content/uploads/2022/10/ebook_O-alfabetismo-da-diaspora-11.pdf Acesso em 1 de maio de 2026.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a LDB para incluir obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília: DOU, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei 10.639/03 para incluir a temática indígena. Brasília: DOU, 2008.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 003, de 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a ERER. Brasília: MEC/CNE, 2004.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de junho de 2004. Institui DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: MEC/CNE, 2004.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. MEC. **Educação para as Relações Étnico-Raciais e Equidade: Diretrizes para a Educação Integral Antirracista**. Brasília: MEC, 2024.

CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. 11. ed. São Paulo: Planeta, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cor ou raça**. Educa IBGE, [s.d.]. Disponível em: [Educa IBGE](https://educabge.ibge.gov.br/). Acesso em 16 maio de 2026.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MACEDO, José Rivair (org.). **O pensamento africano no século XX**. São Paulo: Outras Expressões, 2016.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso?** Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), Curitiba, v. 4. 2012. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/246/222> Acesso em 4 de maio de 2026.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**, 1988. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf> Acesso em 29 de abril de 2026.

PINHO, Lucas Fernandes de. **EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E VISUALIDADES: REFLEXÕES SOBRE O LETRAMENTO RACIAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Regional do Cariri - URCA. Crato - CE, 2025. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/1133563/2/Dissertac%cc%a7a%cc%83o%20Lucas%20F.%20OFICIAL%201.pdf> Acesso em 24 de abril de 2026.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

CAPÍTULO 28 - PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO E INOVAÇÃO NA COMPETITIVIDADE DA INDÚSTRIA BRASILEIRA DE CELULOSE

SCIENTIFIC KNOWLEDGE PRODUCTION AND INNOVATION IN THE COMPETITIVENESS OF THE BRAZILIAN PULP INDUSTRY

Rafael Lopes Kubiaki ¹
Marcos Tadeu Caputi Lélis ²

¹ Mestrando em Gestão e Negócios pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. UNISINOS. Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-4353-4358>

² Doutor em Economia do Desenvolvimento pela UFRGS (2010). Coordenador do Grupo de Pesquisa Competitividade, Economia regional e Internacional (CEI). Atualmente é professor permanente do PPG Economia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, além de professor no PPG Gestão e Negócios e PPG em Economia na Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Bolsista de Produtividade em Pesquisa CNPQ (PQ-2). UNISINOS. Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-4353-4358>

RESUMO

A indústria brasileira de celulose ocupa posição de destaque no cenário internacional em razão da elevada produtividade florestal, da capacidade tecnológica e da forte inserção nos mercados globais. Entretanto, essa competitividade não pode ser compreendida apenas pela disponibilidade de recursos naturais, mas também pela produção do conhecimento científico e pela incorporação contínua de inovação aos processos produtivos. Nesse contexto, o presente estudo teve como objetivo analisar como a produção do conhecimento científico e a inovação contribuem para a competitividade da indústria brasileira de celulose. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza básica, com objetivo descritivo e analítico, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica. Foram consultados livros, artigos científicos, documentos técnicos e relatórios institucionais publicados por organismos nacionais e internacionais relacionados à competitividade, inovação e setor de celulose. Os resultados evidenciaram que a liderança brasileira no mercado internacional decorre da articulação entre pesquisa científica, desenvolvimento tecnológico, inovação, sustentabilidade e cooperação entre universidades, centros de pesquisa e setor produtivo. Verificou-se que os avanços em melhoramento genético florestal, manejo silvicultural, automação industrial e gestão sustentável contribuíram significativamente para o aumento da produtividade, da eficiência operacional e da agregação de valor aos produtos. Além disso, observou-se que a inovação representa um processo contínuo, essencial para responder às transformações do mercado, às exigências ambientais e aos desafios impostos pela economia de baixo carbono. Conclui-se que a produção do conhecimento constitui um ativo estratégico para a competitividade da indústria brasileira de celulose, fortalecendo sua capacidade de inovação, adaptação e desenvolvimento sustentável, além de contribuir para a consolidação da posição do Brasil como principal exportador mundial do setor.

Palavras-chave: indústria de celulose; inovação; competitividade.

ABSTRACT

The Brazilian pulp industry holds a prominent position in the global market due to its high forest productivity, technological capacity, and strong integration into international trade. However, this competitiveness cannot be explained solely by the availability of natural resources, but also by the continuous production of scientific knowledge and the incorporation of innovation into productive processes. In this context, this study aimed to analyze how scientific knowledge production and innovation contribute to the competitiveness of the Brazilian pulp industry. This is a qualitative, basic, descriptive, and analytical study conducted through a bibliographic review. Books, scientific articles, technical documents, and institutional reports published by national and international organizations on competitiveness, innovation, and the pulp sector were consulted. The findings indicate that Brazil's leadership in the international pulp market is supported by the integration of scientific research, technological development, innovation, sustainability, and cooperation among universities, research institutions, and the productive sector. Advances in forest tree breeding, silvicultural management, industrial automation, and sustainable management have significantly improved productivity, operational efficiency, and value creation. Furthermore, innovation was identified as a continuous process that enables the sector to respond to market changes, environmental requirements, and the challenges associated with the transition to a low-carbon economy. It is concluded that scientific knowledge production represents a strategic asset for the

competitiveness of the Brazilian pulp industry, strengthening its capacity for innovation, adaptation, and sustainable development while consolidating Brazil's position as the world's leading pulp exporter.

Keywords: pulp industry; innovation; competitiveness.

1. INTRODUÇÃO

A produção do conhecimento científico ocupa posição central nas transformações econômicas, sociais e tecnológicas que caracterizam a contemporaneidade. Em um cenário marcado pela intensificação da competitividade internacional, pelo avanço acelerado da inovação e pela crescente valorização da sustentabilidade, a capacidade de produzir, compartilhar e aplicar conhecimentos tornou-se um dos principais fatores responsáveis pelo desenvolvimento de setores estratégicos da economia. Nessa perspectiva, universidades, centros de pesquisa, instituições públicas e organizações privadas passaram a desempenhar papel complementar na construção de soluções capazes de responder aos desafios econômicos, ambientais e sociais impostos pelo contexto global (North, 1991; Bresser-Pereira, 2010; Sachs, 2008).

Entre os setores que evidenciam essa dinâmica destaca-se a indústria brasileira de celulose. Nas últimas décadas, o Brasil consolidou-se como o maior exportador mundial de celulose de fibra curta e um dos principais produtores globais do setor, resultado que ultrapassa a disponibilidade de recursos naturais e reflete investimentos contínuos em pesquisa científica, inovação tecnológica, melhoramento genético florestal, desenvolvimento de processos industriais e aperfeiçoamento logístico (IBÁ, 2025; BNDES, 2018; EMBRAPA, 2021). Essa trajetória demonstra que a competitividade industrial contemporânea depende cada vez menos da abundância de matérias-primas e cada vez mais da capacidade de transformar conhecimento em inovação, produtividade e geração de valor.

Sob essa perspectiva, a ciência assume papel estratégico para o desenvolvimento econômico. Conforme argumenta Furtado (2007), o crescimento sustentável de uma nação não decorre exclusivamente da exploração de seus recursos naturais, mas da capacidade de incorporar progresso técnico aos processos produtivos. Em sentido semelhante, Prebisch (2000) destaca que a superação da dependência econômica dos países periféricos exige investimentos permanentes em tecnologia, inovação e agregação de valor às cadeias produtivas. Essas contribuições evidenciam que o conhecimento científico constitui um recurso indispensável para fortalecer a competitividade, ampliar a produtividade e promover o desenvolvimento nacional (Furtado, 2007; Prebisch, 2000).

No contexto brasileiro, a evolução da indústria de celulose exemplifica esse movimento. Os elevados índices de produtividade florestal alcançados pelo país resultam da articulação entre pesquisa científica, desenvolvimento tecnológico e cooperação entre universidades, instituições de pesquisa e setor produtivo. Os avanços relacionados ao melhoramento genético do eucalipto, às técnicas de manejo florestal, à mecanização das operações, à eficiência industrial e às práticas de sustentabilidade possibilitaram reduzir custos, elevar a qualidade dos produtos e ampliar a inserção brasileira nos mercados internacionais (EMBRAPA, 2021; BNDES, 2018; IBÁ, 2025).

Essa compreensão aproxima-se das discussões desenvolvidas por Pavitt (1984), ao demonstrar que diferentes setores econômicos apresentam padrões específicos de inovação, determinados pela intensidade tecnológica, pelas fontes de conhecimento e pelas características de seus processos produtivos. No caso da indústria de base florestal, a competitividade resulta da integração entre recursos naturais, capacidade tecnológica, infraestrutura logística, pesquisa aplicada e aprendizado organizacional. Kupfer (2001) acrescenta que a competitividade industrial deve ser compreendida como um fenômeno sistêmico, influenciado por fatores tecnológicos, institucionais e organizacionais que ultrapassam os limites da empresa individual (Pavitt, 1984; Kupfer, 2001).

Além dos aspectos econômicos, a produção do conhecimento também assume importância social ao favorecer o desenvolvimento sustentável e responder às novas demandas relacionadas à bioeconomia, à economia circular e à transição para modelos produtivos de menor impacto ambiental. Sachs (2008) destaca que o desenvolvimento sustentável depende da capacidade de conciliar crescimento econômico, preservação ambiental e inclusão social, exigindo investimentos permanentes em ciência, tecnologia e inovação. Na indústria de celulose, essa perspectiva manifesta-se na busca por processos produtivos mais eficientes, redução das emissões de carbono, uso racional dos recursos naturais, valorização das fibras renováveis e desenvolvimento de novos biomateriais, evidenciando que a produção científica exerce impactos que extrapolam os limites da atividade industrial (Sachs, 2008; IBÁ, 2025; BNDES, 2018).

Diante desse contexto, torna-se pertinente compreender de que maneira a produção do conhecimento científico e a inovação contribuem para sustentar a competitividade da indústria brasileira de celulose, fortalecendo sua inserção internacional e promovendo o desenvolvimento econômico e tecnológico. Embora existam estudos que abordem a produtividade do setor, sua competitividade ou seus

aspectos ambientais, observa-se a necessidade de integrar essas discussões sob a perspectiva da produção do conhecimento como elemento estruturante da inovação e da competitividade industrial (Kupfer, 2001; Pavitt, 1984; Do Carmo Hermida; Xavier, 2012).

Assim, o presente estudo tem como objetivo analisar como a produção do conhecimento científico e a inovação contribuem para a competitividade da indústria brasileira de celulose, discutindo o papel da pesquisa científica, do desenvolvimento tecnológico e da articulação entre instituições de pesquisa e setor produtivo na consolidação do Brasil como referência internacional nesse segmento. Ao promover essa reflexão, o artigo busca contribuir para o debate sobre a relação entre ciência, inovação, desenvolvimento sustentável e transformação social, destacando a produção do conhecimento como elemento essencial para o fortalecimento da competitividade e para o desenvolvimento econômico contemporâneo (Bresser-Pereira, 2010; North, 1991; Sachs, 2008).

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

O desenvolvimento econômico das nações sempre esteve relacionado à capacidade de produzir riqueza a partir dos recursos disponíveis. Durante grande parte da história, essa capacidade foi explicada principalmente pela disponibilidade de terras férteis, recursos minerais, localização geográfica privilegiada ou acesso a mercados consumidores. Embora esses fatores continuem exercendo influência sobre a organização das atividades produtivas, as transformações ocorridas ao longo das últimas décadas evidenciaram que eles, isoladamente, não são suficientes para explicar as diferenças de desempenho observadas entre países e setores econômicos. Em um contexto marcado pela intensificação da concorrência internacional, pelo avanço científico e pela aceleração das transformações tecnológicas, a produção do conhecimento passou a ocupar posição estratégica na construção da competitividade, tornando-se um dos principais elementos responsáveis pela geração de inovação, agregação de valor e desenvolvimento sustentável (Furtado, 2007; North, 1991; Bresser-Pereira, 2010).

Essa mudança de perspectiva modificou profundamente a compreensão acerca dos fatores que impulsionam o crescimento econômico. Se anteriormente o desenvolvimento era interpretado sobretudo pela capacidade de explorar recursos naturais e ampliar a produção industrial, atualmente reconhece-se que a geração de conhecimento científico,

a incorporação de tecnologia aos processos produtivos e a capacidade de inovação representam componentes indispensáveis para a sustentação da competitividade em longo prazo. Nessa lógica, ciência, tecnologia e inovação deixam de constituir atividades complementares e passam a integrar a própria estrutura produtiva das economias contemporâneas, influenciando diretamente os níveis de produtividade, a eficiência organizacional e a inserção internacional dos diferentes setores econômicos (North, 1991; Sachs, 2008).

A relação entre conhecimento e desenvolvimento econômico foi discutida por diversos autores que analisaram a formação das economias latino-americanas. Entre eles, Furtado (2007) argumenta que o desenvolvimento não decorre exclusivamente do crescimento da produção, mas da capacidade de incorporar progresso técnico às atividades econômicas. Para o autor, a transformação estrutural depende da produção de conhecimento capaz de modificar processos produtivos, elevar a produtividade e ampliar a autonomia tecnológica dos países. Essa compreensão desloca o foco da simples disponibilidade de recursos para a capacidade das instituições de produzir inovação e converter conhecimento em desenvolvimento econômico.

Na mesma direção, Prebisch (2000) defende que a superação da dependência histórica dos países periféricos exige investimentos permanentes em ciência, tecnologia e industrialização. Segundo sua perspectiva, economias especializadas apenas na exportação de produtos primários tendem a ocupar posições menos favoráveis nas relações internacionais, enquanto aquelas capazes de agregar conhecimento aos seus produtos ampliam sua competitividade e fortalecem sua participação no comércio mundial. Assim, o conhecimento científico passa a representar um fator estratégico para reduzir assimetrias econômicas e promover o desenvolvimento nacional.

Essa discussão torna-se particularmente relevante quando analisada à luz das transformações observadas nas cadeias produtivas globais. A crescente complexidade dos mercados internacionais elevou o grau de exigência imposto às organizações, que passaram a competir não apenas pela capacidade de produzir em maior escala, mas também pela habilidade de inovar continuamente, adaptar-se às mudanças tecnológicas e responder às demandas relacionadas à sustentabilidade ambiental e à responsabilidade social. Nesse cenário, a competitividade deixa de estar associada apenas à eficiência operacional e passa a depender da articulação entre pesquisa científica, desenvolvimento

tecnológico, capacidade organizacional e aprendizagem contínua (Kupfer, 2001; Do Carmo Hermida; Xavier, 2012).

A inovação constitui um dos principais mecanismos por meio dos quais o conhecimento científico produz impactos sobre o desenvolvimento econômico. Entretanto, compreender inovação apenas como criação de novos produtos representa uma visão limitada do fenômeno. Conforme destaca Pavitt (1984), diferentes setores econômicos desenvolvem processos inovativos distintos, condicionados pelas características de suas tecnologias, pelas fontes de conhecimento disponíveis e pela intensidade das atividades de pesquisa e desenvolvimento. Em muitos casos, a inovação manifesta-se por meio da melhoria contínua de processos produtivos, da incorporação de novas técnicas de gestão, da modernização logística ou da utilização mais eficiente dos recursos disponíveis. Essa compreensão amplia significativamente o papel da pesquisa científica na construção da competitividade.

A abordagem proposta por Pavitt (1984) demonstra ainda que a inovação não ocorre de maneira isolada dentro das empresas. Ela resulta da interação permanente entre universidades, centros de pesquisa, instituições públicas, fornecedores, clientes e organizações privadas, formando sistemas de produção do conhecimento que favorecem o aprendizado coletivo e a difusão tecnológica. Dessa forma, a competitividade de um setor produtivo depende não apenas da capacidade individual das empresas, mas também da existência de um ambiente institucional capaz de estimular a produção científica, a cooperação tecnológica e a circulação do conhecimento entre diferentes atores sociais.

Sob essa perspectiva, North (1991) ressalta que o desenvolvimento econômico está diretamente relacionado à qualidade das instituições que organizam a produção, a circulação e a utilização do conhecimento. Instituições capazes de estimular inovação, reduzir incertezas e favorecer investimentos em pesquisa contribuem para criar ambientes mais propícios ao desenvolvimento tecnológico e à competitividade. O fortalecimento dessas estruturas institucionais amplia a capacidade dos países de responder às transformações do ambiente internacional e de construir vantagens competitivas sustentáveis ao longo do tempo.

No contexto brasileiro, essa discussão assume importância ainda maior devido às características da economia nacional. Historicamente reconhecido por sua abundância de recursos naturais, o Brasil consolidou parte significativa de sua inserção internacional por meio da produção agropecuária e da exploração de recursos florestais e minerais.

Entretanto, a permanência em posições de destaque nos mercados globais depende cada vez menos da disponibilidade desses recursos e cada vez mais da capacidade de agregar conhecimento, inovação e tecnologia aos processos produtivos. Conforme argumenta Bresser-Pereira (2010), o desenvolvimento econômico contemporâneo exige políticas capazes de fortalecer a capacidade tecnológica nacional, estimular investimentos em pesquisa e promover a modernização da estrutura produtiva.

Entre os diferentes segmentos da economia brasileira, a indústria de celulose constitui um dos exemplos mais representativos dessa transformação. Nas últimas décadas, o setor passou por profundas mudanças decorrentes da incorporação de avanços científicos relacionados ao melhoramento genético florestal, ao manejo silvicultural, à mecanização das operações, à automação industrial e ao desenvolvimento de tecnologias voltadas ao aproveitamento integral da biomassa. Esses investimentos permitiram elevar significativamente a produtividade florestal brasileira, reduzir custos operacionais e ampliar a competitividade do país no mercado internacional (EMBRAPA, 2021; IBÁ, 2025).

Os resultados desse processo podem ser observados na posição atualmente ocupada pelo Brasil no comércio mundial de celulose. O país consolidou-se como o maior exportador global de celulose de fibra curta e figura entre os principais produtores mundiais do setor, abastecendo mercados localizados na Ásia, Europa e América do Norte. Essa liderança não pode ser explicada apenas pelas condições climáticas favoráveis ao cultivo do eucalipto ou pela disponibilidade de extensas áreas florestais. Ela resulta da integração entre pesquisa científica, inovação tecnológica, desenvolvimento institucional e investimentos permanentes em eficiência produtiva, evidenciando a importância da produção do conhecimento para a construção da competitividade industrial (IBÁ, 2025; BNDES, 2018; CONAB, 2023).

Além da relevância econômica, a indústria de celulose também passou a desempenhar papel estratégico na transição para modelos produtivos orientados pela sustentabilidade. O fortalecimento da bioeconomia, da economia circular e da substituição de materiais de origem fóssil por recursos renováveis ampliou a importância das fibras vegetais em diferentes cadeias produtivas. Atualmente, a celulose constitui matéria-prima para embalagens sustentáveis, produtos de higiene, biomateriais, produtos farmacêuticos e diversas aplicações industriais de maior valor agregado. Essa diversificação reforça a necessidade de investimentos contínuos em pesquisa e inovação,

uma vez que a competitividade do setor depende da capacidade de desenvolver novos produtos, aperfeiçoar processos industriais e responder às transformações do mercado internacional (Sachs, 2008; BNDES, 2018; IBÁ, 2025).

A competitividade da indústria brasileira de celulose pode ser compreendida como resultado da interação entre recursos naturais, produção do conhecimento científico, inovação tecnológica e capacidades institucionais construídas ao longo do tempo. Embora as condições edafoclimáticas favoráveis representem uma vantagem importante para o setor, a liderança brasileira decorre principalmente da incorporação contínua de pesquisa aos processos produtivos, do desenvolvimento de tecnologias aplicadas ao manejo florestal, da modernização industrial e da articulação entre universidades, centros de pesquisa e organizações privadas. Esses fatores evidenciam que a competitividade contemporânea depende menos da disponibilidade de recursos naturais e mais da capacidade de transformá-los em produtos de maior valor agregado por meio da ciência e da inovação (Furtado, 2007; Pavitt, 1984; EMBRAPA, 2021; IBÁ, 2025).

Nessa perspectiva, o conhecimento científico deixa de representar apenas um suporte às atividades produtivas e passa a constituir um ativo estratégico para o desenvolvimento econômico. A produção e a difusão de tecnologias favorecem ganhos de produtividade, ampliam a capacidade de adaptação às mudanças do mercado e contribuem para a construção de vantagens competitivas sustentáveis em um ambiente caracterizado por intensa transformação tecnológica e crescente exigência ambiental. Assim, compreender a competitividade da indústria brasileira de celulose exige reconhecer que seu desempenho resulta da integração entre ciência, inovação e desenvolvimento produtivo, elementos que fundamentam as análises apresentadas neste estudo (Kupfer, 2001; Bresser-Pereira, 2010; Sachs, 2008).

3. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza básica, com objetivo descritivo e analítico, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica. A abordagem qualitativa foi adotada por possibilitar a compreensão e a interpretação das contribuições da produção do conhecimento científico e da inovação para a competitividade da indústria brasileira de celulose, a partir da análise crítica da literatura especializada (Minayo, 2014).

A pesquisa bibliográfica fundamentou-se na consulta a livros, artigos científicos, documentos técnicos e relatórios institucionais relacionados à competitividade industrial, inovação, desenvolvimento econômico, bioeconomia e indústria de celulose. As buscas foram realizadas nas bases Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Google Acadêmico, utilizando descritores em português e inglês, como *competitividade*, *inovação*, *produção do conhecimento*, *indústria de celulose*, *bioeconomia*, *competitiveness*, *innovation*, *knowledge production* e *pulp industry*.

Complementarmente, foram consultados documentos publicados por instituições de referência, entre elas a Indústria Brasileira de Árvores (IBÁ), o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) e a Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB), selecionados por apresentarem informações sobre o desempenho, a evolução tecnológica e a importância econômica do setor de celulose no Brasil.

A análise do material foi realizada por meio de leitura exploratória, analítica e interpretativa, buscando identificar evidências acerca da relação entre produção do conhecimento científico, inovação tecnológica e competitividade da indústria brasileira de celulose. A interpretação dos resultados foi orientada pela literatura sobre desenvolvimento econômico, inovação e competitividade, permitindo discutir como a articulação entre ciência, tecnologia e setor produtivo contribui para o fortalecimento da posição brasileira no mercado internacional.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura evidencia que a competitividade da indústria brasileira de celulose resulta da interação entre recursos naturais, produção do conhecimento científico, inovação tecnológica e capacidade institucional. Embora as condições edafoclimáticas favoráveis constituam uma vantagem importante para o setor, os estudos demonstram que a posição de destaque ocupada pelo Brasil no mercado internacional foi construída a partir de investimentos contínuos em pesquisa, desenvolvimento tecnológico e aperfeiçoamento dos processos produtivos. Nesse contexto, a produção do conhecimento deixa de representar apenas um suporte às atividades industriais e passa a configurar um elemento estratégico para a geração de valor, a ampliação da produtividade

e a inserção competitiva do país nos mercados globais (Furtado, 2007; BNDES, 2018; IBÁ, 2025).

Os resultados encontrados indicam que a pesquisa científica desempenhou papel decisivo na evolução da cadeia produtiva da celulose. Os avanços relacionados ao melhoramento genético do eucalipto, ao manejo florestal, à mecanização das operações, à automação industrial e à gestão integrada da produção permitiram elevar significativamente a produtividade das florestas plantadas e reduzir custos operacionais. Esse processo evidencia que a competitividade do setor foi construída a partir da incorporação contínua de inovação aos processos produtivos, fortalecendo a capacidade das empresas brasileiras de competir em mercados caracterizados por elevada exigência tecnológica e ambiental (EMBRAPA, 2021; Batista *et al.*, 2018; IBÁ, 2025).

Essa realidade confirma as contribuições de Pavitt (1984), ao demonstrar que os processos de inovação assumem características específicas conforme o setor econômico analisado. Na indústria de celulose, a inovação manifesta-se não apenas no desenvolvimento de novos produtos, mas também na melhoria contínua dos processos produtivos, na adoção de tecnologias de monitoramento, na otimização logística e na incorporação de práticas sustentáveis. Dessa forma, o conhecimento científico passa a ser continuamente convertido em ganhos de eficiência, produtividade e qualidade, contribuindo diretamente para a construção de vantagens competitivas.

Outro aspecto evidenciado pela literatura refere-se à importância da articulação entre instituições de pesquisa, universidades e setor produtivo. O desenvolvimento tecnológico da indústria brasileira de celulose não ocorreu de forma isolada, mas foi resultado da cooperação entre diferentes atores responsáveis pela produção, difusão e aplicação do conhecimento. Essa interação favoreceu a transferência de tecnologias para o ambiente produtivo, estimulou a formação de recursos humanos qualificados e fortaleceu a capacidade de inovação das organizações. Conforme argumenta North (1991), ambientes institucionais que estimulam a cooperação e a circulação do conhecimento tendem a apresentar maior dinamismo econômico e melhores condições para o desenvolvimento tecnológico.

Os estudos analisados também demonstram que a competitividade contemporânea está fortemente associada à capacidade de responder às demandas relacionadas à sustentabilidade. A expansão da bioeconomia, da economia circular e da substituição de materiais de origem fóssil por fontes renováveis ampliou a importância estratégica da

celulose em diferentes cadeias produtivas. Nesse contexto, a pesquisa científica tem possibilitado o desenvolvimento de processos mais eficientes, a redução dos impactos ambientais, o aproveitamento integral da biomassa e a criação de novos produtos de maior valor agregado. Esses avanços reforçam a compreensão de Sachs (2008) de que desenvolvimento econômico e sustentabilidade devem ser compreendidos como processos complementares, sustentados pela produção de conhecimento e pela inovação tecnológica.

Outro resultado recorrente refere-se à necessidade de compreender a competitividade como um fenômeno sistêmico. Conforme discutem Kupfer (2001) e Do Carmo Hermida e Xavier (2012), o desempenho industrial depende de fatores que extrapolam os limites das empresas, envolvendo infraestrutura, ambiente institucional, políticas públicas, qualificação profissional, capacidade tecnológica e articulação entre diferentes agentes econômicos. A indústria brasileira de celulose exemplifica essa dinâmica ao combinar recursos naturais, investimentos em pesquisa, eficiência logística, inovação e integração produtiva, elementos que explicam sua posição de destaque no cenário internacional.

Ao mesmo tempo, a literatura evidencia que a manutenção dessa liderança depende da continuidade dos investimentos em ciência, tecnologia e inovação. O aumento da concorrência internacional, as mudanças climáticas, a transição para economias de baixo carbono, a digitalização dos processos produtivos e as novas exigências dos mercados consumidores impõem desafios permanentes ao setor. Dessa forma, preservar a competitividade brasileira exige fortalecer a produção do conhecimento científico, ampliar a cooperação entre universidades e empresas e estimular políticas voltadas à inovação, garantindo condições para que os avanços tecnológicos continuem sendo incorporados à cadeia produtiva (BNDES, 2018; CONAB, 2023; IBÁ, 2025).

Em conjunto, os resultados permitem concluir que a competitividade da indústria brasileira de celulose não pode ser atribuída exclusivamente às vantagens naturais do país. Ela resulta de um processo contínuo de produção, aplicação e difusão do conhecimento científico, capaz de transformar recursos naturais em inovação, produtividade e desenvolvimento econômico. A articulação entre pesquisa, tecnologia e setor produtivo constitui, portanto, o principal fator responsável pela consolidação do Brasil como referência internacional na produção e exportação de celulose, evidenciando que a produção do conhecimento representa um ativo estratégico para o fortalecimento da

competitividade industrial e para a promoção do desenvolvimento sustentável (Furtado, 2007; Pavitt, 1984; North, 1991; Bresser-Pereira, 2010).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar como a produção do conhecimento científico e a inovação contribuem para a competitividade da indústria brasileira de celulose. A partir da revisão da literatura, verificou-se que a posição de destaque ocupada pelo Brasil no mercado internacional não pode ser explicada apenas pela disponibilidade de recursos naturais ou pelas condições favoráveis ao cultivo florestal. A competitividade do setor resulta da articulação entre pesquisa científica, desenvolvimento tecnológico, inovação, capacidade institucional e investimentos contínuos em processos produtivos mais eficientes e sustentáveis.

A análise evidenciou que a produção do conhecimento constitui um elemento estruturante para o desenvolvimento da indústria de celulose. Os avanços relacionados ao melhoramento genético florestal, às tecnologias de manejo, à automação industrial, à logística e às práticas voltadas à sustentabilidade demonstram que a incorporação da ciência aos processos produtivos foi determinante para elevar a produtividade, ampliar a eficiência e fortalecer a inserção internacional do setor. Dessa forma, o conhecimento científico deixa de representar apenas um suporte às atividades industriais e passa a configurar um ativo estratégico capaz de impulsionar inovação, geração de valor e desenvolvimento econômico.

Os resultados também demonstraram que a competitividade contemporânea depende da interação entre diferentes atores, envolvendo universidades, centros de pesquisa, instituições públicas e organizações privadas. Essa cooperação favorece a produção e a difusão de tecnologias, fortalece a formação de recursos humanos qualificados e amplia a capacidade de adaptação das empresas diante das constantes transformações do ambiente econômico, tecnológico e ambiental. Nesse sentido, a literatura analisada reforça que o desenvolvimento industrial deve ser compreendido como um processo sistêmico, sustentado pela integração entre ciência, inovação e políticas voltadas ao fortalecimento das capacidades tecnológicas nacionais.

Além de contribuir para a compreensão dos fatores que sustentam a competitividade da indústria brasileira de celulose, o estudo dialoga com discussões contemporâneas sobre educação, pesquisa científica e desenvolvimento social. Ao

evidenciar a relevância da produção do conhecimento para a transformação dos processos produtivos, reforça-se o papel das instituições de ensino e pesquisa na formação de profissionais, na geração de inovação e na construção de soluções voltadas aos desafios econômicos e ambientais da atualidade. Essa perspectiva amplia a compreensão de que investir em ciência e educação representa não apenas uma estratégia para o avanço tecnológico, mas também um caminho para promover desenvolvimento sustentável e fortalecer a competitividade do país.

Como limitação, destaca-se que a pesquisa foi desenvolvida exclusivamente a partir de revisão bibliográfica e documental, não contemplando dados empíricos provenientes de empresas ou instituições do setor. Dessa forma, recomenda-se que estudos futuros realizem investigações de campo, estudos de caso ou análises comparativas entre organizações da cadeia de celulose, buscando aprofundar a compreensão sobre os mecanismos de transferência de conhecimento, inovação e competitividade em diferentes contextos produtivos.

Por fim, conclui-se que a liderança brasileira na indústria de celulose é resultado de um processo contínuo de construção de conhecimento, no qual pesquisa científica, inovação tecnológica e cooperação institucional constituem pilares fundamentais para a manutenção da competitividade. Mais do que explorar recursos naturais, o setor demonstra que a capacidade de produzir, aplicar e difundir conhecimento representa um dos principais fatores para o fortalecimento da economia, da sustentabilidade e do desenvolvimento nacional.

REFERÊNCIAS

BANCO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (BNDES). **Panoramas setoriais 2030: papel e celulose**. Rio de Janeiro: BNDES, 2018.

BATISTA, T. S. *et al.* A indústria de papel e celulose no Brasil: produtividade, competitividade, meio ambiente e mercado consumidor. 2018.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Globalização e competição**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010. COMPANHIA NACIONAL DE ABASTECIMENTO (CONAB). **Projeções do agronegócio: Brasil 2023/24 a 2033/34**. Brasília: CONAB, 2023.

DO CARMO HERMIDA, C.; XAVIER, C. L. Competitividade da indústria brasileira no período recente: desempenho de categorias selecionadas a partir da taxonomia de Pavitt. **Revista Brasileira de Inovação**, Campinas, v. 11, n. 2, p. 365-396, 2012.

EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA (EMBRAPA). **Visão 2030: o futuro da agricultura brasileira**. Brasília: EMBRAPA, 2021.

FURTADO, C. **Formação econômica do Brasil**. 34. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

INDÚSTRIA BRASILEIRA DE ÁRVORES (IBÁ). **Relatório anual 2025**. Brasília: IBÁ, 2025.

KUPFER, D. **Mudança estrutural nas empresas e grupos líderes da economia brasileira na década de 90**. Rio de Janeiro: Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2001.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NORTH, D. C. Institutions. **Journal of Economic Perspectives**, Pittsburgh, v. 5, n. 1, p. 97-112, 1991.

PAVITT, K. Sectoral patterns of technical change: towards a taxonomy and a theory. **Research Policy**, Amsterdam, v. 13, n. 6, p. 343-373, 1984.

PREBISCH, R. O desenvolvimento econômico da América Latina e alguns de seus principais problemas. In: BIELSCHOWSKY, R. (org.). **Cinquenta anos de pensamento na CEPAL**. Rio de Janeiro: Record, 2000. v. 1, p. 69-136.

SACHS, I. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. 3. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

SACHS, J. D.; WARNER, A. M. Natural resources and economic development: the curse of natural resources. **European Economic Review**, Amsterdam, v. 45, n. 4-6, p. 827-838, 2001.

CAPÍTULO 29 - ENTRE FIOS, HISTÓRIAS E IDENTIDADE: Experiências de valorização da diversidade na Educação Infantil

BETWEEN THREADS, STORIES AND IDENTITY: Experiences of valuing diversity in early childhood education

Patricia Vital Leite¹

¹Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista (Unesp), câmpus de Rio Claro, na linha de pesquisa Formação de Professores e Trabalho Docente. Professora Coordenadora da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro/SP. ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-7513-3096>. E-mail: p.brito@unesp.br.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre as contribuições de práticas pedagógicas voltadas à valorização da identidade, da representatividade e da diversidade étnico-racial na Educação Infantil. Trata-se de um relato de experiência, de abordagem qualitativa, desenvolvido a partir do projeto “O meu cabelo não é igual ao seu”, realizado com crianças de uma escola pública municipal. A proposta surgiu da observação das percepções manifestadas pelas crianças acerca de suas características físicas, especialmente em relação aos diferentes tipos de cabelo. O percurso pedagógico envolveu a leitura de obras de literatura infantil, rodas de conversa, observação diante do espelho, autorretratos, produções artísticas, atividades de reconhecimento dos cabelos e momentos de diálogo sobre semelhanças e diferenças. As experiências favoreceram a expressão das crianças, a escuta de suas percepções e a construção de atitudes de respeito às características individuais. Ao longo do projeto, observaram-se mudanças na maneira como algumas crianças passaram a perceber e valorizar a própria aparência, com maior segurança para falar sobre seus cabelos e suas identidades. Também foi possível identificar maior envolvimento das famílias no cuidado e na valorização dos cabelos das crianças. Os resultados evidenciam a importância de práticas intencionais que promovam a representatividade e o reconhecimento da diversidade desde os primeiros anos de vida, reafirmando a Educação Infantil como espaço privilegiado para a construção de identidades, o fortalecimento da autoestima e o desenvolvimento de relações mais respeitadas e inclusivas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Identidade. Diversidade étnico-racial. Práticas pedagógicas. Representatividade.

ABSTRACT

This study aims to reflect on the contributions of pedagogical practices focused on valuing identity, representation, and ethnic-racial diversity in Early Childhood Education. It is a qualitative experience report based on the project “My Hair Is Not the Same as Yours,” developed with children at a municipal public school. The proposal emerged from observations of the children’s perceptions of their physical characteristics, particularly regarding different hair types. The pedagogical process included reading children’s literature, group discussions, mirror observation, self-portraits, artistic productions, hair-recognition activities, and conversations about similarities and differences. These experiences encouraged children to express themselves, enabled educators to listen to their perceptions, and supported the development of respectful attitudes toward individual characteristics. Throughout the project, changes were observed in how some children perceived and valued their own appearance, including increased confidence in talking about their hair and identities. Greater family involvement in caring for and valuing the children’s hair was also identified. The results highlight the importance of intentional pedagogical practices that promote representation and recognition of diversity from the earliest years of life. They also reaffirm Early Childhood Education as a privileged setting for identity construction, strengthening self-esteem, and developing more respectful and inclusive relationships.

Keywords: Early Childhood Education. Identity. Ethnic-racial diversity. Pedagogical practices. Representation.

1. INTRODUÇÃO E PERCURSO METODOLÓGICO

A construção da identidade ocorre desde os primeiros anos de vida e está diretamente relacionada às experiências vivenciadas pelas crianças nos diferentes espaços de convivência. Na Educação Infantil, as interações estabelecidas com outras crianças e com os adultos contribuem para a maneira como cada criança percebe a si mesma, reconhece suas características e compreende as diferenças existentes entre as pessoas. Nesse processo, a escola assume importante função ao promover experiências que favoreçam o respeito, a representatividade e a construção de uma imagem positiva de si.

O projeto “O meu cabelo não é igual ao seu” surgiu a partir de observações realizadas no cotidiano de uma turma de Maternal 1 de uma escola pública municipal de Educação Infantil, localizada no município de Rio Claro, São Paulo. Durante os momentos de interação e cuidado, especialmente quando os cabelos das crianças eram arrumados após o banho, percebeu-se que algumas meninas com cabelos crespos demonstravam insatisfação com a própria aparência. Elas manifestavam o desejo de que seus cabelos ficassem semelhantes aos de uma colega que possuía cabelos lisos e claros.

Mesmo quando os cabelos eram presos de maneira semelhante, algumas crianças desfaziam o penteado e choravam por não alcançarem o resultado desejado. Essas manifestações evidenciaram que, ainda na primeira infância, as crianças constroem percepções sobre padrões de beleza e podem estabelecer comparações entre suas características e as de outras pessoas. A situação despertou a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas voltadas à valorização da diversidade, ao fortalecimento da autoestima e à construção de uma imagem positiva de si.

Diante dessa problemática, surgiu também, por parte da professora, o questionamento sobre como abordar uma temática tão significativa e sensível com crianças pequenas. A preocupação não estava apenas em realizar uma intervenção diante das situações observadas, mas em organizar experiências que respeitassem as especificidades da infância, acolhessem os sentimentos manifestados pelas crianças e possibilitassem reflexões sobre identidade, pertencimento e valorização das diferenças de maneira lúdica e significativa.

A situação observada foi compartilhada com as famílias durante uma reunião de pais e responsáveis. Na ocasião, explicou-se que seria iniciado um projeto pedagógico sobre a valorização das características físicas e dos diferentes tipos de cabelo. A participação das famílias foi considerada importante, tendo em vista que a construção da

autoestima infantil também é influenciada pelas relações, pelos cuidados e pelos discursos presentes nos diferentes contextos em que a criança está inserida.

A partir dessas observações, o projeto foi elaborado e desenvolvido pela professora da turma em parceria com a agente escolar. O cabelo, compreendido como elemento constitutivo da identidade e marcado por significados culturais e sociais, tornou-se o eixo central das experiências. As propostas envolveram literatura infantil, rodas de conversa, observação diante do espelho, vídeos, autorretratos, atividades artísticas e ações voltadas ao reconhecimento dos diferentes tipos de cabelo e das características físicas presentes no grupo.

O trabalho fundamentou-se na pedagogia de projetos, que compreende a criança como participante ativa do processo de aprendizagem e valoriza experiências relacionadas à realidade vivenciada pelo grupo. Também se apoiou nos princípios da Base Nacional Comum Curricular e das Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro, que ressaltam a importância das interações, do respeito à diversidade, da construção da identidade e do desenvolvimento integral na Educação Infantil.

Nesse sentido, o presente capítulo tem como objetivo analisar as contribuições do projeto “O meu cabelo não é igual ao seu” para a valorização da identidade, da autoestima e da diversidade entre crianças da Educação Infantil. Busca-se apresentar o percurso desenvolvido, as experiências pedagógicas realizadas e as mudanças observadas na maneira como algumas crianças passaram a perceber e valorizar suas próprias características.

O presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa e caráter descritivo. O projeto foi desenvolvido em 2024, em uma turma de Maternal 1 de uma escola pública municipal de Educação Infantil localizada em Rio Claro, interior do estado de São Paulo. Participaram das experiências 20 crianças com idades entre dois e três anos.

Para a análise da experiência, foram considerados os registros escritos e fotográficos produzidos durante o desenvolvimento do projeto, as falas espontâneas das crianças, suas produções e as mudanças percebidas em suas atitudes. Os registros foram analisados qualitativamente, considerando aspectos relacionados à percepção da própria imagem, à valorização dos diferentes tipos de cabelo, à autoestima e às atitudes de respeito às diferenças. A identidade das crianças foi preservada, sem apresentação de

nomes ou informações pessoais, e as fotografias utilizadas não permitem a identificação dos participantes.

2. IDENTIDADE, DIVERSIDADE E REPRESENTATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil constitui um espaço importante para a construção da identidade, pois é nessa etapa que as crianças ampliam suas relações sociais, convivem com diferentes modos de ser e passam a observar com maior atenção as características presentes em si mesmas e nas outras pessoas. As experiências vivenciadas nesse período podem contribuir para o fortalecimento de uma imagem positiva de si e para a formação de atitudes de respeito às diferenças.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece a criança como sujeito histórico e de direitos que constrói sua identidade pessoal e coletiva por meio das interações, relações e práticas cotidianas. O documento orienta que as experiências na Educação Infantil possibilitem às crianças conhecer a si mesmas, reconhecer suas características e conviver com diferentes grupos (Brasil, 2018). Esses princípios também estão presentes na Orientação Curricular da Educação Infantil de Rio Claro, que destaca a articulação entre cuidar e educar, a escuta das crianças e a valorização de suas experiências no planejamento pedagógico (Rio Claro, 2016).

As discussões sobre as infâncias negras contribuem para compreender que as experiências infantis são atravessadas por condições sociais, culturais e raciais. Gomes e Araújo (2023) ressaltam a necessidade de práticas pedagógicas que possibilitem às crianças falar de si, de suas relações e de seus modos de viver. Nessa perspectiva, as manifestações de insatisfação com o cabelo não podem ser entendidas como acontecimentos isolados, mas como expressões que exigem escuta e intervenção pedagógica comprometida com a valorização das identidades.

Ao abordarem as vozes de meninas negras na Educação Infantil, Soares, Feital e Melo (2023) colaboram para a reflexão sobre a importância de reconhecer as diferentes formas pelas quais as crianças comunicam suas experiências. O cabelo, além de uma característica física, participa da maneira como a criança se percebe e se reconhece nas relações com os outros. Por isso, a presença de personagens, imagens e materiais que representem diferentes tipos de cabelo pode ampliar as referências infantis e favorecer a construção de percepções positivas sobre a própria aparência.

A literatura infantil e a pedagogia de projetos possibilitam abordar essas questões de maneira articulada à linguagem e às experiências das crianças. Na perspectiva de Jolibert (1994), a criança participa ativamente da construção do conhecimento, relacionando as propostas pedagógicas às situações vivenciadas. Dessa forma, livros, diálogos, produções artísticas e momentos de cuidado podem integrar um percurso contínuo, em vez de constituírem atividades isoladas.

3. EXPERIÊNCIAS DESENVOLVIDAS

3.1 Literatura infantil e rodas de conversa

As experiências tiveram início por meio da literatura infantil, que se tornou o principal fio condutor das propostas pedagógicas. A partir das histórias apresentadas, as crianças participaram de rodas de conversa, nas quais puderam folhear os livros, observar as ilustrações e conversar sobre os cabelos e as diferentes características físicas dos personagens.

Durante esses momentos, foram valorizadas as observações, as falas e as comparações realizadas pelas crianças. Algumas passaram a reconhecer nos personagens características semelhantes às suas, estabelecendo relações entre as histórias e suas próprias experiências. Além dos livros, foram utilizados vídeos relacionados à temática, ampliando as possibilidades de diálogo sobre identidade, pertencimento e respeito às diferenças.

As intervenções da professora buscaram favorecer a percepção de que as diferenças fazem parte da convivência humana. A literatura possibilitou abordar o tema de maneira próxima à linguagem das crianças, criando oportunidades para que expressassem sentimentos e percepções sobre si mesmas e sobre os colegas.



3.2 Espelho, autorretratos e “chamadinha do cabelo”

A partir das experiências literárias, foram desenvolvidas propostas artísticas, expressivas e sensoriais que ampliaram as reflexões construídas coletivamente. O espelho

foi utilizado como instrumento de reconhecimento da própria imagem, permitindo que as crianças observassem seus cabelos, o formato do rosto e outras características pessoais. Essa experiência foi articulada à produção de autorretratos, nos quais representaram a maneira como se percebiam.

Outra proposta realizada foi a “chamadinha do cabelo”. Nessa atividade, as crianças foram convidadas a identificar características relacionadas aos cabelos presentes



na turma. A experiência favoreceu a observação de diferentes cores, formas e texturas, sem que uma característica fosse apresentada como superior à outra. Por meio da observação, da expressão artística e do diálogo, buscou-se ampliar as referências das crianças e favorecer uma percepção positiva dos diferentes tipos de cabelo.

3.3 Participação das famílias e trabalho integrado

O desenvolvimento do projeto foi fortalecido pela participação das famílias e pelo trabalho integrado entre a professora e a agente escolar. Durante uma reunião, os responsáveis foram informados sobre os objetivos da proposta e sobre a importância de incentivar a valorização das características físicas das crianças também no ambiente familiar.

Enquanto a professora realizava as propostas pedagógicas no período da manhã, a agente escolar dava continuidade às reflexões nos momentos de cuidado, especialmente ao arrumar os cabelos após o banho. Dessa maneira, o trabalho não ficou restrito às atividades planejadas, mas passou a fazer parte das relações e dos cuidados cotidianos. Ao longo do projeto, observou-se maior envolvimento de algumas famílias no cuidado e na valorização dos cabelos, indicando uma aproximação entre as experiências promovidas pela escola e o contexto familiar.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os registros escritos e fotográficos indicaram mudanças na maneira como algumas crianças percebiam e manifestavam sentimentos sobre suas características físicas. Inicialmente, determinadas meninas com cabelos crespos demonstravam insatisfação com a própria aparência, desfaziam os penteados e expressavam o desejo de possuir cabelos semelhantes aos de uma colega com cabelos lisos e claros. No decorrer das experiências, foram observados indícios de maior aceitação das próprias características e de mais segurança para falar sobre os cabelos e a aparência.

Durante as rodas de conversa e a exploração dos livros, as crianças estabeleceram relações entre suas características e as dos personagens. Nas atividades com o espelho, nos autorretratos e na “chamadinha do cabelo”, observaram cores, formas e texturas, reconhecendo semelhanças e diferenças. Essas mudanças não podem ser atribuídas a uma única atividade; a continuidade das experiências e a retomada da temática em diferentes momentos da rotina contribuíram para a construção gradual de novas percepções.

A atuação integrada da agente escolar mostrou-se relevante, pois as reflexões tiveram continuidade nos momentos de cuidado que estavam diretamente relacionados à origem do projeto. Também foram percebidos indícios de maior envolvimento de algumas famílias, expressos no cuidado com os cabelos e na realização de diferentes penteados. Embora não seja possível afirmar que essas mudanças decorreram exclusivamente do projeto, os registros revelam uma aproximação entre as experiências promovidas pela escola e as atitudes de valorização desenvolvidas no ambiente familiar.

As observações dialogam com a Base Nacional Comum Curricular e com a Orientação Curricular da Educação Infantil de Rio Claro, ao evidenciarem a importância de experiências que possibilitem às crianças conhecer a si mesmas, reconhecer suas características e conviver com as diferenças (Brasil, 2018; Rio Claro, 2016). O choro, a recusa do penteado e o desejo de possuir outro tipo de cabelo foram compreendidos como formas de comunicar sentimentos sobre a própria imagem. Nesse sentido, reconhecer as vozes e experiências de meninas negras na Educação Infantil é fundamental para a construção de práticas comprometidas com a valorização das identidades (Soares; Feital; Melo, 2023).

Em consonância com Jolibert (1994), a pedagogia de projetos permitiu transformar uma situação do cotidiano em objeto de reflexão e ação pedagógica, com a participação ativa das crianças. A experiência sugere que o trabalho com a diversidade e

a representatividade não deve ficar restrito a propostas pontuais, mas integrar as escolhas literárias, os materiais, as interações e as práticas de cuidado presentes na Educação Infantil.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência permitiu compreender que situações cotidianas de interação e cuidado também podem revelar sentimentos relacionados à identidade, à autoestima e à maneira como as crianças percebem suas características físicas. Nesse sentido, a escuta atenta das manifestações infantis mostrou-se fundamental para transformar uma situação observada na rotina em uma proposta pedagógica significativa.

O projeto indicou que práticas intencionais, articuladas à literatura, ao diálogo, às experiências expressivas e aos momentos de cuidado, podem ampliar as referências apresentadas às crianças e favorecer a valorização das diferenças. Também ressaltou a importância do trabalho integrado entre os profissionais da escola e da aproximação com as famílias, de modo que as crianças encontrem atitudes de acolhimento e valorização nos diferentes contextos em que convivem.

Por se tratar de um relato desenvolvido com uma única turma e analisado a partir de registros pedagógicos, as observações apresentadas não podem ser generalizadas. Contudo, a experiência reafirma a importância de incorporar a diversidade e a representatividade de forma permanente às práticas da Educação Infantil, contribuindo para a construção de identidades positivas e de relações mais respeitosas e inclusivas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 jul. 2026.

GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene de (org.). Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

JOLIBERT, Josette. Formando crianças produtoras de textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. v. 2.

RIO CLARO (SP). Secretaria Municipal da Educação. Orientação Curricular da Educação Infantil. Rio Claro: Secretaria Municipal da Educação, 2016. Disponível em: <https://www.educacaorc.com.br/media/files/ORIENTA%C3%87%C3%83O%20CURRICULAR%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL-2016.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2026.

SOARES, Ademilson de Sousa; FEITAL, Lisa Minelli; MELO, Regina Lúcia Couto de. Lutas antirracistas: a voz de meninas negras na Educação Infantil. In: GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene de (org.). *Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023. p. 147–168.

CAPÍTULO 30 - DESIGUALDADES SOCIOECONÔMICAS E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A EQUIDADE EDUCACIONAL

SOCIOECONOMIC INEQUALITIES AND COGNITIVE DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD: CONTRIBUTIONS TO EDUCATIONAL EQUITY

Raysa Martins Bidart¹

¹ Graduanda em Psicologia. Universidade Franciscana (UFN). Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-5342-5895> E-mail: bidartysa@gmail.com

RESUMO

As desigualdades socioeconômicas constituem um dos principais fatores associados às diferenças no desenvolvimento cognitivo infantil e, conseqüentemente, às oportunidades educacionais ao longo da vida. Embora o desenvolvimento cognitivo resulte da interação entre fatores biológicos e ambientais, as condições socioeconômicas influenciam diretamente o acesso a estímulos, experiências de aprendizagem, recursos culturais e interações familiares capazes de favorecer esse processo. O presente estudo teve como objetivo discutir como as desigualdades socioeconômicas repercutem no desenvolvimento cognitivo na primeira infância e analisar suas implicações para a promoção da equidade educacional. Trata-se de uma revisão narrativa da literatura, fundamentada em estudos nacionais e internacionais, além de referenciais clássicos da Psicologia do Desenvolvimento, da Neurociência e da perspectiva dos Determinantes Sociais da Saúde. Os estudos analisados evidenciam que crianças inseridas em contextos de maior vulnerabilidade social apresentam maiores dificuldades em linguagem, funções executivas, memória, atenção e cognição global, decorrentes principalmente da menor oferta de estímulos cognitivos e da qualidade das interações estabelecidas no ambiente familiar e comunitário. Em contrapartida, políticas públicas voltadas à primeira infância, programas de estimulação precoce e práticas pedagógicas fundamentadas na equidade demonstram potencial para minimizar os efeitos dessas desigualdades. Conclui-se que promover equidade educacional exige reconhecer que as diferenças no desenvolvimento infantil refletem condições sociais desiguais e que intervenções precoces, intersetoriais e baseadas em evidências são fundamentais para ampliar as oportunidades de desenvolvimento desde os primeiros anos de vida.

Palavras-chave: desenvolvimento cognitivo. Primeira infância. Desigualdade socioeconômica. Equidade educacional. Determinantes sociais da saúde.

ABSTRACT

Socioeconomic inequalities are among the main factors associated with differences in children's cognitive development and, consequently, educational opportunities throughout life. Although cognitive development results from the interaction between biological and environmental factors, socioeconomic conditions directly influence access to cognitive stimulation, learning experiences, cultural resources, and family interactions that support this process. This study aimed to discuss how socioeconomic inequalities affect cognitive development in early childhood and analyze their implications for promoting educational equity. This is a narrative literature review based on national and international studies, as well as classical references from Developmental Psychology, Neuroscience, and the Social Determinants of Health framework. The reviewed evidence indicates that children living in socially vulnerable contexts are more likely to experience difficulties in language, executive functions, memory, attention, and overall cognition, mainly due to reduced cognitive stimulation and poorer environmental conditions. Conversely, early childhood public policies, early intervention programs, and equity-oriented educational practices have shown potential to reduce these disparities. It is concluded that promoting educational equity requires recognizing that differences in child development reflect unequal social conditions and that early, intersectoral, evidence-based interventions are essential to ensure equal developmental opportunities.

Keywords: Cognitive development. Early childhood. Socioeconomic inequality. Educational equity. Social determinants of health.

1. INTRODUÇÃO

A primeira infância representa um período decisivo para o desenvolvimento humano, caracterizado por intensas transformações biológicas, cognitivas, emocionais e

sociais. Nessa etapa, o cérebro apresenta elevada plasticidade, tornando-se especialmente sensível às experiências vivenciadas pela criança. As interações estabelecidas com familiares, educadores e demais cuidadores, associadas às condições ambientais e às oportunidades de aprendizagem, exercem papel determinante na consolidação de habilidades cognitivas fundamentais para o desempenho escolar e para o desenvolvimento ao longo do ciclo vital (UNICEF, 2020; Carlson; Zelazo, 2020).

A Psicologia do Desenvolvimento compreende o desenvolvimento cognitivo como um processo dinâmico, construído a partir da interação contínua entre características individuais e o contexto em que a criança está inserida. Enquanto Piaget (1971) enfatiza a construção ativa do conhecimento por meio da interação com o ambiente, Vigotski (1988) destaca a mediação das relações sociais e da cultura na formação das funções psicológicas superiores. Complementarmente, a Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner (1979) evidencia que o desenvolvimento infantil resulta das interações entre a criança e os diferentes sistemas sociais que compõem seu ambiente, reforçando que o contexto de vida exerce influência direta sobre a aprendizagem e o desenvolvimento.

Nesse cenário, as desigualdades socioeconômicas configuram-se como um importante determinante das oportunidades de desenvolvimento na primeira infância. O nível socioeconômico, entendido como um constructo que envolve renda, escolaridade, ocupação, condições de moradia e acesso a serviços essenciais, influencia as possibilidades de acesso a experiências educativas, recursos culturais, ambientes estimuladores e relações familiares promotoras do desenvolvimento. Dessa forma, crianças expostas a contextos de maior vulnerabilidade tendem a enfrentar maiores desafios relacionados ao desenvolvimento da linguagem, da memória, da atenção, das funções executivas e de outras habilidades cognitivas indispensáveis para a aprendizagem escolar (Hackman; Farah, 2009; González et al., 2024).

A perspectiva dos Determinantes Sociais da Saúde amplia essa compreensão ao reconhecer que as condições nas quais as pessoas nascem, crescem e vivem repercutem diretamente sobre os processos de desenvolvimento humano. Sob esse enfoque, as diferenças observadas entre crianças não podem ser atribuídas exclusivamente às características individuais, mas refletem desigualdades estruturais que limitam o acesso a oportunidades de cuidado, educação e proteção social. Assim, compreender os impactos das desigualdades socioeconômicas sobre o desenvolvimento cognitivo implica

reconhecer que o ambiente exerce papel fundamental na construção das trajetórias de aprendizagem e no acesso às oportunidades educacionais (Hackman; Farah, 2009).

Nas últimas décadas, pesquisas nacionais e internacionais têm demonstrado que investimentos realizados nos primeiros anos de vida produzem efeitos positivos duradouros sobre o desenvolvimento cognitivo, o desempenho escolar e a inclusão social. Programas voltados à estimulação precoce, ao fortalecimento das práticas parentais e à qualificação da educação infantil evidenciam que os efeitos das desigualdades não são deterministas, podendo ser reduzidos por meio de intervenções precoces e políticas públicas fundamentadas em evidências científicas. Essa compreensão reforça a necessidade de que a equidade educacional seja concebida não apenas como garantia de acesso à escola, mas como promoção de condições capazes de favorecer o desenvolvimento integral de todas as crianças, respeitando suas diferentes realidades sociais (Heckman, 2012; Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância, 2024).

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo discutir como as desigualdades socioeconômicas repercutem no desenvolvimento cognitivo na primeira infância e analisar suas implicações para a promoção da equidade educacional, à luz da Psicologia do Desenvolvimento, da Neurociência e da perspectiva dos Determinantes Sociais da Saúde.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 Desenvolvimento cognitivo na primeira infância

A primeira infância é considerada um período sensível do desenvolvimento humano, caracterizado por intensa plasticidade cerebral e rápida aquisição de habilidades cognitivas, emocionais, sociais e linguísticas. As experiências vivenciadas nesse período influenciam diretamente a organização dos circuitos neurais e estabelecem as bases para a aprendizagem, a autorregulação e o desempenho acadêmico futuro. Assim, compreender o desenvolvimento cognitivo infantil implica reconhecer que ele não ocorre de forma isolada, mas resulta da interação contínua entre fatores biológicos, ambientais e socioculturais (UNICEF, 2020; Carlson; Zelazo, 2020).

Os pressupostos da Psicologia do Desenvolvimento sustentam essa perspectiva. Para Piaget (1971), a criança constrói o conhecimento de maneira ativa por meio da interação com o ambiente, reorganizando constantemente suas estruturas cognitivas à medida que novas experiências são incorporadas. Em contrapartida, Vigotski (1988)

ênfatiza que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre nas relações sociais, sendo mediado pela linguagem, pela cultura e pelas interações estabelecidas com indivíduos mais experientes. Embora partam de referenciais distintos, ambos os autores convergem ao reconhecer que o desenvolvimento cognitivo depende da qualidade das experiências oferecidas à criança.

Essa compreensão é ampliada pela Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner (1979), segundo a qual o desenvolvimento humano decorre das interações entre o indivíduo e os diferentes sistemas ambientais nos quais está inserido. Os chamados processos proximais — interações regulares e significativas entre a criança e seu ambiente — constituem o principal mecanismo responsável pelo desenvolvimento das capacidades cognitivas. Dessa forma, família, escola, comunidade e políticas públicas deixam de ser compreendidos apenas como cenários onde o desenvolvimento acontece e passam a ser reconhecidos como elementos constitutivos desse processo.

A Neurociência do Desenvolvimento reforça essa perspectiva ao demonstrar que os primeiros anos de vida representam uma janela de elevada plasticidade cerebral, durante a qual experiências positivas ou adversas exercem influência significativa sobre a arquitetura cerebral. Nesse contexto, funções executivas como memória de trabalho, controle inibitório, flexibilidade cognitiva e atenção apresentam elevada sensibilidade às experiências ambientais, sendo fortemente influenciadas pela qualidade das interações familiares, pela estimulação cognitiva e pela estabilidade emocional do ambiente em que a criança cresce (UNICEF, 2020; Carlson; Zelazo, 2020).

Portanto, o desenvolvimento cognitivo não pode ser compreendido apenas como resultado da maturação biológica. Trata-se de um processo relacional, continuamente moldado pelas oportunidades de interação, aprendizagem e estimulação disponíveis durante a infância, o que evidencia a importância das condições sociais para a promoção do desenvolvimento integral.

2.2 Determinantes sociais da saúde e desigualdades socioeconômicas

A perspectiva dos Determinantes Sociais da Saúde (DSS) propõe que as condições em que as pessoas nascem, crescem, vivem, trabalham e envelhecem exercem influência decisiva sobre seus processos de desenvolvimento e saúde. Nessa abordagem, as desigualdades observadas ao longo do ciclo vital não decorrem exclusivamente de fatores individuais ou biológicos, mas refletem diferenças estruturais relacionadas às condições

de vida, ao acesso aos serviços públicos e às oportunidades de desenvolvimento disponíveis em cada contexto social.

Aplicada à primeira infância, essa perspectiva desloca o foco da criança como única responsável por seu desempenho e amplia a compreensão sobre o papel do ambiente no desenvolvimento cognitivo. Entre os diferentes determinantes sociais, o nível socioeconômico destaca-se como um dos indicadores mais relevantes, por reunir dimensões relacionadas à renda familiar, escolaridade parental, ocupação, moradia, segurança alimentar, acesso à saúde, saneamento básico e oportunidades culturais e educacionais (Hackman; Farah, 2009).

Diversos estudos demonstram que o nível socioeconômico influencia o desenvolvimento infantil de maneira indireta, por meio da qualidade das experiências oferecidas à criança. Ambientes familiares que favorecem interações responsivas, maior exposição à linguagem, disponibilidade de livros, brinquedos educativos e estabilidade emocional tendem a favorecer o desenvolvimento das habilidades cognitivas. Em contrapartida, contextos marcados por vulnerabilidade social frequentemente restringem essas oportunidades, aumentando o risco de dificuldades no desenvolvimento da linguagem, da atenção, da memória e das funções executivas (González et al., 2024; Lurie et al., 2021).

Nesse sentido, compreender o nível socioeconômico apenas como renda familiar constitui uma simplificação inadequada. A literatura evidencia que fatores como a escolaridade parental, especialmente a materna, a qualidade das relações familiares e o acesso a serviços de saúde e educação apresentam importante capacidade explicativa sobre o desenvolvimento cognitivo infantil, reforçando o caráter multidimensional das desigualdades sociais (Hackman; Farah, 2009; González et al., 2024).

Sob essa perspectiva, as desigualdades socioeconômicas não determinam, por si sós, o potencial cognitivo das crianças, mas condicionam o conjunto de oportunidades disponíveis para que esse potencial possa ser plenamente desenvolvido.

2.3 Desigualdades socioeconômicas e desenvolvimento cognitivo

As evidências científicas demonstram que as desigualdades socioeconômicas exercem influência significativa sobre o desenvolvimento cognitivo infantil, sobretudo durante a primeira infância, período em que o cérebro apresenta maior sensibilidade às experiências ambientais. Entretanto, essa relação não deve ser compreendida sob uma

perspectiva determinista. O nível socioeconômico não atua diretamente sobre o desenvolvimento da criança, mas condiciona o acesso a recursos materiais, oportunidades educativas, práticas parentais, ambientes estimuladores e experiências sociais que favorecem — ou restringem — a aquisição de habilidades cognitivas (Na'amnih et al., 2023; Skoblow et al., 2024).

Entre os diferentes domínios do desenvolvimento, a linguagem destaca-se como um dos mais sensíveis às condições socioeconômicas. Crianças que crescem em ambientes caracterizados por maior estimulação verbal, disponibilidade de materiais educativos e interações responsivas apresentam desempenho superior em competências linguísticas e acadêmicas. Em contrapartida, contextos marcados por privação de estímulos tendem a limitar o repertório linguístico infantil, repercutindo não apenas sobre a comunicação, mas também sobre processos de aprendizagem, compreensão leitora e desenvolvimento das funções executivas. Esses achados reforçam que a linguagem constitui um importante mecanismo mediador entre o contexto familiar e o desempenho escolar futuro (Lurie et al., 2021; Dória et al., 2026).

As funções executivas também figuram entre as habilidades mais afetadas pelas desigualdades sociais. Capacidades como memória de trabalho, controle inibitório, planejamento, flexibilidade cognitiva e autorregulação são fundamentais para que a criança organize o comportamento diante das demandas escolares e sociais. Estudos analisados no presente trabalho indicam que crianças inseridas em contextos de maior vulnerabilidade tendem a apresentar maiores dificuldades nessas funções, o que repercute diretamente na aprendizagem, na resolução de problemas e na adaptação ao ambiente escolar. Contudo, pesquisas recentes sugerem que essas habilidades podem funcionar como importantes fatores de proteção, uma vez que intervenções direcionadas ao fortalecimento das funções executivas contribuem para minimizar parte dos impactos das condições socioeconômicas adversas sobre o desempenho acadêmico (Cavalcanti; Silva, 2023; Santos; Espíndola; Mello, 2025).

Outro aspecto amplamente discutido pela literatura refere-se às repercussões das desigualdades socioeconômicas sobre o neurodesenvolvimento. Estudos apontam que crianças expostas a contextos de vulnerabilidade apresentam trajetórias distintas de desenvolvimento cerebral, relacionadas principalmente à menor disponibilidade de experiências cognitivamente enriquecedoras, à exposição ao estresse crônico e às condições adversas de vida. Esses resultados ampliam a compreensão sobre os efeitos das

desigualdades, evidenciando que fatores sociais podem influenciar não apenas o desempenho observado em testes cognitivos, mas também a organização funcional e estrutural do cérebro em desenvolvimento (Rakesh et al., 2023).

Além dos efeitos observados durante a infância, pesquisas longitudinais indicam que as diferenças cognitivas associadas ao nível socioeconômico podem persistir ao longo do curso da vida. Crianças que dispõem de maiores oportunidades de estimulação tendem a apresentar melhor desempenho escolar, maior escolaridade e melhores condições de inserção profissional na vida adulta. Em contrapartida, a manutenção de condições de vulnerabilidade favorece a perpetuação das desigualdades sociais entre gerações, evidenciando que o desenvolvimento cognitivo constitui um importante elo entre condições socioeconômicas e oportunidades futuras (Skoblow et al., 2024).

Esses achados reforçam que as diferenças observadas no desenvolvimento infantil não decorrem exclusivamente de características individuais, mas refletem oportunidades desiguais de acesso a experiências capazes de favorecer a aprendizagem. Assim, compreender os mecanismos pelos quais o contexto socioeconômico influencia o desenvolvimento cognitivo torna-se fundamental para subsidiar políticas públicas e práticas educacionais voltadas à promoção da equidade.

2.4 Equidade educacional e políticas públicas na primeira infância

Se as desigualdades socioeconômicas influenciam o desenvolvimento cognitivo desde os primeiros anos de vida, torna-se evidente que a promoção da equidade educacional deve iniciar antes mesmo do ingresso da criança no ensino fundamental. Nessa perspectiva, a educação infantil deixa de ser compreendida apenas como espaço de cuidado e passa a assumir papel estratégico na promoção do desenvolvimento integral, na redução das desigualdades e na ampliação das oportunidades de aprendizagem.

A educação infantil constitui um dos principais espaços de promoção do desenvolvimento infantil, especialmente quando compreendida para além de sua função assistencial. Nesse contexto, Borges (2016) destaca que a evolução das políticas voltadas à primeira infância representou uma mudança significativa na compreensão do cuidado infantil, passando de uma perspectiva predominantemente assistencial para uma abordagem centrada no desenvolvimento integral da criança. Essa transformação reforça a responsabilidade das instituições de educação infantil na oferta de experiências que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, emocional e social desde os primeiros anos.

A literatura analisada evidencia que intervenções precoces apresentam maior potencial para modificar trajetórias de desenvolvimento do que estratégias implementadas em fases posteriores da vida. Programas de estimulação precoce fundamentam-se justamente no princípio de que a elevada plasticidade cerebral característica da primeira infância possibilita que experiências educativas qualificadas produzam efeitos duradouros sobre o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e acadêmico. Entre as experiências internacionais mais reconhecidas destacam-se os programas Head Start e Carolina Abecedarian Project, cujos resultados demonstram benefícios persistentes relacionados ao desempenho escolar, à escolaridade alcançada, à inserção no mercado de trabalho e à qualidade de vida na idade adulta (Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância, 2024).

A discussão sobre estimulação precoce ganhou maior visibilidade a partir da década de 1960, impulsionada por estudos que investigavam os efeitos da privação cultural e das desigualdades socioeconômicas sobre o desenvolvimento infantil. Segundo Borges (2016), foi nesse contexto que surgiu o programa Head Start, desenvolvido nos Estados Unidos com o objetivo de ampliar oportunidades educacionais para crianças provenientes de famílias em situação de vulnerabilidade social. O programa tornou-se referência internacional ao demonstrar que intervenções realizadas durante a primeira infância produzem benefícios duradouros para o desenvolvimento cognitivo e para o desempenho escolar.

Ao comparar as políticas voltadas à primeira infância desenvolvidas no Brasil e nos Estados Unidos, Freitas e Shelton (2005) observam que o cuidado infantil foi historicamente tratado como uma atividade secundária em ambos os contextos. As autoras defendem que cuidar e educar constituem dimensões indissociáveis do desenvolvimento infantil, ressaltando que a qualidade das interações estabelecidas nos primeiros anos de vida exerce influência direta sobre o desenvolvimento cognitivo e socioemocional.

No contexto brasileiro, iniciativas como o Programa Primeira Infância Melhor (PIM) e o Programa Criança Feliz representam importantes estratégias intersetoriais voltadas ao fortalecimento do desenvolvimento infantil. Embora apresentem diferenças quanto à abrangência e aos resultados observados, ambos compartilham o propósito de apoiar famílias em situação de vulnerabilidade social, fortalecer vínculos familiares e ampliar oportunidades de estimulação durante os primeiros anos de vida. Os resultados

apresentados na literatura reforçam que políticas públicas bem estruturadas podem reduzir atrasos no desenvolvimento infantil, especialmente quando articulam ações entre os setores da saúde, educação e assistência social (Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância, 2024).

Outro aspecto relevante refere-se ao papel da educação infantil na construção da equidade. Crianças oriundas de diferentes contextos sociais chegam às instituições educacionais com repertórios distintos de linguagem, experiências culturais e oportunidades de aprendizagem. Dessa forma, promover equidade não significa oferecer exatamente as mesmas condições para todos, mas reconhecer essas diferenças e desenvolver estratégias pedagógicas capazes de responder às necessidades específicas de cada criança. Esse princípio pressupõe práticas educativas centradas na valorização das potencialidades infantis, na ampliação das experiências de aprendizagem e na oferta de ambientes ricos em interações, linguagem e estímulos cognitivos (Martins et al., 2025).

A discussão sobre equidade também envolve o reconhecimento de outras dimensões estruturais das desigualdades, como as relações étnico-raciais. O manuscrito evidencia que raça e nível socioeconômico constituem fatores que frequentemente se sobrepõem na realidade brasileira, produzindo efeitos cumulativos sobre o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, a formação de professores para o trabalho com a diversidade, a valorização da educação das relações étnico-raciais e a construção de práticas pedagógicas antirracistas configuram-se como estratégias fundamentais para garantir ambientes educacionais mais inclusivos e promotores do desenvolvimento (Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância, 2021).

Assim, a promoção da equidade educacional exige a articulação entre diferentes políticas públicas e setores sociais. Educação, saúde e assistência social devem atuar de forma integrada para assegurar que todas as crianças tenham acesso a condições adequadas de cuidado, proteção e estimulação desde os primeiros anos de vida. Mais do que ampliar o acesso à escola, promover equidade significa garantir oportunidades efetivas para que cada criança desenvolva plenamente seu potencial cognitivo, independentemente das condições socioeconômicas em que nasceu.

3. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de uma revisão narrativa da literatura. Essa modalidade de revisão

possibilita integrar diferentes referenciais teóricos e evidências científicas, favorecendo uma compreensão ampliada sobre determinado fenômeno, sem a rigidez metodológica exigida pelas revisões sistemáticas.

A construção do estudo fundamentou-se em publicações nacionais e internacionais relacionadas ao desenvolvimento cognitivo na primeira infância, às desigualdades socioeconômicas, aos Determinantes Sociais da Saúde e à equidade educacional. Também foram utilizados referenciais clássicos da Psicologia do Desenvolvimento, especialmente as contribuições de Piaget, Vigotski e Bronfenbrenner, além de documentos institucionais e estudos recentes sobre Neurociência do Desenvolvimento e políticas públicas voltadas à primeira infância.

A seleção do material bibliográfico priorizou estudos que abordassem a influência do nível socioeconômico sobre o desenvolvimento cognitivo infantil, considerando aspectos relacionados à linguagem, funções executivas, memória, atenção, desempenho escolar e oportunidades educacionais. Posteriormente, realizou-se leitura analítica e interpretativa das publicações, buscando identificar convergências entre os estudos e organizar a discussão em eixos temáticos relacionados ao objetivo desta pesquisa.

A análise ocorreu de forma descritiva e reflexiva, articulando os diferentes referenciais teóricos com as evidências empíricas encontradas na literatura, a fim de compreender como as desigualdades socioeconômicas influenciam o desenvolvimento cognitivo na primeira infância e quais as implicações desse processo para a promoção da equidade educacional.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Desenvolvimento cognitivo e contexto socioeconômico

Os estudos analisados demonstram consenso quanto à influência das condições socioeconômicas sobre o desenvolvimento cognitivo durante a primeira infância. Embora as capacidades cognitivas resultem da interação entre fatores biológicos e ambientais, as evidências indicam que o ambiente no qual a criança cresce exerce papel determinante na oferta de oportunidades capazes de favorecer seu desenvolvimento. Dessa forma, o nível socioeconômico não atua como fator causal isolado, mas como elemento estruturante das condições materiais, afetivas e educativas disponíveis ao longo da infância (Na'amnih et al., 2023; González et al., 2024; Skoblow et al., 2024).

Entre os diferentes domínios cognitivos investigados, a linguagem aparece de maneira recorrente como uma das habilidades mais sensíveis às desigualdades sociais. Crianças inseridas em ambientes que favorecem interações verbais frequentes, acesso a livros, brincadeiras mediadas e participação ativa dos cuidadores apresentam melhor desempenho linguístico e maiores possibilidades de aprendizagem escolar. Em contrapartida, contextos caracterizados por privação de estímulos reduzem as oportunidades de desenvolvimento dessas competências, repercutindo sobre a alfabetização, a compreensão leitora e o desempenho acadêmico posterior (Lurie et al., 2021; Dória et al., 2026).

As funções executivas também ocupam posição central na literatura analisada. Habilidades relacionadas ao planejamento, memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva mostraram-se fortemente associadas à qualidade dos ambientes de desenvolvimento. Estudos apontam que crianças expostas a situações de vulnerabilidade social apresentam maior frequência de dificuldades nesses processos, repercutindo sobre a capacidade de organizar comportamentos, resolver problemas e adaptar-se às demandas escolares. Entretanto, diversos autores destacam que essas habilidades podem ser fortalecidas por meio de intervenções precoces, evidenciando que os efeitos das desigualdades não são permanentes nem imutáveis (Cavalcanti; Silva, 2023; Santos; Espíndola; Mello, 2025; Carlson; Zelazo, 2020).

Outro aspecto evidenciado refere-se às alterações observadas no neurodesenvolvimento infantil. Pesquisas recentes sugerem que experiências adversas vivenciadas durante os primeiros anos de vida influenciam a organização dos circuitos neurais relacionados à cognição, à aprendizagem e ao desenvolvimento socioemocional. Esses resultados reforçam a compreensão de que fatores sociais produzem efeitos biológicos concretos, aproximando as discussões da Psicologia do Desenvolvimento, da Neurociência e dos Determinantes Sociais da Saúde (Rakesh et al., 2023; UNICEF, 2020).

De modo geral, os estudos convergem ao demonstrar que o desenvolvimento cognitivo infantil é fortemente condicionado pelas oportunidades de interação e estimulação presentes no ambiente, reforçando que a redução das desigualdades exige intervenções voltadas não apenas à criança, mas também às condições sociais em que ela se desenvolve (Martins et al., 2025; Skoblow et al., 2024).

4.2 Repercussões das desigualdades para a equidade educacional

As diferenças observadas no desenvolvimento cognitivo durante a primeira infância tendem a repercutir ao longo de toda a trajetória escolar. Crianças provenientes de contextos socialmente favorecidos chegam à educação infantil e ao ensino fundamental com repertórios linguísticos mais amplos, melhores habilidades de autorregulação e maior familiaridade com experiências de aprendizagem. Por outro lado, aquelas expostas a condições de vulnerabilidade frequentemente iniciam sua trajetória escolar enfrentando desafios relacionados à linguagem, atenção, memória e funções executivas, fatores que interferem diretamente na aprendizagem (González et al., 2024; Skoblow et al., 2024).

Essa realidade evidencia que oferecer as mesmas oportunidades educacionais para todos não garante, necessariamente, igualdade de condições para aprender. O conceito de equidade educacional pressupõe reconhecer que crianças partem de contextos distintos e, por esse motivo, necessitam de estratégias diferenciadas capazes de reduzir desigualdades previamente estabelecidas. Assim, a educação infantil assume papel fundamental ao proporcionar experiências de aprendizagem que ampliem as oportunidades de desenvolvimento das crianças em situação de maior vulnerabilidade social (Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância, 2024).

As repercussões das desigualdades também se manifestam durante o processo de alfabetização. Silva e Silva (2018) destacam que crianças provenientes de contextos socioeconômicos mais favorecidos tendem a apresentar melhores condições para o desenvolvimento da leitura, uma vez que frequentemente dispõem de maior acesso a livros, práticas de letramento e estímulos linguísticos desde os primeiros anos de vida. Esses resultados reforçam que as diferenças observadas no desempenho escolar refletem oportunidades desiguais de desenvolvimento anteriores ao ingresso formal na escola.

Nesse contexto, indicadores nacionais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), refletem desigualdades que se iniciam muito antes do ingresso formal na escola. Os resultados educacionais observados nas avaliações em larga escala representam, em grande medida, diferenças acumuladas desde os primeiros anos de vida, reforçando a importância de investimentos precoces na promoção do desenvolvimento infantil (INEP, [s.d.]).

A literatura também evidencia que a atuação docente constitui um importante fator de proteção frente às desigualdades. Ambientes escolares ricos em linguagem, interações responsivas, brincadeiras planejadas e estímulos cognitivos podem favorecer o

desenvolvimento infantil e minimizar parte das diferenças decorrentes das condições socioeconômicas. Dessa forma, o trabalho pedagógico deixa de assumir apenas função instrucional e passa a integrar estratégias de promoção do desenvolvimento humano e da justiça social (Borges, 2016; Freitas; Shelton, 2005).

4.3 Políticas públicas e perspectivas para a promoção da equidade

Outro aspecto amplamente discutido pelos estudos refere-se à efetividade das políticas públicas voltadas à primeira infância. Programas de visita domiciliar, fortalecimento das práticas parentais e estimulação precoce apresentam resultados consistentes quanto à promoção do desenvolvimento infantil, sobretudo quando implementados de forma integrada entre os setores da educação, saúde e assistência social (Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância, 2024).

Experiências internacionais, como o Head Start e o Carolina Abecedarian Project, demonstram que investimentos realizados durante os primeiros anos de vida produzem benefícios que permanecem ao longo da vida adulta, incluindo maior escolaridade, melhores condições de saúde e maior inserção no mercado de trabalho. Da mesma forma, iniciativas brasileiras, como o Programa Primeira Infância Melhor (PIM) e o Programa Criança Feliz, evidenciam o potencial das políticas intersetoriais para ampliar oportunidades de desenvolvimento entre crianças em situação de vulnerabilidade, embora sua efetividade dependa da qualidade da implementação e da articulação entre os diferentes serviços públicos (Heckman, 2012; Borges, 2016; Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância, 2024).

Outro aspecto relevante refere-se ao reconhecimento das desigualdades raciais como elemento que atravessa o desenvolvimento infantil. A literatura demonstra que fatores socioeconômicos e raciais frequentemente se sobrepõem, produzindo múltiplas formas de vulnerabilidade. Nesse sentido, políticas educacionais comprometidas com a equidade devem contemplar tanto a redução das desigualdades materiais quanto a promoção de práticas pedagógicas inclusivas e antirracistas, capazes de reconhecer e valorizar a diversidade presente nos contextos escolares (Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância, 2021).

Os resultados analisados permitem compreender que promover equidade educacional não significa apenas ampliar o acesso à escola, mas garantir que todas as crianças encontrem condições adequadas para desenvolver plenamente suas

potencialidades. Para isso, torna-se indispensável a articulação entre políticas públicas, formação de professores, fortalecimento das famílias e ampliação das oportunidades de estimulação durante a primeira infância (Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância, 2024; Heckman, 2012).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou discutir como as desigualdades socioeconômicas influenciam o desenvolvimento cognitivo na primeira infância e analisar suas implicações para a promoção da equidade educacional. Os resultados desta revisão evidenciam que o desenvolvimento infantil resulta da interação entre fatores biológicos, ambientais e sociais, sendo fortemente influenciado pelas oportunidades de estimulação, pela qualidade das relações familiares e pelas condições de vida oferecidas às crianças desde os primeiros anos.

A literatura analisada demonstra que crianças inseridas em contextos de maior vulnerabilidade apresentam maior probabilidade de desenvolver dificuldades relacionadas à linguagem, às funções executivas, à atenção, à memória e ao desempenho escolar. Entretanto, as evidências também indicam que essas diferenças não possuem caráter determinista. A elevada plasticidade cerebral característica da primeira infância possibilita que intervenções precoces, ambientes educativos qualificados e políticas públicas fundamentadas em evidências contribuam significativamente para reduzir os impactos das desigualdades sociais sobre o desenvolvimento cognitivo.

Esses achados reforçam que a influência das desigualdades socioeconômicas sobre o desenvolvimento cognitivo não deve ser compreendida sob uma perspectiva determinista. A qualidade das interações familiares, das experiências educacionais e das políticas públicas voltadas à primeira infância configura-se como importante fator de proteção, capaz de atenuar parte das desigualdades associadas ao contexto social. Nesse sentido, promover equidade educacional implica reconhecer que crianças provenientes de diferentes contextos necessitam de oportunidades e estratégias diferenciadas para desenvolver plenamente suas potencialidades, reforçando a importância de investimentos contínuos na primeira infância como estratégia de redução das desigualdades sociais e educacionais.

Dessa forma, a equidade educacional deve ser compreendida como um princípio orientador das políticas destinadas à infância e da atuação dos diferentes setores

responsáveis pelo cuidado e desenvolvimento infantil. Garantir oportunidades de desenvolvimento implica reconhecer que crianças provenientes de contextos sociais distintos necessitam de condições diferenciadas para alcançar seu pleno potencial. Assim, educação, saúde e assistência social precisam atuar de forma integrada, fortalecendo práticas intersetoriais capazes de promover ambientes seguros, estimuladores e inclusivos desde os primeiros anos de vida.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para ampliar as discussões acerca da relação entre desigualdades socioeconômicas e desenvolvimento cognitivo, subsidiando a formulação de políticas públicas e práticas educacionais comprometidas com a promoção da equidade desde a primeira infância. A consolidação de uma sociedade mais justa passa, necessariamente, pelo investimento contínuo nos primeiros anos de vida, reconhecendo esse período como estratégico para a construção de trajetórias de aprendizagem, saúde, cidadania e inclusão social.

REFERÊNCIAS

BORGES, G. S. B. **Estimulação precoce, trabalho pedagógico e a criança com deficiência na creche**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Catalão, 2016.

BRASIL. **Decreto nº 8.869, de 5 de outubro de 2016**. Institui o Programa Criança Feliz. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 out. 2016.

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.

BRONFENBRENNER, U. *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

CARLSON, S.; ZELAZO, P. D. O neurodesenvolvimento das habilidades das funções executivas: implicações para lacunas de desempenho acadêmico. *Psychology & Neuroscience*, v. 13, n. 3, p. 273-298, 2020.

CAVALCANTI, A.; SILVA, M. Principais alterações no desenvolvimento cognitivo de crianças na educação infantil: revisão integrativa. *Revista Foco*, v. 16, n. 8, p. 1-15, 2023.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. *Estudo nº 13: Intersetorialidade nas políticas públicas para a primeira infância: desafios e oportunidades*. São Paulo: Núcleo Ciência pela Infância, 2024.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. *Estudo nº VII: Racismo, educação infantil e desenvolvimento na primeira infância*. São Paulo: Núcleo Ciência pela Infância, 2021.

DÓRIA, A. et al. Impacto da privação de estímulos na primeira infância sobre o neurodesenvolvimento infantil. *Revista Delos*, v. 19, n. 58, p. 1-15, 2026.

FREITAS, L. B. de L.; SHELTON, T. L. Atenção à primeira infância nos EUA e no Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 21, n. 2, p. 197-205, 2005.

GONZÁLEZ, M. et al. Posição socioeconômica, contexto familiar e desenvolvimento cognitivo infantil. *European Journal of Pediatrics*, v. 183, n. 4, p. 1-12, 2024.

HACKMAN, D. A.; FARAH, M. J. Socioeconomic status and the developing brain. *Trends in Cognitive Sciences*, v. 13, n. 2, p. 65-73, 2009.

HECKMAN, J. J. *Investir no desenvolvimento na primeira infância: reduzir déficits, fortalecer a economia*. Chicago: The Heckman Equation, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*. Brasília, DF: Inep, [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 3 ago. 2026.

LURIE, L. A.; HAGEN, M. P.; MCLAUGHLIN, K. A.; SHERIDAN, M. A.; MELTZOFF, A. N.; ROSEN, M. L. Mecanismos que ligam o nível socioeconômico ao desempenho acadêmico: estimulação e linguagem. *Cognitive Development*, v. 58, p. 101044, 2021.

MARTINS, R. et al. Fatores de risco e proteção ao desenvolvimento na primeira infância. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, v. 25, n. 1, p. 1-14, 2025.

NA'AMNIH, W. et al. Associações entre exposições precoces, nível socioeconômico e desenvolvimento cognitivo. *ScienceDirect*, v. 45, p. 1-11, 2023.

PIAGET, J. *A psicologia da criança*. São Paulo: UNESP, 1971.

RAKESH, D. et al. Nível socioeconômico na infância e o ritmo do neurodesenvolvimento estrutural: acelerado, atrasado ou apenas diferente? *Trends in Cognitive Sciences*, v. 27, n. 4, p. 345-357, 2023.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Saúde. *Primeira Infância Melhor (PIM): guia da família*. Porto Alegre: Secretaria da Saúde, 2006.

SANTOS, A.; ESPÍNDOLA, C.; MELLO, R. Influência das variáveis socioambientais sobre as habilidades de leitura em crianças: uma perspectiva bioecológica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 30, p. 1-18, 2025.

SILVA, A.; SILVA, B. Influência do nível socioeconômico na aprendizagem da leitura. *Revista Educação, Psicologia e Interfaces*, v. 2, n. 1, p. 45-60, 2018.

SKOBLOW, H. F.; PROULX, C. M.; AKPOLAT, R.; PALERMO, F. Posição socioeconômica na infância e cognição na vida adulta: meta-análise. *Social Science & Medicine*, v. 356, p. 117214, 2024.

UNICEF. *A neurociência do desenvolvimento infantil*. Nova York: Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2020.

VIGOTSKI, L. S. et al. *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. São Paulo: Ícone, 1988.

CAPÍTULO 31 - EDUCAÇÃO JURÍDICA, SELETIVIDADE PENAL E JUSTIÇA SOCIAL: A FORMAÇÃO CRÍTICA COMO INSTRUMENTO DE ENFRENTAMENTO DAS DESIGUALDADES

LEGAL EDUCATION, PENAL SELECTIVITY AND SOCIAL JUSTICE: CRITICAL EDUCATION AS A MEANS OF CONFRONTING INEQUALITIES

Luma Costa Minotto Pereira ¹
Pérsón Teixeira Bueno ²

¹ Mestranda em Ensino pela Universidade Federal do Pampa, campus Bagé. Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0004-9713-9865>. E-mail: lumacosta.advocacia@gmail.com

² Bacharel em Direito pela Universidade IDEAU, campus Bagé. Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0004-8557-9572>.

RESUMO

Este estudo analisa de que maneira a formação jurídica crítica pode contribuir para a compreensão da seletividade do sistema penal brasileiro e para a preparação de profissionais comprometidos com os direitos humanos, a justiça social e o enfrentamento das desigualdades. Parte-se do reconhecimento de que o ensino jurídico, quando reduzido à transmissão técnico-dogmática de normas e procedimentos, pode limitar a capacidade dos estudantes de compreender os condicionamentos históricos, sociais, raciais e territoriais que atravessam a atuação das instituições. Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa e exploratória, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica narrativa e pesquisa documental, com abordagem interdisciplinar entre Educação, Direito, Criminologia Crítica e Direitos Humanos. A análise foi organizada em três eixos: os limites do ensino técnico-dogmático; a seletividade penal e sua relação com a reprodução das desigualdades; e os caminhos para uma formação jurídica orientada pelos direitos humanos e pela justiça social. Os resultados indicam que a técnica jurídica permanece indispensável, mas se mostra insuficiente quando dissociada da reflexão crítica, da interdisciplinaridade e da compreensão dos efeitos concretos do poder punitivo. Conclui-se que uma educação jurídica transformadora deve articular competência profissional, consciência histórica, responsabilidade ética e compromisso democrático, formando juristas capazes de reconhecer desigualdades, questionar práticas naturalizadas e colocar o conhecimento jurídico a serviço da dignidade humana e da proteção dos direitos fundamentais.

Palavras-chave: Educação jurídica. Seletividade penal. Justiça social.

ABSTRACT

This study analyzes how critical legal education can contribute to understanding the selectivity of the Brazilian penal system and to preparing professionals committed to human rights, social justice, and the confrontation of inequalities. It is based on the recognition that legal education, when reduced to the technical and dogmatic transmission of rules and procedures, may limit students' ability to understand the historical, social, racial, and territorial conditions that shape institutional practices. Methodologically, this is a qualitative and exploratory study developed through a narrative literature review and documentary research, adopting an interdisciplinary approach involving Education, Law, Critical Criminology, and Human Rights. The analysis was organized into three main axes: the limitations of technical and dogmatic legal education; penal selectivity and its relationship with the reproduction of inequalities; and possible paths toward legal education guided by human rights and social justice. The results indicate that legal expertise remains essential but is insufficient when disconnected from critical reflection, interdisciplinarity, and an understanding of the concrete effects of punitive power. It is concluded that transformative legal education should combine professional competence, historical awareness, ethical responsibility, and democratic commitment, preparing legal professionals to recognize inequalities, question normalized practices, and place legal knowledge at the service of human dignity and the protection of fundamental rights.

Keywords: Legal education. Penal selectivity. Social justice.

1. INTRODUÇÃO

A formação jurídica possui relevância que ultrapassa a preparação para o exercício de uma profissão, pois os conhecimentos, valores e práticas desenvolvidos durante a graduação influenciam diretamente a forma como os futuros profissionais interpretarão as normas, compreenderão os conflitos e atuarão nas instituições. A Constituição Federal de 1988 atribui à educação finalidades relacionadas ao desenvolvimento da pessoa, ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, enquanto a Lei nº 9.394/1996 vincula a educação superior à formação do pensamento reflexivo e à compreensão dos problemas da sociedade brasileira (Brasil, 1988; Brasil, 1996).

Apesar dessa orientação normativa, parte da tradição do ensino jurídico ainda permanece marcada pela centralidade da transmissão de conteúdos, pela memorização da legislação e pela reprodução de conceitos dogmáticos. Freire (1987) demonstra que práticas educacionais fundadas na passividade do estudante limitam a autonomia e a construção crítica do conhecimento. No campo jurídico, Mendonça e Adaid (2018) identificam a superação do dogmatismo, do tecnicismo e do tradicionalismo como uma das principais preocupações presentes nos estudos sobre a formação crítica nos cursos de Direito.

A crítica ao modelo técnico-dogmático não significa afastar o estudo rigoroso da legislação, da doutrina, da jurisprudência ou dos procedimentos necessários à atuação profissional. Conforme Lyra Filho (1982), o Direito não se esgota na legislação estatal, devendo ser compreendido em sua relação com os conflitos, as transformações históricas e as reivindicações sociais. Warat (2000), por sua vez, ressalta a importância de uma formação que permita questionar o instituído e reconhecer as relações de poder presentes tanto na produção do saber quanto nas práticas jurídicas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Direito confirmam a necessidade de uma formação mais ampla. A Resolução CNE/CES nº 5/2018 estabelece um perfil profissional caracterizado pela formação humanística, pela capacidade analítica e pela compreensão crítica dos fenômenos jurídicos e sociais. A Resolução CNE/CES nº 2/2021 reforça a interdisciplinaridade e a articulação entre as perspectivas geral, técnico-jurídica e prático-profissional, afastando a possibilidade de que o enfoque dogmático seja tratado como horizonte exclusivo da graduação (Brasil, 2018; Brasil, 2021).

A discussão torna-se especialmente relevante quando relacionada ao sistema de justiça criminal. Baratta (2002) demonstra que o poder punitivo atua mediante processos

seletivos que abrangem tanto a escolha legislativa das condutas criminalizadas quanto a seleção das pessoas efetivamente alcançadas pelas agências penais. Nessa perspectiva, a criminalidade oficialmente identificada não corresponde à totalidade das práticas ilícitas existentes, mas à parcela que se torna visível e é selecionada pelas instituições de controle.

A teoria do etiquetamento também contribui para essa compreensão ao deslocar a análise das características individuais do sujeito para os processos sociais de construção do desvio. Becker (2008) explica que a condição de desviante não decorre apenas da conduta praticada, mas também da criação de regras, da reação social e da aplicação institucional de sanções. A criminologia crítica amplia essa abordagem ao demonstrar que tais processos se desenvolvem em sociedades marcadas por desigual distribuição de poder, oportunidades e mecanismos de proteção.

No contexto brasileiro, a seletividade penal encontra-se relacionada às desigualdades raciais, econômicas e territoriais historicamente constituídas. Flauzina (2006) analisa o racismo como elemento estruturante da formação da clientela do sistema penal, enquanto Borges (2019) relaciona o encarceramento em massa às intersecções entre raça, classe, gênero e escolhas político-criminais. Os dados apresentados por Cerqueira *et al.* (2025) também evidenciam a persistência da desigualdade racial na distribuição da violência letal, demonstrando que determinados grupos sociais permanecem simultaneamente mais expostos à violência e às formas ostensivas de controle estatal.

A educação em direitos humanos apresenta-se, nesse cenário, como dimensão indispensável da formação jurídica. Rizzi, Gonzalez e Ximenes (2011) defendem que os direitos humanos devem orientar não apenas os conteúdos ensinados, mas também as práticas e relações construídas no processo educativo. Baruffi (2006) relaciona essa educação à democracia e à participação, enquanto Coelho e Cardoso (2023) sustentam que a competência técnica do jurista deve estar comprometida com a promoção e a proteção dos direitos fundamentais. Assim, a formação transformadora não propõe o abandono da técnica, mas sua articulação com responsabilidade ética, consciência histórica e compromisso social.

A partir desse contexto, formula-se o seguinte problema de pesquisa: em que medida a formação jurídica crítica pode contribuir para que os futuros profissionais do Direito compreendam a seletividade do sistema penal brasileiro e atuem no enfrentamento das desigualdades sociais?

Parte-se da compreensão de que a educação jurídica não é capaz, isoladamente, de eliminar desigualdades estruturais ou transformar integralmente as instituições, mas pode formar profissionais aptos a reconhecê-las, questionar práticas naturalizadas e exercer suas funções de maneira mais responsável e democrática, conforme a concepção de educação crítica desenvolvida por Freire (2002).

O objetivo geral consiste em analisar de que maneira a formação jurídica crítica pode contribuir para a compreensão da seletividade do sistema penal brasileiro e para a preparação de profissionais comprometidos com os direitos humanos, a justiça social e o enfrentamento das desigualdades sociais. Especificamente, busca-se examinar os limites de uma formação predominantemente técnico-dogmática; compreender a seletividade penal como fenômeno relacionado às desigualdades sociais, econômicas, raciais e territoriais; e identificar contribuições da educação jurídica crítica para a formação de profissionais capazes de reconhecer desigualdades, proteger direitos fundamentais e desenvolver práticas comprometidas com a justiça social.

Metodologicamente, o estudo adota abordagem qualitativa e caráter exploratório. Segundo Minayo (2014), a pesquisa qualitativa é adequada à interpretação de relações, valores e processos sociais, enquanto Gil (2019) destaca que a pesquisa exploratória favorece a aproximação e o aprofundamento de problemas complexos. O trabalho foi desenvolvido mediante pesquisa bibliográfica, na modalidade de revisão narrativa, conforme a caracterização apresentada por Rother (2007), e pesquisa documental, orientada pela análise contextualizada das fontes proposta por Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009).

Foram examinados livros, artigos científicos, dissertações, legislação e documentos oficiais relacionados à educação crítica, ao ensino jurídico, à criminologia, à seletividade penal, aos direitos humanos e à justiça social. A análise possui caráter interdisciplinar e articula contribuições da Educação, do Direito, da Criminologia Crítica e dos Direitos Humanos. O desenvolvimento do estudo foi organizado em três eixos: os limites do ensino jurídico técnico-dogmático; a seletividade penal e a reprodução das desigualdades; e os caminhos para uma formação jurídica transformadora, orientada pela dignidade humana, pela participação democrática e pela justiça social.

2. METODOLOGIA

O presente estudo adota abordagem qualitativa, por estar direcionado à interpretação de conceitos, argumentos e relações sociais vinculados à educação jurídica,

à seletividade penal e à justiça social. Na pesquisa qualitativa, o objeto não é reduzido à mensuração de variáveis, pois se busca compreender os significados, as contradições e os processos presentes na realidade investigada. Conforme Minayo (2014), essa abordagem mostra-se especialmente adequada ao estudo de valores, relações, representações e fenômenos sociais que não podem ser integralmente apreendidos por procedimentos quantitativos.

Quanto aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como exploratória, uma vez que procura aprofundar a compreensão acerca das possibilidades de contribuição da formação jurídica crítica para o reconhecimento da seletividade do sistema penal e para o enfrentamento das desigualdades sociais. De acordo com Gil (2019), as pesquisas exploratórias favorecem maior aproximação com o problema investigado e permitem examinar suas diferentes dimensões, sendo apropriadas quando se pretende ampliar, organizar e discutir criticamente determinado campo de conhecimento.

Em relação aos procedimentos, realizou-se pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir de livros, artigos científicos, dissertações e demais produções acadêmicas relacionadas ao ensino jurídico, à educação crítica, à criminologia, à seletividade penal, aos direitos humanos e à justiça social. Para Marconi e Lakatos (2021), a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador estabelecer contato com conhecimentos anteriormente produzidos sobre o tema, não se restringindo à reprodução das ideias encontradas, mas possibilitando sua análise, articulação e interpretação diante do problema formulado.

A pesquisa bibliográfica foi conduzida na modalidade de revisão narrativa, adequada à construção de uma discussão teórica e interdisciplinar sobre um problema amplo. Segundo Rother (2007), a revisão narrativa permite reunir, examinar e discutir criticamente a produção disponível sem seguir, necessariamente, os protocolos rígidos próprios das revisões sistemáticas. Neste trabalho, a seleção das fontes foi orientada pela aderência ao problema de pesquisa, pela relevância das obras para os respectivos campos teóricos e pela possibilidade de diálogo entre autores clássicos e produções contemporâneas.

Não foi estabelecido recorte temporal rígido, pois a fundamentação exige a aproximação entre obras clássicas da educação e da criminologia crítica e estudos recentes sobre ensino jurídico, desigualdade racial, encarceramento e educação em direitos humanos. Foram priorizadas publicações capazes de fundamentar três eixos

analíticos: os limites do ensino jurídico técnico-dogmático; a seletividade penal e sua relação com a reprodução das desigualdades; e os caminhos para uma formação jurídica comprometida com os direitos humanos e a justiça social. A leitura das fontes ocorreu de forma exploratória, seletiva, analítica e interpretativa, buscando identificar aproximações, divergências e contribuições específicas de cada autor para a construção do argumento central do estudo, conforme os procedimentos de pesquisa bibliográfica discutidos por Gil (2019) e Marconi e Lakatos (2021).

O estudo também empregou pesquisa documental, mediante o exame da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Direito, das normas relativas à educação em direitos humanos e à extensão universitária, além da legislação penal e processual penal pertinente ao problema. Foram igualmente considerados documentos oficiais e relatórios institucionais relacionados às desigualdades raciais, à violência e ao funcionamento do sistema de justiça criminal. Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) destacam que a pesquisa documental pressupõe uma análise contextualizada das fontes, considerando sua origem, finalidade, autoria e relação com o objeto investigado, e não apenas a reprodução literal de seu conteúdo.

A pesquisa documental foi utilizada para confrontar as finalidades e garantias formalmente previstas no ordenamento jurídico com os problemas identificados na literatura acadêmica. Na dimensão educacional, foram examinadas as normas que vinculam a formação superior ao exercício da cidadania, ao pensamento reflexivo, à interdisciplinaridade e à integração entre teoria e prática. Na dimensão penal, foram analisadas as disposições relacionadas à igualdade, à dignidade humana, às garantias processuais e às finalidades declaradas da execução penal, bem como dados oficiais empregados para contextualizar as desigualdades presentes na realidade brasileira. Tal procedimento permite que o documento seja interpretado em articulação com suas condições históricas, sociais e institucionais, como propõem Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009).

O tratamento das fontes ocorreu por meio de análise teórico-interpretativa e organização temática. Inicialmente, foram identificados os conceitos centrais presentes nas obras e nos documentos; posteriormente, esses conteúdos foram comparados e distribuídos nos três eixos da revisão bibliográfica. A análise procurou compreender como os limites da formação técnico-dogmática podem dificultar o reconhecimento das

desigualdades, de que modo a seletividade penal se relaciona às estruturas sociais brasileiras e quais práticas educacionais podem contribuir para formar profissionais comprometidos com a proteção dos direitos fundamentais. Esse procedimento não consistiu em simples compilação de autores, mas na construção de uma síntese crítica orientada pelo problema e pelos objetivos da pesquisa, em conformidade com a função analítica atribuída à pesquisa bibliográfica por Marconi e Lakatos (2021).

A investigação possui caráter interdisciplinar, pois o problema estudado não pode ser adequadamente compreendido apenas a partir da dogmática jurídica. A articulação entre Educação, Direito, Criminologia Crítica e Direitos Humanos possibilitou analisar tanto os fundamentos pedagógicos da formação crítica quanto os processos sociais e institucionais envolvidos na produção da seletividade penal. Em razão de sua natureza exclusivamente bibliográfica e documental, não foram realizadas entrevistas, aplicação de questionários, observação de campo ou coleta de dados pessoais, sendo utilizados apenas materiais acadêmicos e documentos públicos relacionados ao objeto da pesquisa.

3. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

3.1 Educação jurídica e formação crítica: limites do ensino técnico-dogmático

A educação jurídica não pode ser reduzida ao treinamento para o domínio de códigos, procedimentos e técnicas profissionais, embora esses conhecimentos sejam indispensáveis ao exercício do Direito, sua transformação em finalidade exclusiva empobrece a compreensão do fenômeno jurídico e distancia o estudante das condições históricas, econômicas e sociais em que as normas são produzidas e aplicadas. Essa concepção ampliada encontra fundamento no art. 205 da Constituição Federal, segundo o qual a educação deve visar ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, art. 205).

Ao reunir desenvolvimento humano, cidadania e qualificação profissional, a Constituição impede que a preparação para o mercado seja tratada como objetivo absoluto da formação superior. Nos cursos de Direito, a preocupação predominante com concursos, exames profissionais e reprodução de respostas padronizadas não pode substituir o desenvolvimento da autonomia intelectual e da responsabilidade social. O art. 206 da Constituição reforça essa orientação ao assegurar a liberdade de aprender e ensinar, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a igualdade de condições de acesso e permanência no ensino (Brasil, 1988, art. 206, I, II e III).

Esses princípios são incompatíveis com práticas acadêmicas baseadas na transmissão unilateral de interpretações jurídicas apresentadas como definitivas. A liberdade de aprender não se concretiza quando o estudante é condicionado apenas a repetir conceitos, enquanto o pluralismo perde efetividade quando determinada perspectiva dogmática é apresentada como a única forma legítima de compreender o Direito. Além disso, ao consagrar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o art. 207 da Constituição demonstra que o conhecimento universitário deve ser construído mediante investigação e contato permanente com as necessidades da sociedade (Brasil, 1988, art. 207).

A Lei nº 9.394/1996 segue a mesma direção ao estabelecer que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Brasil, 1996, art. 1º, § 2º). No campo jurídico, isso significa que a aprendizagem de normas e procedimentos deve ser relacionada às desigualdades de acesso à justiça, aos conflitos coletivos e aos efeitos concretos das decisões institucionais. A própria LDB inclui entre as finalidades da educação superior o desenvolvimento do pensamento reflexivo, a formação de profissionais aptos a participar do desenvolvimento social e o conhecimento dos problemas nacionais e regionais (Brasil, 1996, art. 43, I, II e VI).

Apesar dessas determinações, ainda permanecem práticas pedagógicas centradas na exposição verbal do professor, na memorização legislativa e na reprodução de definições previamente consolidadas. Nesse modelo, o estudante é valorizado pela capacidade de repetir conteúdos, e não pela aptidão para formular problemas, construir argumentos e avaliar os efeitos da ordem jurídica. Freire identifica o caráter passivo dessa relação ao afirmar que “a narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado” (Freire, 1987, p. 33).

A crítica freireana não pressupõe abandonar a aula expositiva, a leitura doutrinária ou o estudo sistemático da legislação. O problema surge quando esses instrumentos se tornam exclusivos e a acumulação de informações é confundida com formação intelectual. Conhecer a redação de uma norma é diferente de compreender sua origem, suas finalidades, seus limites interpretativos e os efeitos que sua aplicação produz sobre pessoas situadas em condições sociais distintas, distinção que está no centro da educação problematizadora defendida por Freire (1987).

Também não basta introduzir atividades participativas isoladas sem modificar os pressupostos que orientam o currículo, a avaliação e as relações pedagógicas. Mészáros

adverte que “o que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas” (Mészáros, 2008, p. 47). O processo educativo transmite conteúdos, mas igualmente internaliza valores, hierarquias e formas de compreender o mundo.

Sob essa perspectiva, uma instituição pode ensinar democracia e direitos fundamentais em seus programas e, simultaneamente, reproduzir verticalidade, competição excessiva e silenciamento das experiências discentes. Para Mészáros (2008), a transformação educacional exige alcançar essas dimensões menos evidentes. O currículo, portanto, não se restringe às disciplinas e ementas, abrangendo também escolhas bibliográficas, formas de avaliação, critérios de reconhecimento e modos de relacionamento que contribuem para definir o perfil profissional formado.

A necessidade de superação do paradigma tradicional constitui conclusão recorrente nas pesquisas sobre ensino jurídico. Ao analisarem a produção acadêmica da área, Mendonça e Adaid afirmam que “foi possível constatar que o elemento convergente entre eles aponta para a necessidade de uma formação crítica aos cursos jurídicos, de forma a superar o dogmatismo, o tecnicismo e o tradicionalismo” (Mendonça; Adaid, 2018, p. 842).

Na leitura de Mendonça e Adaid (2018), esses elementos se relacionam, mas possuem manifestações próprias. O dogmatismo apresenta conceitos e interpretações como indiscutíveis; o tecnicismo reduz a formação ao domínio instrumental de normas e procedimentos; e o tradicionalismo preserva práticas pedagógicas por mera repetição. Em conjunto, favorecem a adaptação passiva ao sistema e dificultam a compreensão de sua historicidade, de suas contradições e de suas funções sociais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais contrapõem-se expressamente a essa redução. A Resolução CNE/CES nº 5/2018 determina que o curso assegure ao graduando “sólida formação geral, humanística”, capacidade de análise, valorização dos fenômenos jurídicos e sociais e “postura reflexiva e de visão crítica” (Brasil, 2018, art. 3º). A formação crítica, portanto, não representa apenas uma preferência pedagógica, mas integra o perfil profissional definido normativamente para a graduação em Direito.

A mesma resolução exige que o Projeto Pedagógico do Curso contemple a integração entre teoria e prática, o incentivo à pesquisa e à extensão e a utilização de metodologias capazes de ampliar a participação discente (Brasil, 2018, art. 2º, § 1º, VI e IX). A prática jurídica não pode ser limitada à elaboração burocrática de peças ou à

reprodução de ritos; deve constituir espaço para confrontar conceitos com situações concretas e analisar as tensões existentes entre validade normativa, efetividade social e proteção de direitos.

A Resolução CNE/CES nº 2/2021 aprofundou essa orientação ao determinar que a formação jurídica priorize “a interdisciplinaridade e a articulação de saberes”, organizando-se nas perspectivas geral, técnico-jurídica e prático-profissional (Brasil, 2021, art. 1º). Ao estabelecer que o conhecimento técnico deve ultrapassar o enfoque exclusivamente dogmático e ser contextualizado diante das transformações sociais, econômicas, políticas e culturais, a norma não elimina a dogmática, mas impede que ela ocupe isoladamente todo o horizonte formativo.

A interdisciplinaridade prevista na Resolução nº 2/2021 também não se satisfaz com a presença periférica de Filosofia, Sociologia, História, Economia ou Ciência Política nos primeiros semestres. Esses saberes devem dialogar permanentemente com as disciplinas técnico-jurídicas, porque fornecem instrumentos para compreender a produção das normas, os conflitos sociais e o funcionamento das instituições. Sem essa articulação, o Direito corre o risco de ser apresentado como sistema fechado e autossuficiente (Brasil, 2021).

A crítica à identificação automática entre Direito e legislação encontra formulação expressiva em Lyra Filho:

"O Direito autêntico e global não pode ser isolado em campos de concentração legislativa, pois indica os princípios e normas libertadores, considerando a lei um simples acidente no processo jurídico, e que pode, ou não, transportar as melhores conquistas" (Lyra Filho, 1982, p. 4).

Lyra Filho (1982) não nega a importância da lei, mas demonstra que sua validade formal não garante, por si só, a realização da justiça. Uma formação crítica deve utilizar a norma como ponto de partida para investigar as relações sociais que lhe deram origem, os interesses contemplados, as interpretações institucionalmente construídas e os efeitos produzidos sobre grupos desigualmente posicionados. O estudante precisa aprender a operar o sistema sem tratá-lo como realidade acabada ou imune ao questionamento.

Warat aprofunda essa discussão ao relacionar a produção do conhecimento jurídico à capacidade de confronto com o instituído:

"Somos sujeitos castrados quando não sentimos a necessidade de um confronto com o instituído, quando não vemos a importância de expor os poderes estabelecidos frente aos conflitos que os desestabilizam, quando não podemos fazer (porque não percebemos a necessidade) uma prática descentrada e desierarquizada do político e, sobretudo, na medida em que não sabemos transformar o político, o saber e os sentimentos em um espaço simbólico sem proprietários." (Warat, 2000, p. 15).

Para Warat (2000), um ensino que não admite o questionamento fundamentado das estruturas existentes tende a formar profissionais aptos a reproduzir procedimentos, mas pouco preparados para reconhecer as relações de poder presentes nas práticas jurídicas. A racionalidade exclusivamente técnica também pode afastar do campo jurídico as dimensões humanas dos conflitos, embora o Direito lide permanentemente com liberdade, sofrimento, violência, trabalho, família e reconhecimento.

A formação jurídica precisa ser examinada, ainda, diante das desigualdades existentes no próprio ensino superior. A ampliação do acesso à universidade não elimina automaticamente as diferenças materiais, culturais e educacionais entre os estudantes. Dubet observa que “fundamentalmente a Sociologia da Educação mostra que a abertura de um espaço de competição escolar objetiva não elimina as desigualdades” (Dubet, 2004, p. 542). Assim, regras acadêmicas formalmente iguais podem produzir efeitos distintos quando aplicadas a pessoas que tiveram oportunidades profundamente desiguais.

O problema torna-se mais evidente quando o mérito acadêmico é utilizado como explicação completa das trajetórias educacionais. Segundo Dubet, “a meritocracia acadêmica constrói uma hierarquia de competências que é também social, com forte impacto reprodutivo” (Dubet, 2015, p. 255). Isso não significa negar a importância do esforço individual, mas reconhecer que o desempenho não é produzido em um vácuo social e que a universidade pode converter privilégios anteriores em indicadores aparentemente neutros de competência.

À luz de Dubet (2004, 2015), uma educação jurídica comprometida com a justiça deve assegurar rigor intelectual sem transformar dificuldades socialmente produzidas em supostas incapacidades individuais. Isso exige metodologias, avaliações e políticas de permanência que favoreçam o desenvolvimento da leitura, da escrita, da argumentação e da participação, em vez de utilizar a avaliação apenas como instrumento de classificação e exclusão.

A formação crítica, portanto, não se opõe à técnica, à dogmática ou ao conhecimento rigoroso do ordenamento. O que se questiona é sua transformação em

finalidade absoluta. Conforme estabelecem a Constituição Federal, a LDB e as Diretrizes Curriculares, o profissional do Direito deve reunir competência técnica, formação humanística, capacidade reflexiva, interdisciplinaridade e compromisso com os problemas sociais (Brasil, 1988, art. 205; Brasil, 1996, art. 43; Brasil, 2018, art. 3º; Brasil, 2021, art. 1º).

Superar os limites do ensino técnico-dogmático significa substituir a memorização isolada pela compreensão, a passividade pela participação e a fragmentação pela articulação entre saberes. Como indicam Mendonça e Adaid (2018), o desafio consiste em formar profissionais capazes de conhecer o Direito vigente sem considerá-lo imutável, aplicar normas sem ignorar seus efeitos sociais e utilizar a técnica de maneira juridicamente consistente, eticamente responsável e comprometida com a justiça social.

3.2 Seletividade penal e reprodução das desigualdades no sistema de justiça criminal

A seletividade penal somente pode ser compreendida quando o funcionamento do sistema de justiça criminal é analisado para além da igualdade abstratamente anunciada pelas normas. A Constituição Federal estabelece que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (Brasil, 1988, art. 5º, *caput*), ao mesmo tempo que atribui à República o objetivo de erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais, conforme o art. 3º, III. A conjugação desses dispositivos demonstra que a igualdade constitucional não se limita à aplicação formalmente idêntica da lei, exigindo também o exame dos efeitos concretos produzidos pelas instituições sobre pessoas situadas em posições sociais desiguais.

Entre a criação legislativa de um delito e a aplicação efetiva de uma pena, desenvolve-se uma sequência de escolhas institucionais que define quais condutas receberão maior atenção, onde a vigilância estatal será concentrada e quem será abordado, investigado, processado e encarcerado. Baratta (2002) diferencia, nesse processo, a criminalização primária, correspondente à seleção legislativa dos comportamentos definidos como crimes, da criminalização secundária, relacionada à escolha das pessoas efetivamente submetidas à atuação das agências penais. Como o sistema não possui capacidade material para perseguir todas as infrações previstas no ordenamento, sua atuação necessariamente ocorre de maneira seletiva.

A teoria do etiquetamento contribuiu para deslocar o foco da criminologia das supostas características naturais do infrator para os processos sociais e institucionais de

construção do desvio. Segundo Becker, “o desvio não é uma qualidade do ato que a pessoa comete, mas uma consequência da aplicação por outros de regras e sanções a um ‘infrator’” (Becker, 2008, p. 22). A afirmação não nega a existência da conduta nem os danos que ela possa causar, mas revela que a transformação de determinado indivíduo em desviante depende também da criação de regras, da reação social e da atuação das instituições responsáveis pela aplicação das sanções.

O sistema penal, nessa perspectiva, não apenas reage a uma criminalidade previamente identificada, mas participa da definição das condutas e das pessoas que serão reconhecidas como criminosas. Uma vez submetido à intervenção estatal, o indivíduo passa a carregar um rótulo que frequentemente se sobrepõe às demais dimensões de sua identidade, afetando vínculos familiares, educacionais, profissionais e comunitários. Becker (2008) demonstra, assim, que a rotulação produz consequências que ultrapassam o fato originalmente imputado, podendo consolidar uma identidade social marcada pelo estigma.

A criminologia crítica amplia essa análise ao relacionar a rotulação às desigualdades existentes na distribuição do poder. Lopes (2002) sustenta que o *labelling approach*, quando articulado à análise dos conflitos sociais, permite compreender os “processos de criminalização das classes subalternas, historicamente constituintes da clientela do sistema penal” (Lopes, 2002, p. 1). Grupos com maior poder econômico e institucional dispõem de melhores condições para manter suas condutas afastadas da vigilância ostensiva, administrar conflitos por vias não penais e mobilizar recursos qualificados de defesa. Em sentido contrário, sujeitos socialmente vulnerabilizados permanecem mais expostos à abordagem, à coerção e à construção institucional da suspeita.

Essa desigualdade não significa que somente determinados grupos pratiquem delitos, mas que nem todas as pessoas estão igualmente sujeitas à descoberta, à investigação e à punição. Condutas praticadas em espaços públicos ou em territórios submetidos a policiamento permanente tendem a ser mais facilmente identificadas do que ilícitos realizados em ambientes privados, estruturas empresariais ou relações econômicas complexas. Baratta (2002) evidencia que a criminalidade oficialmente registrada corresponde apenas à parcela selecionada pelas agências de controle, não podendo ser confundida com o conjunto de todas as condutas ilícitas efetivamente praticadas na sociedade.

A abordagem policial constitui um dos primeiros momentos em que essa seleção adquire efeitos concretos sobre a liberdade. O art. 244 do Código de Processo Penal condiciona a busca pessoal sem mandado à existência de “fundada suspeita de que a pessoa esteja na posse de arma proibida ou de objetos ou papéis que constituam corpo de delito” (Brasil, 1941, art. 244). A fundada suspeita, portanto, deve decorrer de elementos objetivos relacionados ao comportamento concretamente observado, e não de impressões baseadas em aparência física, vestimenta, raça, idade ou local de residência. Quando essas características substituem os indícios exigidos pela lei, a suspeição passa a acompanhar determinadas identidades, convertendo o estigma social em fundamento informal da intervenção penal.

No Brasil, esse processo não pode ser dissociado da herança colonial e escravista que conformou historicamente as formas de controle da população negra. Flauzina analisa a permanência de mecanismos de vigilância, repressão e desumanização reorganizados mesmo após a constituição formal de uma ordem jurídica fundada na liberdade e na igualdade. Nas palavras da autora, “a clientela do sistema penal está originalmente conformada pelo racismo, que aparece como a grande âncora da seletividade” (Flauzina, 2006, p. 126). O racismo, nessa leitura, não constitui elemento acidental ou periférico, mas componente estrutural da definição dos grupos preferencialmente submetidos ao poder punitivo.

A dimensão institucional da desigualdade racial também foi reconhecida pela Lei nº 12.288/2010, que define desigualdade racial como “toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades” em razão da raça, cor, descendência ou origem étnica (Brasil, 2010, art. 1º, parágrafo único, II). O Estatuto da Igualdade Racial permite perceber que a discriminação não se manifesta apenas por condutas abertamente racistas, mas também por procedimentos aparentemente neutros que produzem resultados reiteradamente desfavoráveis aos mesmos grupos. Assim, a concentração da vigilância em determinados territórios, a menor credibilidade atribuída a certas narrativas e a naturalização de abordagens invasivas podem reproduzir desigualdades mesmo sem uma declaração discriminatória expressa.

A política criminal de drogas representa um dos campos em que essa seletividade se torna mais visível. Borges (2019) relaciona o encarceramento em massa à articulação entre raça, classe, gênero e escolhas político-criminais, destacando que a resposta penal não se distribui de acordo apenas com a gravidade abstrata das condutas. A autora

esclarece: “não se trata de defender o punitivismo, mas de apontar a seletividade do sistema de justiça criminal diante de duas situações diametralmente opostas em gravidade e risco para a sociedade” (Borges, 2019, p. 68). A amplitude dos tipos penais e a margem existente na distinção entre uso e tráfico permitem que circunstâncias semelhantes sejam interpretadas de forma distinta conforme a posição social, o território e a trajetória da pessoa abordada.

Os dados apresentados pelo Atlas da violência 2025 demonstram que as desigualdades raciais não se limitam à condição de acusado, alcançando também a distribuição da violência e da proteção estatal. Segundo Cerqueira *et al.* (2025), em 2023 uma pessoa negra possuía 2,7 vezes mais chances de ser vítima de homicídio do que uma pessoa não negra. O relatório conclui que, “apesar dos avanços na diminuição geral dos homicídios, a desigualdade racial associada à violência letal não apenas persiste, como se intensifica” (Cerqueira *et al.*, 2025, p. 73). Determinados grupos encontram-se, portanto, simultaneamente mais expostos à violência e às formas ostensivas de repressão, o que impede a construção de uma oposição simplista entre segurança pública e direitos fundamentais.

A seletividade também se manifesta na expansão do encarceramento, que não pode ser explicada como consequência automática do aumento da criminalidade. Wacquant analisa a prisão como instrumento de gestão das populações atingidas pela precarização do trabalho, pela pobreza e pela retração das políticas sociais. De acordo com o autor, “não existe nenhuma correlação entre nível de crime e nível de encarceramento” (Wacquant, 1999, p. 15). Os índices prisionais dependem de escolhas legislativas, prioridades policiais, formas de atuação acusatória, utilização da prisão provisória e maior ou menor disponibilidade de medidas alternativas, revelando que prender mais constitui uma opção política, e não uma resposta inevitável aos índices de delitos.

A vulnerabilidade econômica não determina a prática criminosa, mas influencia a exposição à vigilância, as condições de defesa e as consequências da punição. Wacquant (1999) demonstra que o fortalecimento do Estado penal pode ocorrer nos mesmos espaços em que as políticas sociais se enfraquecem, convertendo problemas relacionados à pobreza e à exclusão em questões prioritariamente administradas pela coerção. Pessoas com baixa escolaridade, trabalho precário, moradia em territórios estigmatizados e acesso restrito a recursos institucionais possuem maiores dificuldades para enfrentar o processo em condições de liberdade e reconstruir sua trajetória depois do cárcere.

A contradição entre os objetivos declarados da prisão e seus efeitos concretos aparece de maneira evidente na execução penal. A Lei nº 7.210/1984 dispõe que a execução deve “proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado” (Brasil, 1984, art. 1º), assegurando-lhes todos os direitos não atingidos pela sentença, sem distinções raciais, sociais, religiosas ou políticas, nos termos do art. 3º. Entretanto, o encarceramento afasta o indivíduo do convívio comunitário, rompe vínculos familiares e profissionais e frequentemente agrava vulnerabilidades anteriores. Baratta sintetiza essa incoerência ao afirmar que “não se pode, ao mesmo tempo, excluir e incluir” (Baratta, 2002, p. 186).

A retirada da pessoa do convívio social, por si só, não produz condições para sua reintegração. Ao analisar os limites das respostas centradas exclusivamente na prisão, Torossian afirma que “se trata apenas de uma supressão da sua presença na sociedade – ele é ‘arrancado’ da sociedade e não se lhe ensina o modo correto de agir” (Torossian, 2010, p. 159). A reinserção social exige acesso efetivo à educação, ao trabalho, à saúde, à moradia e ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, não podendo ser confundida com a mera adaptação do indivíduo às regras internas do estabelecimento prisional.

Os efeitos da intervenção penal prolongam-se depois do cumprimento da pena, especialmente pelo estigma e pelas consequências jurídicas da reincidência. O Código Penal prevê a reincidência como circunstância agravante e estabelece que ela se verifica quando o agente pratica novo crime após o trânsito em julgado de condenação anterior (Brasil, 1940, arts. 61, I, e 63). Machado registra a controvérsia doutrinária que acompanha o instituto:

“De se salientar que a agravante da reincidência prevista no art. 61, I, do diploma penal pátrio é muito discutida por uma considerável parcela da doutrina, sob o argumento de que seria instituto violador do clássico princípio *non bis in idem*, vez que estar-se-ia punindo duas vezes a pessoa pelo mesmo fato, sendo que ninguém poderia ter a sua pena agravada por um fato que já foi julgado e condenado anteriormente.” (Machado, 2006, p. 1).

Embora a reincidência permaneça expressamente prevista na legislação, a discussão apresentada por Machado (2006) permite observar como uma condenação anterior continua interferindo na resposta estatal a um fato posterior. Além das consequências na dosimetria da pena e em outros institutos jurídicos, o registro criminal

pode dificultar o acesso ao emprego, à educação e à reconstrução dos vínculos comunitários, reforçando o processo de rotulação analisado por Becker (2008).

A seletividade penal manifesta-se, assim, em fases sucessivas: na escolha das condutas criminalizadas, na distribuição territorial da vigilância, na formação da suspeita, na abordagem, na produção da prova, na prisão cautelar, no julgamento, na execução e nos efeitos posteriores à pena. Conforme demonstram Baratta (2002) e Flauzina (2006), esse resultado não depende necessariamente de uma atuação conscientemente discriminatória de todos os agentes, pois pode decorrer da combinação entre prioridades institucionais, práticas rotineiras e estruturas históricas que direcionam o controle aos mesmos grupos sociais.

Reconhecer esse funcionamento não significa negar a responsabilidade individual, impedir a investigação de condutas lesivas ou desconsiderar os direitos das vítimas. A crítica dirige-se à distribuição desigual da suspeição, das garantias, da coerção e das possibilidades de afastamento da prisão. Quanto maior a capacidade estatal de restringir a liberdade, produzir estigmas e alterar trajetórias, maior deve ser a exigência de objetividade, fundamentação, proporcionalidade e controle. A igualdade constitucional somente se concretiza quando o sistema de justiça criminal é capaz de responsabilizar sem reproduzir as hierarquias de raça, classe e território que a própria Constituição determina superar.

3.3 Educação jurídica, direitos humanos e justiça social: caminhos para uma formação transformadora

A educação jurídica comprometida com os direitos humanos e a justiça social não pode limitar-se à inclusão formal de disciplinas humanísticas em um currículo predominantemente técnico. Sua realização exige que as finalidades, os conteúdos, as metodologias e as práticas institucionais do curso sejam orientados pela dignidade humana, pela igualdade e pelo compromisso democrático. A Constituição Federal estabelece que a educação deve promover “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, art. 205), articulando a formação profissional ao desenvolvimento humano e à participação social. Assim, a graduação em Direito não deve apenas habilitar o estudante a operar normas, mas prepará-lo para compreender criticamente as instituições e as consequências sociais de sua atuação.

Essa perspectiva relaciona-se aos objetivos fundamentais da República, entre os quais se encontram a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a redução das desigualdades e a promoção do bem de todos sem discriminações, conforme o art. 3º da Constituição. A formação jurídica deve, portanto, contribuir para que o futuro profissional reconheça que a igualdade formal das normas não elimina as diferenças materiais que condicionam o acesso aos direitos, à educação e à própria justiça. Também deve permitir que ele compreenda a dignidade da pessoa humana não como princípio abstrato, mas como referência para interpretar normas, fundamentar decisões e avaliar criticamente as práticas institucionais (Brasil, 1988, arts. 1º, III, e 3º, I, III e IV).

A educação em direitos humanos não constitui conteúdo acessório ou destinado exclusivamente a uma disciplina isolada. A Resolução CNE/CP nº 1/2012 dispõe que ela possui a finalidade de promover “a educação para a mudança e a transformação social”, fundamentando-se na dignidade humana, na igualdade de direitos, no reconhecimento das diferenças, na democracia e na sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2012, art. 3º). A norma ainda determina que a educação em direitos humanos esteja presente na formação inicial e continuada dos profissionais de todas as áreas, o que inclui aqueles que exercerão funções diretamente relacionadas à proteção, à interpretação e à concretização dos direitos (Brasil, 2012, art. 9º).

No curso de Direito, essa transversalidade é expressamente reforçada pela Resolução CNE/CES nº 5/2018, que exige do graduando sólida formação geral e humanística, capacidade de análise dos fenômenos jurídicos e sociais e uma postura reflexiva e crítica. A mesma norma determina que o Projeto Pedagógico preveja “formas de tratamento transversal dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas”, entre eles a educação em direitos humanos e as relações étnico-raciais (Brasil, 2018a, arts. 2º, § 4º, e 3º). Consequentemente, os direitos humanos não devem permanecer confinados a conteúdos propedêuticos, mas orientar também o ensino das disciplinas dogmáticas, a prática jurídica, a pesquisa, a extensão e os critérios de avaliação adotados pela instituição.

Essa compreensão é sintetizada por Rizzi, Gonzalez e Ximenes ao afirmarem que “tanto o que se ensina como o modo como se ensina precisam estar de acordo com os direitos humanos e estimular a participação e o respeito” (Rizzi; Gonzalez; Ximenes, 2011, p. 26). A formação transformadora não depende apenas da escolha dos conteúdos, pois valores democráticos podem ser esvaziados quando transmitidos por práticas

autoritárias, excludentes ou insensíveis às diferenças. A coerência entre discurso e prática exige que a dignidade, o diálogo e a participação sejam vivenciados no cotidiano acadêmico, inclusive nas relações entre docentes e estudantes, na elaboração das atividades e nas formas de resolução dos conflitos educacionais.

A educação jurídica também não é neutra em relação às estruturas sociais que estuda e ajuda a preservar ou transformar. Freire assinala que “como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 2002, p. 38). Toda prática educativa envolve escolhas sobre quais conhecimentos serão valorizados, quais problemas receberão visibilidade e quais perspectivas serão consideradas legítimas. No Direito, essas escolhas influenciam a maneira como os estudantes passam a compreender a legalidade, a autoridade, a liberdade, a desigualdade e a responsabilidade profissional.

Reconhecer a dimensão política da educação não significa converter a sala de aula em espaço de imposição ideológica. Na proposta freireana, a criticidade exige rigor metodológico, abertura ao diálogo e respeito à autonomia do educando. O professor não deve substituir a passividade diante da dogmática pela submissão a outra interpretação apresentada como indiscutível; deve criar condições para que o estudante examine argumentos, confronte fontes, reconheça os condicionamentos da realidade e construa posições fundamentadas. A educação jurídica transformadora distingue-se, assim, tanto da pretensa neutralidade quanto do direcionamento autoritário da consciência dos estudantes (Freire, 2002).

Bell Hooks aproxima essa proposta de uma pedagogia fundada na liberdade, na participação e no reconhecimento das experiências dos sujeitos. Para a autora, “a educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender” (Hooks, 2013, p. 25). Aplicada ao ensino jurídico, essa afirmação exige a superação da ideia de que apenas estudantes previamente familiarizados com a linguagem, os códigos culturais e os espaços tradicionais do Direito seriam capazes de ocupar legitimamente o ambiente acadêmico e profissional.

A pedagogia defendida por Hooks (2013) atribui aos estudantes uma posição ativa na construção do conhecimento, sem afastar a responsabilidade e a competência do professor. A sala de aula torna-se espaço de diálogo entre teoria, experiência e realidade social, no qual diferentes vozes podem participar sem que a pluralidade seja confundida com ausência de rigor. No ensino do Direito, essa abertura possibilita analisar como as

normas atingem sujeitos concretos, reconhecer perspectivas historicamente silenciadas e compreender que os conflitos jurídicos não se reduzem às categorias abstratas utilizadas para classificá-los.

A participação, contudo, não se realiza apenas pela autorização formal para falar. Baruffi observa que “educar para os direitos humanos é perceber, de antemão, o princípio da democracia e da participação como valor essencial” (Baruffi, 2006, p. 52). Isso exige relações pedagógicas nas quais a escuta, o respeito e a responsabilidade sejam efetivamente praticados. Um curso não forma profissionais democráticos somente porque ensina os dispositivos constitucionais referentes à cidadania; precisa também organizar experiências acadêmicas que permitam vivenciar o diálogo, o reconhecimento do outro e o compromisso com a construção coletiva de soluções.

Essa dimensão participativa pode ser aprofundada a partir da concepção de justiça desenvolvida por Fraser. Segundo a autora, “a justiça requer arranjos sociais que permitam a todos os membros (adultos) da sociedade interagir entre si como pares” (Fraser, 2002, p. 13). A paridade de participação pressupõe tanto condições materiais que assegurem independência e voz quanto padrões culturais que expressem igual respeito pelos participantes. Não basta, portanto, abrir formalmente os espaços acadêmicos quando desigualdades econômicas, barreiras institucionais ou estigmas impedem determinados estudantes de participar em condições efetivamente equivalentes.

A contribuição de Fraser (2002) também impede que a justiça social seja reduzida a uma única dimensão. As desigualdades educacionais não decorrem apenas da distribuição insuficiente de recursos, nem exclusivamente da desvalorização cultural de determinados grupos. A transformação requer a articulação entre redistribuição e reconhecimento: de um lado, condições materiais de acesso, permanência e aprendizagem; de outro, superação de padrões que inferiorizam identidades, conhecimentos e formas de expressão. No curso de Direito, essa articulação envolve políticas de permanência, acessibilidade, pluralidade bibliográfica, metodologias inclusivas e participação discente na vida institucional.

A formação crítica, por conseguinte, precisa considerar as condições históricas em que o conhecimento jurídico é produzido. Moraes e Menezes afirmam que “é fundamental que a ação educacional esteja intrinsecamente ligada e comprometida com o processo de conhecimento crítico-reflexivo, levando em consideração as condições históricas, sociais e culturais da existência humana” (Moraes; Menezes, 2024, p. 1350). O estudo do Direito

não pode separar institutos jurídicos das experiências sociais que explicam seu surgimento, suas transformações e seus efeitos.

Essa contextualização permite que o estudante compreenda, por exemplo, que direitos fundamentais não são concessões espontâneas do Estado, mas resultados de conflitos e reivindicações históricas; que a igualdade formal pode coexistir com desigualdades profundas; e que uma interpretação tecnicamente possível nem sempre é a mais adequada à dignidade humana. Para Moraes e Menezes (2024), superar a crise do ensino jurídico demanda um projeto pedagógico comprometido com a realidade social, capaz de questionar a lógica mercadológica e de vincular a formação profissional à efetividade dos direitos humanos.

Essa orientação não exige o abandono da técnica jurídica. Ao contrário, pressupõe seu aperfeiçoamento e sua vinculação a finalidades constitucionalmente legítimas. Coelho e Cardoso sintetizam esse compromisso ao afirmarem que “o jurista formado em e para os direitos humanos deve ser capaz de colocar a boa técnica a serviço da promoção e proteção dos direitos fundamentais” (Coelho; Cardoso, 2023, p. 123). A competência profissional não deve funcionar como instrumento indiferente aos resultados que produz, pois toda escolha interpretativa ou processual pode contribuir para ampliar a proteção de direitos ou aprofundar situações de exclusão.

Na perspectiva de Coelho e Cardoso (2023), levar a sério a educação jurídica em direitos humanos implica ultrapassar sua presença meramente discursiva. Os direitos humanos devem atravessar o ensino do Direito Penal, Civil, Constitucional, Trabalhista, Administrativo e Processual, influenciando a análise das provas, a interpretação dos contratos, a compreensão das vulnerabilidades, a atuação do Estado e o acesso à justiça. O desafio não consiste em substituir conteúdos técnicos por discussões genéricas, mas em demonstrar que a técnica sempre atua sobre relações humanas concretas e deve ser orientada pela proteção da dignidade.

A formação transformadora também requer metodologias que aproximem o estudante dos problemas jurídicos e sociais. Estudos de casos contextualizados, análise crítica de decisões, simulações processuais, clínicas jurídicas, projetos de pesquisa e atividades nos núcleos de prática podem permitir que a legislação seja confrontada com seus efeitos reais. A Resolução CNE/CES nº 5/2018 exige integração entre teoria e prática e atribui relevância à resolução de problemas, o que permite superar uma concepção de

prática jurídica restrita à elaboração mecânica de peças e à repetição de ritos (Brasil, 2018a, arts. 2º e 5º).

Essas atividades devem incluir reflexão ética sobre as posições ocupadas pelos profissionais e pelas instituições. A análise de um processo, por exemplo, não deve se limitar à identificação da medida processual adequada, mas considerar as condições das partes, as barreiras de acesso à justiça, os possíveis preconceitos presentes na produção da prova e as consequências da decisão. A formação proposta por Coelho e Cardoso (2023) exige que o estudante aprenda a usar corretamente os instrumentos jurídicos e, simultaneamente, avalie a quem servem, quais direitos protegem e que danos podem causar quando empregados sem responsabilidade crítica.

A extensão universitária possui papel especialmente relevante nessa aproximação. A Resolução CNE/CES nº 7/2018 define a extensão como um processo interdisciplinar que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os demais setores da sociedade, determinando que ela expresse o compromisso social das universidades, especialmente em áreas como direitos humanos, justiça e educação (Brasil, 2018b, arts. 3º e 6º). A Resolução CNE/CP nº 1/2012 também prevê que as instituições estimulem ações extensionistas em diálogo com grupos em situação de exclusão, movimentos sociais e gestão pública (Brasil, 2012, art. 12).

Nos cursos de Direito, a extensão não deve ser concebida como prestação unilateral de um saber acadêmico a comunidades supostamente desprovidas de conhecimento. Inspirada na educação dialógica de Freire (2002), a interação precisa reconhecer os sujeitos e os territórios como produtores de saberes e experiências capazes de transformar também a universidade. Projetos de orientação jurídica, educação em direitos, mediação comunitária e acompanhamento de demandas coletivas tornam-se formativos quando permitem a escuta das comunidades, a identificação das limitações institucionais e a reconstrução crítica das próprias categorias ensinadas em sala de aula.

A compreensão do Direito como processo histórico reforça essa responsabilidade. Lyra Filho afirma que “o Direito, em resumo, se apresenta como positividade da liberdade conscientizada e conquistada nas lutas sociais e formula os princípios supremos da Justiça Social que nelas se desvenda” (Lyra Filho, 1982, p. 57). Essa concepção impede que a formação jurídica se limite à obediência à legalidade formal, pois exige que o estudante reconheça os direitos construídos nas lutas sociais e examine criticamente as normas que reproduzem dominação, exclusão ou desigualdade.

Na perspectiva de Lyra Filho (1982), a justiça social não está definitivamente encerrada nos códigos, mas se desenvolve historicamente por meio dos processos de libertação e das reivindicações de grupos que enfrentam opressões. Formar para os direitos humanos significa, assim, ensinar o ordenamento vigente sem apresentá-lo como completo ou imutável. O profissional precisa ser capaz de distinguir legalidade e legitimidade, identificar insuficiências normativas e utilizar os mecanismos jurídicos disponíveis para ampliar a liberdade, a igualdade e a participação social.

Uma educação jurídica transformadora deve articular, portanto, conteúdo, método, experiência prática e compromisso institucional. Como demonstram Rizzi, Gonzalez e Ximenes (2011), os direitos humanos precisam orientar tanto aquilo que se ensina quanto a forma pela qual o ensino é realizado. A formação não será crítica se o currículo mencionar dignidade e igualdade, mas mantiver práticas que silenciem estudantes, desconsiderem diferenças ou reproduzam relações autoritárias; tampouco será transformadora se promover debates abstratos sem preparar o futuro profissional para proteger concretamente os direitos fundamentais.

Esse projeto formativo também precisa reconhecer seus próprios limites. Freire (2002) não atribui à educação, isoladamente, a capacidade de eliminar as desigualdades e transformar todas as estruturas sociais. A formação jurídica crítica não substitui reformas legislativas, políticas públicas, mudanças institucionais ou mobilização social, mas pode formar profissionais capazes de reconhecer injustiças, contestar práticas naturalizadas e utilizar o Direito de maneira socialmente responsável. Sua contribuição reside em impedir que a técnica seja tratada como neutra e que a reprodução das instituições seja apresentada como única possibilidade profissional.

Desse modo, educar para os direitos humanos e a justiça social não significa formar juristas menos técnicos, mas profissionais cuja competência seja acompanhada de consciência histórica, responsabilidade ética e capacidade crítica. A formação transformadora concretiza-se quando o estudante deixa de ser mero receptor de normas e passa a compreender-se como sujeito participante da construção do Direito. Ao aproximar técnica, democracia, participação, reconhecimento e justiça social, a educação jurídica pode contribuir para que a atuação profissional não apenas reproduza o sistema existente, mas também o interroge, aperfeiçoe e coloque a serviço da dignidade humana.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo partiu da compreensão de que a educação jurídica não constitui um processo neutro nem pode ser reduzida à transmissão de normas, conceitos e procedimentos. A forma como o Direito é ensinado influencia diretamente a maneira pela qual os futuros profissionais interpretarão os conflitos, compreenderão as instituições e exercerão as funções que lhes forem atribuídas. Buscou-se, assim, analisar em que medida uma formação jurídica crítica pode contribuir para a compreensão da seletividade do sistema penal brasileiro e para a preparação de profissionais comprometidos com os direitos humanos, a justiça social e o enfrentamento das desigualdades.

A análise demonstrou que o conhecimento técnico e dogmático é indispensável ao exercício profissional, mas se torna insuficiente quando apresentado de forma isolada e desvinculada da realidade social. O problema não está no estudo rigoroso da legislação, da doutrina ou da jurisprudência, mas em sua transformação no único horizonte da graduação. Uma formação concentrada na memorização e na reprodução de respostas pode preparar o estudante para operar o sistema, sem necessariamente capacitá-lo a compreender seus fundamentos, suas contradições e os efeitos concretos de sua atuação.

Verificou-se, igualmente, que a formação humanística, interdisciplinar e reflexiva não representa mera preferência pedagógica. A Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares do curso de Direito estabelecem um projeto formativo que reúne qualificação profissional, cidadania, pensamento crítico e compromisso social. O principal desafio encontra-se, portanto, na distância entre essas determinações e determinadas práticas acadêmicas ainda marcadas pela transmissão verticalizada do conhecimento, pela fragmentação dos saberes e pelo distanciamento entre teoria e realidade.

Quanto à seletividade penal, constatou-se que a igualdade formal das normas não assegura uma incidência igualitária do poder punitivo. Entre a definição abstrata do crime e a aplicação concreta da pena, desenvolvem-se escolhas institucionais que determinam quais condutas receberão maior atenção e quais pessoas estarão mais expostas à vigilância, à abordagem, ao processo, à prisão e ao estigma. Essas escolhas ocorrem em uma sociedade marcada por desigualdades raciais, econômicas e territoriais, circunstância que influencia tanto a exposição ao controle quanto as condições efetivas de defesa e de acesso à justiça.

O reconhecimento desse caráter seletivo não significa negar a responsabilidade individual, desconsiderar os direitos das vítimas ou inviabilizar a atuação estatal. Significa compreender que a responsabilização penal deve ser exercida com fundamentação objetiva, proporcionalidade, individualização e respeito às garantias fundamentais. Significa, ainda, reconhecer que a prisão frequentemente aprofunda vulnerabilidades, rompe vínculos sociais e prolonga seus efeitos para além da sentença, especialmente por meio da estigmatização e dos obstáculos impostos à reconstrução da vida após o cumprimento da pena.

Diante disso, responde-se ao problema de pesquisa no sentido de que a formação jurídica crítica pode contribuir significativamente para o reconhecimento e o enfrentamento da seletividade penal. Essa contribuição ocorre quando o ensino permite ao estudante compreender os condicionamentos históricos e sociais do Direito, identificar critérios discriminatórios de suspeição, analisar criticamente a produção da prova, reconhecer as desigualdades de acesso à justiça e avaliar as consequências humanas das decisões juridicamente possíveis.

Não se propõe, com isso, a substituição da técnica pela reflexão social, mas a sua ressignificação. Uma formação transformadora deve preparar profissionais capazes de colocar o conhecimento jurídico a serviço da dignidade humana e da proteção dos direitos fundamentais. Para tanto, os direitos humanos não podem permanecer restritos a uma disciplina ou a declarações abstratas: devem atravessar os conteúdos, as metodologias, a prática jurídica, a pesquisa, a extensão e as próprias relações construídas no ambiente universitário.

A educação jurídica, isoladamente, não eliminará a seletividade penal nem superará desigualdades historicamente consolidadas. Essas transformações também dependem de políticas públicas, reformas institucionais, controle democrático e participação social. A educação, contudo, pode formar profissionais que naturalizem as estruturas existentes ou sujeitos capazes de reconhecê-las, questioná-las e atuar de maneira responsável diante delas.

Conclui-se, portanto, que formar juristas para a democracia exige ir além da preparação para o exercício de funções no sistema existente. Exige formar sujeitos capazes de compreender criticamente esse sistema, reconhecer os impactos de suas escolhas e assumir responsabilidade pelas consequências de sua atuação. É na articulação entre técnica, consciência histórica, compromisso ético e sensibilidade social que a

educação jurídica pode cumprir sua função mais profunda: preparar profissionais capazes não apenas de aplicar o Direito, mas de contribuir para sua aproximação com a dignidade humana, a igualdade material e a justiça social.

REFERÊNCIAS

BARATTA, Alessandro. **Criminologia crítica e crítica do direito penal: introdução à sociologia do direito penal**. Tradução de Juarez Cirino dos Santos. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan; Instituto Carioca de Criminologia, 2002. 256 p.

BARUFFI, Helder. Direitos humanos e educação: uma aproximação necessária. **Revista Jurídica UNIGRAN**, Dourados, MS, v. 8, n. 15, p. 39-53, jan./jun. 2006.

BECKER, Howard S. **Outsiders: estudos de sociologia do desvio**. Tradução de Maria Luiza X. de Borges; revisão técnica de Karina Kuschnir. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BORGES, Juliana. **Encarceramento em massa**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 144 p. (Feminismos plurais).

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Código Penal. Brasília, DF: Presidência da República, 1940. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 6 ago. 2026.

_____. **Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941**. Código de Processo Penal. Brasília, DF: Presidência da República, 1941. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3689.htm. Acesso em: 6 ago. 2026.

_____. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, DF: Presidência da República, 1984. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 6 ago. 2026.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 6 ago. 2026.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, nº 9.029, de 13 de abril de 1995, nº 7.347, de 24 de julho de 1985, e nº 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 6 ago. 2026.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, p. 48, 31 maio 2012. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2012/rcp001_12.pdf. Acesso em: 6 ago. 2026.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, p. 122, 18 dez. 2018a. Republicada no *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, p. 47-48, 19 dez. 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ces/2018/rces005_18.pdf. Acesso em: 6 ago. 2026.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, p. 49-50, 19 dez. 2018b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ces/2018/rces007_18.pdf. Acesso em: 6 ago. 2026.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 2**, de 19 de abril de 2021. Altera o art. 5º da Resolução CNE/CES nº 5/2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, p. 116, 23 abr. 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ces/2021/rces002_21.pdf. Acesso em: 6 ago. 2026.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira; LIMA, Renato Sérgio de; LINS, Gabriel de Oliveira Accioly; COELHO, Danilo Santa Cruz; MOURA, Luciano; ARMSTRONG, Karolina Chacon; GUEDES, Erivelton; MARQUES, David; CAMARANO, Ana Amélia; BERNARDES, Liliane; SILVA, Frederico Augusto Barbosa da; CARVALHO, Carlos Henrique Ribeiro de; VARGAS, Carlos Eduardo de Carvalho; LUNELLI, Isabella Cristina; CABALLERO, Bárbara; CAYRES, Domitila; MIKLOS, Manoela; BRANDÃO, Juliana; PACHECO, Dennis; CARVALHO, Thais; MATOSINHOS, Isabella; BOHNENBERGER, Marina; PEREIRA, Carolina de Freitas; FERNANDES, Daniele; RIBEIRO, Thamires da Silva; MACIEL, Natália Cardoso Amorim; SCHROEDER, Beatriz. **Atlas da violência 2025**. Coordenação de Daniel Cerqueira e Samira Bueno. Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025. 176 p.

COELHO, Saulo de Oliveira Pinto; CARDOSO, Maria Vitória Carvalho Moraes. Levando a sério a educação jurídica em direitos humanos: reflexões para ir mais além do discurso. **Singular: Sociais e Humanidades**, Palmas, TO, v. 1, n. 5, p. 103-128, jul./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.33911/singularsh.v1i5.168>.

DUBET, François. O que é uma escola justa? Tradução de Édi Gonçalves de Oliveira e Sérgio Cataldi. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

DUBET, François. Qual democratização do ensino superior? Tradução de Hermínia Willians Athayde; revisão de Maria Lígia Barbosa. **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-265, maio/ago. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-49792015000200002>.

FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro. **Corpo negro caído no chão: o sistema penal e o projeto genocida do Estado brasileiro**. 2006. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. Tradução de Teresa Tavares. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 63, p. 7-20, out. 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 23. reimpr. 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

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

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LOPES, Luciano Santos. **A criminologia crítica: uma tentativa de intervenção (re)legitimadora no sistema penal**. [S. l.: s. n.], 2002. 31 p. Disponível em: https://aplicacao.mpmg.mp.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/332/criminologia%20critica_Lopes.pdf?sequence=1. Acesso em: 2 ago. 2026.

LYRA FILHO, Roberto. **O que é direito**. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Coleção Primeiros Passos, 62).

MACHADO, Leonardo Marcondes. **Breve estudo sobre a reincidência penal**. 2006. 13 p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MENDONÇA, Samuel; ADAID, Felipe Alves Pereira. Tendências teóricas sobre o ensino jurídico entre 2004 e 2014: busca pela formação crítica. **Revista Direito GV**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 818-846, set./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2317-6172201831>.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. ampl. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa**

em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAES, Matheus Henrique Junqueira de; MENEZES, Matheus Bicca. Crise e crítica da educação jurídica no Brasil: por uma formação para os direitos humanos. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 49, n. 2, p. 1342-1357, maio/ago. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v49i2.79377>.

RIZZI, Ester; GONZALEZ, Marina; XIMENES, Salomão. **Direito humano à educação**. 2. ed. atual. e rev. Curitiba: Plataforma Dhesca Brasil; São Paulo: Ação Educativa, 2011. (Coleção Manual de Direitos Humanos, v. 7).

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática x revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. v-vi, abr./jun. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, jan./jun. 2009. DOI: <https://doi.org/10.63595/rbhs.v1i1.10351>.

TOROSSIAN, Miriam Sansoni. Análise sobre a reincidência criminal na abordagem comportamental. **De Jure: Revista Jurídica do Ministério Público do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, n. 14, p. 155-161, jan./jun. 2010.

WACQUANT, Loïc. **As prisões da miséria**. Tradução de André Telles. [S. l.: s. n.], 1999. Edição digitalizada pelo Coletivo Sabotagem, 2004.

WARAT, Luis Alberto. **A ciência jurídica e seus dois maridos**. 2. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.

CAPÍTULO 32 - A IMPORTÂNCIA DA ABORDAGEM DA LUSOFONIA NA METODOLOGIA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

THE IMPORTANCE OF THE LUSOPHONE APPROACH IN PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY

João Paulo Oliveira da Silva ¹

¹ Bacharel em Letras. Universidade Estácio de Sá – Estácio. Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0007-5804-6158>. E-mail: joaopaulo.oliveiradasilva@hotmail.com.

RESUMO

Este trabalho aborda a relevância da integração de uma perspectiva lusófona no ensino da língua portuguesa. Dado que o português é falado em várias nações, ele representa um mosaico de tradições, dialetos e culturas. Incorporar essa diversidade na pedagogia não apenas enriquece a aprendizagem linguística, mas também proporciona aos alunos uma compreensão mais profunda dos contextos socioculturais e históricos nos quais a língua é utilizada. No âmbito deste contexto, o presente trabalho emprega uma metodologia quanti-qualitativa, baseada em pesquisa bibliográfica e de caráter explicativo. Para embasar teoricamente nosso estudo, referenciamos trabalhos de estudiosos renomados, tais como Rolando et al. (2015), García (2021), Dias (2016), Sá (2015), Benevides e Pinheiro (2018), Guerreiro (2020) e Vanspauwen (2011), entre outros. Apesar dos desafios enfrentados, como a escassez de materiais didáticos inclusivos e a necessidade de uma formação adequada para os professores, a abordagem lusófona oferece oportunidades de enriquecimento cultural e linguístico substanciais. Conclui-se, portanto, que é crucial realizar avaliações contínuas com o intuito de adaptar e otimizar essa abordagem pedagógica.

Palavras-chave: Lusofonia. Ensino. Diversidade Cultural. Desafios Pedagógicos. Avaliação Contínua.

ABSTRACT

This paper addresses the relevance of integrating a Lusophone perspective into Portuguese language teaching. Given that Portuguese is spoken in several countries, it represents a mosaic of traditions, dialects, and cultures. Incorporating this diversity into pedagogical practices not only enriches language learning but also provides students with a deeper understanding of the sociocultural and historical contexts in which the language is used. Within this context, the present study employs a quantitative and qualitative methodology, based on bibliographic research and an explanatory approach. To provide a theoretical foundation for our study, we draw on the works of renowned scholars such as Rolando et al. (2015), García (2021), Dias (2016), Sá (2015), Benevides and Pinheiro (2018), Guerreiro (2020), and Vanspauwen (2011), among others. Despite the challenges involved, such as the scarcity of inclusive teaching materials and the need for appropriate teacher training, the Lusophone approach offers substantial opportunities for cultural and linguistic enrichment. It is therefore concluded that continuous assessment is essential in order to adapt and optimize this pedagogical approach.

Keywords: Lusophony. Teaching. Cultural Diversity. Pedagogical Challenges. Continuous Assessment.

1. INTRODUÇÃO

O estudo em pauta se propõe a explorar a Importância da lusofonia na metodologia do ensino da língua portuguesa, um tema que tem ganhado relevância tanto em contextos acadêmicos quanto pedagógicos. A língua portuguesa, embora unificada em sua estrutura gramatical básica, apresenta diversas variantes e usos de acordo com o contexto geográfico e cultural.

Este fenômeno, notado por autores como Guerreiro (2020) e Vanspauwen (2011), nos faz questionar como a diversidade linguística e cultural dentro da lusofonia pode enriquecer o ensino da língua. Além disso, a questão da formação de professores e de estratégias pedagógicas eficazes para o ensino do português em um contexto lusófono

também tem sido objeto de estudos, como apontado por Sá (2015) e Benevides e Pinheiro (2018). A dimensão cultural no aprendizado da língua também não pode ser negligenciada, e autores como García (2021) ressaltam a relevância de se considerar a lusofonia como um fator influente nesse processo.

A contextualização também se torna importante em espaços onde o português é ensinado como língua estrangeira ou onde a língua convive com outras em um contexto plurilíngue, como observado em trabalhos de Dias (2016) no contexto chinês e lê (2022) na Guiné-Bissau. Estas realidades ressaltam a necessidade de uma abordagem pedagógica que contemple a riqueza e a diversidade da lusofonia. O uso de tecnologias e novas mídias, discutido por Rolando et al. (2015), e a abordagem contextualizada da oralidade, explorada por Castro (2009), oferecem outras facetas de como a lusofonia pode ser abordada no ensino da língua portuguesa. Este trabalho ainda se beneficiará de um olhar sobre o papel da mídia na construção de identidades lusófonas, como apontado por Escudero (2020).

Deste modo, a presente pesquisa visa aprofundar o entendimento sobre como a lusofonia pode ser integrada de forma eficaz nas estratégias de ensino da língua portuguesa, considerando os desafios e oportunidades que tal integração pode trazer. Serão exploradas questões como o impacto cultural e linguístico na aprendizagem, os desafios de implementação de uma abordagem lusófona e as estratégias metodológicas que podem ser empregadas. A pesquisa utilizará uma combinação de estudos de caso, análise de literatura existente e coleta de dados para alcançar uma compreensão abrangente do tema.

Neste estudo, o principal objetivo é compreender e analisar a importância da inclusão da perspectiva lusófona na metodologia do ensino da língua portuguesa.

Busca-se identificar como essa abordagem pode enriquecer a experiência educacional, tanto para estudantes quanto para educadores, mediante a exploração da diversidade linguística e cultural inerente aos países lusófonos. Além disso, o estudo visa desvendar os desafios que professores e instituições podem enfrentar ao tentar implementar uma metodologia que considere a lusofonia, buscando soluções e estratégias que possam facilitar essa implementação.

A pesquisa também tem a intenção de oferecer uma análise de estudos de caso em diferentes contextos lusófonos para avaliar a eficácia e os impactos de tal abordagem. Finalmente, um dos objetivos cruciais é fornecer recomendações práticas e teóricas para

futuras pesquisas e práticas pedagógicas neste campo. Ao atingir esses objetivos, espera-se contribuir significativamente para a literatura existente sobre o ensino da língua portuguesa, oferecendo insights que podem ser úteis para acadêmicos, educadores e formuladores de políticas.

A justificativa para o estudo advém da crescente importância da lusofonia como uma entidade linguística e cultural. A língua portuguesa é falada por mais de 250 milhões de pessoas em vários continentes, abrangendo uma ampla gama de culturas, histórias e identidades (García, 2021; Vanspauwen, 2011).

Ainda assim, muitas vezes o ensino da língua não considera essa diversidade, o que pode resultar em uma aprendizagem empobrecida e descontextualizada. Ao abordar a lusofonia na metodologia do ensino, o estudo se posiciona em um espaço de pesquisa ainda pouco explorado e com potencial para transformações significativas na prática pedagógica e na formação de professores (Sá, 2015; Benevides & Pinheiro, 2018). Também há uma necessidade de entender como os avanços tecnológicos e a globalização estão impactando o ensino da língua portuguesa em um contexto lusófono (Rolando et al., 2015). Por fim, este estudo se justifica pela sua aplicabilidade prática, fornecendo diretrizes e estratégias que podem ser implementadas em diversas configurações educacionais.

Para atingir os objetivos propostos, este estudo adotará uma abordagem mista, combinando métodos qualitativos e quantitativos de pesquisa. Em termos qualitativos, será realizada uma revisão da literatura abrangente para entender o estado atual da pesquisa sobre a lusofonia e o ensino da língua portuguesa (Dias, 2016; Castro, 2009). Além disso, serão conduzidos estudos de caso em diferentes contextos educacionais lusófonos para fornecer insights práticos sobre a eficácia de diferentes abordagens metodológicas (Ile, 2022; Escudero, 2020).

A coleta de dados quantitativos, por sua vez, incluirá pesquisas e questionários distribuídos a professores e alunos em diversas instituições educacionais para avaliar a percepção e a eficácia da inclusão da lusofonia no ensino da língua portuguesa. Esses dados serão analisados usando estatísticas descritivas e inferenciais, permitindo uma compreensão mais profunda das tendências, desafios e oportunidades. A triangulação dos métodos fornecerá uma visão mais completa e robusta, permitindo que as conclusões sejam validadas de múltiplas maneiras.

2. LUSOFONIA

A lusofonia, como conceito, transcende a mera partilha da língua portuguesa entre diversos países. Trata-se de uma complexa rede de relações linguísticas, culturais, históricas e sociais que interligam os povos falantes do português em vários continentes (García, 2021; Vanspauwen, 2011). Esta rede plural engloba um vasto espectro de expressões culturais, religiosas e tradicionais, fornecendo um campo rico para a análise e o entendimento do que significa ser "lusófono".

Embora a língua portuguesa seja o elo mais óbvio entre os países lusófonos, a lusofonia também envolve a partilha de determinadas estruturas sociais e de poder, muitas vezes herdadas de um passado colonial comum (Dias, 2016). Assim, o conceito não é isento de tensões e desafios, especialmente quando consideramos as assimetrias econômicas e sociais entre os países lusófonos (Sá, 2015).

É crucial entender que a lusofonia não é um bloco monolítico. Cada país ou região lusófona possui suas próprias variações linguísticas, práticas culturais e contextos históricos que enriquecem e, simultaneamente, complexificam a identidade lusófona (Benevides & Pinheiro, 2018). Além disso, a lusofonia moderna também é influenciada pela globalização e pelas tecnologias de comunicação, que têm o potencial tanto de aproximar quanto de criar formas de exclusão entre os lusófonos (Rolando et al., 2015).

No contexto educacional, o entendimento deste conceito ampliado de lusofonia é vital. Ignorar a diversidade inerente à lusofonia ao ensinar a língua portuguesa pode resultar em uma visão limitada e até mesmo distorcida da língua e da cultura que ela representa (le, 2022; Castro, 2009). Portanto, uma abordagem pedagógica que incorpore a lusofonia não só enriquece a experiência educacional, mas também prepara os estudantes para serem cidadãos mais conscientes e responsáveis em um mundo cada vez mais interconectado.

2.1 História e Evolução da Língua Portuguesa nos Países Lusófonos

A história e evolução da língua portuguesa nos países lusófonos são marcadas por uma série de influências culturais, históricas e políticas. As origens da língua remontam a Portugal, mas o processo de colonização e subsequente globalização expandiu o idioma a diferentes regiões, resultando em uma tapeçaria linguística rica e diversificada.

A língua portuguesa, inicialmente uma variação do latim falado na Península Ibérica, sofreu mudanças significativas à medida que Portugal estabeleceu territórios e comércio em partes da África, Ásia e América do Sul. Essas interações não foram apenas

unilaterais; o português também foi influenciado pelas línguas e culturas dessas regiões. Por exemplo, o português falado no Brasil incorporou elementos das línguas indígenas e do africano resultante do comércio de escravos (Dias, 2016). Da mesma forma, o português de Moçambique ou Angola reflete influências locais e, por vezes, adaptações linguísticas que tomam o idioma único nesses contextos (Sá, 2015).

Os processos históricos de independência e descolonização também desempenharam um papel crucial na configuração da língua portuguesa nos países lusófonos. Por exemplo, após a independência, várias nações africanas lusófonas adotaram políticas linguísticas que equilibravam o português com línguas locais, tanto para afirmar sua identidade nacional como para promover inclusão (Benevides & Pinheiro, 2018). Isso resultou em um fenômeno de diglossia ou multilinguismo, em que o português é usado ao lado de uma ou mais línguas locais (le, 2022).

No contexto da globalização, a língua portuguesa também tem experimentado novas formas de expansão e evolução. A presença crescente de comunidades lusófonas em países não-lusófonos, impulsionada por fluxos migratórios e pela diáspora, tem levado à formação de "espaços lusófonos" em regiões onde o português não é a língua majoritária. A exemplo disso, comunidades lusófonas em lugares como os Estados Unidos, Reino Unido ou até mesmo em Macau, têm mantido e adaptado o Idioma em novos ambientes (Escudero, 2020).

Além disso, a língua portuguesa nos dias de hoje também é influenciada pela tecnologia. A internet e as redes sociais, por exemplo, têm servido como plataformas para a criação de um "português global", mesmo que esse fenômeno também traga consigo o risco de homogeneização ou perda de especificidades regionais (Rolando et al., 2015).

A história e evolução da língua portuguesa nos países lusófonos são multifacetadas, marcadas por uma série de influências e adaptações que refletem a complexidade da própria lusofonia. Reconhecer essa complexidade é crucial para uma compreensão mais completa e nuanceada do que significa ser parte do mundo lusófono.

2.2 Metodologias Tradicionais no Ensino da Língua Portuguesa

O ensino da língua portuguesa tem uma longa trajetória, marcada por diferentes abordagens e metodologias que evoluíram ao longo do tempo. Tradicionalmente, a pedagogia do ensino da língua enfocava estruturas gramaticais e regras, seguindo uma abordagem mais prescritiva do idioma. Esta abordagem, conhecida como gramatical ou

estruturalista, centra-se na transmissão de conhecimentos linguísticos normativos, muitas vezes em detrimento de aspectos como comunicação, contexto cultural e uso pragmático da língua (Sá, 2015).

Ao longo dos anos, críticas a essa abordagem levaram a mudanças metodológicas. Surgiu o método comunicativo, que dá maior importância à capacidade de usar a língua de forma eficaz em diferentes contextos comunicativos. Este método não apenas foca em estruturas linguísticas, mas também incorpora aspectos da pragmática, discursivos e socioculturais do idioma. Ele também valoriza a interação como uma forma de aprendizado e prática da língua (García, 2021).

No contexto lusófono, a diversidade linguística e cultural tem levado a debates sobre como acomodar e refletir essa diversidade nas práticas pedagógicas. Por exemplo, a influência das línguas africanas no português de Angola ou Moçambique, ou das línguas indígenas no português do Brasil, levanta questões sobre como integrar essas características na sala de aula de forma significativa. Esse desafio é especialmente relevante em configurações plurilíngues, onde os alunos podem ter diferentes línguas maternas e competências linguísticas (Ie, 2022).

Além disso, o desenvolvimento da pedagogia digital trouxe novas possibilidades e desafios para o ensino da língua portuguesa. Plataformas online, aplicativos de aprendizado e outros recursos tecnológicos estão cada vez mais sendo incorporados ao currículo, tanto para o ensino formal quanto para o autoestudo. Essa "tecnologização" do ensino levanta questões sobre a eficácia dessas ferramentas e seu impacto na qualidade da educação linguística (Rolando et al., 2015).

As metodologias tradicionais no ensino, da língua portuguesa têm passado por diversas transformações, impulsionadas por críticas teóricas, pela diversidade inerente à lusofonia e pelas oportunidades e desafios apresentados pelas novas tecnologias. A flexibilidade e adaptação são, portanto, características cada vez mais necessárias na pedagogia do idioma, especialmente em um contexto lusófono tão variado e dinâmico.

3. A LUSOFONIA NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

A lusofonia representa um conglomerado diversificado de culturas, histórias e experiências linguísticas unidas pelo idioma português. No entanto, esse idioma comum não é homogêneo; ele é moldado pelas particularidades de cada região onde é falado. É

precisamente esta diversidade que torna tão crucial incorporar uma perspectiva lusófona no ensino da língua portuguesa (Vanspauwen, 2011).

Uma abordagem lusófona traz consigo uma série de benefícios pedagógicos, sociais e culturais. Primeiramente, ela oferece aos alunos uma compreensão mais rica e matizada do idioma, pois leva em conta as variações regionais, os léxicos específicos e as estruturas sintáticas que podem divergir de uma região para outra. Ao fazer isso, o ensino se torna mais inclusivo, respeitando a diversidade dos falantes do idioma (García, 2021).

Do ponto de vista cultural, a incorporação da perspectiva lusófona também é enriquecedora. Ela permite aos alunos explorar as diferentes literaturas, músicas, artes e tradições associadas ao mundo lusófono, de Luanda a Lisboa e de São Paulo a Macau. Através dessa abordagem, a lusofonia não é apenas um ponto de referência linguística, mas também um complexo espaço intercultural a ser explorado e compreendido (Sá, 2015; Dias, 2016).

Essa perspectiva é ainda mais relevante em um mundo cada vez mais globalizado, onde as habilidades interculturais são cada vez mais valorizadas. A compreensão das diferentes formas de português, bem como dos contextos culturais em que são usadas, pode oferecer vantagens práticas para os alunos em contextos profissionais, acadêmicos e pessoais (Benevides e Pinheiro, 2018).

Além disso, em um cenário educacional onde as competências digitais estão se tornando cada vez mais importantes, a lusofonia também se apresenta como um campo fértil para o uso da tecnologia na educação. Através de plataformas online, é possível conectar salas de aula em diferentes partes do mundo lusófono, facilitando a troca de experiências e o aprendizado colaborativo (Rolando et al., 2015).

A perspectiva lusófona no ensino da língua portuguesa não é apenas desejável, mas essencial. Ela proporciona uma abordagem mais rica, inclusiva e globalizada ao idioma, ao mesmo tempo que prepara os alunos para interagir em um mundo cada vez mais interconectado e diversificado.

3.1 Influência Cultural e Linguística na Aprendizagem

A influência cultural e linguística no aprendizado da língua portuguesa é uma questão multifacetada que acrescenta complexidade e riqueza à experiência educacional. Na verdade, quando se considera a lusofonia, está-se a falar de um amplo espectro de

experiências culturais e linguísticas que se estendem de Portugal ao Brasil, passando por Moçambique, Angola e outros países lusófonos (García, 2021).

A cultura e a linguagem estão intimamente ligadas, e essa relação se manifesta de maneiras diversas na aprendizagem. Por exemplo, conceitos culturais específicos podem ser mais bem compreendidos quando apresentados no idioma e contexto em que são mais relevantes. Isto é particularmente verdadeiro para idiomáticas, expressões e termos específicos que não têm traduções diretas ou cuja compreensão completa requer um entendimento cultural (Dias, 2016).

A influência cultural na aprendizagem também se manifesta na forma como a literatura, a arte e as expressões culturais de diferentes países lusófonos são incorporadas ao currículo. Estudar literatura de autores angolanos ou música popular brasileira, por exemplo, pode fornecer insights sobre aspectos culturais que são essenciais para a compreensão das particularidades linguísticas dessas regiões (Guerreiro. 2020). Esta abordagem holística pode tornar o aprendizado mais envolvente e contextualizado, o que, por sua vez, pode melhorar a retenção e a aplicação do conhecimento linguístico.

O componente linguístico também é fundamental, uma vez que diferentes variações do português oferecem oportunidades para explorar aspectos gramaticais, sintáticos e lexicais únicos. O contato com essas variações ajuda os alunos a desenvolverem uma compreensão mais completa e nuanceada da língua, tornando-os mais proficientes e flexíveis em sua utilização (Sá, 2015; IE, 2022).

A presença de estudantes de diversos contextos lusófonos numa sala de aula também pode ser um recurso valioso para a aprendizagem. As diferenças linguísticas e culturais entre os alunos podem servir como pontos de partida para discussões frutíferas e atividades de aprendizagem colaborativa, estimulando uma compreensão mais profunda tanto da língua como da riqueza cultural da lusofonia (Benevides e Pinheiro, 2018).

A influência cultural e linguística na aprendizagem da língua portuguesa não é apenas uma característica suplementar do processo educacional; ela é um componente essencial que enriquece o aprendizado, aprofunda o engajamento dos alunos e prepara-os para interações num mundo globalizado e culturalmente diverso.

3.2 Estudos de Caso em Diferentes Contextos Lusófonos

A análise de estudos de caso em diferentes contextos lusófonos revela a riqueza e a diversidade inerentes à comunidade de países que compartilham o português como língua. Cada contexto lusófono apresenta suas próprias particularidades, desafios e oportunidades no ensino da língua, tornando cada caso uma lente única através da qual entender a complexidade da educação linguística em um mundo cada vez mais globalizado.

Por exemplo, o caso de Guiné-Bissau, como apontado por David le (2022), destaca o ensino de língua em um contexto plurilíngue. Aqui, a língua portuguesa coexiste com diversas línguas locais, o que cria um cenário educacional complexo. A abordagem para aprender a língua portuguesa, portanto, não pode ser monolítica; ela deve levar em consideração a presença de outras línguas e culturas para ser eficaz.

Em contraste, o contexto português pode enfatizar a importância de implementar uma noção de lusofonia na educação cultural e cívica. VanSpauwen (2011) argumenta que a música e outras formas de expressão cultural desempenham um papel fundamental na formação da identidade lusófona. Este aspecto é especialmente relevante em Portugal, onde a história colonial e as migrações recentes tornam a lusofonia uma parte intrínseca da identidade nacional.

O caso da China, como explorado por Dias (2016), é particularmente intrigante porque apresenta a lusofonia a partir de uma perspectiva externa. A crescente importância do português como língua estrangeira na China destaca não apenas aspectos linguísticos, mas também a transmissão de culturas lusófonas através do ensino da língua. Isso sugere que a lusofonia tem relevância global que vai além dos países onde o português é a língua materna.

Os cenários no Brasil e em países africanos lusófonos como Angola e Moçambique também oferecem insights valiosos. No Brasil, a diversidade regional e a influência de línguas indígenas e africanas criam um ambiente linguístico único (Benevides e Pinheiro, 2018). Em Angola e Moçambique, por outro lado, questões pós-coloniais e o papel do português como língua de unificação em nações etnicamente diversas são aspectos cruciais (García, 2021).

A variedade desses contextos demonstra que não existe uma única "melhor prática" quando se trata de ensinar português dentro da lusofonia. Em vez disso, a eficácia do ensino deve ser medida em relação à capacidade de se adaptar e responder às

necessidades específicas de cada contexto cultural e linguístico. Essa adaptabilidade não é apenas uma necessidade prática, mas também uma oportunidade para enriquecer o ensino e aprendizagem da língua portuguesa em sua bela diversidade.

4. DESAFIOS E OPORTUNIDADES

A implementação de uma abordagem lusófona no ensino da língua portuguesa traz consigo uma série de desafios e barreiras, que vão desde questões práticas e logísticas até desafios culturais e ideológicos. Um dos principais obstáculos pode ser a heterogeneidade linguística e cultural dos países lusófonos. Cada país tem suas próprias variações dialectais, tradições culturais e sistemas educacionais (García, 2021). Isso torna difícil a criação de materiais didáticos e abordagens pedagógicas que sejam universalmente aplicáveis, exigindo em vez disso uma adaptação cuidadosa ao contexto local.

Além disso, há também o desafio de equilibrar a padronização da língua com o respeito pela diversidade linguística e cultural. Embora o português seja a língua oficial em todos os países lusófonos, ele é frequentemente uma das várias línguas faladas e, em muitos casos, não é a língua materna da maioria da população (David le, 2022). Isso levanta questões sobre como integrar de forma eficaz outras línguas e dialetos na educação linguística.

Questões políticas e históricas também representam barreiras significativas. Os legados coloniais podem complicar a adoção de uma abordagem que busca unir diferentes culturas sob o guarda-chuva da lusofonia. Esses legados podem influenciar as percepções da língua portuguesa e sua associação com o poder e a hegemonia, tornando algumas comunidades relutantes em adotar uma abordagem lusófona (Dias, 2016).

No entanto, apesar desses desafios, a abordagem lusófona também oferece várias oportunidades. Ela pode atuar como uma ponte para a compreensão mútua e o diálogo intercultural entre os países lusófonos (VanSpauwen, 2011). Também pode enriquecer a experiência educacional, expondo os alunos a uma variedade de textos literários, músicas, tradições orais e outras formas de expressão cultural (Guerreiro, 2020). Além disso, uma perspectiva lusófona pode abrir portas para a colaboração em pesquisa e práticas pedagógicas, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias de ensino mais eficazes e contextualmente sensíveis (Benevides e Pinheiro, 2018).

A implementação de uma abordagem lusófona no ensino da língua portuguesa é um empreendimento complexo, cheio de desafios, mas também repleto de oportunidades para enriquecimento cultural e avanço educacional.

4.1 Oportunidades de Enriquecimento Cultural e Linguístico

A abordagem lusófona no ensino da língua portuguesa apresenta várias oportunidades para o enriquecimento cultural e linguístico. Primeiramente, ela oferece uma janela para a diversidade cultural dos países lusófonos, permitindo aos alunos uma compreensão mais rica e nuanciada das várias culturas que compõem este grupo (García, 2021). Ao expor os alunos a literaturas, músicas, tradições orais e outras formas de expressão cultural de diferentes países lusófonos, a educação pode se tornar uma experiência mais enriquecedora e interdisciplinar (Guerreiro, 2020).

Além disso, a abordagem lusófona pode facilitar a aquisição de competências linguísticas. Ao aprender sobre as diferentes variantes do português e suas particularidades, os alunos podem desenvolver uma compreensão mais completa e matizada da língua (David le, 2022). Essa exposição a diferentes dialetos e estilos de comunicação também pode aprimorar a capacidade dos alunos de se comunicar eficazmente em diferentes contextos, tanto formais quanto informais.

A abordagem lusófona também tem o potencial de fortalecer laços comunitários e promover a inclusão social. Ao valorizar a diversidade linguística e cultural, essa abordagem pode ajudar a mitigar as tensões e preconceitos que podem existir entre diferentes grupos dentro do espaço lusófono (VanSpauwen, 2011). Isso é particularmente relevante em contextos onde o português é uma das várias línguas faladas e onde existe uma rica tapeçaria de identidades culturais.

No âmbito acadêmico, a abordagem lusófona pode abrir novas vias para pesquisa e colaboração. O intercâmbio de ideias e práticas pedagógicas entre diferentes países lusófonos pode levar ao desenvolvimento de estratégias de ensino mais eficazes e contextualmente adaptadas (Benevides e Pinheiro, 2018). Isso pode, por sua vez, contribuir para o fortalecimento da língua portuguesa como um campo acadêmico, e para a promoção da língua e cultura em um cenário global (Sá, 2015).

A inclusão da perspectiva lusófona no ensino da língua portuguesa oferece múltiplas oportunidades para o enriquecimento cultural e linguístico. Ela não só amplia o

horizonte educacional dos alunos, mas também oferece uma plataforma para a construção de uma comunidade lusófona mais unida e inclusiva.

5. ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

O desenvolvimento de estratégias metodológicas centradas na lusofonia para o ensino da língua portuguesa pode ser altamente benéfico para os alunos e professores. Propostas de atividades e materiais podem ser categorizadas em diversas frentes que exploram tanto o aspecto linguístico quanto o aspecto cultural desta abordagem.

Para começar, a introdução de textos literários de autores lusófonos, de diferentes países e contextos, pode ser um excelente ponto de partida (Guerreiro, 2020). Isso permite que os alunos explorem a diversidade linguística e estilística do português, bem como oferece uma visão mais profunda das várias culturas e histórias que compõem a lusofonia.

Além de literatura, o uso de mídias diversas, como filmes, músicas e arte visual de países lusófonos, pode enriquecer o currículo (VanSpauwen, 2011). Estes recursos podem ser utilizados para criar atividades de compreensão auditiva e visual, além de servirem como um ponto de partida para discussões em sala de aula sobre identidades culturais e sociais dentro da lusofonia.

Os jogos linguísticos também são uma ferramenta valiosa. Atividades que desafiem os alunos a identificar diferenças e semelhanças entre as variantes do português podem melhorar suas habilidades analíticas e sua compreensão da língua como um sistema dinâmico (David le, 2022).

A tecnologia também pode ser uma aliada importante. Plataformas online podem ser usadas para conectar estudantes e professores de diferentes países lusófonos, para projetos colaborativos ou intercâmbios virtuais (Rolando et al., 2015). Isso pode ser particularmente útil para a compreensão do português como uma língua global e a promoção de uma identidade lusófona coesa.

Para avaliar a eficácia dessas estratégias, uma abordagem mista que combine avaliações quantitativas e qualitativas pode ser a mais indicada. Isso poderia incluir desde testes padronizados até feedbacks de alunos e professores, observações em sala de aula, e análise de trabalhos escritos e apresentações orais (Castro, 2009).

A chave para o sucesso das estratégias metodológicas na abordagem lusófona está na sua capacidade de serem integrativas e interdisciplinares. Elas devem aspirar não

apenas a ensinar a língua portuguesa, mas também a cultivar uma compreensão profunda e abrangente da diversidade cultural e linguística que constitui a lusofonia.

5.1 Avaliação da Efetividade

A avaliação da efetividade das estratégias metodológicas dentro de uma abordagem lusófona é crucial para garantir que os objetivos pedagógicos sejam alcançados e para fazer ajustes contínuos no currículo e nas práticas de ensino. Esta avaliação pode ser conduzida por meio de vários métodos e abordagens, criando um quadro compreensivo que considera tanto métricas quantitativas quanto avaliações qualitativas.

Um ponto de partida para avaliação quantitativa pode ser testes padronizados de proficiência linguística que medem o desenvolvimento das habilidades em leitura, escrita, fala e audição dos alunos (Sá, 2015). A essas métricas, pode-se adicionar questionários e pesquisas que avaliem o engajamento e a satisfação dos alunos com o material didático e as atividades propostas. Esses dados numéricos oferecem uma visão imediata do impacto da abordagem lusófona no desempenho acadêmico dos alunos.

No entanto, a natureza complexa e multifacetada da lusofonia torna necessário complementar essas métricas quantitativas com abordagens qualitativas. Entrevistas individuais e grupos focais com estudantes e professores podem fornecer insights valiosos sobre como a abordagem lusófona está afetando a percepção e o entendimento dos alunos sobre a diversidade linguística e cultural dos países lusófonos (Benevides & Pinheiro, 2018).

Análises de conteúdo de trabalhos dos alunos, projetos e participação em sala de aula também podem servir como instrumentos qualitativos eficazes. Essas análises podem identificar não apenas a qualidade do domínio linguístico dos alunos, mas também a profundidade da sua compreensão cultural e seu engajamento com os temas lusófonos (Garcia, 2021).

Outro método possível é o uso de observações em sala de aula. Professores e avaliadores externos podem observar a dinâmica da sala de aula, o uso de estratégias pedagógicas e a eficácia da abordagem lusófona em promover uma atmosfera de aprendizado inclusiva e enriquecedora (Dias, 2016).

Ao combinar métodos quantitativos e qualitativos, é possível obter uma visão holística da eficácia das estratégias metodológicas empregadas. A avaliação torna-se

assim um processo contínuo e integrado que, ao ser adequadamente interpretado e aplicado, pode levar a melhorias significativas na forma como a lusofonia é incorporada no ensino da língua portuguesa.

6. CONCLUSÃO

Incorporar a lusofonia na metodologia do ensino da língua portuguesa é uma estratégia pedagógica fundamental para expandir os horizontes dos alunos não apenas no âmbito linguístico, mas também no cultural. Este é um tópico que abrange uma série de áreas interconectadas: desde a simples mecânica da gramática e do vocabulário até as complexas relações interculturais que moldam o modo como a língua é usada e percebida em diferentes partes do mundo.

Começando pelo básico, a língua portuguesa é falada por milhões de pessoas em diversos países, incluindo Portugal, Brasil, Angola, Moçambique e outros. Cada região traz suas próprias nuances, expressões e tradições culturais para o idioma. Por esse motivo, ensinar português apenas do ponto de vista de um único país é uma abordagem limitada que não faz jus à riqueza e diversidade da experiência lusófona global.

A inclusão da lusofonia na metodologia pedagógica também traz a oportunidade de explorar a intersecção da língua com elementos culturais, sociais e históricos. Isso permite que os alunos entendam como fatores como colonialismo, migração e globalização influenciam a forma como a língua é falada e usada em diferentes contextos. Portanto, não estamos apenas ensinando regras gramaticais e vocabulário, mas também dando aos alunos as ferramentas para compreender e interpretar as complexas dinâmicas culturais e sociais que existem dentro do mundo lusófono.

Entretanto, a implementação de uma abordagem lusófona no ensino enfrenta desafios significativos. Um dos principais obstáculos é o material didático, que muitas vezes é padronizado para se adequar a uma "norma" linguística, negligenciando assim as variações e riquezas regionais. Além disso, há o desafio da formação de professores, que podem não estar totalmente equipados para navegar nas complexidades culturais e linguísticas que uma abordagem lusófona requer.

Para avaliar a eficácia dessa abordagem metodológica, é essencial considerar uma gama de fatores, desde métricas objetivas como o desempenho em testes linguísticos até aspectos mais subjetivos, como o engajamento dos alunos e a sua capacidade de aplicar o conhecimento da língua em situações da vida real. Avaliações contínuas são

fundamentais para ajustar a abordagem e garantir que ela atenda às necessidades dos alunos de uma maneira holística e significativa.

Em conclusão, a abordagem lusófona no ensino da língua portuguesa representa uma fronteira pedagógica que tem o potencial de enriquecer enormemente a educação linguística. Ao mergulhar nas profundezas dessa abordagem, somos confrontados com desafios, mas também com inúmeras oportunidades para tornar o aprendizado de línguas um exercício mais integrado, contextual e, finalmente, mais humano. Este estudo aspira a servir como um trampolim para mais investigações e experimentações nesse campo, buscando otimizar as práticas pedagógicas e oferecer um ensino da língua portuguesa que seja tão diverso e complexo quanto os falantes que a usam.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Mario Henrique Castro; PINHEIRO, Carlos Henrique Lopes. NARRATIVAS E TRAJETÓRIAS: abordagens metodológicas a partir da UNILAB. Caderno CRH, v. 31, p. 169-186, 2018.

CASTRO, Leila Suzana Vaz Lopes. Estratégias de trabalho da competência da oralidade em Língua Portuguesa: uma abordagem contextualizada a partir da obra Quem me dera ser onda de Manuel Rui. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso.

DIAS, Gonçalo Jorge de Carvalho Coelho Mendes. Encontro de Coolturas: A Lusofonia e o Ensino da Língua Portuguesa na China. 2016. Tese de Doutorado.

ESCUADERO, Camila. Imprensa de língua estrangeira e identidades: a lusofonia nos jornais de língua portuguesa de Macau. Via Atlântica, v. 1, n. 37, p. 126-156, 2020.

GARCÍA, Vanessa Benítez. A abordagem da lusofonia e a dimensão cultural nas aulas de PLE. 2021.

GUERREIRO, Carla Alexandra do Espírito Santo. Educação literária em português: alargando horizontes lusófonos. In: International Conference on Innovation, Documentation and Education (INNODOCT): livro de atas. Editorial Universitat Politècnica de València, 2020. p. 841-848.

IE, David Ie. Ensino de língua no contexto plurilíngue: caso Guiné-Bissau, uma abordagem para aprender a língua portuguesa. Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias, v. 3, n. 6, 2022.

ROLANDO, Luiz Gustavo Ribeiro et al. O Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo no Contexto Lusófono: uma revisão sistemática da literatura. 2015.

SÁ, Cristina Manuela. Transversalidade da língua portuguesa e sua promoção no mundo; reflexões sobre a sua abordagem na formação de professores. MH Ança, & MJ Macário, A promoção da língua portuguesa e a educação linguística, p. 133-159,

VANSPAUWEN, Bart Paul. A importância de implementar uma noção de lusofonia na educação cultural e cívica em Portugal, argumentada por alguns músicos oriundos de países 'lusófonos' em Lisboa. Anuário Internacional de Comunicação Lusófona, p. 67-83, 2011.

CAPÍTULO 33 - FORMAÇÃO E INSERÇÃO PROFISSIONAL DE EGRESSOS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DO PIAUÍ

Education and Professional Integration of Graduates from the Federal Institute of Education of Piauí

Layane Almeida Monte ¹

¹ Mestre em Gestão Pública. Universidade Federal do Piauí – UFPI. Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0007-1943-9303>. E-mail: layanemonte@gmail.com

RESUMO

O presente artigo é resultante de pesquisa, com abordagem quantitativa, sobre egressos do Instituto Federal de Educação do Piauí (IFPI). Considera-se importante a realização de estudos sobre egressos, pois este é um segmento primordial na avaliação de uma política pública educacional. Dessa forma, realizou-se investigação para identificar e analisar a inserção profissional de egressos dos cursos técnicos e dos cursos superiores ofertados. Como também, conhecer o perfil dos egressos, averiguar a percepção acerca da formação obtida, verificar se os egressos inseridos no mercado de trabalho realizam atividades relacionadas à área de formação. Para consecução dos objetivos almejados procedeu-se a pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. As informações sobre egressos foram disponibilizadas por setor responsável da Pró-reitoria de Extensão do IFPI. Os dados obtidos e analisados evidenciam a relevância de ter ações sistemáticas para o levantamento de informações junto aos egressos, pois a partir disso muitos dados e análises podem ser extraídos acerca da execução da política pública, da instituição que a executa e da população atendida.

Palavras-chave: Institutos federais de educação. IFPI. Egressos. Formação. Inserção profissional.

ABSTRACT

This article is the result of quantitative research on graduates of the Federal Institute of Education of Piauí (IFPI). Studies on graduates are considered important, as they are a key segment in evaluating public education policy. Therefore, research was conducted to identify and analyze the professional integration of graduates of technical and higher education programs offered. The study also aimed to understand the profile of graduates, assess their perceptions of their education, and determine whether graduates who have entered the job market are engaged in activities related to their field of study. To achieve the desired objectives, bibliographic and documentary research was conducted. Information about graduates was made available by the responsible department of the IFPI Pro-Rectorate of Extension. The data obtained and analyzed highlight the importance of systematic actions to gather information from graduates, because from this, many data and analyses can be extracted about the execution of public policy, the institution that executes it and the population served.

Keywords: Federal Institutes of Education. IFPI. Graduates. Education. Professional integration.

1. INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), criados por meio da lei 11.892/2008, são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica (EPT) em todos os níveis e modalidades de ensino. Possuem entre os objetivos institucionais formar e qualificar cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (Brasil, 2008).

Dessa maneira, os Institutos Federais, na condição de instituição pluricurricular, articulam educação profissional e tecnológica à educação básica e à educação superior,

com o propósito de ofertar uma formação integrada e verticalizada. Essa verticalização nos Institutos Federais permite que os estudantes tenham acesso a todas as etapas do ensino, desde o ensino médio até a pós-graduação, na mesma instituição, oportunizando a continuidade dos estudos. Algo peculiar e inovador que adveio com a lei 11.892/08, visto que ofertar cursos de nível médio a superior na região em que moram significa oportunidade de elevar o nível de escolaridade, obter adequada qualificação profissional, além de visar a inserção no mercado de trabalho local, assim, ter melhorias nas condições de vida.

Assim como os demais Institutos Federais, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e oferta cursos de ensino médio integrado ao técnico, cursos técnicos concomitante/subsequente, além de licenciaturas, tecnólogos, bacharelados e pós-graduação lato e stricto sensu, nas modalidades de ensino presencial e à distância. O Instituto Federal de Educação do Piauí conta, atualmente, com 20 *campi* distribuídos em 18 municípios piauienses, sendo que desse total, 16 *campi* foram criados entre os anos de 2010 a 2016, no bojo da expansão e interiorização dos Institutos Federais, com base no Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, lançado em 2005, poucos anos antes da lei 11.892/08.

E, em conformidade com a lei 11.892/2008, o IFPI possui entre suas finalidades, segundo consta expressamente no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), ofertar a educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando pessoas para a atuação profissional em diferentes segmentos econômicos. Além de ter como um dos objetivos institucionais estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão. (IFPI, 2020).

Com isso, fica evidente a função precípua dessas instituições de ensino que é a formação teórica e técnica do seu público atendido, direcionada, principalmente, à inserção no mundo do trabalho. No Brasil, a lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (lei nº 9.394/1996) estabelece o trabalho como princípio educativo, enfatizando a importância de integrar a experiência prática e o mundo do trabalho no processo educacional. Nessa perspectiva, Saviani (2007) afirma que a educação deve possibilitar ao estudante compreender o trabalho como práxis transformadora, e não como mera atividade alienada.

Diante disso, considera-se importante a realização de estudos sobre os egressos,

pois este é um segmento primordial na avaliação de uma política pública educacional. Entre outros aspectos, possibilita aos gestores saber em que medida objetivos institucionais são alcançados, os impactos produzidos, mensurar a qualidade das ações desenvolvidas, dentre outros aspectos fundamentais para conhecer os efeitos gerados, as mudanças necessárias e o aprimoramento para manutenção da política pública.

Assim, realizou-se pesquisa, utilizando-se de abordagem quantitativa, com o objetivo de identificar e analisar a inserção profissional de egressos dos cursos técnicos e dos cursos superiores ofertados em *campi* do Instituto Federal de Educação do Piauí. Em consequência, os objetivos específicos delineados são: conhecer o perfil dos egressos, averiguar a percepção acerca da formação obtida, verificar se os egressos inseridos no mercado de trabalho realizam atividades relacionadas à área de formação. Para consecução dos objetivos almejados procedeu-se a pesquisa bibliográfica e pesquisa documental.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

As mudanças no mundo do trabalho advindas do novo padrão de produção, associado à globalização, constituem um desafio à sociedade e principalmente às instituições de ensino. O mercado de trabalho necessita cada vez mais de profissionais qualificados, polivalentes e proativos. Consoante assevera Vieira (2012), esse padrão, demandado pelas organizações, exige que as escolas atuem formando cidadãos com autonomia intelectual e pensamento crítico, capazes de responder aos anseios e às necessidades das localidades onde estão inseridos.

Corroborando com Garcia (2012), a educação profissional e tecnológica opera tanto na formação global de cidadãos, quando articula o currículo geral ao específico, quanto na sua formação para o trabalho. Opera também na qualificação da mão de obra, adequando-a às necessidades dos setores econômicos, principalmente, no mundo globalizado, cuja globalização vem associada a uma mudança na base de organização da produção. Nesse sentido, a sobrevivência das empresas no mercado globalizado está associada a essa capacidade, e isso tende a demandar trabalhadores de perfil muito distinto do padrão anterior.

Sob a vigência do taylorismo-fordismo, as instituições de ensino, principalmente as de ensino técnico profissional, orientavam-se por currículos escolares que primavam pela instrumentalização especializada de trabalhadores. Mas, na atual conjuntura

influenciada pelo *toyotismo* e sua organização flexível, “o ensino deve ser baseado na desespecialização ‘multifuncional’” (Antunes; Pinto, 2017, p. 99). O trabalhador tem que ter competência para ser flexível, multifuncional e com a capacidade de se adaptar a novas áreas e situações.

Assim é que, no contexto atual, as instituições de ensino profissional, notadamente, têm buscado adaptar seus currículos a um contexto no qual os trabalhadores devem ser mais flexíveis, criativos e polivalentes. A educação requisitada atualmente pelo capital, segundo a visão de Antunes e Pinto (2017), deve ser ágil, flexível e enxuta, como são as empresas geridas pelo sistema *toyotista*. Para que esta formação flexível seja possível, torna-se necessário substituir a formação especializada, adquirida em cursos profissionalizantes focados em ocupações parciais e, geralmente, de curta duração, pela formação geral adquirida por meio de escolarização ampliada, que proporcione a articulação dos conhecimentos.

Como a proposta é substituir a rigidez pela dinamicidade, Kuenzer (2007, p. 1159) pontua que o processo ensino-aprendizagem deve proporcionar o “domínio dos conhecimentos que fundamentam as práticas sociais e a capacidade de trabalhar com eles, por meio do desenvolvimento de competências que permitam aprender ao longo da vida”. No capitalismo contemporâneo, o trabalhador deve estar constantemente se aprimorando para permanecer no mercado de trabalho, daí a importância de uma formação geral, em contraposição à formação especializada existente anteriormente.

A polivalência inaugura um novo perfil de trabalhador, valorizado no modelo *toyotista* de produção, distinto do trabalhador “ideal” que marcou o modelo taylorista-fordista, do qual se exigia apenas que possuísse habilidade manual e capacidade cognitiva suficiente para realizar exatamente a tarefa prescrita isoladamente (Antunes; Pinto, 2017). O trabalhador polivalente, por sua vez, deve ampliar e renovar seus conhecimentos constantemente para melhor servir ao processo produtivo, levando também à necessidade de integração das capacidades e competências diversas.

No bojo dessas transformações, especialmente no mundo do trabalho, surgem os Institutos Federais de Educação com nova institucionalidade, advinda com a lei 11.892, que trazem como diretriz a educação integral e politécnica. No âmbito educacional, Saviani (2007) refere-se à politecnia como a formação em que o ser humano tem suas potencialidades integralmente desenvolvidas. Os processos educativos, sob esta concepção, devem proporcionar uma formação integrada do indivíduo de modo que ele

seja capaz de conceber, controlar e executar um processo produtivo. Ou seja, o processo de trabalho desenvolve-se numa unidade indissolúvel, superando a dicotomia entre trabalho manual e intelectual.

Desta forma, a perspectiva politécnica surge visando superar a formação profissional alienante, de modo a resgatar a formação humana em sua totalidade. A educação politécnica, pondera Melo e Silva (2017), busca a consolidação de cursos de ensino médio profissionalizante que não restrinjam ao adestramento das mais variadas técnicas, mas possibilitem a formação de jovens para dominarem habilidades e fundamentos científicos de diversas técnicas utilizadas no sistema produtivo atual.

Ao lado disso, com base em Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010, p. 19),

Um dos grandes desafios dessa nova perspectiva para a educação profissional e tecnológica é construir uma visão da formação profissional e do trabalho que ultrapasse o sentido da subordinação às restritas necessidades do mercado, contribua para o fortalecimento da cidadania dos trabalhadores e democratização do conhecimento em todos os campos e formas. Por essa razão, considera-se fundamental a articulação política de educação profissional e tecnológica com os programas de trabalho, emprego, renda, inclusão e desenvolvimento social, cabendo às primeiras agir como indutoras de emancipação, enquanto as últimas devem ter caráter provisório.

Pacheco (2011, p. 29) afirma que “a referência fundamental para a educação profissional e tecnológica é o ser humano e, por isso, o trabalho, como categoria estruturante do ser social, é seu elemento constituinte”. Trata-se, pois, de uma formação pautada por meio das experiências e conhecimentos, ao longo das relações sociais e produtivas. A educação para o trabalho nessa perspectiva é tida como potencializadora do ser humano, com vistas à sua emancipação. O ensino profissional não deve se pautar unicamente na formação manual e técnica, mas é essencial incluir os conhecimentos científicos que fazem parte dos processos produtivos.

Vale destacar que a RFEPCT desponta como uma proposta viável para reduzir as desigualdades educacionais no país, dada a sua capilaridade no território brasileiro, e,

ainda, por promover a educação de forma articulada com as potencialidades regionais (Silva, 2016). Desse modo, contribui para a inclusão social, principalmente, no que se refere a população que vive em localidades distantes dos grandes centros, propiciando-lhes o acesso a uma educação verticalizada. Propicia realmente a democratização de uma educação formal para aqueles que não têm condições financeiras de acesso a uma boa escola de nível médio e profissional e, por conseguinte, ao ensino superior público de qualidade. Inclusive, a democratização do ensino superior nas últimas décadas foi uma das vias dos IFs, contribuindo para elevação da escolaridade da população.

E como os Institutos Federais de Educação constituem uma política pública do Estado brasileiro com finalidades, objetivos e características discutidas anteriormente, é fundamental que seja avaliada continuamente, e uma das ações estratégicas para essa avaliação é o acompanhamento aos egressos. Importante esclarecer que a definição de “egresso” adotada diz respeito à estudante que efetivamente concluiu os estudos regulares, estágios e outras atividades previstas no plano de curso e está apto a receber ou já recebeu o diploma (Brasil, 2009).

Nesse sentido, Carneiro, Souza e Rocha (2020, p. 1) afirmam que é um recurso avaliativo “eficiente para a avaliação educacional é o acompanhamento de egressos, que subsidia elementos indicadores que podem auxiliar na avaliação periódica do ensino e da formação oferecida”. Porém, os mesmos autores sinalizam que, para avaliação institucional, a coleta de dados sobre egressos é uma ação ainda incipiente nos IFs.

Entretanto, levar em conta a visão dos egressos sobre a formação ofertada pela instituição de ensino é essencial para verificar adequações e propor alterações nos currículos dos cursos, nos processos didáticos de ensino-aprendizagem e na gestão escolar, além de proporcionar o conhecimento acerca da trajetória profissional e acadêmica dos discentes após a conclusão do curso. Concordando com Carneiro, Souza e Rocha (2020), estes afirmam que é fundamental o estabelecimento de um canal permanente de diálogo com os discentes egressos, seja através de sistemas, portais, redes sociais ou outros instrumentos.

Pois, conforme ponderam Simon e Pacheco (2021), os egressos são um tipo de fonte de informação valiosíssimas no processo de avaliação institucional para viabilizar melhorias nos processos acadêmicos e administrativos, constituindo-se como um indicador muito importante nas ações de planejamento e gestão educacional. Por isso, se faz necessário a adoção de estratégias que viabilizem o acompanhamento, a avaliação

continua acerca da formação ofertada, dos currículos dos cursos, do perfil profissional do egresso e assimilar demandas e tendências da sociedade e do mercado. (Brasil, 2009)

Além disso, a obtenção de informações sobre egressos serve como parâmetro para analisar aspectos relacionados à inserção de jovens no mercado de trabalho contemporâneo. Pois, como explica Alves (2012), há parcela específica da classe trabalhadora composta por jovens empregados e desempregados no mundo do trabalho, recém-graduados e com alto nível de escolaridade, mas que não conseguem inserção no mercado de trabalho formal, seguro e estável. Assim, vivem a precariedade das relações laborais, o que o autor define esse segmento como “precariado”.

Ruy Braga (2012), compreende o precariado como o moderno proletariado precarizado, que está imerso em instabilidade, insegurança e informalidade. Nas palavras do referido autor, essa camada social diz respeito aos “[...] trabalhadores jovens, não qualificados ou semiquualificados, precarizados, sub-remunerados (recebendo, em média, 1,5 salários-mínimos) e inseridos em relações trabalhistas que bloqueiam sua organização coletiva.” (Braga, 2012, p. 195). Consequências do neoliberalismo, da crise estrutural do capitalismo, metamorfoses no mundo do trabalho, que provocam impactos na educação.

Hoje, nos processos de transição para o mundo do trabalho, algumas características são marcantes nas atuais experiências juvenis de inserção profissional: o aumento dos níveis de escolaridade, acompanhado, muitas vezes, do consequente adiamento do ingresso no mercado, também é confrontado com a obtenção do primeiro emprego, elevadas taxas de desemprego, subemprego, rotatividade e informalidade, além da oferta predominante de atividades pouco qualificadas e repetitivas, alocadas principalmente no setor de serviços e no comércio. (Pochmann, 2013).

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O IFPI possui o Programa de Acompanhamento ao Egresso (PAE), gerido pela Pró-Reitoria de Extensão, o qual foi atualizado e consolidado no ano de 2021. A operacionalização do referido programa ocorre através de um formulário eletrônico, aplicado a partir do ano de 2023, o qual está disponível no site institucional do IFPI para os/as ex-alunos/as responderem. Dessa forma, solicitou-se formalmente à Pró-Reitoria de Extensão do IFPI, responsável pela elaboração e execução da Política de Acompanhamento ao Egresso, os dados coletados a partir do formulário disponibilizado a todos ex-alunos da instituição.

No que tange à pesquisa, é do tipo descritiva e utilizou-se técnicas com abordagem, principalmente, quantitativas, mas também qualitativas, tendo em vista que ambas são complementares muito mais do que antagônicas. Nesse sentido, Minayo (2007) também esclarece que a diferença entre abordagem qualitativa e quantitativa da realidade social é de natureza, mas trata-se de uma oposição complementar que, quando bem trabalhadas, produz aprofundamento e riqueza de informações.

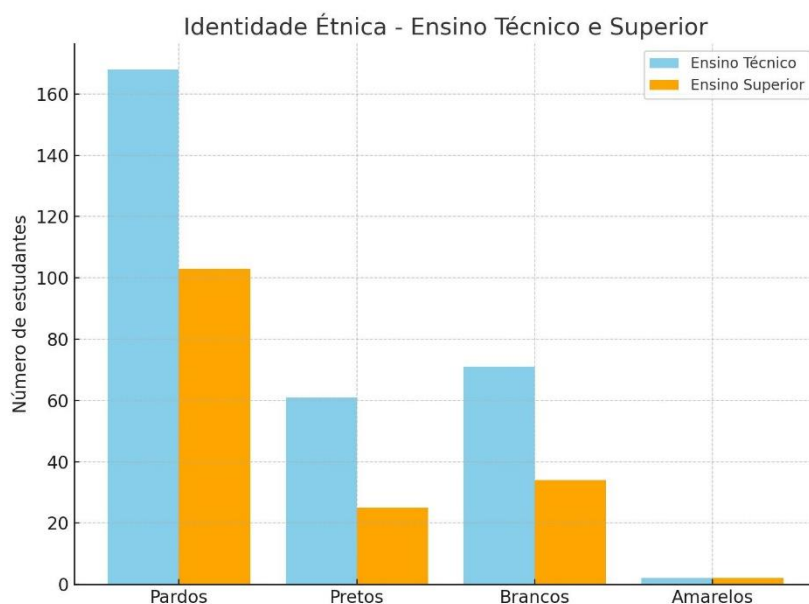
O percurso metodológico iniciou-se pela pesquisa bibliográfica a fim de realizar levantamento de materiais bibliográficos, tais como livros, periódicos, produções acadêmicas relacionados às categorias relacionadas ao tema da pesquisa. Realizou-se também pesquisa documental sobre legislação própria dos Institutos Federais de Educação, de forma geral, e do Instituto Federal de Educação do Piauí, de forma específica, como, por exemplo, leis, decretos, portarias, relatórios, planos de desenvolvimento institucional.

Em relação aos dados dos egressos solicitados, o setor responsável, vinculado à Pró-reitoria de extensão do IFPI, enviou as informações organizadas em duas planilhas, uma planilha referente à egressos do ensino técnico e a outra planilha do ensino superior. Ressalta-se que os dados são referentes ao ano de 2023 e às respostas de 466 egressos no total, sendo 302 de cursos técnicos e 164 de cursos superiores. A planilha com dados correspondentes aos egressos dos cursos técnicos abrange todas as modalidades ofertadas no IFPI, ou seja, integrado ao ensino médio, concomitante e subsequente. Os egressos de cursos superiores do IFPI, constante na planilha, são de licenciaturas ou bacharelados ou tecnólogos.

Considerando as respostas de estudantes egressos dos cursos técnicos na modalidade integrada, concomitante ou subsequente, e dos cursos superiores do IFPI, os gráficos elaborados apresentam elementos centrais para compreender a trajetória desses discentes após a conclusão do curso, revelando aspectos da identidade étnico-racial, a avaliação da formação recebida e a situação profissional e acadêmica atual.

No que diz respeito ao perfil étnico-racial, a maioria dos egressos, 58,1%, afirmaram ser pardos, como se pode ver no gráfico a seguir:

Gráfico 1- Perfil étnico-racial de egressos do IFPI



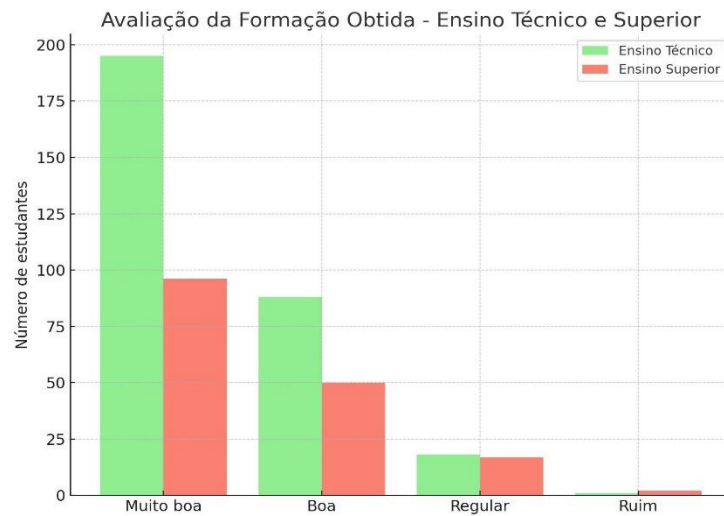
Fonte: elaboração própria (2026)

Esse perfil reflete o perfil racial da população brasileira, conforme o censo de 2022 do IGBE, em que 45,3% das pessoas se declararam pardas. Como também corrobora com a característica étnico-racial da população piauiense que é composta por 64,8% pessoas autodeclaradas pardas. O perfil étnico-racial no contexto educacional brasileiro é um indicador de extrema relevância, especialmente quando se analisa instituições públicas como o Instituto Federal do Piauí. Essa categorização, segundo identidades étnicas, oferece um panorama para discutir as dinâmicas de inclusão e exclusão no ensino técnico e superior.

O aumento de alunos pardos e pretos na educação pública, sobretudo superior, tem como um dos motivos a adoção de políticas afirmativas, principalmente, as políticas de cotas, implementadas no IFPI, a partir da lei nº 12.711/2012, que são um avanço na democratização do acesso escolar. Mas, como pontua Moehleck (2004), a reserva de vagas não garante por si só a equidade, sendo necessário demais ações complementares e articuladas para garantir também a permanência e formação acadêmica. Conforme pondera Fraser (2007), a justiça social requer redistribuição e reconhecimento.

Outro dado relevante é acerca da avaliação formativa no IFPI, cuja maior parte dos egressos respondentes, 92%, consideram muito boa ou boa a formação adquirida na instituição. O gráfico abaixo demonstra essa percepção:

Gráfico 2- Avaliação da formação no IFPI

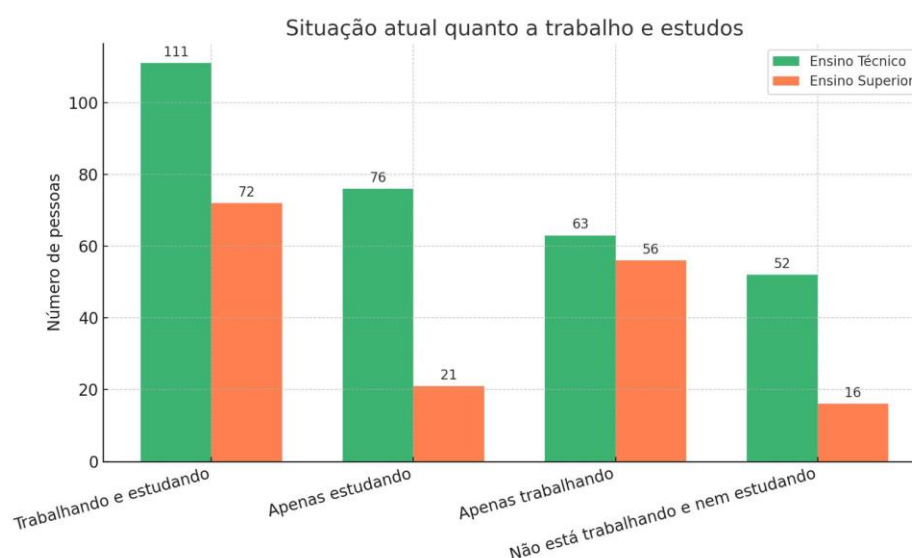


Fonte: elaboração própria (2026)

Fica evidente, por meio da percepção de ex-alunos, que o Instituto Federal de Educação do Piauí oferece uma educação pública de qualidade, cuja formação acadêmica envolve atividades de ensino, pesquisa e extensão nas diferentes modalidades de cursos ofertados. Segundo Frigotto (2010), essa integração é fundamental para formar profissionais críticos e técnicos competentes. Demo (2009) alerta que a educação profissional e tecnológica deve evitar o tecnicismo do ensino, privilegiando a formação humana integral. Os dados indicam que o IFPI cumpre seu papel com eficácia, em relação à qualidade educacional, mas há espaço para avanços, pois a educação deve estar em constante evolução.

No que tange à inserção profissional e a continuidade dos estudos, o cenário é o seguinte:

Gráfico 3- Situação quanto à trabalho e estudo



Fonte: elaboração própria (2026)

A análise dos dados revela um cenário multifacetado, no qual coexistem egressos que conciliam trabalho e estudo, aqueles que se dedicam exclusivamente aos estudos e outros que já ingressaram no mercado de trabalho. Conforme Frigotto (2010), a relação entre educação e trabalho no Brasil é permeada por profundas desigualdades, que se refletem nas escolhas e possibilidades dos jovens. Observa-se que um número significativo de egressos está simultaneamente trabalhando e estudando, ilustra a realidade de muitos jovens brasileiros, especialmente em contextos de baixa renda. Reflexo da necessidade de sobrevivência e, muitas vezes, priorizam apenas trabalhar. E os jovens são, como afirma Antunes (2018), maioria em empregos informais, sem vínculos ou direitos trabalhistas.

Outro ponto é a quantidade de egressos que afirmaram não estar trabalhando e nem estudando, equivalente a 14,6% dos respondentes. Esse dado encontra equivalência com estatísticas da realidade nacional, uma vez que em 2023, segundo dados da PNAD Contínua (IBGE), mais de 10 milhões de jovens, equivalente a 22%, não trabalhavam e não estudavam. Já em relação ao Piauí, no ano de 2023, três a cada dez jovens piauienses não estudavam como também não trabalhavam, ou seja, 27,8%, conforme dados divulgados pelo IBGE.

Compreende-se que na conjuntura atual de transformações que ocorrem no mundo do trabalho, caracterizada pela automação, diminuição do emprego estável, plataformização, trabalhos flexíveis, entre outras novas formas de relações trabalhistas,

os jovens são particularmente mais afetados, principalmente, aqueles que vêm de uma classe econômica mais pobre.

Entre os respondentes que afirmaram estar trabalhando, a enorme maioria, 90%, estão alocados no setor de serviços, o que pode ser explicado, dentre outras possibilidades, por ser o principal campo da economia piauiense. O PIB do estado do Piauí é composto predominantemente pelo setor serviços, o qual representa 72,1%, seguido da Indústria com 14,3% de participação e da Agropecuária com 13,6% de contribuição economia estadual.

Referente aos que estavam trabalhando, quando responderam o formulário, 60,3% dos egressos de cursos superiores afirmaram estar atuando na área de formação, principalmente, em órgãos públicos. Já entre os egressos de cursos técnicos, 51% trabalhavam em área relacionada ao curso realizado no IFPI e a grande maioria, 78%, na iniciativa privada. Os dados revelam padrões distintos de inserção profissional entre egressos de cursos superiores e técnicos do IFPI, demonstrando que a relação entre formação e mundo do trabalho é complexa, sendo mediada por complexas determinações sociais e econômicas, como pontua Frigotto (2010).

O fato de que a maior parte dos egressos de cursos técnicos estarem inseridos no âmbito privado, significa, como explica Kuenzer (2007), que a educação profissional técnica tem maior vinculação imediata com o setor produtivo, especialmente em regiões onde há demanda por mão de obra especializada em setores industriais ou de serviços.

Segundo analisam Pacheco, Caldas e Sobrinho (2012), um dos principais desafios da educação profissional e tecnológica contemporânea, atrelada aos Institutos Federais de Educação, é promover uma formação profissional que ultrapasse o sentido da subordinação às restritas necessidades do mercado, contribua para o fortalecimento da cidadania dos trabalhadores e democratização do conhecimento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados obtidos e analisados, através da pesquisa realizada, evidenciam a relevância de ter ações sistemáticas para o levantamento de informações junto aos egressos, uma vez que contribui tanto para a avaliação e monitoramento da própria instituição de ensino, como também permite captar outros aspectos da realidade local relacionados ao mercado de trabalho, renda média, condições laborais, grau de verticalização dos estudos entre os egressos, entre outros elementos relevantes. Portanto,

é fundamental que o IFPI mantenha e fortaleça o programa de acompanhamento ao egresso.

Assim, as informações apresentadas reiteram a necessidade de um olhar sistêmico e crítico sobre a formação ofertada pelos Institutos federais. Mais do que promover uma qualificação técnica para o mercado, é essencial garantir o direito à educação pública de qualidade que tenha compromisso com a formação integrada, crítica e emancipatória. É imperativo que o IFPI e os gestores educacionais reconheçam que o sucesso institucional não pode ser medido apenas pelo número de diplomas emitidos, mas pela capacidade de transformar a realidade social e econômica de seus egressos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **O enigma do precariado e a nova temporalidade histórica do capital-** parte I. São Paulo, 14 maio, 2012. Disponível em: <http://blogdaboitempo.com.br/2012/05/14/oenigmadoprecariadoeanovatemporalidadehistoricadocapitalparte1>. Acesso em: 15 jul. 2024.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo A. **A fábrica da educação:** da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.

BRAGA, Ruy. **A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista.** São Paulo: Boitempo, 2012.

BRASIL. **Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 29 dez. 2008.

BRASIL. **Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007).** Brasília/DF: SETEC/MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13381>.

CARNEIRO, E. S.; SOUZA, S. P. de; ROCHA, G. S. Mecanismos de acompanhamento de egressos dos institutos federais de educação profissional e tecnológica e suas contribuições para a avaliação institucional. In: **Avaliação: Processos E Políticas.** Campina Grande/PB: Realize Editora, 2020.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade.** 12.ed. Campinas: Papirus, 2009.

FRASER, Nancy. “Reconhecimento sem ética?”. **Lua Nova**, São Paulo, 70. p. 101-138, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2010.

GARCIA, Carla P. Mudanças na legislação da educação profissional e seus impactos na oferta de cursos técnicos: um olhar a partir do Instituto Federal Sudeste-campus Rio Pomba. In: SOUZA, Eda C. L. de; CASTIONI, Remi. **Institutos Federais: os desafios da institucionalização**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ (IFPI). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2020-2024**. Teresina/PI: 2020. Disponível em: http://libra.ifpi.edu.br/aceso-a-informacao/institucional/ifpiPDI_20152019.pdf. Acesso em: 04 jul. 2024.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Da Dualidade Assumida À Dualidade Negada: O Discurso Da Flexibilização Justifica A Inclusão Excludente**. Rev. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

MELO, Mayara S. de; SILVA, Roberto R. da. Ensino Médio Integrado À Educação Profissional: Os Desafios Na Consolidação De Uma Educação Politécnica. In: ARAÚJO, Adilson C.; SILVA, Cláudio N. N. da. (orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017.

MINAYO, Maria C. de S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria C. de S. (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOEHLECKE, S.. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 757–776, out. 2004.

PACHECO, E. M. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. In: PACHECO, E. (Org.). **Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília/ São Paulo: Fundação Santillana/ Moderna, 2011.

PACHECO, Elieser M.; PEREIRA, Luiz A. C.; SOBRINHO, M. D. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Limites e Possibilidades**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010.

POCHMANN, Márcio. Juventudes na transição para a sociedade pós-industrial. In: MACAMBIRA, Júnior; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (Org.). **Trabalho e formação profissional: juventudes em transição**. Fortaleza: IDT/ EUCB/BNB, 2013. p. 37-55.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Edvaldo Pereira da. **Limites e possibilidades de contribuição aos processos de integração regional, desenvolvimento local e combate às desigualdades pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2016. 327 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais)- São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2016.

SIMON, L. W.; PACHECO, A. S. V. Caminhos para a formulação de uma política pública de acompanhamento de egressos do ensino superior. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, [s. l.], v. 9, n. 18, p. 1–17, 2021.

VIEIRA, Crislene L. da Silva. A formação técnica nos Institutos Federais e o desafio da inserção local e regional no norte de Minas Gerais. *In*: SOUZA, Eda C. L. de; CASTIONI, Remi. **Institutos Federais: os desafios da institucionalização**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012. p. 167-190.

CAPÍTULO 34 - EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E RELAÇÕES DE TRABALHO: contribuições da trajetória histórica da clt para a formação dos profissionais de gestão de pessoas

*EDUCATION, SOCIETY AND LABOR RELATIONS: contributions of the historical trajectory of
brazilian labor law to the education of human resources professionals*

Daniele Garcia Schmidt ¹

¹ Mestranda em Gestão e Negócios pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos e Université de Poitiers.
UNISINOS. Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-4462-2546>

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar de que forma a compreensão histórica da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) contribui para a formação crítica dos profissionais de Gestão de Pessoas frente às transformações do mundo do trabalho contemporâneo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza básica e objetivo descritivo-analítico, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica, articulando contribuições da História, do Direito do Trabalho, da Administração e das Ciências Sociais. Os resultados evidenciaram que a trajetória da CLT permite compreender as relações laborais para além de sua dimensão normativa, considerando os processos históricos, sociais e institucionais que estruturaram as relações entre Estado, organizações e trabalhadores no Brasil. Verificou-se que mudanças recentes, como a flexibilização dos vínculos, a reforma trabalhista e a expansão das tecnologias digitais, ampliaram a complexidade da atuação em Gestão de Pessoas. Conclui-se que a compreensão histórica das relações de trabalho favorece uma formação interdisciplinar e crítica, possibilitando aos profissionais articular conhecimentos técnicos, jurídicos e sociais na interpretação das transformações contemporâneas e na construção de práticas organizacionais comprometidas com a valorização do trabalho.

Palavras-chave: Educação e trabalho. Gestão de Pessoas. Formação profissional.

ABSTRACT

The Brazilian pulp industry holds a prominent position in the global market due to its high forest. This study aimed to analyze how a historical understanding of the Consolidation of Labor Laws (CLT) contributes to the critical education of Human Resources Management professionals in the face of contemporary transformations in the world of work. This is a qualitative study of a basic nature and descriptive-analytical approach, conducted through bibliographic research integrating contributions from History, Labor Law, Administration, and the Social Sciences. The results showed that the historical trajectory of the CLT makes it possible to understand labor relations beyond their normative dimension by considering the historical, social, and institutional processes that have shaped relations among the State, organizations, and workers in Brazil. Recent changes, including the flexibilization of employment relationships, labor reform, and the expansion of digital technologies, were found to have increased the complexity of Human Resources Management. It is concluded that a historical understanding of labor relations contributes to interdisciplinary and critical professional education, enabling professionals to integrate technical, legal, and social knowledge when interpreting contemporary transformations and developing organizational practices committed to valuing work.

Keywords: Education and work. Human Resources Management. Professional education.

1. INTRODUÇÃO

As transformações sociais, econômicas, tecnológicas e institucionais observadas nas últimas décadas têm produzido mudanças significativas nas formas de organização do trabalho, nas relações laborais e nas competências exigidas dos profissionais que atuam na gestão de pessoas. Nesse contexto, a formação desses profissionais ultrapassa o domínio técnico de processos administrativos e legais, passando a demandar uma compreensão crítica dos fenômenos históricos, sociais e políticos que estruturam o mundo do trabalho. Essa perspectiva aproxima os campos da Educação, da Administração, da

História e do Direito do Trabalho, evidenciando o caráter interdisciplinar da formação profissional diante dos desafios contemporâneos (Almeida *et al.*, 2024).

A educação, compreendida como um processo permanente de formação humana e desenvolvimento crítico, não se restringe aos espaços escolares formais, mas também se manifesta nos processos de qualificação profissional, na aprendizagem organizacional e na construção de competências necessárias para a atuação em contextos sociais cada vez mais complexos. Sob essa perspectiva, a formação em Gestão de Pessoas envolve não apenas o domínio das práticas de recrutamento, desenvolvimento e gestão de desempenho, mas também a capacidade de interpretar criticamente as transformações históricas que moldaram as relações entre Estado, organizações e trabalhadores (Arana *et al.*, 2026).

Entre essas transformações, destaca-se a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), promulgada em 1943 durante o governo de Getúlio Vargas. Mais do que um conjunto de normas destinado à regulamentação das relações de emprego, a CLT representa um marco da institucionalização dos direitos sociais no Brasil e expressa um projeto histórico de reorganização das relações entre capital, trabalho e Estado. Santos e Sobttka (2026) pontuam que essa trajetória permite compreender aspectos centrais da formação do mercado de trabalho brasileiro, da construção das instituições trabalhistas e da consolidação de modelos de gestão que continuam influenciando as organizações contemporâneas.

De acordo com Lopes (2025), embora frequentemente estudada sob perspectivas jurídicas ou históricas, a CLT também oferece importantes contribuições para a formação dos profissionais responsáveis pela gestão das relações de trabalho. A compreensão de seus fundamentos históricos amplia a capacidade de interpretar fenômenos atuais, como a flexibilização das relações laborais, a expansão das plataformas digitais, a intensificação dos riscos psicossociais, as mudanças promovidas pela reforma trabalhista de 2017 e a crescente incorporação de princípios relacionados à saúde, à equidade e ao bem-estar nas políticas organizacionais. Esses processos evidenciam que a atuação em Gestão de Pessoas exige competências que articulam conhecimentos técnicos, sensibilidade social, responsabilidade ética e leitura crítica das transformações institucionais que atravessam o trabalho na contemporaneidade (Do Nascimento; Silva, 2025).

Ao reconhecer que as organizações também constituem espaços de aprendizagem e produção de cultura, torna-se possível compreender a Gestão de Pessoas como uma

prática educativa. Os processos de desenvolvimento de lideranças, educação corporativa, negociação, mediação de conflitos, promoção da diversidade e construção da cultura organizacional configuram experiências formativas que contribuem para a constituição de sujeitos, valores e modos de participação nas instituições. Nessa perspectiva, a formação dos profissionais da área não pode ser dissociada da compreensão histórica das relações de trabalho nem das mudanças sociais que desafiam permanentemente os modelos tradicionais de gestão (Mesquita, 2020).

Diante desse contexto, o presente estudo parte do seguinte problema de pesquisa: como a compreensão histórica da Consolidação das Leis do Trabalho contribui para a formação crítica dos profissionais de Gestão de Pessoas diante das transformações contemporâneas do trabalho e da sociedade? Para responder a essa questão, o artigo tem como objetivo analisar de que forma a trajetória histórica da Consolidação das Leis do Trabalho contribui para a formação crítica dos profissionais de Gestão de Pessoas frente às transformações do mundo do trabalho contemporâneo. Para tanto, desenvolve uma reflexão de natureza interdisciplinar, aproximando contribuições da História, da Educação, do Direito do Trabalho e da Administração, buscando evidenciar que a compreensão histórica das relações laborais constitui um elemento relevante para a formação de profissionais capazes de atuar de forma ética, crítica e socialmente comprometida nos diferentes contextos organizacionais.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 Educação, trabalho e formação crítica dos profissionais de Gestão de Pessoas

A relação entre educação e trabalho acompanha as próprias transformações históricas da sociedade e assume diferentes configurações conforme se modificam os modos de produção, as formas de organização econômica e as relações estabelecidas entre Estado, trabalhadores e organizações. No contexto brasileiro, compreender essa relação exige considerar que a formação profissional não ocorre de maneira desvinculada das condições sociais e institucionais que estruturam o mundo do trabalho. As competências consideradas necessárias em determinado período histórico respondem às características das atividades produtivas, aos modelos de organização vigentes e às formas pelas quais o trabalho é socialmente regulado. Por essa razão, pensar a formação dos profissionais de Gestão de Pessoas implica reconhecer que sua atuação é construída em um campo atravessado por dimensões econômicas, jurídicas, políticas e sociais (Frigotto, 2006).

A constituição do mercado de trabalho brasileiro oferece elementos importantes para essa compreensão. O processo de industrialização intensificado ao longo do século XX modificou progressivamente a estrutura econômica do país e ampliou a presença do trabalho assalariado urbano. A passagem de uma economia predominantemente agrário-exportadora para uma estrutura produtiva mais diversificada foi acompanhada pelo crescimento das cidades, pela expansão das atividades industriais e pela necessidade de estabelecer novos mecanismos institucionais capazes de organizar as relações entre trabalhadores e empregadores. O trabalho passou, assim, a ocupar posição estratégica não apenas no desenvolvimento econômico, mas também na constituição das políticas sociais e na própria organização do Estado brasileiro (Furtado, 2007; Fausto, 2006).

Essas transformações contribuíram para a construção de uma estrutura estatal caracterizada pela crescente intervenção nas relações sociais e econômicas. A modernização institucional brasileira ocorreu, entretanto, sem representar uma ruptura completa com formas tradicionais de exercício do poder. A ampliação da burocracia e a criação de novos mecanismos administrativos coexistiram com estruturas hierarquizadas, centralização das decisões e permanências históricas que continuaram influenciando as instituições brasileiras. Essa característica permite compreender que os processos de modernização não modificam automaticamente as relações sociais e as culturas institucionais, pois novas estruturas podem coexistir com práticas historicamente consolidadas (Faoro, 2001; Holanda, 1995).

No campo das relações de trabalho, esse processo adquiriu expressão particularmente significativa durante a Era Vargas. A institucionalização dos direitos trabalhistas e a organização da representação profissional ocorreram em um contexto no qual o Estado assumiu papel central na mediação entre capital e trabalho. A política trabalhista desenvolvida nesse período articulou proteção social, regulamentação das relações laborais e incorporação dos trabalhadores urbanos ao projeto de desenvolvimento nacional. A criação da Consolidação das Leis do Trabalho, em 1943, constitui um dos principais marcos desse processo, reunindo e sistematizando normas relacionadas à jornada, remuneração, férias, segurança, organização sindical e diferentes aspectos da relação de emprego (Gomes, 2005; Brasil, 1943).

A compreensão dessa trajetória possui relevância para a formação profissional porque evidencia que as práticas relacionadas à gestão do trabalho não são exclusivamente técnicas. As normas, procedimentos e modelos organizacionais utilizados

para administrar pessoas resultam de processos históricos e expressam determinadas concepções sobre trabalho, autoridade, direitos e participação. Carvalho (2018), ao discutir a construção da cidadania brasileira, demonstra a centralidade assumida pelo Estado na institucionalização dos direitos sociais no país. No âmbito trabalhista, essa característica contribuiu para consolidar uma cultura na qual o reconhecimento de direitos, a organização das relações laborais e a mediação dos conflitos estiveram fortemente vinculados às instituições estatais (Carvalho, 2018; Gomes, 2005).

A formação em Gestão de Pessoas precisa, portanto, ultrapassar uma compreensão estritamente operacional das relações de trabalho. Conhecer procedimentos relacionados à contratação, remuneração, benefícios, desenvolvimento, avaliação ou desligamento constitui parte indispensável da atuação profissional, mas não é suficiente para compreender as implicações sociais das decisões realizadas no interior das organizações. As relações entre empregadores e trabalhadores são estruturalmente atravessadas por diferenças relacionadas ao poder econômico, à capacidade de negociação e ao acesso aos recursos organizacionais. É justamente o reconhecimento dessa assimetria que fundamenta historicamente o caráter protetivo do Direito do Trabalho e a existência de mecanismos destinados a estabelecer limites para o exercício do poder empregatício (Delgado, 2019; Nascimento, 2011).

Essa perspectiva amplia o significado atribuído à formação profissional. Em Gestão de Pessoas, formar profissionais capazes de interpretar o mundo do trabalho pressupõe desenvolver uma compreensão que articule conhecimentos administrativos, jurídicos, históricos e sociais. O profissional deixa de ser compreendido apenas como responsável pela aplicação de normas e procedimentos e passa a ocupar uma posição de mediação entre as exigências institucionais, os objetivos organizacionais e as condições concretas vivenciadas pelos trabalhadores. Decisões relacionadas à jornada, remuneração, formas de contratação, desenvolvimento profissional, saúde ocupacional e organização do trabalho produzem consequências que ultrapassam os indicadores internos das empresas e alcançam dimensões relacionadas à proteção social, à cidadania e às condições de participação dos indivíduos na sociedade (Do Nascimento; Silva, 2025).

A dimensão coletiva das relações de trabalho também integra essa formação. A trajetória brasileira demonstra que sindicatos, negociação coletiva e instituições trabalhistas exerceram funções relevantes na organização dos conflitos decorrentes das relações entre capital e trabalho. Embora o modelo sindical constituído no país tenha

apresentado limitações históricas relacionadas à intervenção estatal e à autonomia das entidades representativas, sua institucionalização estabeleceu mecanismos coletivos para a manifestação e negociação dos interesses dos trabalhadores. Compreender essas estruturas permite que o profissional de Gestão de Pessoas reconheça o conflito não apenas como um problema administrativo a ser eliminado, mas como elemento inerente às relações de trabalho e que demanda mecanismos legítimos de diálogo e negociação (Vianna, 1999; Gomes, 2005).

As transformações recentes do mundo do trabalho tornam essa formação ainda mais complexa. A expansão das tecnologias digitais, das plataformas de serviços e das modalidades flexíveis de contratação tem alterado as fronteiras tradicionais entre emprego, autonomia e prestação de serviços. Antunes (2020) identifica nesse cenário a emergência de novas formas de organização do trabalho marcadas pela flexibilização dos vínculos, pela intensificação das atividades e pela transferência crescente de riscos para os próprios trabalhadores. A chamada uberização evidencia que a inovação tecnológica não produz necessariamente relações de trabalho mais autônomas ou protegidas, podendo coexistir com situações de instabilidade, insegurança e redução das garantias tradicionalmente associadas ao emprego formal (Antunes, 2020).

No Brasil, essas mudanças também dialogam com as alterações promovidas pela Lei nº 13.467/2017, que modificou diversos dispositivos da legislação trabalhista e ampliou as possibilidades de flexibilização e negociação das condições de trabalho. A reforma introduziu mudanças relacionadas, entre outros aspectos, à negociação coletiva, ao trabalho intermitente e às formas de organização das relações laborais, inserindo novos desafios para trabalhadores, organizações e profissionais responsáveis pela Gestão de Pessoas (Brasil, 2017).

A formação dos profissionais de Gestão de Pessoas relaciona-se, portanto, à capacidade de compreender que eficiência organizacional, proteção social e valorização do trabalho não constituem dimensões necessariamente opostas. A própria trajetória da legislação trabalhista brasileira demonstra que a regulação das relações de emprego esteve vinculada simultaneamente à proteção dos trabalhadores e à organização de um mercado de trabalho compatível com o processo de desenvolvimento econômico (Sousa *et al.*, 2018).

Ao analisar a formação econômica brasileira, Furtado (2007) evidencia a importância assumida pela expansão do trabalho assalariado e do mercado interno na

transformação da estrutura produtiva nacional, permitindo compreender que condições de trabalho, renda e desenvolvimento econômico integram uma dinâmica social mais ampla. Esse entendimento assume particular importância diante de discursos contemporâneos que apresentam a flexibilização das relações laborais como resposta automática às demandas de inovação e competitividade.

As mudanças tecnológicas e organizacionais efetivamente exigem capacidade de adaptação das instituições e dos profissionais, mas também produzem novas questões relacionadas à segurança, à proteção social, à saúde, à desigualdade e à sustentabilidade das relações de trabalho. Para a Gestão de Pessoas, o desafio consiste em interpretar essas mudanças considerando não apenas sua viabilidade econômica ou jurídica, mas também seus efeitos sobre as pessoas e sobre a qualidade das relações estabelecidas nas organizações (Antunes, 2020; Delgado, 2019).

Sob essa perspectiva, educação e trabalho aproximam-se na medida em que a formação profissional constitui um processo contínuo de construção de conhecimentos e capacidades necessárias à interpretação de realidades em transformação. No campo da Gestão de Pessoas, essa formação demanda uma perspectiva interdisciplinar capaz de articular os conhecimentos técnicos próprios da Administração às contribuições da História, do Direito e das Ciências Sociais. Mais do que preparar profissionais para executar procedimentos, essa abordagem favorece a construção de uma atuação capaz de compreender as razões históricas das instituições existentes, analisar criticamente as mudanças em curso e avaliar suas repercussões sobre trabalhadores e organizações (Aquino, 2026; Focknink, 2023).

2.2 Formação histórica das relações de trabalho no Brasil e seus desdobramentos contemporâneos

Rosa (2023) pontua que a configuração contemporânea das relações de trabalho no Brasil resulta de um processo histórico marcado por transformações econômicas, políticas e institucionais que modificaram progressivamente as formas de inserção dos trabalhadores na estrutura produtiva e os mecanismos utilizados pelo Estado para regular as relações entre capital e trabalho. Compreender esse percurso é fundamental para analisar os desafios enfrentados atualmente pelas organizações e pelos profissionais de Gestão de Pessoas, uma vez que parte das instituições, dos direitos e das práticas que estruturam o mercado de trabalho brasileiro foi constituída em resposta às mudanças ocorridas ao longo do processo de industrialização e urbanização do país.

As primeiras décadas do século XX representaram um período decisivo para essa transformação. A economia brasileira, historicamente estruturada em torno da produção agrícola destinada à exportação, passou por um processo gradual de diversificação, acompanhado pelo crescimento das atividades industriais e pela ampliação do trabalho assalariado urbano. Esse movimento adquiriu maior intensidade a partir da década de 1930, quando a industrialização passou a ocupar posição estratégica no projeto de desenvolvimento nacional. A expansão da capacidade produtiva interna, o fortalecimento da indústria de base e a crescente intervenção estatal na economia contribuíram para alterar tanto a estrutura produtiva quanto as relações sociais constituídas em torno do trabalho (Furtado, 2007; Fausto, 2006).

A ascensão de Getúlio Vargas ao poder, em 1930, ocorreu justamente nesse contexto de reorganização política e econômica. O período marcou o enfraquecimento da estrutura política associada à República Velha e a ampliação da capacidade de intervenção do governo federal sobre diferentes dimensões da vida econômica e social. Fausto (2006) demonstra que o varguismo articulou centralização política, modernização econômica e incorporação das massas urbanas ao projeto nacional. A crescente presença dos trabalhadores nas cidades e nos espaços industriais tornou necessária a construção de mecanismos capazes de organizar os conflitos decorrentes das novas relações produtivas, ao mesmo tempo em que ampliou a relevância política da questão trabalhista.

Essa reorganização não significou, entretanto, uma ruptura integral com as estruturas que historicamente caracterizaram o Estado brasileiro. Faoro (2001) identifica a permanência de formas centralizadas de exercício do poder mesmo diante da expansão da burocracia e da modernização administrativa. De maneira semelhante, Holanda (1995) evidencia que a modernização das instituições brasileiras coexistiu com práticas políticas e sociais construídas ao longo da formação histórica do país. Dessa forma, o processo de institucionalização das relações de trabalho ocorreu em um ambiente marcado simultaneamente pela criação de novas estruturas administrativas e pela permanência de características relacionadas à concentração das decisões e à limitada participação social.

Essa característica tornou-se particularmente evidente durante o Estado Novo, instaurado em 1937. A concentração do poder político no Executivo ampliou a capacidade estatal de intervenção nas relações entre trabalhadores e empregadores. Ao mesmo tempo, a crescente organização dos trabalhadores e a ocorrência de conflitos trabalhistas já haviam demonstrado a necessidade de respostas institucionais às demandas relacionadas

às condições de trabalho. A política desenvolvida no período combinou, portanto, ampliação da proteção social com mecanismos de controle e regulamentação das formas de representação coletiva (Ferreira *et al.*, 2023).

Gomes (2005) analisa esse processo a partir da constituição do trabalhismo brasileiro, demonstrando como a construção dos direitos sociais esteve estreitamente associada à atuação do Estado. A proteção ao trabalhador passou a integrar uma cultura política na qual o reconhecimento dos direitos trabalhistas se articulava à presença estatal como mediadora das relações entre capital e trabalho. Ao mesmo tempo em que foram institucionalizadas importantes garantias sociais, a representação sindical passou a operar dentro de limites definidos pelo próprio Estado, produzindo uma relação complexa entre proteção, cidadania, participação e controle (Gomes, 2005).

Essa centralidade estatal também aparece na análise de Carvalho (2018) sobre a formação da cidadania brasileira. A expansão dos direitos sociais no país não ocorreu de maneira linear nem acompanhou necessariamente a ampliação equivalente dos direitos políticos e da participação social. Parte significativa da proteção social foi institucionalizada a partir da ação estatal, característica que contribuiu para estabelecer uma relação particular entre cidadania, trabalho e Estado. No campo trabalhista, essa trajetória tornou o vínculo formal de emprego um importante mecanismo de acesso a direitos e de reconhecimento social, reforçando a posição ocupada pelo trabalho regulamentado na organização da sociedade brasileira (Carvalho, 2018).

A promulgação da Consolidação das Leis do Trabalho, por meio do Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, constituiu um dos principais marcos desse processo. A CLT reuniu e sistematizou normas anteriormente dispersas e estabeleceu um marco jurídico mais integrado para as relações de emprego no país. Jornada de trabalho, férias, remuneração, proteção ao trabalho, organização sindical e diferentes aspectos das relações entre empregados e empregadores passaram a compor um sistema normativo de abrangência nacional, ampliando a capacidade estatal de regulamentar o mercado de trabalho (Brasil, 1943; Nascimento, 2011).

A consolidação desse sistema não pode ser compreendida apenas como resultado da iniciativa estatal, pois ocorreu em meio às transformações econômicas, às reivindicações dos trabalhadores e aos conflitos existentes entre diferentes interesses sociais. Ao mesmo tempo, a forma assumida pela legislação expressou as características políticas do período no qual foi construída. Assim, a CLT reuniu duas dimensões que

permaneceriam presentes nos debates sobre as relações de trabalho brasileiras: de um lado, a ampliação da proteção jurídica destinada ao trabalhador e, de outro, uma estrutura institucional caracterizada pela forte presença do Estado na organização e mediação dessas relações (Gomes, 2005; Nascimento, 2011).

A criação e o fortalecimento das instituições trabalhistas contribuíram para conferir efetividade a esse modelo. A Justiça do Trabalho, a fiscalização das relações laborais e a estrutura sindical passaram a integrar uma arquitetura institucional destinada à aplicação, interpretação e mediação das normas trabalhistas. Delgado (2019) destaca que o Direito do Trabalho se estrutura a partir do reconhecimento de que a relação empregatícia apresenta uma desigualdade material entre seus participantes, razão pela qual a proteção jurídica exerce função relevante na tentativa de estabelecer maior equilíbrio entre empregador e empregado (Menezes *et al.*, 2026).

A dimensão coletiva também assumiu importância nesse processo. O sindicalismo brasileiro foi historicamente marcado por uma relação estreita com o Estado, característica que produziu limitações à autonomia das entidades representativas, mas também contribuiu para institucionalizar mecanismos de negociação e representação dos trabalhadores. Vianna (1999) demonstra que a estrutura sindical consolidada ao longo do século XX precisa ser compreendida a partir das particularidades do processo brasileiro de modernização e da forma pela qual Estado, mercado e trabalhadores foram incorporados à nova ordem industrial.

De acordo com Ramos (2024) as estruturas constituídas naquele período atravessaram diferentes contextos políticos e econômicos e continuaram a influenciar as relações de trabalho mesmo após a redemocratização e as sucessivas transformações da economia brasileira. Isso não significa que as relações laborais contemporâneas sejam simples permanências do modelo construído durante a Era Vargas. Ao contrário, o sistema passou por inúmeras alterações. Entretanto, a centralidade atribuída à legislação, à mediação estatal, à negociação coletiva e à proteção jurídica do vínculo empregatício permanece como elemento importante para compreender a forma pela qual o trabalho é institucionalmente organizado no Brasil.

Nas últimas décadas, esse modelo passou a conviver com transformações que desafiam algumas de suas bases tradicionais. A globalização econômica, a incorporação acelerada das tecnologias digitais, a reorganização dos processos produtivos e a expansão de formas mais flexíveis de contratação modificaram as relações entre empresas e

trabalhadores. As fronteiras entre emprego formal, trabalho autônomo, terceirização e prestação de serviços tornaram-se mais complexas, produzindo novas formas de inserção profissional e novos desafios para a regulação das relações laborais (Da Silva; Lima; Da Silva, 2025).

No contexto brasileiro, a Lei nº 13.467/2017 representou um importante marco desse processo ao alterar diversos dispositivos da CLT e ampliar os espaços destinados à negociação e à flexibilização das relações de trabalho. Entre as mudanças introduzidas estiveram novas possibilidades de organização contratual e alterações relacionadas à negociação coletiva, ao trabalho intermitente e a diferentes aspectos processuais e institucionais do sistema trabalhista (Brasil, 2017).

A reforma evidenciou uma mudança importante no debate sobre a regulação do trabalho, no qual a necessidade de adaptação às novas características econômicas passou a disputar espaço com preocupações relacionadas à manutenção da proteção social construída historicamente. A expansão do trabalho mediado por plataformas digitais tornou esse debate ainda mais complexo. Antunes (2020) analisa a emergência de um novo proletariado de serviços associado às transformações tecnológicas e à reorganização produtiva, destacando processos de flexibilização, intensificação e individualização das relações laborais. A denominada uberização do trabalho evidencia uma configuração na qual a utilização de tecnologias digitais pode ampliar possibilidades de organização e acesso ao trabalho, mas também transferir custos e riscos para os trabalhadores e produzir vínculos caracterizados por maior instabilidade (Antunes, 2020).

Essas transformações colocam em discussão categorias que foram historicamente fundamentais para a organização do Direito do Trabalho. A identificação da subordinação, da autonomia e das responsabilidades decorrentes das relações profissionais torna-se mais complexa quando o trabalho é organizado por plataformas, algoritmos, contratos flexíveis ou estruturas produtivas descentralizadas. Embora as formas de organização se modifiquem, permanece relevante a questão que fundamentou historicamente a construção da proteção trabalhista: a existência de assimetrias de poder entre aqueles que organizam e controlam a atividade econômica e aqueles que dependem do trabalho para obtenção de renda (Delgado, 2019; Antunes, 2020).

As mudanças contemporâneas também produzem repercussões diretas sobre as organizações. A Gestão de Pessoas passa a atuar em ambientes nos quais diferentes modalidades de vínculo podem coexistir, ao mesmo tempo em que aumentam as

demandas relacionadas à diversidade, equidade, saúde, bem-estar, desenvolvimento profissional e qualidade das relações de trabalho. O conhecimento da legislação continua indispensável, mas sua aplicação passa a exigir capacidade crescente de interpretar situações que não correspondem integralmente aos modelos organizacionais que predominavam quando grande parte das instituições trabalhistas foi originalmente construída (Conte, 2025).

A trajetória histórica das relações de trabalho brasileiras demonstra, portanto, um movimento permanente de tensão entre proteção e flexibilização, intervenção estatal e autonomia, desenvolvimento econômico e garantia de direitos. A CLT constitui um marco central dessa trajetória, mas sua permanência não significa imobilidade. As alterações legislativas e as mudanças econômicas, sociais e tecnológicas ocorridas desde sua promulgação revelam um sistema em contínua transformação, que precisa responder a formas de trabalho significativamente distintas daquelas predominantes na primeira metade do século XX (Santos *et al.*, 2026).

3. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza básica e objetivo descritivo-analítico, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica. A abordagem qualitativa possibilitou compreender as relações entre educação, trabalho e formação profissional a partir dos processos históricos, sociais e institucionais que configuraram as relações de trabalho no Brasil.

A seleção do material foi orientada pelo objetivo do estudo, priorizando contribuições relacionadas à formação histórica da proteção ao trabalho, às transformações das relações laborais e às suas implicações para a formação e atuação dos profissionais de Gestão de Pessoas. Para a análise, o conteúdo foi organizado em dois eixos: educação, trabalho e formação crítica dos profissionais de Gestão de Pessoas; e formação histórica das relações de trabalho no Brasil e seus desdobramentos contemporâneos. A partir desses eixos, realizou-se uma leitura interpretativa das fontes, buscando identificar permanências, transformações e tensões relacionadas à proteção social, à flexibilização do trabalho e às novas demandas profissionais.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura evidencia que a compreensão da trajetória histórica da Consolidação das Leis do Trabalho contribui para a formação crítica dos profissionais de Gestão de Pessoas ao permitir que as relações laborais sejam interpretadas como construções históricas, sociais e institucionais, e não apenas como procedimentos administrativos. A configuração atual do trabalho no Brasil resulta de transformações econômicas e políticas que modificaram progressivamente as relações entre Estado, organizações e trabalhadores, tornando o conhecimento desses processos relevante para compreender tanto práticas que permanecem nas organizações quanto mudanças que desafiam os modelos tradicionais de gestão (Fausto, 2006; Furtado, 2007; Gomes, 2005).

A formação da legislação trabalhista brasileira esteve diretamente relacionada ao processo de industrialização, à urbanização e à expansão do trabalho assalariado. Durante a Era Vargas, a ampliação dos direitos sociais ocorreu paralelamente ao fortalecimento da intervenção estatal, consolidando um modelo no qual proteção ao trabalhador e mediação do Estado passaram a ocupar posição central. A CLT, promulgada em 1943, sistematizou direitos e estabeleceu parâmetros para as relações de emprego, embora inserida em uma estrutura marcada pela centralização política e pela forte presença estatal na organização das relações entre capital e trabalho (Gomes, 2005; Carvalho, 2018; Brasil, 1943; Nascimento, 2011).

Essa trajetória demonstra que modernização institucional e transformação das relações de trabalho não ocorrem necessariamente de forma simultânea. Estruturas administrativas podem incorporar novas tecnologias, políticas e discursos de inovação enquanto preservam relações hierárquicas e formas centralizadas de tomada de decisão. Para a Gestão de Pessoas, essa constatação é relevante porque amplia a capacidade de avaliar práticas organizacionais a partir de seus efeitos concretos sobre participação, autonomia e condições de trabalho, e não somente a partir dos modelos gerenciais formalmente adotados (Faoro, 2001; Holanda, 1995).

Outro aspecto identificado refere-se à assimetria existente nas relações de emprego. A proteção trabalhista foi historicamente construída a partir do reconhecimento das diferenças de poder econômico e de capacidade de negociação entre empregadores e trabalhadores. Sob essa perspectiva, a legislação deixa de ser compreendida apenas como um conjunto de limitações impostas às organizações e passa a representar um mecanismo de regulação de relações estruturalmente desiguais. A dimensão coletiva também integra

esse processo, uma vez que sindicatos e mecanismos de negociação contribuíram para institucionalizar formas de representação e mediação dos conflitos entre capital e trabalho (Delgado, 2019; Vianna, 1999).

A compreensão dessas assimetrias permanece relevante diante das mudanças recentes no mercado de trabalho brasileiro. A flexibilização das relações laborais não elimina as diferenças existentes entre aqueles que organizam a atividade econômica e os trabalhadores, mas pode modificar as formas pelas quais essas diferenças se manifestam. A análise histórica contribui, portanto, para evitar que novas modalidades de trabalho sejam interpretadas exclusivamente como resultado de processos de modernização, sem considerar seus efeitos sobre proteção social, estabilidade, autonomia e condições laborais.

As transformações contemporâneas tornaram essas relações ainda mais complexas. A reforma trabalhista de 2017 ampliou possibilidades de negociação e flexibilização, inserindo-se em um processo mais amplo de reorganização das relações de trabalho no país. Santos *et al.* (2026) analisam essas mudanças considerando seus efeitos sobre as relações laborais no contexto brasileiro, enquanto Antunes (2020) chama atenção para a expansão de formas de trabalho marcadas pela flexibilização e pela transferência de riscos aos trabalhadores. Paralelamente, a transformação digital e a consolidação de tecnologias associadas à Indústria 4.0 vêm modificando processos produtivos, modelos organizacionais e formas de inserção profissional, produzindo oportunidades de inovação, mas também novos desafios sociais (Brasil, 2017; Antunes, 2020; Santos *et al.*, 2026; Silva; Lima; Silva, 2025).

A expansão das tecnologias digitais evidencia, ainda, que inovação tecnológica e melhoria das condições de trabalho não constituem processos necessariamente equivalentes. Antunes (2020) demonstra que formas de trabalho mediadas por plataformas podem combinar flexibilidade com instabilidade e transferência de riscos para os trabalhadores. Ao mesmo tempo, as transformações relacionadas à Indústria 4.0 modificam as estruturas produtivas, os processos de trabalho e as competências requeridas para a inserção profissional, exigindo que organizações e trabalhadores desenvolvam capacidade permanente de adaptação às mudanças tecnológicas (Silva; Lima; Silva, 2025).

Essas mudanças ampliam as competências exigidas dos profissionais de Gestão de Pessoas. O conhecimento técnico da legislação permanece necessário, mas precisa

estar articulado à compreensão das diferentes modalidades de contratação, das mudanças regulatórias, das relações coletivas, das tecnologias e das consequências sociais das decisões organizacionais. Almeida *et al.* (2024), ao analisarem os impactos das novas tecnologias sobre as competências profissionais, evidenciam que as transformações tecnológicas repercutem sobre os conhecimentos e capacidades demandados dos trabalhadores, exigindo processos permanentes de adaptação e desenvolvimento. No campo da Gestão de Pessoas, essa realidade amplia a responsabilidade dos profissionais na identificação de competências, no desenvolvimento das equipes e na mediação das mudanças produzidas pela transformação organizacional (Almeida *et al.*, 2024; Conte, 2025).

Essa ampliação das atribuições demonstra que a atuação em Gestão de Pessoas não pode permanecer concentrada exclusivamente em processos administrativos. As mudanças no mercado de trabalho exigem capacidade de interpretar contextos, antecipar necessidades de desenvolvimento e construir estratégias que considerem simultaneamente os objetivos das organizações e as condições em que os trabalhadores desenvolvem suas atividades. A gestão contemporânea passa, assim, a envolver dimensões relacionadas ao desenvolvimento humano, à liderança e à cultura organizacional, ampliando a responsabilidade da área na construção das relações estabelecidas no ambiente de trabalho (Amorim Mesquita, 2020; Conte, 2025).

A articulação entre formação profissional e transformações do trabalho também encontra respaldo na compreensão de que educação e trabalho constituem dimensões historicamente relacionadas. Frigotto (2006) destaca que essa relação precisa ser compreendida a partir das condições históricas e sociais em que os processos formativos são produzidos, superando concepções que reduzem a formação à preparação instrumental para determinadas funções. Essa perspectiva mostra-se pertinente à Gestão de Pessoas, pois as mudanças no mundo do trabalho exigem não somente atualização técnica, mas capacidade de compreender criticamente os contextos nos quais conhecimentos e competências profissionais são mobilizados.

Sob essa perspectiva, a formação profissional não pode ser orientada apenas pelas necessidades imediatas de adaptação ao mercado. Embora o desenvolvimento de competências seja indispensável diante das transformações tecnológicas e organizacionais, uma formação crítica precisa oferecer condições para que os profissionais compreendam os processos econômicos, sociais e institucionais que

produzem essas próprias demandas. Para a Gestão de Pessoas, isso significa formar profissionais capazes de interpretar não apenas quais competências são requeridas pelas organizações, mas também de avaliar as repercussões das mudanças sobre trabalhadores, relações profissionais e formas de organização do trabalho (Frigotto, 2006; Almeida *et al.*, 2024).

A análise permite, ainda, reconhecer uma dimensão educativa na atuação da Gestão de Pessoas. Processos de desenvolvimento de lideranças, capacitação, comunicação institucional, integração e desenvolvimento profissional constituem espaços de aprendizagem que influenciam competências, valores e formas de participação nas organizações. A literatura contemporânea sobre Gestão de Pessoas reforça a importância do desenvolvimento humano, da liderança e da cultura organizacional na construção das práticas de gestão (Amorim Mesquita, 2020; Conte, 2025). Essa compreensão também dialoga com Arana *et al.* (2026), ao reconhecerem que os processos educativos e de formação humana podem ultrapassar os limites da instituição escolar e ocorrer em diferentes espaços sociais.

Essa dimensão educativa não significa atribuir às organizações as mesmas finalidades das instituições formais de ensino, mas reconhecer que o ambiente de trabalho também produz experiências de aprendizagem e desenvolvimento. Ao participar da formação de lideranças, da qualificação das equipes, da mediação de conflitos e da construção da cultura organizacional, os profissionais de Gestão de Pessoas intervêm em processos que influenciam comportamentos, relações e formas de participação. Dessa maneira, sua própria formação torna-se determinante para a qualidade dos processos formativos que posteriormente serão desenvolvidos no interior das organizações (Arana *et al.*, 2026; Amorim Mesquita, 2020).

A análise evidencia que a formação crítica em Gestão de Pessoas exige compreender as relações organizacionais para além de sua dimensão administrativa, reconhecendo que modernização e novos modelos de gestão podem coexistir com estruturas hierárquicas e centralizadas. Nesse contexto, a atuação profissional envolve conciliar desenvolvimento, produtividade e inovação com diálogo, participação, proteção social e valorização dos trabalhadores, considerando que decisões organizacionais repercutem também sobre suas trajetórias profissionais e sociais. A compreensão histórica das relações entre trabalho e cidadania contribui, assim, para formar profissionais capazes de analisar criticamente as práticas organizacionais e mediar as diferentes demandas

presentes no trabalho contemporâneo (Faoro, 2001; Holanda, 1995; Gomes, 2005; Carvalho, 2018; Amorim Mesquita, 2020).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar de que forma a compreensão histórica da Consolidação das Leis do Trabalho contribui para a formação crítica dos profissionais de Gestão de Pessoas frente às transformações do mundo do trabalho contemporâneo. A análise evidenciou que a trajetória da legislação trabalhista brasileira ultrapassa sua dimensão normativa, permitindo compreender as relações entre trabalho, Estado, organizações e sociedade a partir dos processos históricos que contribuíram para sua constituição.

Os resultados demonstraram que a CLT foi consolidada em um contexto de industrialização, expansão do trabalho assalariado urbano e fortalecimento da intervenção estatal nas relações entre capital e trabalho. Embora tenha representado importante avanço na proteção dos trabalhadores, sua trajetória também revela características relacionadas à centralização das decisões e à forte presença do Estado na organização das relações laborais. Compreender essas particularidades contribui para interpretar permanências e transformações que ainda atravessam o mundo do trabalho brasileiro.

Para a Gestão de Pessoas, essa compreensão histórica evidencia que as práticas organizacionais não possuem caráter exclusivamente técnico. Decisões relacionadas à contratação, remuneração, desenvolvimento profissional, liderança e organização do trabalho repercutem diretamente sobre as condições laborais e as relações estabelecidas entre trabalhadores e organizações. A reforma trabalhista de 2017, a expansão das tecnologias digitais, a flexibilização dos vínculos e o trabalho mediado por plataformas ampliaram essa complexidade, exigindo profissionais capazes de articular conhecimentos administrativos, jurídicos, históricos e sociais.

Conclui-se que a compreensão histórica da CLT contribui para uma formação crítica em Gestão de Pessoas ao possibilitar que os profissionais reconheçam os fundamentos da proteção trabalhista e interpretem as transformações contemporâneas para além de seus aspectos operacionais. Essa perspectiva também evidencia a dimensão educativa da Gestão de Pessoas, especialmente nos processos de desenvolvimento profissional, formação de lideranças, mediação de conflitos e construção das relações organizacionais. Assim, uma formação interdisciplinar mostra-se necessária para

conciliar as mudanças econômicas e tecnológicas com a proteção social, a valorização do trabalho e o desenvolvimento humano.

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, o estudo limita-se à análise das obras e documentos selecionados. Pesquisas futuras podem investigar empiricamente como a compreensão histórica das relações de trabalho é incorporada à formação acadêmica e à atuação dos profissionais de Gestão de Pessoas, aprofundando as interfaces entre educação, trabalho e sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. de *et al.* **Novas tecnologias e competências profissionais: impactos no trabalho de bancários.** 2024.

AMORIM MESQUITA, I. R. de. **Gestão de pessoas, liderança e cultura organizacional.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2020.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital.** São Paulo: Boitempo, 2020.

AQUINO, M. da S. **Empreendedorismo e docência: como a vivência em uma empresa júnior impacta na formação de licenciandos em Ciências Biológicas.** 2026.

ARANA, A. M. F. da R. *et al.* **Pedagogia para além da escola: formação humana e atuação em espaços não escolares.** **Aurum Revista Multidisciplinar**, v. 2, n. 5, p. 1-15, 2026.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 9 ago. 1943.

BRASIL. Lei n.º 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2017.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho.** 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CONTE, D. **Gestão estratégica de pessoas na contemporaneidade: humanização e subsistemas de RH.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2025.

DELGADO, M. G. **Curso de Direito do Trabalho.** 18. ed. São Paulo: LTr, 2019.

FAORO, R. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro.** 3. ed. São Paulo: Globo, 2001.

FAUSTO, B. **História do Brasil.** 14. ed. São Paulo: EdUSP, 2006.

FERREIRA JÚNIOR, J. I. *et al.* **Democratizando as relações de trabalho: a experiência de dirigentes sindicais nas mesas de negociação permanente do SUS.** 2023.

FOCKINK, C. **Análise de lacunas na formação de professores para o exercício da função de coordenador das comissões de graduação das unidades da UFRGS**. 2023.

FRIGOTTO, G. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 241-288.

FURTADO, C. **Formação econômica do Brasil**. 34. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GOMES, A. de C. **A invenção do trabalhismo**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LOPES, A. M. S. **Poder disciplinar trabalhista: novas perspectivas e desafios democráticos**. [S. l.]: Editora Thoth, 2025.

MENEZES, M. F. *et al.* **Direito do Trabalho, gênero e tecnologia sob a lente das revoluções tecnológicas e da Indústria 4.0**. [S. l.]: Editora Mizuno, 2026.

NASCIMENTO, A. M. **Curso de Direito do Trabalho**. 26. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

NASCIMENTO, C. C. do; SILVA, E. de O. **Gestão de pessoas na administração pública: carreiras e desenvolvimento profissional**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2025.

RAMOS, P. P. D. B. **O mercado de trabalho brasileiro: uma análise socioeconômica com ênfase na precarização do trabalho e os desafios de uma reforma estrutural**. [S. l.]: Editora Dialética, 2024.

ROSA, W. T. S. da. **A precarização nas relações de trabalho: uma análise histórica-organizacional a partir da informalidade no Brasil**. 2023.

SANTOS, A. C. V. dos *et al.* **Contrarreforma trabalhista: determinações nas relações de trabalho no capitalismo dependente brasileiro**. 2026.

SILVA, R. T. da; LIMA, L. A. de O.; SILVA, R. D. da. Transformação digital, desenvolvimento e desafios sociais no contexto da Indústria 4.0. **Revista DCS**, v. 22, n. 83, e3555, 2025.

SOUSA, M. G. T. de O. *et al.* **A aplicação da gestão por competências nos processos de gestão de pessoas: um estudo com os servidores técnico-administrativos no Centro de Ciências Jurídicas e Sociais/UFCG**. 2018.

VIANNA, L. W. **Liberalismo e sindicato no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

CAPÍTULO 35 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICES IN BASIC EDUCATION

Tamires Almeida Bezerra ¹
Eltania Azevedo de Carvalho ²
Suely Maria do Nascimento Viana ³
Iluanny da Silva Rocha ⁴
Ângela Zenúbia Pereira de Araújo Morais ⁵
Robson Albano Simão ⁶
Márcio Carneiro de Almeida ⁷
Cristiano Borges Lopes ⁸

¹ Mestrado em Educação. Universidade Estácio de Sá. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>.
E-mail: tamialmeida10@gmail.com.

² Especialista em Educação Especial Inclusiva – UEMA. Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0004-8730-7386>.

³ Especialista em Biomedicina Estética. Instituto Saúde Brasil. Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0005-7138-2610>.

⁴ Licenciatura em Letras Português – UESPI. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-0000-0577>

⁵ Especialização em Educação Aberta e Digital. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3617-8359>.

⁶ Especialização em Educação Aberta e Digital. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-5354-8462>.

⁷ Especialização em Ensino da Educação a Distância. Faculdade de Tecnologia e Ciências – FTC. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-6766-8676>.

⁸ Graduado em História. Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6601-5131>.

RESUMO

A educação inclusiva constitui um dos principais pilares para a construção de uma escola democrática, equitativa e comprometida com o desenvolvimento integral de todos os estudantes. Nesse contexto, as práticas pedagógicas inclusivas representam estratégias essenciais para garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos alunos com e sem deficiência na Educação Básica. O presente capítulo tem como objetivo discutir as principais práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas em sala de aula. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, fundamentada em livros, artigos científicos, documentos oficiais e legislações que abordam a educação inclusiva. Os resultados demonstram que metodologias ativas, flexibilização curricular, elaboração de materiais acessíveis, e trabalho colaborativo entre professores constituem importantes estratégias para favorecer a aprendizagem de todos os estudantes. Conclui-se que a efetivação da inclusão escolar depende da formação continuada dos professores, do compromisso institucional e da adoção de práticas pedagógicas centradas nas necessidades individuais dos educandos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Práticas Pedagógicas Inclusiva; Educação Básica.

ABSTRACT

Inclusive education is one of the main pillars for building a democratic, equitable school committed to the integral development of all students. In this context, inclusive pedagogical practices represent essential strategies to guarantee access, permanence, participation, and learning for students with and without disabilities in Basic Education. This chapter aims to discuss the main inclusive pedagogical practices developed in the classroom. This is a qualitative research study, developed through a literature review, based on books, scientific articles, official documents, and legislation that address inclusive education. The results demonstrate that active methodologies, curricular flexibility, the development of accessible materials, and collaborative work among teachers constitute important strategies to promote the learning of all students. It is concluded that the effectiveness of school inclusion depends on the continuing education of teachers, institutional commitment, and the adoption of pedagogical practices centered on the individual needs of students.

Keywords: Inclusive Education; Inclusive Pedagogical Practices; Basic Education.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva representa um dos maiores avanços das políticas educacionais contemporâneas ao reconhecer que todos os estudantes possuem o direito de aprender em ambientes escolares que respeitem suas diferenças e potencialidades. Esse modelo rompe com modelos educacionais excludentes (Rocha; Santos, 2024) onde estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou outras necessidades educacionais específicas eram frequentemente segregados em instituições especializadas ou classes especiais. Neste contexto, afirmam Torres e Mendes (2019) que historicamente, a escolarização de estudantes com deficiência, foi marcada por práticas de segregação, nas quais esses alunos eram encaminhados para instituições especializadas ou classes especiais, separadas do ensino regular (Machado, 2024). Assim, percebe-se que esse modelo estava fundamentado em uma concepção médico-clínica da deficiência, que atribuía as dificuldades de aprendizagem exclusivamente às limitações individuais do estudante, desconsiderando as barreiras presentes no ambiente escolar.

No contexto da educação básica, esse debate tem destacado a importância das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar e o papel dos professores na promoção da participação, da aprendizagem e da convivência na diversidade que ultrapassa a garantia do acesso à escola, exigindo condições efetivas para permanência, participação e aprendizagem, no entanto “em contextos escolares ainda existem pensamentos e atitudes equivocadas por parte dos docentes” (Tassa; Cruz; Cabral, p. 05, 2023). Nesse cenário, as práticas pedagógicas inclusivas assumem papel fundamental ao promover estratégias de ensino capazes de contemplar a diversidade presente nas salas de aula, respeitando os diferentes ritmos, estilos e formas de aprender (Cajazeiras, 2026).

Nesse contexto, a inclusão escolar passa a ser vista e entendida além de acesso à escola, mas como uma prática que busca envolver a mudança das práticas pedagógicas, das atividades escolares e organização do ensino. Assim, Figueiredo e Poulin (2020) enfatizam que a assegurar a educação inclusiva está condicionada, em grande parte, das práticas desenvolvidas no dia a dia escolar, sendo que é nesse espaço que acontece as relações, as estratégias de ensino e a participação dos estudantes. Neste prisma, a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, conforme advoga Mantoan (2015), requer a superação de modelos pedagógicos homogêneos de ensino e na padronização dos processos de aprendizagem. Nessa perspectiva, a inclusão escolar implica reconhecer as diferenças como elemento constitutivo do processo educativo, demandando dos

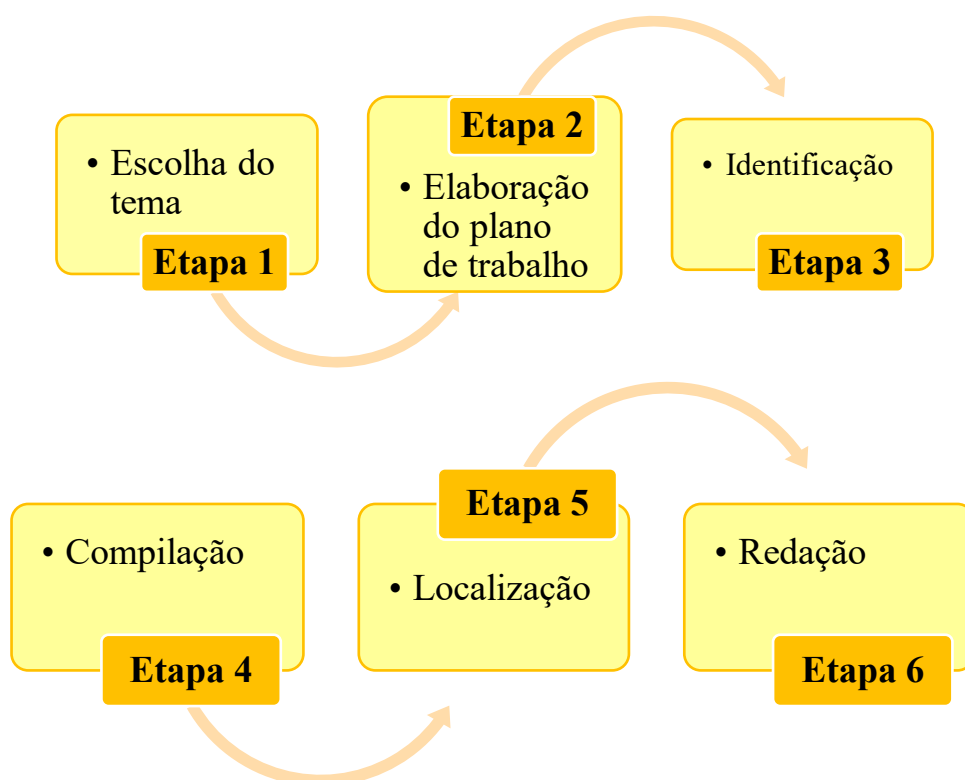
professores a adoção de estratégias pedagógicas diversificadas que ampliem as possibilidades de participação e aprendizagem de todos os estudantes

Este capítulo tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas na Educação Básica, discutindo fundamentos teóricos, estratégias metodológicas e práticas exitosas. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, realizada por meio de revisão bibliográfica, fundamentada em livros, artigos científicos e documentos oficiais que abordam a educação inclusiva e a prática docente. O objetivo é conhecer práticas pedagógicas inclusivas na educação básica caracterizadas como exitosas. Do ponto de vista social, esta pesquisa é relevante por contribuir para o fortalecimento de uma escola comprometida com os princípios da equidade, da justiça social e do respeito à diversidade humana. Sob a perspectiva científica, a pesquisa possibilita sistematizar e analisar criticamente o conhecimento produzido nos últimos anos sobre práticas pedagógicas inclusivas, identificando tendências, avanços, desafios e lacunas na literatura especializada.

2. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa uma revisão bibliográfica de cunho qualitativa. A pesquisa bibliográfica tem a finalidade de “aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas” (De Sousa; De Oliveira e Alves, 2021, p. 02), assim esta pesquisa usa de materiais já publicados como livros, artigos científicos, teses, dissertações, anuários, revistas, leis e outros tipos de fontes escritas e outros. Já a pesquisa qualitativa ela “permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques (Godoy, 1995, p. 10). A escolha desses métodos fundamenta-se na necessidade de reunir e sistematizar o conhecimento já produzido sobre a temática, a fim de identificar as principais discussões e lacunas existentes na literatura mediante as etapas apresentadas na figura 1.

Figura 1: Etapas da pesquisa bibliográfica



Fonte: Autores, 2026

A busca pelos estudos que foram selecionados para esta pesquisa foi realizada nos meses de julho e agosto de 2026, nas bases de dados Google Acadêmico e CAPES Periódicos com recorte temporal dos últimos dez anos (2016-2026). Para tanto foram selecionados os critérios de inclusão: trabalhos completos, no idioma português, com período temporal de dez anos e que atendessem aos objetivos da pesquisa. Os critérios de exclusão estabelecidos foram: trabalhos incompletos, duplicados, em outro idioma que não o português, com recorte temporal maior que dez anos e que não estivesse condizente com os objetivos da pesquisa. Na primeira busca realizada pelos trabalhos retornaram ao todo, 46 obras mediante a leitura do título. Em um segundo momento foi realizada a leitura dos resumos e então foram excluídos 40 após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, e assim foram selecionadas 06 obras para compor a análise final.

3. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

3.1 Práticas Pedagógicas

A prática pedagógica está para além de ações escolares que visam apenas conteúdo isolado pois, que de acordo com Libâneo (2013) ela é combinada por vários fatores relações humanas, política e economia. Assim, o conceito de práticas pedagógicas, é enunciado de várias maneiras por diferentes autores. Segundo Franco (2016), a prática pedagógica caracteriza-se como uma prática social complexa, construída nas interações estabelecidas no ambiente educativo e orientada por objetivos formativos, éticos e políticos. Dessa forma, o trabalho docente exige constante reflexão crítica sobre as estratégias utilizadas, favorecendo a construção de processos de ensino e aprendizagem mais significativos e contextualizados. Na perspectiva de Freire (1996), a prática pedagógica fundamenta-se no diálogo, na problematização da realidade e na construção coletiva do conhecimento. O autor compreende o ensino como um processo emancipador, no qual professores e estudantes assumem papel ativo na produção do conhecimento.

No contexto da educação inclusiva, Mantoan (2015) ressalta que as práticas pedagógicas precisam superar modelos padronizados de ensino e reconhecer a diversidade como característica inerente às salas de aula. A autora defende que a inclusão escolar exige a reorganização das práticas docentes para garantir que todos os estudantes tenham oportunidades reais de participação e aprendizagem. Isso implica flexibilizar metodologias, diversificar estratégias de ensino, adaptar recursos pedagógicos e promover ambientes acolhedores que respeitem as singularidades de cada educando. Corroborando essa perspectiva, Booth e Ainscow (2011) afirmam que práticas pedagógicas inclusivas são aquelas capazes de eliminar barreiras à aprendizagem e à participação, favorecendo o desenvolvimento de todos os estudantes. Para esses autores, a inclusão depende da construção de culturas, políticas e práticas escolares comprometidas com a equidade, o respeito às diferenças e a valorização da diversidade humana. Assim, as práticas pedagógicas deixam de ser direcionadas apenas aos estudantes público da Educação Especial e passam a beneficiar toda a comunidade escolar.

Nesse cenário, as práticas pedagógicas desempenham um papel essencial na concretização da visão proposta pelo Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), uma vez que “um dos grandes desafios nas democracias é a universalização da escolarização, a qual requer um olhar para a diversidade existente nas sociedades” (Silva

et al, 2023, p. 01). Essas práticas não são apenas conformes às diretrizes legais e atendem às demandas emergentes da inclusão educacional, mas também refletem um genuíno compromisso com a equidade e a participação igualitária de todos os estudantes e que é “fundamental compreender que para propor a educação para todos implica em possibilitar o acesso à aprendizagem de todos os estudantes” (Prais; Vitaliano, 2023, p.02). Ao oferecer uma base flexível e adaptável, as práticas pedagógicas inclusivas vão além dos requisitos normativos, permitindo não apenas o acesso, mas também a participação integral, independentemente das habilidades ou características individuais dos alunos.

3.2 Educação Inclusiva

A educação inclusiva consolidou-se enquanto um espaço que questiona a metodologia tradicional de gestão da escola, ao oferecer mudanças na percepção da tríade sujeito, ensino e aprendizagem. Para além, de garantir acessibilidade a escola comum, busca condições para efetivar a ampla participação dos estudantes, tendo a diversidade como elemento para construção dos processos educativos. Nessa perspectiva, de acordo com Mantoan (2015, p. 7), “a inclusão está relacionada a uma transformação mais ampla das formas de compreender e viver o mundo, uma vez que essa transformação move o mundo, modifica-o, torna-o diferente”, assim, evidencia-se que a inclusão não deve ser compreendida apenas como uma política educacional ou um conjunto de estratégias pedagógicas direcionadas aos estudantes com deficiência.

A mesma compreensão é apresentada por Machado (2024) ao ressaltar que a inclusão escolar parte do princípio do direito igualitário de todos à educação na escola comum, sem levar em consideração os critérios de elegibilidade, com um fundamento voltado para uma concepção de justiça social onde todos os sujeitos são confirmados como participantes legítimos da vida escolar. Nesse sentido, conforme a autora, “todos cabem na escola e a perspectiva inclusiva encerra com abordagens que veem a diferença como característica fixa. Mantoan (2024), evidencia que cada indivíduo possui características, experiências e formas de desenvolvimento próprias. Dessa forma, a inclusão pressupõe o reconhecimento da singularidade de cada sujeito, respeitando suas diferenças e garantindo oportunidades de participação e aprendizagem em condições de equidade. Nesse sentido, as diferenças estão a todo tempo sendo moldadas concretizando seu caráter de processo.

Essa compreensão encontra ressonância na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2024) ao afirmar que é importante educar a pessoa com deficiência, mas é ainda mais importante reeducar a sociedade. O posicionamento do autor evidencia que a inclusão não se restringe ao sujeito, mas implica a transformação das condições sociais, culturais e institucionais que produzem a exclusão. A coletividade, composta pela família, pela escola e pela sociedade, assume, portanto, papel central na constituição de possibilidades de desenvolvimento e participação.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A busca pelos trabalhos retornaram um total de 46 obras sendo 12 no periódico da CAPES e 34 no Google Acadêmico, onde versavam sobre experiências exitosas em práticas pedagógicas inclusivas. Ao final foram selecionados 06 obras para a compor a amostra final. A síntese das obras encontra-se detalhada no quadro1 abaixo.

Quadro 1: Resultado da busca pelas obras

Autor (ano)	Prática Pedagógica	Periódico	Resultado
Silva <i>et al</i> , 2025	Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD)	Revista Ensino & Pesquisa	Os alunos apesar de não frequentar regularmente as aulas, obtiveram êxito e aprovação mediante a prática atendimento pedagógico domiciliar.
Oliveira <i>et al</i> , 2024	Realização de dinâmicas e simulações que representam as deficiências utilizando objetos que simulam alguma limitação física, auditiva e visual com alunos das classes regulares visando conscientização acerca das deficiências e trabalho colaborativo.	Revista Docência e Ciberultura	Com prática realizada houve conscientização por parte da comunidade escolar, melhorando a convivência e aprendizado dos alunos com deficiência.
Freitas, 2019	Adaptação das práticas curriculares com foco nas dificuldades dos alunos com deficiência após a realização de uma pesquisa <i>in loco</i> com os alunos público alvo.	Portal de periódicos da CAPES	Houve melhoria no rendimento escolar dos alunos com deficiência após a adaptação curricular e pedagógica mediante ações como contratação de interprete de libras e outras ações.
Da Silva <i>et al</i> , 2026	As intervenções incluíram rotinas visuais, tarefas escalonadas com instruções explícitas, alternativas	Revista Aprender	Aumento de participação e melhor organização da atenção em atividades com previsibilidade, apoios

	multimodais de resposta e ajustes ambientais para manejo de sobrecarga sensorial, acompanhadas por monitoramento descritivo de engajamento, transições e completude de microtarefas.		visuais e baixa carga verbal, além de maior expressão de conhecimentos quando oferecidas modalidades visuais e táteis.
Ortega <i>et al</i> , 2026	Coensino entre os professores do AEE e professores da sala comum.	Revista Tópicos	Contribuiu para a ressignificação das práticas pedagógicas, promovendo maior coerência entre as ações do AEE e o currículo da Educação Infantil e fortalecimento do acompanhamento pedagógico aos docentes da sala comum, por meio de orientações e estratégias inclusivas articuladas ao currículo.
Santos, 2023	Elaboração de materiais e recursos acessíveis no ensino de física para alunos com deficiência visual.	Portal de Periódico da CAPES	Melhora na adequação dos métodos e instrumentos de ensino, elaboração e adoção de maquetes, braille, materiais em relevo e textura, dispositivos sonoros dentre outros.

Fonte: Autores, 2026

Os resultados evidenciaram que as práticas pedagógicas inclusivas vem sendo pesquisas em vários níveis de ensino da mesma forma, a sua aplicabilidade que está arraigada em todas as etapas da educação básica. Porém, o destaque está nas escolas de ensino infantil e fundamental, em sua maioria em escolas da rede municipal.

As práticas pedagógicas inclusivas estão para além dos muros da escola que coadunam com os direitos dos alunos com deferência que é corroborado pelo trabalho de Silva et al (2025) ao relatar a experiência de Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD) realizados por professores aos alunos que devido suas comorbidades associadas a deficiência não conseguiam manter frequência regular nas aulas. Nesses casos, a atuação do professor no domicílio possibilita a continuidade do processo de ensino e aprendizagem, minimizando os impactos das ausências prolongadas, reduzindo prejuízos acadêmicos e favorecendo a manutenção do vínculo do estudante com a escola. Assim, Silva *et al* (2025) enfatizam que essa prática mais do que assegurar a continuidade dos estudos, o APD promove inclusão, equidade e participação, evitando que limitações impostas pelo quadro clínico resultem em exclusão educacional.

As práticas pedagógicas são realizadas de diferentes formas pelos profissionais e é apresentado por Oliveira *et al* (2024) ao adotar diversas dinâmicas de simulação em diferentes deficiências com a comunidade escolar. O resultado das intervenções trouxeram conscientização por parte da comunidade escolar, melhorando a convivência e aprendizado dos alunos com deficiência. Os resultados evidenciam que essas práticas contribuíram para ampliar a conscientização da comunidade escolar, promovendo mudanças positivas nas atitudes e nas relações interpessoais. Além disso, o ambiente ao se tornar mais acolhedor favoreceu a participação ativa e a aprendizagem dos alunos com deficiência, demonstrando que práticas pedagógicas fundamentadas na sensibilização e na inclusão podem transformar a cultura escolar e fortalecer os princípios da educação inclusiva.

Nos estudos de Freitas (2019), ao pesquisar sobre a adaptação das práticas curriculares com foco nas dificuldades dos alunos com deficiência após a realização de uma pesquisa *in loco* com os alunos público alvo, evidenciou a melhoria no rendimento escolar dos alunos com deficiência após a adaptação curricular e pedagógica mediante ações como contratação de interprete de libras e outras ações. O resultado evidenciou a importância da oferta de recursos e estratégias que promovam a equidade no processo educacional. Assim, medidas como a flexibilização curricular, a utilização de metodologias diversificadas, a adequação dos instrumentos de avaliação, a disponibilização de materiais acessíveis e a contratação de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) ampliam as possibilidades de participação e aprendizagem, permitindo que os estudantes tenham acesso ao currículo em condições mais favoráveis.

Os estudos de Da Silva *et al* (2026), mostrou que as práticas pedagógicas que incluíam rotinas visuais, ajustes ambientais para manejo de sobrecarga sensorial dentre outras, tornaram possível o aumento de participação e melhor organização da atenção em atividades escolares de alunos com deficiência. Essas intervenções favorecem a compreensão da rotina, reduzem a ansiedade decorrente de mudanças inesperadas e auxiliam os estudantes na organização da atenção e na autorregulação emocional e comportamental. Da mesma forma, esses resultados reforçam que a promoção da aprendizagem não depende apenas das capacidades individuais do estudante, mas também da eliminação das barreiras presentes no ambiente educacional.

A prática de coensino foi evidenciada no trabalho de Ortega *et al*, (2026) como uma prática pedagógica exitosa na educação básica. Os autores tiveram como resultado a

ressignificação das práticas pedagógicas, promovendo maior coerência entre as ações do AEE e classe comum. A prática de codocência e a ressignificação das práticas pedagógicas constituem estratégias fundamentais para o fortalecimento da educação inclusiva, uma vez que promovem maior articulação entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a sala de aula comum. A ressignificação das práticas pedagógicas, por sua vez, implica uma mudança na compreensão do processo educativo, deslocando o foco das limitações do estudante para a eliminação das barreiras à aprendizagem e à participação. Como resultado, observa-se maior coerência entre as ações desenvolvidas no AEE e aquelas implementadas na sala de aula regular, garantindo continuidade às intervenções pedagógicas e potencializando o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos estudantes.

Nos achados de Santos (2023), ao adotar como prática pedagógica docente a elaboração de materiais e recursos acessíveis no ensino de física para alunos com deficiência visual, teve como resultado a adequação dos métodos e instrumentos de ensino e elaboração de materiais para alunos com deficiência no ensino de física. Os resultados evidenciam que a elaboração desses recursos favoreceu a adequação dos métodos e instrumentos de ensino, tornando as práticas pedagógicas mais inclusivas e acessíveis. A elaboração de materiais adaptados representa uma estratégia que beneficia não apenas os estudantes com deficiência visual, mas também contribui para diversificar as formas de ensinar e aprender, fortalecendo os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e consolidando uma educação científica mais inclusiva, participativa e acessível para todos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa atingiu o seu objetivo central que foi evidenciar na literatura práticas pedagógicas inclusivas na educação. OS resultados revelaram que essas práticas estão presentes em diferentes etapas da educação básica e que a maioria ocorre em contexto da rede municipal de ensino. São várias ações que se diversificam em elaboração de materiais, mudanças na estratégia de ensino entre classe comum e AEE, adaptação de metodologias e recursos para alunos com deficiência dentre outras. Cabe ressaltar que esta pesquisa não esgotou as práticas pedagógicas inclusivas realizadas e que aqui é somente uma amostra de um universo mais amplo de possibilidades.

As práticas pedagógicas inclusivas representam um dos principais instrumentos para a construção de uma educação de qualidade para todos. A revisão bibliográfica evidenciou que a inclusão escolar depende não apenas das legislações vigentes, mas, principalmente, das ações desenvolvidas cotidianamente pelos professores em sala de aula e e a comunidade escolar. Essas práticas melhoram significativamente a inclusão, o rendimento acadêmico, a convivência no contexto escolar além de outros fatores como envolvimento e acolhimento da comunidade escolar.

Os achados desta revisão evidenciam avanços significativos na implementação de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Básica, demonstrando que estratégias como adaptações curriculares, uso de recursos acessíveis, atuação colaborativa entre profissionais e metodologias diferenciadas contribuem para ampliar a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência. Além disso, observa-se a necessidade de pesquisas que investiguem a articulação entre políticas públicas, gestão escolar e práticas pedagógicas. Dessa forma, ampliar as investigações sobre práticas pedagógicas inclusivas constitui um desafio e uma necessidade para o fortalecimento de uma educação verdadeiramente equitativa, capaz de garantir não apenas o acesso, mas também a permanência, a participação e o sucesso escolar de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

- BOCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. Desenho Universal para a Aprendizagem: a produção científica no período de 2011 a 2016. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 24, n. 1, p. 143–160, jan./mar. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000100011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/ntsFQKh3yqVMvJCpyWfQd4y/>. Acesso em: 6 ago. 2026.
- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Índice de Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas**. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.
- CAJAZEIRAS, Érica Vasconcelos. Práticas Pedagógicas Inclusivas: o que revelam os relatos de professores sobre suas experiências consideradas exitosas. 2026.104 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2026.
- DA SILVA, R. DE C. *et al.* Práticas pedagógicas inclusivas com estudante autista na Educação Infantil: um relato de experiência ancorado em evidências da neurociência. *Aprender*, n. 51, p. 43–62, 25 jun.2026.

EL TASSA, Khaled Omar Mohamad; DE CARVALHO CRUZ, Gilmar; CABRAL, Jeniffer Javorski. Educação inclusiva e o curso de formação de docentes: desafios e relatos de experiência. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 14, n. 41, p. 100-115, 2023.

FIGUEIREDO, R. V. de; POULIN, J.-R. Construindo uma escola inclusiva. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 534-551, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Cristiane Rodrigues de. **A inclusão de alunos surdos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas: e agora, o que fazer?** 2019. 137 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2019. Disponível em: [https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/.](https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/) Acesso em: 5 ago. 2026.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**-2. ed.-São Paulo: Cortez, 2013.

MACHADO, R. A Diferenciação entre integração e inclusão escolar: dos conceitos aos efeitos nas práticas educacionais. In: DUTRA, C. P. (org.). **Educação em Pauta 2024: Desafios da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Brasil**. Brasília : OEI, 2024. p.81-96.

MACHADO, R.; MANTOAN, M. T. E. (orgs.). Educação e inclusão: entendimento, proposições e práticas. Blumenau: **Edifurb**, 2020. p. 123-148.
MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: uma escolha fatal. In: DUTRA, C. P. (org.), **Educação em Pauta 2024: Desafios da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Brasil**. Brasília: OEI, 2024. 49-68 p.

OLIVEIRA, Leticia Moraes *et al.* Caminhos para a educação inclusiva: relato de experiência na prática de ensino. **Revista Docência e Cibercultura**, [S. l.], v. 8, n. 4, 2024. DOI: 10.12957/redoc.2024.67711. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/67711>. Acesso em: 7 ago. 2026.

ORTEGA, Valdilene Silva *et al.* Práticas pedagógicas colaborativas na sala de recursos multifuncionais: uma experiência no AEE da Educação Infantil. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 31, p. 1–14, 2026. DOI: 10.70773/revistatopicos/774938883. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/praticas-pedagogicas-colaborativas-na-sala-de-recursos-multifuncionais-uma-experiencia-no-aee-da-educacao-infantil>. Acesso em: 7 ago. 2026.

PRAIS, Jacqueline Lidiane De Souza; VITALIANO, Celia Regina. Desenho universal para a aprendizagem aplicado à organização de práticas pedagógicas inclusivas: uma revisão sistemática. **Revista Práxis Pedagógica**, v. 8, n. 9, p. 31-50, 2022.

ROCHA, Eron Moreno Chagas; SANTOS, Deivid Alex dos. Práticas pedagógicas inclusivas na educação básica: uma análise da produção científica. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 11, n. 2, e0240024, 2024.

SANTOS, Thais Cristina Dos. **A inclusão escolar na perspectiva de docentes de física: experiências com deficientes visuais**' 22/03/2023 163 f. Mestrado em Educação EM Ciências, Educação Matemática e Tecnologias Educativas Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Paraná, Palotina Biblioteca Depositária: UFPR - Biblioteca Central.

SILVA, Andrialex William da et al. Universalização Não Excludente e Individualização Inclusiva: Debates Curriculares em Torno do DUA e do PEI para a Inclusão Escolar. **Revista e-Curriculum**, v. 21, 2023.

SILVA, Sâmia Cristina Martins *et al.* Prática inclusiva: um relato de experiência de professoras da Rede Municipal de Ensino de São Luís. **Ensino & Pesquisa**, v. 23, n. 2, p. 86-99, 2025.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. *Cadernos da FUCAMP*, [S. l.], v. 20, n. 43, p. 64–83, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em: 7 ago. 2026.

TORRES, Josiane Pereira.; MENDES, Eunicéia Gonçalves. Atitudes Sociais e Formação Inicial de Professores para a Educação Especial. **Revista Brasileira De Educação Especial**, v.25, n.4, p.765– 780. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/c43f46jfGfHc4TDwszkd6p/?lang=pt#>. Acesso em: 30 jul. 2026.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Ministério da Educação/UNESCO, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2024.

CAPÍTULO 36 - A INTERDISCIPLINARIEDADE PROFISSIONAL NA SAÚDE COMO ESTRATÉGIA PARA CUIDADO INTEGRAL DO PACIENTE

PROFESSIONAL INTERDISCIPLINARITY IN HEALTHCARE AS A STRATEGY FOR COMPREHENSIVE PATIENT CARE

Tamires Almeida Bezerra ¹
Mara de Jesus Costa da Silva ²
Suely Maria do Nascimento Viana ³
Janaína Vasconcelos Rocha ⁴
Ângela Zenúbia Pereira de Araújo Moraes ⁵
Robson Albano Simão ⁶
Emanoela Therezinha Bessa Mendes ⁷

¹ Especialização em Saúde Pública. Faculdade Líbano. Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0000-5908-7647>.
E-mail: tamialmeida10@gmail.com.

² Mestrando em Saúde da Família. Universidade Federal do Piauí – UFPI. Orcid ID:
<https://orcid.org/0009-0000-1613-7309>.

³ Especialista em Biomedicina Estética. Instituto Saúde Brasil. Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0005-7138-2610>

⁴ Doutoranda em Enfermagem e Saúde. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Orcid ID:
<https://orcid.org/0000-0002-4893-2152>.

⁵ Especialização em Educação Aberta e Digital. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB.
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3617-8359>.

⁶ Especialização em Educação Aberta e Digital. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB.
Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-5354-8462>.

⁷ Mestrado em Educação. Universidade Estadual do Ceará – UECE. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-1455-1914>.

RESUMO

A crescente complexidade das necessidades de saúde da população exige modelos assistenciais capazes de superar práticas fragmentadas e centradas exclusivamente na doença. Nesse contexto, a interdisciplinaridade constitui um dos principais fundamentos para a promoção do cuidado integral, permitindo a articulação de diferentes saberes e práticas profissionais em benefício do paciente. O presente capítulo tem como objetivo discutir a importância da interdisciplinaridade na saúde como estratégia para a consolidação do cuidado integral, por meio de uma revisão integrativa da literatura nacional. Os estudos analisados demonstram que o trabalho interdisciplinar favorece a comunicação entre os profissionais, amplia a resolutividade das ações, fortalece a segurança do paciente, melhora a qualidade da assistência e promove maior satisfação dos usuários e das equipes de saúde. Entretanto, persistem desafios relacionados à formação profissional, à comunicação entre as equipes, às estruturas organizacionais e à cultura institucional, que ainda privilegiam práticas isoladas. Conclui-se que a interdisciplinaridade representa um elemento essencial para a efetivação da integralidade da atenção à saúde, exigindo investimentos em educação permanente, gestão participativa e fortalecimento das práticas colaborativas.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Integralidade. Sistema Único de Saúde. Assistência à Saúde.

ABSTRACT

The increasing complexity of the population's health needs demands care models capable of overcoming fragmented practices focused exclusively on disease. In this context, interdisciplinarity constitutes one of the main foundations for promoting comprehensive care, allowing the articulation of different knowledge and professional practices for the benefit of the patient. This chapter aims to discuss the importance of interdisciplinarity in health as a strategy for consolidating comprehensive care, through an integrative review of the national literature. The studies analyzed demonstrate that interdisciplinary work favors communication between professionals, increases the effectiveness of actions, strengthens patient safety, improves the quality of care, and promotes greater satisfaction among users and health teams. However, challenges related to professional training, communication between teams, organizational structures, and institutional culture persist, which still privilege isolated practices. It is concluded that interdisciplinarity represents an essential element for the effective implementation of comprehensive health care, requiring

investments in continuing education, participatory management, and the strengthening of collaborative practices.

Keywords: Interdisciplinarity. Comprehensiveness. Unified Health System. Health Care.

1. INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas nas últimas décadas no perfil epidemiológico da população, caracterizadas pelo aumento das doenças crônicas, do envelhecimento populacional e da complexidade das demandas em saúde, evidenciam a necessidade de reorganização das práticas assistenciais (Raimundo; Da Silva, 2020). O modelo biomédico tradicional, centrado na doença e na atuação isolada dos profissionais, mostra-se insuficiente para responder às múltiplas necessidades apresentadas pelos usuários dos serviços de saúde (Almeida; Caldeira; Gomes, 2023).

Nesse cenário, a interdisciplinaridade emerge como uma importante estratégia para promover um cuidado mais abrangente, humanizado e resolutivo. Ao integrar diferentes áreas do conhecimento, favorece a construção de planos terapêuticos compartilhados, amplia a compreensão sobre os determinantes sociais da saúde e fortalece a integralidade da assistência (Registro; Elias; Seti, 2025) e no Sistema Único de Saúde (SUS), a integralidade constitui um dos princípios doutrinários fundamentais, sendo entendida como a oferta de ações de promoção, prevenção, tratamento e reabilitação de forma articulada, considerando o indivíduo em sua dimensão biológica, psicológica, social e cultural (Guimarães *et al*, 2026).

No contexto do Sistema Único de Saúde (SUS), a interdisciplinaridade fortalece os princípios da integralidade, da equidade e da universalidade, ao oferecer um cuidado que considera o usuário em sua totalidade e respeita suas necessidades, contexto familiar, condições socioeconômicas e aspectos culturais (Peduzzi; Silva; Leonello, 2018). Assim, o trabalho interdisciplinar contribui para a melhoria da qualidade da assistência, da segurança do paciente, da satisfação dos usuários e dos desfechos clínicos, consolidando um modelo de atenção mais humanizado, eficiente e centrado na pessoa.

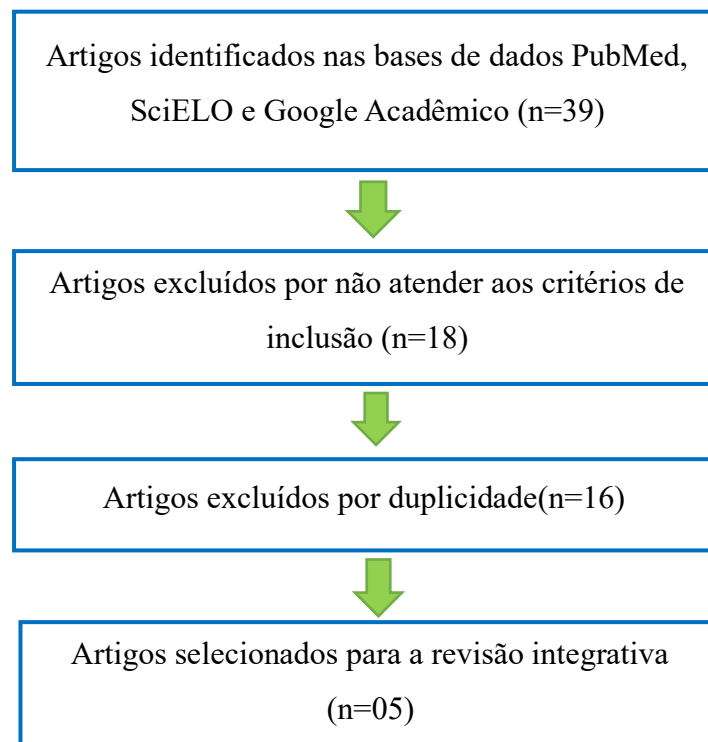
Assim, a atuação interdisciplinar deixa de representar apenas uma forma de organização do trabalho para constituir um instrumento de qualificação da assistência, permitindo que os diferentes profissionais atuem de maneira integrada na construção do cuidado centrado e integral nas necessidades do paciente. Diante desse contexto, este capítulo tem como objetivo discutir, por meio de revisão integrativa, a importância da interdisciplinaridade na saúde como fator determinante para o desenvolvimento de um cuidado mais integral ao paciente.

2. METODOLOGIA

Este estudo consiste em uma revisão integrativa da literatura, que sintetiza e analisa conhecimentos já produzidos sobre um determinado tema, a partir de estudos com diferentes abordagens metodológicas (Souza; Silva; Carvalho, 2010). A revisão foi conduzida a partir das recomendações metodológicas de Silveira, Mendes e Galvão (2008) desenvolvendo as seguintes seis etapas: identificação do tema, critérios de inclusão/exclusão, busca e amostragem, categorização, análise dos resultados e apresentação da síntese. A questão norteadora que embasou esta pesquisa foi: como a interprofissionalidade na saúde contribui para um cuidado integral do paciente?

A busca foi realizada no mês de julho de 2026 nas bases de dados PubMed, SciELO e Google Acadêmico utilizando os seguintes descritores controlados (MeSH e DeCS): “interprofissionalidade”, “integralidade do cuidado”, “atenção à saúde”, e “assistência integral”. Os termos foram combinados por meio de operadores booleanos (AND e OR), com o objetivo de englobar um maior número de artigos. O recorte temporal incluiu apenas artigos publicados nos últimos 10 anos (2016-2026), com acesso gratuito ao texto completo e que estivessem disponíveis em inglês, português ou espanhol.

Figura 1: Fluxograma da busca dos artigos



Fonte: Autores, 2026

A triagem inicial resultou em 39 artigos. Após a leitura dos títulos e resumos, foram excluídos os estudos que não atendiam aos critérios de inclusão previamente definidos: relevância direta ao tema, acesso gratuito ao texto completo, publicação nos últimos dez anos (2016-2026) do período temporal estabelecido, trabalhos em português e inglês. Logo após a aplicabilidade dos critérios de exclusão, 5 artigos foram selecionados para leitura completa e análise qualitativa.

Após a leitura exploratória e analítica dos materiais selecionados, procedeu-se à organização das informações em categorias temáticas voltadas à compreensão da interdisciplinaridade como elemento estruturante da assistência em saúde. Não houve a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP por não se tratar de pesquisa envolvendo sujeitos conforme preconiza as diretrizes da Resolução CNS nº 466/12. Buscou-se garantir que as fontes utilizadas fossem confiáveis e recentes para redigir informações mais precisas, atuais e compatíveis com a ciência.

3. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

3.1 A interdisciplinaridade no contexto da saúde

A interdisciplinaridade corresponde ao processo de integração entre diferentes áreas do conhecimento com o objetivo de compreender e solucionar problemas complexos de forma coletiva e, neste prisma, a colaboração interprofissional é uma maneira de atuação indispensável para se possa atingir a integralidade do cuidado no contexto da saúde integral do paciente (Ribeiro *et. al*, 2022). Na saúde, esse conceito ultrapassa a simples reunião de profissionais de diferentes categorias, pois trata-se da construção compartilhada do cuidado, baseada na comunicação, na troca de conhecimentos e na responsabilização pelas decisões clínicas, pois busca ultrapassar a visão unificada de elaboração de políticas com base apenas no setor saúde e passa a considerar as questões sobre saúde, o que implica na incorporação uma quantidade diversificada de outras áreas como educação, meio ambiente, habitação, transporte, agricultura, assim como o contexto social, econômico, político, geográfico e cultural (Giacomini; Rizzotto, 2022).

A interdisciplinaridade é crucial para romper com as fragmentações já conhecidas da prática dos profissionais, favorecendo uma assistência centrada no paciente e não apenas nas competências específicas de cada profissão pois ela é vista como “estratégia emancipatória, voltada à democratização das práticas, à valorização dos saberes plurais e

à construção de práticas colaborativas voltadas ao fortalecimento da saúde” (Amado *et al.*, 2016, p. 02). Diversos autores destacam que a interdisciplinaridade promove maior integração entre médicos, enfermeiros, fisioterapeutas, psicólogos, nutricionistas, farmacêuticos, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, educadores físicos e demais profissionais da saúde, possibilitando intervenções mais completas e eficazes (Pereira *et al.*, 2019, Gonçalves *et al.*, 2022, Farias *et al.*, 2017). Além disso, contribui para a construção de projetos terapêuticos singulares, capazes de considerar as necessidades clínicas, emocionais, familiares e sociais dos usuários.

3.2 A integralidade como princípio do cuidado

A Constituição Federal de 1988 e a Lei Orgânica da Saúde estabeleceram a integralidade como um dos pilares do SUS. Esse princípio pressupõe que o indivíduo seja atendido em sua totalidade, reconhecendo que os problemas de saúde não decorrem exclusivamente de fatores biológicos, mas também de aspectos econômicos, sociais, culturais e ambientais (Souza, 2026). Nesse sentido, para o cuidado integral é necessário articulação entre diferentes níveis de atenção e diferentes profissionais, evitando intervenções fragmentadas (Perim *et al.*, 2026).

A integralidade também pressupõe escuta qualificada, acolhimento, vínculo entre profissionais e usuários, continuidade da assistência e participação ativa do paciente no processo terapêutico Batista *et al.* (2025). Assim, a interdisciplinaridade fortalece todos esses elementos ao favorecer decisões compartilhadas e maior compreensão das necessidades individuais de cada pessoa (Medeiros *et al.*, 2016).

O trabalho em equipe constitui um dos principais pilares da interdisciplinaridade. Quando diferentes profissionais compartilham informações, discutem casos clínicos e constroem conjuntamente estratégias terapêuticas, observa-se maior qualidade na assistência (Matos; Barros, 2016). A integração das equipes favorece: redução de erros assistenciais; melhoria da comunicação; maior segurança do paciente; redução da duplicidade de procedimentos; maior resolutividade dos atendimentos; fortalecimento do vínculo profissional-paciente; ampliação da humanização do cuidado (Furlan; Silveira; Amaral, 2020).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A literatura evidencia inúmeros benefícios decorrentes das práticas interdisciplinares para os pacientes pois essa abordagem supera o modelo fragmentado de

cuidado, favorecendo a construção de planos terapêuticos compartilhados e mais eficazes e favorece o envolvimento não apenas biológico de cada indivíduo, como também o social e o psicológico (Moraes *et. al*, 2022) pois, ao considerar não apenas os aspectos biológicos do indivíduo, mas também suas dimensões sociais, psicológicas, culturais e familiares, a interprofissionalidade contribui para um atendimento centrado na pessoa, respeitando suas necessidades, valores e contexto de vida.

Lieberenz (2020) destaca que abordagem interdisciplinar pode não apenas melhorar os desfechos clínicos para os pacientes, mas também reduzir hospitalizações e custos para o sistema de saúde. A abordagem interdisciplinar desempenha um papel fundamental na qualificação da assistência em saúde, pois integra diferentes saberes e competências profissionais na construção de estratégias terapêuticas mais abrangentes e resolutivas. Além disso, a assistência interdisciplinar contribui para a diminuição de hospitalizações evitáveis e reinternações, uma vez que promove um acompanhamento contínuo e coordenado dos usuários.

A interdisciplinaridade profissional conforme aponta Silva *et. al* (2025) proporciona benefícios como melhor qualidade da assistência pois a integração entre diferentes profissionais permite avaliações mais abrangentes, aumentando a precisão diagnóstica e a efetividade das intervenções. Essa prática representa uma estratégia essencial para a qualificação da assistência em saúde, pois possibilita a integração de diferentes conhecimentos, competências e experiências na condução do cuidado Silva *et. al* (2025). Assim, essa essa visão ampliada contribui para uma maior precisão diagnóstica, uma vez que diferentes perspectivas complementam a análise do caso e reduzem a possibilidade de falhas ou omissões.

Na pesquisa de Souza *et al* (2025) evidenciou que o cuidado interdisciplinar fortalece o vínculo terapêutico, estimula o autocuidado e melhora a adesão ao tratamento. O cuidado interdisciplinar fortalece o vínculo terapêutico ao promover uma relação de confiança, acolhimento e comunicação efetiva entre os profissionais de saúde, o paciente e sua família. A integração de diferentes áreas do conhecimento permite compreender o indivíduo em sua totalidade, considerando aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais que influenciam seu processo de saúde e doença

A humanização do cuidado é outro benefício porque nele o paciente deixa de ser visto apenas como portador de uma doença, passando a ser reconhecido como sujeito inserido em determinado contexto familiar, social e cultural, segurança do paciente.

Conforme aponta Silva *et al* (2026) elencando que a atuação colaborativa reduz falhas decorrentes da comunicação inadequada entre profissionais e melhora a tomada de decisões clínicas, contribui significativamente para a construção de um cuidado integral, centrado nas necessidades biopsicossociais dos usuários e fortalece o vínculo com os usuários, elementos fundamentais para a efetivação da humanização. 4

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interdisciplinaridade representa uma estratégia indispensável para a construção de um modelo assistencial centrado nas necessidades do paciente e orientado pelos princípios da integralidade do cuidado. A revisão bibliográfica evidenciou que a integração entre diferentes profissionais amplia a qualidade da assistência, fortalece a humanização, promove maior segurança do paciente e favorece melhores resultados clínicos e sociais.

Entretanto, a efetivação dessa prática ainda depende da superação de desafios relacionados à formação profissional, às estruturas organizacionais e à cultura institucional dos serviços de saúde. Nesse contexto, torna-se imprescindível investir em políticas públicas que fortaleçam a educação interprofissional, a gestão colaborativa e a educação permanente das equipes de saúde.

A interdisciplinaridade constitui um dos pilares da assistência em saúde contemporânea, pois promove um cuidado integral, resolutivo e humanizado. A integração entre diferentes profissionais possibilita decisões mais qualificadas, amplia a segurança do paciente, fortalece a continuidade do cuidado e melhora os resultados clínicos e psicossociais. Dessa forma, o trabalho interdisciplinar não beneficia apenas a equipe de saúde, mas sobretudo o paciente, que passa a receber uma assistência mais completa, eficiente e alinhada aos princípios da integralidade, da equidade e da qualidade do Sistema Único de Saúde (SUS).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrique Jardel Rocha; CALDEIRA, Francois Isnaldo Dias; GOMES, Claudia. Do modelo biomédico ao modelo biopsicossocial: a formação de profissionais da saúde no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Física, Saúde e Desempenho-REBESDE**, v. 3, n. 2, 2022.

AMADO, Cláudia Fell *et al*. Educação interprofissional nas ações educativas destinadas aos profissionais de saúde: estudo documental. **Interface - Comunicação, Saúde,**

Educação, v. 30, 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/interface.250312>. Acesso em: 2 ago. 2026.

BATISTA, Rodrigo Aguiar Santos. *et al.* Humanização no atendimento à saúde centrado no paciente. **Cognitus Interdisciplinary Journal**, v. 2, n. 1, p. 217–226, 2025.

RAIMUNDO, Juliana Soares; DA SILVA, Roberta Barbosa. Reflexões acerca do predomínio do modelo biomédico, no contexto da Atenção Primária em Saúde, no Brasil. **Revista Mosaico**, v. 11, n. 2, p. 109-116, 2020.

GUIMARÃES, Mateus Henrique Dias *et al.* Educação e promoção em saúde: estratégias intersetoriais na construção da integralidade do cuidado. **REMUNOM**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 1–15, 2026. DOI: <https://doi.org/10.61164/kefnws37>. Disponível em: <https://remunom.ojsbr.com/multidisciplinar/article/view/5268>. Acesso em: 5 ago. 2026.

REGISTRO, Milena; PINHEIRO ELIAS, Gabriel; ROMANIN SETI, Maria Eduarda. REFLEXÕES SOBRE O MODELO BIOMÉDICO E SUAS IMPLICAÇÕES NO CAMPO DA SAÚDE COLETIVA. **Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 5061–5069, 2025. DOI: 10.16891/2317-434X.v13.e5.a2025.id1988. Disponível em: <https://interfaces.unileao.edu.br/index.php/revista-interfaces/article/view/1988>. Acesso em: 5 ago. 2026.

FARIAS, Danyelle Nóbrega de *et al.* Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade na Estratégia Saúde da Família. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 16, n. 1, p. 141-162, 11 dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00098>. Acesso em: 12 jul. 2026.

FURLAN, L. V.; SILVEIRA, K. S.; AMARAL, A. I. D. Humanização na prática dos profissionais da saúde. **Inova Saúde**, v. 10, n. 2, p. 125-138, 2020.

GIACOMINI, Eduardo; RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon. Interdisciplinaridade nas práticas de cuidado em saúde mental: uma revisão integrativa de literatura. **Saúde em Debate**, v. 46, spe6, p. 261-280, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-11042022e623>. Acesso em: 2 ago. 2026.

GONÇALVES, Glaciene Mary da Silva *et al.* Experiências pedagógicas para a construção da interdisciplinaridade em saúde coletiva. **Saúde em Debate**, v. 46, n. 135, p. 1238-1248, dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-1104202213520>. Acesso em: 2 ago. 2026.

LIEBERENZ, Larissa Viana Almeida de. **Assistência a Pessoa com Condições Crônicas na Atenção Primária à Saúde**. 129f Dissertação (Graduação em Enfermagem), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte - MG 2020. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1379038>. Acesso em: 24 jul. 2026.

MATOS, L. S.; BARROS, J. O. de. Implicações dos processos de trabalho em saúde na oferta do cuidado humanizado: revisão integrativa da literatura. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 34, n. 1-3, e222238, 2024.

MEDEIROS, A. C. de et al. Comprehensiveness and humanization of nursing care management in the intensive care unit. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 50, n. 5, p. 816-822, 2016

MENDES, K. D. S; SILVEIRA, R. C. C. P; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & contexto enfermagem**, v. 17, p. 758-764, 2008.

MORAES, L. M. C. B. *et al.* Benefícios de uma boa comunicação na equipe interdisciplinar em cuidados paliativos: revisão integrativa. **Editora científica digital**, v. 3, p. 898-906, 2022.

PEREIRA, M. L. A. S. *et al.* Interdisciplinaridade em Saúde Coletiva: construção de um recurso didático no campo da prática profissional. **Rev Bras Educ Saude**, v. 9, n. 4, p. 77-83, 2019.

SILVA, Beatriz Augusta *et al.* Impacto da Interdisciplinaridade na Abordagem à Pacientes com Doenças Crônicas na Atenção Primária. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, v. 7, n. 1, p. 1818-1832, 23 jan. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.36557/2674-8169.2025v7n1p1818-1832>. Acesso em: 25 jul. 2026.

PEDUZZI, Marina; SILVA, J. A.; LEONELLO, V. M. A formação dos profissionais de saúde para a integralidade do cuidado e prática interprofissional. Mota A, Marinho AG, Schraiber LB, organizadores. Educação, medicina e saúde: tendências historiográficas e dimensões interdisciplinares. Santo André: UFABC, p. 141-172, 2018.

PERIM, Laura Fontoura *et al.* ATENDIMENTO INTERDISCIPLINAR EM URGÊNCIA E EMERGÊNCIA INOVAÇÃO PROTOCOLOS INTEGRADOS E SEGURANÇA DO PACIENTE NO CONTEXTO DO SUS. **Aurum Editora (e-books)**, [S. l.], p. 35-44, 2026. DOI: [10.63330/aurumpub.061-004](https://doi.org/10.63330/aurumpub.061-004). Disponível em: <https://aurumpublicacoes.com/index.php/editora/article/view/1724>. Acesso em: 7 ago. 2026.

SILVA, Gabriela Nascimento *et al.* Entre saberes e práticas: a interdisciplinaridade como fundamento da humanização no cuidado em saúde. **Revista de Geopolítica**, [S. l.], v. 17, n. 4, p. e2220, 2026. DOI: [10.56238/revgeov17n4-140](https://doi.org/10.56238/revgeov17n4-140). Disponível em: <https://revistageo.com.br/revgeo/article/view/2220>. Acesso em: 24 jul. 2026.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein (São Paulo)**, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010.

SOUZA, Thaise Tomaz de. Contribuições da interdisciplinaridade para o desenvolvimento de crianças com TDAH: uma revisão integrativa. **Revista DCS**, [S. l.], v. 23, n. 92, p. e6064, 2026. DOI: [10.54899/dcs.v23i92.6064](https://doi.org/10.54899/dcs.v23i92.6064). Disponível em: <https://ojs.revistadcs.com/index.php/revista/article/view/6064>. Acesso em: 4 ago. 2026.

SOUZA, Júlia Fernandes Neves Schiavon *de et al.* ESTRATÉGIAS INTERDISCIPLINARES NO ACOMPANHAMENTO DE PACIENTES COM DOENÇAS CRÔNICAS. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, v. 7, n. 10, p. 1437-1446, 23 out. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.36557/2674-8169.2025v7n10p1437-1446>. Acesso em: 5 ago. 2026.

RIBEIRO, Aridiane Alves *et al.* Interprofissionalidade na atenção primária: intencionalidades das equipes versus realidade do processo de trabalho. **Escola Anna Nery**, v. 26, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2177-9465-ean-2021-0141>. Acesso em: 2 ago. 2026.

CAPÍTULO 37 - VIOLÊNCIA ESCOLAR CONTRA PROFESSORES E SEUS IMPACTOS NA SAÚDE MENTAL

SCHOOL VIOLENCE AGAINST TEACHERS AND ITS IMPACTS ON MENTAL HEALTH.

Tamires Almeida Bezerra ¹
Ângela Zenúbia Pereira de Araújo Moraes ²
Iluanny da Silva Rocha ³
Márcio Carneiro de Almeida ⁴
Robson Albano Simão ⁵
Emanoela Therezinha Bessa Mendes ⁶
Cristiano Borges Lopes ⁷
Mateus Pereira do Nascimento ⁸

¹ Mestrado em Educação. Estácio de Sá. Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0000-5908-7647>. E-mail: tamialmeida10@gmail.com.

² Especialização em Educação Aberta e Digital. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3617-8359>.

³ Licenciada em Letras Portugêses. Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-0577-0691>.

⁴ Especialização em Ensino da Educação a Distância. Faculdade de Tecnologia e Ciências – FTC. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-6766-8676>.

⁵ Especialização em Educação Aberta e Digital. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-5354-8462>.

⁶ Mestrado em Educação. Universidade Estadual do Ceará – UECE. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-1455-1914>.

⁷ Graduado em História. Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6601-5131>.

⁸ Licenciado em Pedagogia. Universidade Federal do Piauí – UFPI. Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0007-0237-3512>.

RESUMO

A violência contra professores engloba um conjunto de ações intencionais capazes de causar danos físicos, psicológicos, morais, patrimoniais durante o exercício de suas funções. Esta pesquisa teve como objetivo evidenciar mediante a literatura quais são os impactos da violência escolar na saúde mental dos professores. Foi realizada uma revisão integrativa da literatura no mês de julho de 2026 e envolveu a busca de obras em diversas bases, tais como PubMed/MEDLINE, SciELO, Education Resources Information Center (ERIC) e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS). Foram identificados 96 artigos e após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão foram selecionados 08 artigos para a análise final. Os resultados mostraram que a violência escolar afeta a saúde mental de professores causando diferentes reações como ansiedade, raiva, irritabilidade, depressão, baixa autoestima, estresse, transtornos, síndrome de burnout, medo de represálias, taquicardias e outros. Diante do resultado, torna-se imprescindível fortalecer políticas públicas intersetoriais e estratégias de prevenção como programas permanentes de cultura de paz, mediação de conflitos, educação socioemocional entre outras.

Palavras-chave: Educação. Violência Escolar. Saúde Mental. Impactos na Saúde.

ABSTRACT

Violence against teachers encompasses a set of intentional actions capable of causing physical, psychological, moral, and financial harm during the performance of their duties. This research aimed to highlight, through a literature review, the impacts of school violence on the mental health of teachers. An integrative literature review was conducted in July 2026, involving searches in various databases such as PubMed/MEDLINE, SciELO, Education Resources Information Center (ERIC), and the Virtual Health Library (BVS). Ninety-six articles were identified, and after applying inclusion and exclusion criteria, eight articles were selected for final analysis. The results showed that school violence affects the mental health of teachers, causing different reactions such as anxiety, anger, irritability, depression, low self-esteem, stress, disorders, burnout syndrome, fear of reprisals, tachycardia, and others. Given the outcome, it becomes essential to strengthen intersectoral public policies and prevention strategies such as permanent programs for a culture of peace, conflict mediation, socio-emotional education, among others.

Keywords: Education. School Violence. Mental Health. Impacts on Health.

1. INTRODUÇÃO

A violência escolar é reconhecida como um fenômeno social complexo, multifatorial e crescente, que compromete a qualidade da educação, o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e a saúde dos profissionais que atuam nas instituições de ensino (Souza; Leite, 2011). Embora historicamente os estudos sobre violência escolar tenham privilegiado os estudantes como principais vítimas, nas últimas décadas tornou-se evidente que os professores também figuram entre os grupos mais vulneráveis às diferentes formas de violência presentes no ambiente escolar (Simões; Cardoso, 2022). Essa violência nas escolas tornaram-se um fenômeno que ocupa lugar de preocupação não só pelas consequências, mas também, pelos envolvidos que é o praticante, a vítima que sofre a violência assim como aos que são testemunhas (Abramovay, 2009). Esse cenário tem despertado crescente interesse da comunidade científica e de organismos internacionais, que passaram a reconhecer a violência contra docentes como um importante problema de saúde ocupacional, saúde pública e de gestão educacional.

A violência contra professores engloba um conjunto de ações intencionais capazes de causar danos físicos, psicológicos, morais, patrimoniais ou profissionais aos docentes durante o exercício de suas funções (Carlotto; Palazzo, 2006). Essas manifestações incluem agressões físicas, insultos, ameaças, intimidações, assédio moral, difamação, discriminação, destruição de materiais de trabalho e, mais recentemente, práticas de violência virtual, como exposição indevida da imagem do professor, perseguição em redes sociais e cyberbullying (Castro; Zuin, 2023). É pertinente ressaltar que em relação a violência escolar os episódios podem ser praticados por estudantes, familiares, colegas de trabalho, gestores ou outros integrantes da comunidade escolar, demonstrando que a violência transcende os conflitos entre alunos e se configura como um fenômeno estrutural das relações escolares (Pereira; Zuin, 2019).

Diversos fatores contribuem para o aumento da violência contra professores e dentre eles destacam-se as desigualdades sociais, a vulnerabilidade socioeconômica das comunidades escolares, a banalização da violência na sociedade, a fragilização das relações interpessoais e a perda da autoridade pedagógica (Silva, 2019). Ainda sofre fatores que desencadeiam a violência, Silva e Oliveira (2017) destacam o aumento dos conflitos familiares, a insuficiência de políticas públicas voltadas à mediação de conflitos

e cultura de paz, além da precarização das condições de trabalho docente, marcada por sobrecarga laboral, baixos salários, turmas numerosas e escassez de recursos pedagógicos. Adorno (2020) advoga que esses fatores atuam de forma integrada, tornando o ambiente escolar mais suscetível à ocorrência de situações de violência.

O número de violência contra professores é crescente e alarmante pois a cada dia essa prática vai se consolidando como rotineira dentro do ambiente escolar o que vem sendo mostrado em resultados de pesquisas com este público. Um levantamento nacional realizado pelo Observatório nacional da Violência contra Educadoras/es (ONVE) em 2025 revelou números assombrosos sobre a violência sofrida por esses profissionais. Os dados revelaram que ao menos 90% dos professores de todas as regiões do país já sofreram algum tipo de violência. Esse número mostra que essa prática é disseminada em todo o país e que requer intervenções urgentes e eficazes voltados para práticas de prevenção, cultura de paz e qualidade vida no trabalho.

Dentre os temas geradores para tais práticas a pesquisa revelou que as questões políticas estão com 73%, gênero e sexualidade 53%, questões religiosas 43%, negacionismo científica 41% e questões étnicos-raciais 30%. A pesquisa realizada pelo ONVE, teve como maioria dos respondentes 88% professores da rede pública de ensino onde a maioria atuava na educação básica. A pesquisa revelou também que as violências mais ocorridas foram: intimidação (58%), questionamento agressivo (41%), (35%) proibição explícita de conteúdos, agressões verbais (25%) e violência física (10%). Diante do resultado da pesquisa fica evidente que os professores estão acometidos por violência em diferentes contextos no ambiente escolar.

Nesse contexto, torna-se imprescindível compreender os fatores associados à violência escolar contra professores, suas diferentes formas de manifestação e seus impactos na saúde física e mental desses profissionais. O conhecimento produzido por pesquisas científicas subsidia a elaboração de políticas públicas, programas de prevenção e estratégias institucionais voltadas à promoção de ambientes escolares mais seguros, acolhedores e saudáveis, fortalecendo tanto a valorização da docência quanto a qualidade da educação.

2. METODOLOGIA

Foi realizada uma revisão integrativa da literatura que se caracteriza como um método que possibilita a síntese de evidências científicas sobre temas específicas,

incorporando diversos tipos de estudo e possibilita uma visão crítica do conhecimento disponível (Souza; Silva; Carvalho, 2010). Foi aplicada a estratégia PICO (População, Intervenção, Comparação e Outcomes), para a formulação da pergunta norteadora da pesquisa resultou no seguinte questionamento: **“Quais são os impactos da violência escolar na saúde mental dos professores?”**

Quadro 1: Aplicação da estratégia PICO para a revisão integrativa da literatura

ACRÔNIMO	DEFINIÇÃO	APLICAÇÃO
P	População	Professores
I	Interesse	Violência escolar praticada contra professores
C	Contexto	Ambiente escolar
O	Abordagem	Impactos da violência escolar na saúde física e mental de professores

Fonte: Autores, 2026

Para a realização deste estudo, o processo metodológico foi organizado em cinco etapas distintas sendo: (1) busca literária, através de Descritores em Ciências da Saúde (DeCS) em associação com o uso dos conectores booleanos, (2) início da busca para coleta de dados e aplicação dos filtros, (3) análise minuciosa de título e resumo, (4) leitura na íntegra dos trabalhos e interpretação dos estudos selecionados e (5) divulgação dos estudos selecionados para serem incluídos na pesquisa.

O período de coleta de dados foi realizado no período do mês de julho de 2026, e envolveu a busca de diversas bases, tais como PubMed/MEDLINE, SciELO, Education Resources Information Center (ERIC) e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), por reunirem estudos relevantes nas áreas da educação, saúde e ciências sociais. Foram utilizados descritores controlados dos Descritores em Ciências da Saúde (DeCS) e do Medical Subject Headings (MeSH), combinados por meio dos operadores booleanos AND e OR escolhendo as palavras combinadas ("violência escolar" OR "violência contra professores" OR "violência no ambiente escolar") AND (professor OR professores OR docente OR docentes) AND ("saúde mental" OR "saúde física" OR “burnout” OR “ansiedade” OR “depressão” OR).

Foram estabelecidos critérios específicos para inclusão dos estudos, considerando artigos completos publicados nos últimos cinco anos (2016-2026), redigidos em inglês ou português. Foi realizada uma análise minuciosa dos títulos e resumos para uma seleção

mais restrita, seguida pela leitura completa dos artigos elegíveis, excluindo teses, dissertações, revisões e aqueles que não se alinhavam aos objetivos do estudo. Artigos duplicados foram eliminados, resultando na seleção de 96, dos quais apenas 08 atendiam inteiramente os critérios estabelecidos após uma triagem mais criteriosa.

Por tratar-se de uma revisão integrativa da literatura, desenvolvida exclusivamente com dados secundários disponíveis em publicações científicas, esta pesquisa não envolveu seres humanos diretamente e, portanto, não necessitou de apreciação por Comitê de Ética em Pesquisa, conforme a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Entretanto, foram respeitados os princípios éticos relacionados à integridade científica, à correta citação das fontes consultadas e ao rigor metodológico na condução da pesquisa.

3. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

3.1 Violência escolar e seus diferentes conceitos

Não existe um consenso absoluto sobre a definição de violência escolar, uma vez que o fenômeno abrange diferentes manifestações e contextos. De modo geral, compreende qualquer ação, comportamento ou omissão que provoque dano físico, psicológico, moral, sexual ou patrimonial aos indivíduos no ambiente escolar ou em suas relações, incluindo situações ocorridas em espaços virtuais vinculados à comunidade escolar (Ferro; Araújo, 2010). Para Abramovay (2005), a violência escolar ultrapassa os episódios de agressão física, envolvendo também práticas simbólicas de discriminação, intimidação, exclusão, preconceito e desrespeito às normas de convivência, que deterioram o clima escolar e comprometem o desenvolvimento humano.

A compreensão da violência escolar ultrapassa as manifestações explícitas, como agressões físicas e verbais, abrangendo também formas sutis de dominação presentes nas relações institucionais. Nesse contexto, Pierre Bourdieu desenvolveu o conceito de violência simbólica, definido como um mecanismo de imposição de valores, normas e significados da cultura dominante, aceitos como legítimos pelos próprios indivíduos que os vivenciam (Bourdieu, 2012). Trata-se de uma forma de violência invisível, exercida por meio da linguagem, das práticas sociais e das instituições, que contribui para a manutenção das desigualdades sociais.

Charlot (2002) propõe uma importante distinção conceitual ao classificar a violência escolar em três dimensões: violência na escola, referente aos conflitos que ocorrem dentro do ambiente escolar, mas que não possuem relação direta com a instituição ou suas atividades; violência à escola, caracterizada por atos direcionados contra o patrimônio, a organização ou os profissionais da instituição, como vandalismo, depredações e agressões a professores e gestores; e violência da escola, relacionada às práticas institucionais excludentes, discriminatórias ou autoritárias que podem produzir sofrimento e desigualdades entre os sujeitos escolares. Essa classificação ampliou a compreensão do fenômeno ao evidenciar que a violência não é apenas um problema externo que invade a escola, mas também pode ser produzida pelas próprias relações e estruturas institucionais.

3.2 Caracterização da violência contra professores

A violência contra professores pode ser definida como qualquer ação ou comportamento que provoque danos físicos, psicológicos, morais, patrimoniais ou profissionais durante o exercício da atividade docente. Trata-se de um fenômeno ocupacional que compromete não apenas a integridade do trabalhador, mas também a efetividade do processo de ensino-aprendizagem (Ferro; Araújo, 2010). Entre as manifestações mais frequentes destacam-se: violência verbal (insultos, xingamentos e ofensas), ameaças e intimidações, assédio moral, agressões físicas, destruição de materiais e patrimônio, violência psicológica, discriminação, perseguição e exposição nas redes sociais (cyberbullying) Maciel (2015).

A violência contra professores caracteriza-se por um conjunto de ações que comprometem a integridade física, psicológica, moral ou patrimonial dos docentes no exercício de sua profissão. Essas manifestações podem incluir agressões físicas, ameaças, ofensas verbais, intimidações, assédio moral, desrespeito à autoridade docente e violência virtual, praticadas por estudantes, familiares, colegas de trabalho ou outros membros da comunidade escolar (Alves *et al.*, 2022). Além de afetar a saúde física e mental dos professores, esse fenômeno prejudica o desempenho profissional, fragiliza as relações no ambiente escolar e compromete a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, sendo reconhecido como um importante problema educacional e de saúde pública (Alves *et al.*, 2022).

A violência exercida contra professores é decorrente de diferentes atores, assim os agressores podem ser estudantes, familiares, gestores, colegas de trabalho ou outros membros da comunidade escolar (Feijó, 2025). É pertinente mencionar que nos últimos anos, a violência digital ganhou destaque devido ao uso intensivo das redes sociais para gravação de aulas sem autorização, divulgação de imagens dos docentes, comentários ofensivos e campanhas de difamação e, neste prisma, Paiva (2020) destaca que diferentemente das agressões presenciais, o cyberbullying possui grande potencial de disseminação, permanência e alcance, tornando seus impactos ainda mais duradouros.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sacomani *et al.*, (2021), ao realizarem uma pesquisa com professores de Manaus /AM, encontram nos resultados manifestações de violência em diferentes escalas e com impactos tanto na saúde mental quanto física onde a amostra de (50%) dos professores expressaram ter sofrido agressão verbal, (23%) responderam que sofreram agressão física, (10%) responderam que sofreram discriminação e (17%) responderam que sofreram bullying. Os achados de Sacomani *et al.* (2021) evidenciam que a violência contra professores constitui um problema frequente no ambiente escolar, manifestando-se por diferentes formas de agressão e produzindo repercussões importantes para a saúde física e mental dos docentes.

Em consequência do ocorrido, conforme os achados de Sacomani *et al.* (2021), um total de (38) dos profissionais desencadearam problemas mentais como ansiedade, raiva, irritabilidade, depressão, baixa autoestima, estresse, transtornos, entre outros. Além disso, (26%) dos professores relataram que apresentaram sintomas psicossomáticos como dores de cabeça, taquicardia e alterações no sono. Os dados evidenciam que a violência escolar produz consequências significativas para a saúde mental e física dos professores, repercutindo diretamente em sua qualidade de vida e no exercício da atividade docente. A elevada proporção de profissionais que desenvolveram problemas como ansiedade, raiva, irritabilidade, depressão, baixa autoestima, estresse e outros transtornos demonstra que a exposição contínua a situações de violência configura um importante fator de risco psicossocial no ambiente de trabalho Lima (2019).

Em consonância com os achados já apresentados, a pesquisa de Costa (2024), também apontam resultados que ratificam que a violência afeta a saúde mental de professores. Neste prisma, a autora ao pesquisar o impacto da violência em Fortaleza

evidenciou nos achados que os professores estão frequentes expostos a violência e assim provoca altos níveis de estresse, ansiedade, depressão e síndrome de burnout entre os professores. Para além disso, a violência traz condições adversas no ambiente escolar e contribuem para a perda de motivação, absenteísmo e, em casos mais graves, abandono da profissão (Costa, 2024). Os achados apresentados reforçam que a violência escolar constitui um importante fator de adoecimento ocupacional entre professores, uma vez que a exposição recorrente a situações de violência está associada ao aumento dos níveis de estresse, ansiedade, depressão e síndrome de burnout.

Os estudos de Alves *et al.* (2022) e Winding *et al.* (2022), demonstram que os professores lidam com diferentes situações de violência, onde prevalece os ataques verbais e as ameaças. Essa prática além de comprometer a autonomia dos professores na sala de aula, elas também, trazem danos ao ambiente de aprendizagem. Os resultados apresentados por Alves *et al.* (2022) e Winding *et al.* (2022) evidenciam que as agressões verbais e as ameaças figuram entre as formas mais recorrentes de violência vivenciadas pelos professores no contexto escolar. Embora muitas vezes sejam consideradas menos graves do que as agressões físicas, essas manifestações exercem impactos significativos sobre a saúde mental, a segurança e o desempenho profissional dos docentes.

As consequências da violência na saúde mental de professores se revela de diversas maneiras como as encontra por Feijó (2025) ao evidenciar que essas situações envolvendo violência contra professores trouxeram consequências emocionais que incluem estresse, Burnout, medo de represálias, conflitos familiares, sobrecarga e uma cultura de silêncio. Os achados de Feijó (2025) evidenciam que os impactos da violência escolar sobre a saúde mental dos professores extrapolam o ambiente de trabalho, alcançando diferentes dimensões da vida pessoal, familiar e social. As consequências emocionais identificadas, como estresse, síndrome de burnout, medo de represálias, sobrecarga e conflitos familiares, demonstram que a exposição contínua à violência constitui um importante fator de risco para o adoecimento psíquico dos docentes.

Dados encontrados na pesquisa de Ribeiro *et al.*, (2022), revelaram que os professores que foram vítimas de violência como insultos, gozações de alunos apresentaram maiores frequências de níveis superiores de exaustão emocional e despersonalização. Observa-se que a frequência de níveis elevados de exaustão emocional e despersonalização entre os docentes vitimizados indica que essas

experiências comprometem significativamente o bem-estar psicológico e favorecem o desenvolvimento da síndrome de burnout.

Lopes *et. al* (2026), evidenciaram que a violência escolar se manifesta principalmente por meio de agressões verbais e psicológicas e assim acaba impactando de maneira significativa a saúde mental dos docentes, destacando sintomas como estresse, ansiedade, depressão e síndrome de burnout. Os achados de Lopes *et al.* (2026) reforçam que as agressões verbais e psicológicas constituem as formas mais frequentes de violência vivenciadas pelos professores no ambiente escolar e representam importantes fatores de risco para o adoecimento mental. Embora essas manifestações não deixem marcas físicas visíveis, seus efeitos tendem a ser cumulativos, afetando o equilíbrio emocional, a autoestima e a percepção de segurança no exercício da docência.

Revisões integrativas recentes identificam que a violência escolar está entre os principais fatores psicossociais associados ao adoecimento mental de professores, juntamente com a sobrecarga de trabalho, a precarização das condições laborais e a baixa valorização profissional. Além dos impactos individuais, observam-se aumento do absenteísmo, licenças médicas, aposentadorias precoces, rotatividade profissional e redução da qualidade do ensino.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos analisados demonstram que a violência contra professores resulta da interação entre fatores sociais, familiares, institucionais e organizacionais. A vulnerabilidade social, a desvalorização da profissão docente, a fragilidade das relações interpessoais, a insuficiência de políticas públicas voltadas à prevenção da violência, as condições precárias de trabalho e o uso inadequado das tecnologias digitais figuram entre os principais fatores associados ao aumento desse fenômeno. Esses elementos reforçam que a violência escolar não deve ser compreendida como um evento isolado ou decorrente exclusivamente de comportamentos individuais, mas como uma expressão de problemas estruturais que permeiam a sociedade e o sistema educacional.

No que se refere aos impactos na saúde, as evidências apontam que a exposição contínua à violência está relacionada ao desenvolvimento de estresse ocupacional, ansiedade, depressão, síndrome de burnout, distúrbios do sono, sofrimento psíquico, exaustão emocional e diversas manifestações físicas decorrentes da sobrecarga e do desgaste profissional. Além disso, observa-se aumento das licenças médicas, do

absenteísmo, da intenção de abandono da carreira e da redução da satisfação profissional, comprometendo a permanência de professores na educação básica e afetando diretamente a qualidade da assistência pedagógica oferecida aos estudantes.

Nesse contexto, torna-se imprescindível fortalecer políticas públicas intersetoriais que integrem os setores da educação, saúde, assistência social e segurança pública, visando à construção de ambientes escolares seguros e acolhedores. Estratégias como programas permanentes de cultura de paz, mediação de conflitos, educação socioemocional, formação continuada dos profissionais da educação, apoio psicológico aos docentes, fortalecimento da participação das famílias e implementação de protocolos institucionais de prevenção e enfrentamento da violência mostram-se fundamentais para reduzir a ocorrência desses episódios e minimizar seus impactos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. (Coord.). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005. 404 p.

ABRAMOVAY, Miriam. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: RITLA, SEEDF, 2009.

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

ALVES, Angela Gilda *et al.* Dimensões da violência do aluno contra o professor. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 27, n. 3, p. 1027-1038, mar. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-8123202273.07002021>. Acesso em: 24 jul. 2026.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

CARLOTTO, Mary Sandra; PALAZZO, LÍlian dos Santos. Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 22, n. 5, p. 1017-1026, maio 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0102-311x2006000500014>. Acesso em: 13 jul. 2026.

CARLOTTO, Mary Sandra; PALAZZO, LÍlian dos Santos. Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 22, n. 5, p. 1017-1026, 2006.

CASTRO, Camila Sandim de; ZUIN, Antonio Álvaro Soares. VIOLÊNCIA E CULTURA DIGITAL: O CYBERBULLYING DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO CONTRA PROFESSORES NO YOUTUBE. **Revista de Educação Pública**, v. 32, p. 545-568, 25 ago. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.29286/rep.v32ijan/dez.11925>. Acesso em: 13 jul. 2026.

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão**. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 8, p. 432–443, 2002.

COSTA, Vagda Lúcia Martins. Impactos da violência escolar em Fortaleza: uma análise da saúde mental de professores diante dos desafios do ambiente escolar. **Dux Educare**, v. 1, 2024.

FEIJÓ, Gabriela Pires Menezes. A violência contra professores/as em uma escola de Ensino Médio da Rede Estadual de Boa Vista-RR. 2025. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-Graduação em Educação, Boa Vista, 2025. Disponível em: <http://repositorio.ufrb.br:8080/jspui/handle/prefix/978>. Acesso em: 10 jul. 2026.

FERRO, Juliane Pivetta; ARAÚJO, Elson Luiz. Algumas reflexões sobre o fenômeno da violência escolar. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, v. 1, n. 2, p. 69-78, 5 out. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.26514/inter.v1i2.630>. Acesso em: 24 jul. 2026.

LIMA, Patrícia Viana Carvalhedo. **Violência contra professores em escolas do ensino médio**. 2019. Dissertação (Mestrado em Saúde e Comunidade) - Universidade Federal do Piauí, Piauí, PI, 2019.

LOPES, Raimunda Soares *et al.* O impacto da violência escolar sobre a saúde mental ea qualidade de vida dos professores. **Aposta: Revista de ciencias sociales**, v. 24, n. 112, p. 35, 2026.

MACIEL, M. A. **Representações sociais de violência na escola: um diálogo com alunos e professores da Paraíba**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

OBSERVATÓRIO NACIONAL DA VIOLÊNCIA CONTRA EDUCADORAS/ES [ONVE]. Um estudo quantitativo sobre a perseguição de educadoras/es no Brasil. Niterói: ONVE, 2025. (Ameças à educação democrática, Vol.1).

PEREIRA, Antônio Igo Barreto; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Autoridade enfraquecida, violência contra professores e trabalho pedagógico. **Educar em Revista**, v. 35, n. 76, p. 331-351, ago. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.64821>. Acesso em: 13 jul. 2026.

RIBEIRO, Beatriz Maria dos Santos Santiago *et al.* Associação entre a síndrome de burnout e a violência ocupacional em professores. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 35, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.37689/acta-ape/2022ao01902>. Acesso em: 24 jul. 2026.

SACOMANI, Arieth Cristina *et al.* The influence of working length on the reduction of biofilm and planktonic bacteria in oval canals with reciprocating instrumentation. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 5, p. e9810514765, 29 abr. 2021b. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i5.14765>. Acesso em: 24 jul. 2026.

SILVA, Lara Ferreira da; OLIVEIRA, Luizir de. O Papel da Violência Simbólica na Sociedade por Pierre Bourdieu. **Revista FSA**, v. 14, n. 3, p. 160-174, 1 maio 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.12819/2017.14.3.9>. Acesso em: 23 jul. 2026.

SILVA, Lidiane Maria da. Violência escolar. 2019. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Unidade Delmiro Gouveia-Campus do Sertão, Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia, 2019.

SIMÕES, Elaine Cristina; CARDOSO, Maria Regina Alves. Violência contra professores da rede pública e esgotamento profissional. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 27, n. 3, p. 1039-1048, mar. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232022273.28912020>. Acesso em: 3 jul. 2026.

SOUZA, Aparecida Neri de; LEITE, Marcia de Paula. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, dez. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302011000400012>. Acesso em: 3 jul. 2026.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Integrative review: what is it? How to do it? **Einstein (São Paulo)**, v. 8, n. 1, p. 102-106, mar. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1679-45082010rw1134>. Acesso em: 3 jul. 2026.

WINDING, Trine Nohr; AUST, Birgit; ANDERSEN, Lars Peter Sønderbo. The association between pupils' aggressive behaviour and burnout among Danish school teachers - the role of stress and social support at work. **BMC Public Health**, v. 22, n. 1, 15 fev. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s12889-022-12606-1>. Acesso em: 14 jul. 2026.

CAPÍTULO 38 - RELAÇÃO TERAPÊUTICA E RECONSTRUÇÃO EMOCIONAL NA TERAPIA COGNITIVO-COMPORTAMENTAL: contribuições para a promoção da saúde mental

THERAPEUTIC RELATIONSHIP AND EMOTIONAL RECONSTRUCTION IN COGNITIVE BEHAVIORAL THERAPY: contributions to mental health promotion

Maíra Cardozo ¹

¹ Especialista em Terapia Cognitivo-Comportamental. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. PUCRS. Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-9573-3860>

RESUMO

A relação terapêutica tem assumido crescente relevância na compreensão dos processos de mudança psicológica desenvolvidos pela Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC), sendo reconhecida como um elemento ativo na reconstrução emocional e na promoção da saúde mental. Nesse contexto, o presente estudo teve como objetivo compreender as contribuições da relação terapêutica para a reconstrução emocional e para a promoção da saúde mental na perspectiva da Terapia Cognitivo-Comportamental. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, desenvolvida por meio de revisão narrativa da literatura. As buscas foram realizadas nas bases Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), Scientific Electronic Library Online (SciELO), Google Acadêmico e PubMed, complementadas por livros clássicos e contemporâneos da área. Foram incluídas publicações em português e inglês, produzidas entre 2013 e 2026, selecionadas conforme sua relevância para os objetivos da pesquisa. A análise da literatura evidenciou que a relação terapêutica ultrapassa a função de favorecer a aplicação das técnicas cognitivas e comportamentais, constituindo um espaço de acolhimento, segurança emocional e validação afetiva capaz de promover experiências relacionais significativas. Os estudos analisados indicam que a experiência emocional corretiva favorece a flexibilização de crenças disfuncionais, a reorganização de padrões emocionais e o fortalecimento da autorregulação emocional, contribuindo para mudanças psicológicas mais consistentes. Além da redução de sintomas, verificou-se que a qualidade do vínculo terapêutico favorece o desenvolvimento de recursos emocionais, a construção de relações interpessoais mais saudáveis e a ampliação do bem-estar psicológico. Conclui-se que a relação terapêutica constitui um componente essencial da TCC contemporânea, contribuindo para a reconstrução emocional e para a promoção da saúde mental.

Palavras-chave: Relação terapêutica. Terapia Cognitivo-Comportamental. Promoção da saúde mental.

ABSTRACT

The therapeutic relationship has gained increasing relevance in understanding the processes of psychological change within Cognitive Behavioral Therapy (CBT), being recognized as an active element in emotional reconstruction and the promotion of mental health. In this context, the present study aimed to understand the contributions of the therapeutic relationship to emotional reconstruction and mental health promotion from the perspective of Cognitive Behavioral Therapy. This is a qualitative, descriptive study conducted through a narrative literature review. Searches were carried out in the Virtual Health Library (VHL), Scientific Electronic Library Online (SciELO), Google Scholar, and PubMed databases, complemented by classic and contemporary books in the field. Publications in Portuguese and English, produced between 2013 and 2026, were included according to their relevance to the study objectives. The literature analysis revealed that the therapeutic relationship goes beyond facilitating the application of cognitive and behavioral techniques, constituting a space of acceptance, emotional safety, and emotional validation capable of fostering meaningful relational experiences. The reviewed studies indicate that corrective emotional experiences promote the flexibilization of dysfunctional beliefs, the reorganization of emotional patterns, and the strengthening of emotional self-regulation, contributing to more consistent psychological changes. Beyond symptom reduction, the findings demonstrate that the quality of the therapeutic bond supports the development of emotional resources, healthier interpersonal relationships, and enhanced psychological well-being. It is concluded that the therapeutic relationship constitutes an essential component of contemporary Cognitive Behavioral Therapy, contributing to emotional reconstruction and the promotion of mental health.

Keywords: Therapeutic relationship. Cognitive Behavioral Therapy. Mental health promotion.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a saúde mental deixou de ser compreendida apenas a partir da presença de sintomas isolados para revelar formas de sofrimento profundamente relacionadas à maneira como os sujeitos têm vivido, estabelecido vínculos e experienciado a própria existência. O aumento expressivo de quadros ansiosos, sentimentos persistentes de inadequação, esgotamento emocional, dificuldades relacionais e sensação de vazio subjetivo parece dialogar diretamente com transformações sociais que modificaram não apenas o ritmo da vida cotidiana, mas também a forma como os indivíduos constroem pertencimento, intimidade e segurança emocional. Em meio a relações cada vez mais aceleradas, instáveis e mediadas pelo desempenho, muitos sujeitos passaram a desenvolver formas silenciosas de sofrimento associadas à dificuldade de confiar, sustentar vínculos e reconhecer legitimidade nas próprias emoções (Santos *et al.*, 2022).

Nesse contexto, a clínica psicológica contemporânea passou a receber pacientes que frequentemente não carregam apenas pensamentos disfuncionais ou comportamentos desadaptativos, mas histórias marcadas por experiências recorrentes de invalidação emocional, ausência de acolhimento, imprevisibilidade afetiva e fragilidade relacional. Em muitos casos, Wisniewski e Iamin (2025) explicam que o sofrimento não emerge exclusivamente da presença de um transtorno psicológico em si, mas da repetição de experiências emocionais nas quais o sujeito aprendeu, direta ou indiretamente, que suas emoções eram excessivas, inadequadas, inconvenientes ou indignas de cuidado.

Como consequência, desenvolvem-se padrões emocionais sustentados por hipervigilância, medo de rejeição, necessidade constante de aprovação, dificuldade de expressão afetiva e insegurança interpessoal. Esse cenário tem mobilizado diferentes abordagens da Psicologia a ampliarem a compreensão acerca dos processos envolvidos na promoção da saúde mental, reconhecendo que o cuidado psicológico ultrapassa a redução de sintomas e envolve, igualmente, a construção de experiências relacionais capazes de favorecer novas formas de organização emocional. Entre essas abordagens, a Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC), historicamente reconhecida por sua estruturação técnica e pelo trabalho com pensamentos e comportamentos, passou, em suas formulações contemporâneas, a atribuir maior relevância ao papel desempenhado pela relação terapêutica na produção da mudança clínica (Leahy; Tirsch; Napolitano, 2013).

Atualmente, compreende-se que a mudança terapêutica não ocorre exclusivamente pela aplicação técnica de intervenções cognitivas, mas também pela qualidade da experiência relacional construída ao longo do processo psicoterapêutico. Isso significa reconhecer que o vínculo estabelecido entre terapeuta e paciente não constitui apenas um elemento complementar da clínica, mas um espaço emocional ativo, capaz de favorecer reorganizações subjetivas profundas e contribuir para a promoção da saúde mental (Martins, 2022).

A relação terapêutica, nessa perspectiva, ultrapassa a ideia de uma interação profissional pautada apenas pela escuta e pela condução técnica. Trata-se de uma experiência interpessoal construída a partir da consistência emocional, da empatia clínica, da validação afetiva e da possibilidade de o paciente encontrar, no espaço terapêutico, uma relação distinta daquelas que contribuíram para a formação de seus padrões de sofrimento. Quando o sujeito se percebe acolhido sem julgamento, emocionalmente legitimado e suficientemente seguro para expressar vulnerabilidades, amplia-se a possibilidade de reconstrução de suas formas de perceber a si mesmo, os outros e as próprias relações (Amaral, 2025).

Nesse contexto, a experiência emocional corretiva representa um dos mecanismos pelos quais a relação terapêutica favorece processos de reconstrução emocional. Conforme Soares (2022), não se trata de apagar experiências anteriores, mas de possibilitar que novas vivências relacionais produzam outros significados para emoções, crenças e formas de vinculação construídas ao longo da vida. Dessa maneira, indivíduos que cresceram em ambientes marcados por crítica excessiva, negligência emocional, instabilidade afetiva ou ausência de validação podem desenvolver formas mais seguras de compreender afeto, confiança e pertencimento a partir das experiências estabelecidas no contexto terapêutico (Winnicott, 2022).

Essa discussão torna-se ainda mais relevante quando inserida no cenário contemporâneo, marcado pelo enfraquecimento dos vínculos humanos e pela crescente dificuldade de elaboração emocional. Em uma sociedade orientada pelo desempenho, pela produtividade e pela necessidade constante de adaptação, o sofrimento psíquico frequentemente deixa de ser escutado em sua complexidade subjetiva para ser rapidamente medicalizado, silenciado ou reduzido à lógica da funcionalidade (Boaventura, 2026).

Por isso, a psicoterapia passa a representar, para muitos indivíduos, um dos poucos espaços nos quais existe a possibilidade de experienciar escuta genuína, continuidade emocional e reconhecimento subjetivo. Compreender a relação terapêutica apenas como um facilitador técnico do tratamento mostra-se insuficiente diante das demandas emocionais presentes na clínica contemporânea, uma vez que o vínculo estabelecido entre terapeuta e paciente também participa da construção de recursos emocionais capazes de favorecer processos de cuidado e promoção da saúde mental (Pereira *et al.*, 2025).

Da Costa (2025) explica que a permanência do paciente em terapia, sua capacidade de acessar conteúdos emocionalmente dolorosos e sua possibilidade de construir mudanças cognitivas e comportamentais encontram-se diretamente relacionadas à qualidade do vínculo estabelecido durante o processo psicoterapêutico. Essa compreensão desloca a relação terapêutica de uma posição secundária para reconhecê-la como um componente ativo na promoção da saúde mental, uma vez que favorece processos de reconstrução emocional, fortalecimento da autorregulação e desenvolvimento de formas mais adaptativas de interação consigo mesmo e com os outros.

Considerando tais aspectos, o presente estudo parte da seguinte problemática: de que maneira a relação terapêutica contribui para a reconstrução emocional e para a promoção da saúde mental na perspectiva da Terapia Cognitivo-Comportamental? Diante disso, o objetivo geral consiste em compreender as contribuições da relação terapêutica para a reconstrução emocional e para a promoção da saúde mental na Terapia Cognitivo-Comportamental. Como objetivos específicos, busca-se discutir a importância do vínculo terapêutico na TCC contemporânea; analisar os aspectos emocionais e interpessoais envolvidos na construção da relação terapêutica; compreender a influência da segurança emocional no processo terapêutico; e refletir sobre a contribuição da relação terapêutica para a reconstrução dos padrões emocionais associados ao sofrimento psíquico.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 Relação terapêutica, reconstrução emocional e promoção da saúde mental

A prática clínica evidencia que as pessoas não chegam à psicoterapia trazendo apenas sintomas ou diagnósticos. Chegam acompanhadas por histórias, relações interrompidas, experiências de perda, tentativas de adaptação, expectativas frustradas e formas muito particulares de compreender a si mesmas e aos outros. Antes de qualquer

formulação técnica, existe um sujeito que aprendeu a sobreviver emocionalmente a partir dos recursos que teve disponíveis. Em muitos casos, aquilo que se manifesta como sintoma na vida adulta corresponde a estratégias desenvolvidas para lidar com ambientes pouco seguros, relações instáveis ou experiências afetivas difíceis de elaborar (Frankl, 2020).

O sofrimento psíquico, portanto, não pode ser reduzido a um conjunto de manifestações observáveis ou ao enquadramento em categorias diagnósticas. Trata-se de uma experiência complexa que envolve modos de sentir, interpretar, reagir e estabelecer relações com o mundo. Uma pessoa ansiosa, por exemplo, não vivencia apenas preocupação excessiva; frequentemente permanece em estado constante de alerta, antecipa riscos, experimenta medo e exaustão e passa a organizar suas relações a partir da necessidade de controle ou da busca permanente por segurança (Barbosa; Barbosa, 2022).

Da mesma forma, indivíduos que apresentam sentimentos persistentes de inadequação nem sempre expressam essa experiência apenas por meio de pensamentos negativos. Muitas vezes, essa percepção se manifesta na postura corporal, na forma de falar, de se aproximar ou de evitar relações interpessoais. Ainda que duas pessoas compartilhem um mesmo diagnóstico, a maneira como vivenciam o sofrimento dificilmente será idêntica. O diagnóstico auxilia a compreensão clínica, mas não esgota a singularidade da experiência subjetiva (Cardoso *et al.*, 2025).

Cada pessoa sofre a partir de uma trajetória singular, marcada por vínculos, perdas, contextos familiares, condições sociais, experiências de acolhimento ou rejeição e formas aprendidas de lidar com a vulnerabilidade. Compreender o sofrimento psíquico exige, portanto, olhar para além do sintoma e reconhecer a história relacional que participa da construção da experiência emocional de cada indivíduo. Nessa perspectiva, saúde mental não corresponde apenas à ausência de transtornos, mas à capacidade de estabelecer relações consigo mesmo e com os outros de maneira mais segura, flexível e adaptativa (Folharini *et al.*, 2024).

As experiências relacionais ocupam lugar central nesse processo. Desde os primeiros vínculos estabelecidos ao longo do desenvolvimento, o indivíduo constrói referências sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o mundo. A forma como necessidades emocionais são acolhidas, a previsibilidade das relações, a disponibilidade afetiva e a possibilidade de expressar sentimentos em ambientes seguros influenciam a construção

de expectativas que orientarão futuras experiências interpessoais. Conforme discutem Bowlby (1979) e Winnicott (2022), essas vivências contribuem para o desenvolvimento de modelos internos de funcionamento que organizam a percepção de segurança, confiança e pertencimento.

Quando essas relações são marcadas por acolhimento, consistência e validação emocional, favorecem o desenvolvimento de recursos para reconhecer emoções, tolerar frustrações e construir vínculos mais seguros. Em contrapartida, experiências caracterizadas por rejeição, negligência, instabilidade ou invalidação emocional podem favorecer a consolidação de crenças relacionadas ao desvalor, ao medo do abandono, à necessidade constante de aprovação ou à dificuldade de confiar nas pessoas (Young; Klosko; Weishaar, 2016; Leahy; Tirsch; Napolitano, 2013). Essas aprendizagens não permanecem restritas ao passado; tornam-se formas de interpretar situações, responder emocionalmente às experiências e estabelecer novas relações ao longo da vida.

Essa compreensão desloca o olhar da psicoterapia para além da redução de sintomas. Se o sofrimento humano também é produzido e mantido nas relações, os processos de mudança psicológica igualmente podem ser favorecidos por experiências relacionais que promovam segurança, acolhimento e novas possibilidades de significado. É nesse contexto que a relação terapêutica assume papel central, deixando de representar apenas o cenário em que intervenções técnicas são realizadas para tornar-se um componente ativo do processo de reconstrução emocional e de promoção da saúde mental (Bueno; Kleinhans; Da Silva, 2021; Kristensen; Kristensen, 2023).

Nesse sentido, a relação estabelecida entre terapeuta e paciente constitui um espaço no qual padrões emocionais construídos ao longo da história podem ser identificados, compreendidos e gradualmente flexibilizados. Durante o processo psicoterapêutico, expectativas de rejeição, medo da crítica, dificuldade de confiar ou necessidade constante de aprovação frequentemente emergem na própria interação com o terapeuta. Em vez de reforçar esses padrões, a postura ética, colaborativa e validante do profissional cria condições para que o paciente experimente formas distintas de se relacionar, ampliando suas possibilidades de compreender a si mesmo e aos outros (Valduga, 2023; Amaral, 2025; Valério; Pereira, 2022).

Essa perspectiva é especialmente relevante na Terapia Cognitivo-Comportamental. Embora a abordagem seja amplamente reconhecida pelas intervenções direcionadas à identificação de pensamentos automáticos, crenças centrais e padrões

comportamentais, sua evolução teórica evidencia que mudanças consistentes dificilmente ocorrem apenas pela compreensão racional do sofrimento. A literatura contemporânea demonstra que a relação terapêutica fortalece o engajamento no tratamento, favorece a validação emocional e potencializa a eficácia das intervenções cognitivas e comportamentais, permitindo que novas experiências relacionais sustentem processos mais amplos de reconstrução emocional e promoção da saúde mental (Knapp; Beck, 2008; Martins, 2022; Wisniewski; Iamin, 2025).

2.2 A experiência emocional corretiva na Terapia Cognitivo-Comportamental

A compreensão de que a relação terapêutica participa ativamente da mudança psicológica conduziu ao desenvolvimento de diferentes formulações teóricas voltadas à explicação dos mecanismos responsáveis pela transformação clínica. Entre essas contribuições, destaca-se o conceito de Experiência Emocional Corretiva, proposto por Alexander e French (1946), segundo o qual a mudança terapêutica não depende exclusivamente da compreensão racional da própria história, mas da possibilidade de o paciente vivenciar, durante o processo psicoterapêutico, experiências emocionais diferentes daquelas que contribuíram para a organização de seus padrões de sofrimento (Frank, 2020).

Essa perspectiva representa uma mudança importante na compreensão do tratamento psicológico. Durante muito tempo, diferentes abordagens concentraram seus esforços na identificação das origens dos conflitos, na interpretação de experiências passadas ou na modificação de pensamentos considerados disfuncionais. Embora esses elementos permaneçam relevantes, tornou-se evidente que compreender intelectualmente o sofrimento nem sempre é suficiente para produzir mudanças duradouras. Muitos pacientes conseguem explicar com clareza as razões de seus medos, inseguranças ou dificuldades relacionais, mas continuam reagindo emocionalmente da mesma maneira diante das situações cotidianas (Safatle; Silva Júnior; Dunker, 2018).

Essa diferença entre compreender e experimentar constitui um dos fundamentos da Experiência Emocional Corretiva. A elaboração cognitiva amplia o conhecimento sobre a própria história, enquanto a vivência de novas experiências relacionais possibilita modificar os significados emocionais construídos ao longo da vida. Assim, a psicoterapia deixa de representar apenas um espaço de narrativa ou interpretação e passa a constituir um contexto no qual expectativas anteriormente cristalizadas podem ser gradualmente

flexibilizadas por meio da própria experiência vivida na relação terapêutica (Matos; Borowski, 2019).

Nesse contexto, a relação estabelecida entre terapeuta e paciente assume papel central. Indivíduos que aprenderam a esperar críticas ao expressarem sofrimento podem encontrar uma escuta acolhedora; aqueles que desenvolveram medo constante do abandono podem experimentar continuidade e estabilidade no vínculo terapêutico; pessoas acostumadas à invalidação emocional passam a vivenciar relações caracterizadas por respeito, validação e aceitação. Essas experiências não apagam acontecimentos passados nem substituem a história construída pelo indivíduo, mas acrescentam novas referências emocionais capazes de ampliar sua forma de compreender a si mesmo, os outros e o mundo (Assis *et al.*, 2025; Faria, 2026).

Ao longo das últimas décadas, o conceito de Experiência Emocional Corretiva também passou por importantes reformulações. Alguns autores questionam a utilização do termo *corretiva*, por entenderem que ele pode sugerir que as emoções originalmente vivenciadas pelo paciente seriam inadequadas ou equivocadas. Entretanto, a literatura contemporânea esclarece que a mudança não recai sobre a legitimidade das emoções experimentadas, mas sobre os significados construídos a partir dessas vivências e que continuam organizando a forma como o indivíduo interpreta suas relações. Em razão disso, expressões como *experiência emocional transformadora* ou *atualizadora* passaram a ser utilizadas em parte da produção científica recente, preservando a ideia central de que a mudança clínica depende da incorporação de novas experiências relacionais emocionalmente significativas (Castonguay; Hill, 2012).

Essa compreensão dialoga de maneira consistente com a evolução da Terapia Cognitivo-Comportamental. Embora sua formulação inicial tenha enfatizado a identificação de pensamentos automáticos, crenças centrais e distorções cognitivas, o desenvolvimento da abordagem ampliou o reconhecimento da influência exercida pelas emoções e pela qualidade da relação terapêutica no processo de mudança. Conforme destacam Knapp e Beck (2008), cognição, emoção e comportamento constituem dimensões inseparáveis da experiência humana, razão pela qual intervenções cognitivas tendem a produzir resultados mais consistentes quando acompanhadas por experiências capazes de desafiar, no plano afetivo, expectativas construídas ao longo da história do paciente.

Sob essa perspectiva, a Experiência Emocional Corretiva não corresponde a uma técnica específica da Terapia Cognitivo-Comportamental, mas a um princípio que atravessa diferentes estratégias clínicas. Intervenções como experimentos comportamentais, exposição gradual, trabalho com imagens mentais, reestruturação de crenças e reprocessamento de memórias favorecem a construção de novas aprendizagens emocionais quando desenvolvidas em um contexto caracterizado por confiança, colaboração e segurança psicológica (Acioli, 2025; Wisniewski; Iamin, 2025).

Isso ocorre porque mudanças cognitivas dificilmente se sustentam quando permanecem restritas ao plano racional. Crenças como "não sou digno de cuidado", "sempre serei rejeitado" ou "não posso confiar nas pessoas" costumam resultar de experiências repetidas ao longo da vida e, por essa razão, encontram-se profundamente associadas às respostas emocionais do indivíduo. A flexibilização dessas crenças depende não apenas de sua contestação lógica, mas da possibilidade de vivenciar relações que ofereçam evidências emocionais incompatíveis com tais expectativas (Leahy; Tirch; Napolitano, 2013; Young; Klosko; Weishaar, 2016).

Desse modo, a Experiência Emocional Corretiva favorece processos de reconstrução emocional ao permitir que o paciente desenvolva formas mais flexíveis de interpretar suas experiências, reconhecer suas emoções e estabelecer relações interpessoais. A repetição de vivências marcadas por previsibilidade, validação e acolhimento amplia a capacidade de autorregulação emocional, fortalece recursos para o enfrentamento das adversidades e contribui para a reorganização gradual dos significados atribuídos à própria história (Nunes; Abrão, 2022; Bahia; Santana, 2025).

3. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma revisão de literatura de abordagem qualitativa, com caráter descritivo e exploratório, conforme os pressupostos metodológicos de Gil (2025). A pesquisa qualitativa possibilita compreender fenômenos complexos a partir da interpretação crítica da produção científica, enquanto os delineamentos descritivo e exploratório favorecem a sistematização do conhecimento e o aprofundamento de temas em constante desenvolvimento.

A escolha desse método fundamenta-se na natureza do objeto investigado, uma vez que a relação terapêutica, a reconstrução emocional e a experiência emocional corretiva constituem fenômenos multidimensionais, influenciados por aspectos

cognitivos, emocionais e relacionais. Dessa forma, buscou-se reunir e analisar criticamente a literatura científica sobre as contribuições da relação terapêutica para a promoção da saúde mental no contexto da Terapia Cognitivo-Comportamental.

O levantamento bibliográfico foi realizado nas bases de dados SciELO, Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), PubMed, PsycINFO e Google Acadêmico, sendo complementado por livros clássicos e contemporâneos da Terapia Cognitivo-Comportamental, Psicologia Clínica e Teoria do Apego. Para as buscas, foram utilizados, de forma isolada e combinada, descritores em português e inglês relacionados à relação terapêutica, aliança terapêutica, experiência emocional corretiva, Terapia Cognitivo-Comportamental, mudança terapêutica, regulação emocional e promoção da saúde mental.

Como critérios de inclusão, foram considerados artigos científicos, livros, capítulos de livros, dissertações e teses publicados em português ou inglês, disponíveis na íntegra e alinhados aos objetivos da pesquisa. Foram excluídos estudos duplicados, publicações sem acesso ao texto completo e trabalhos que não abordassem diretamente a relação terapêutica, a experiência emocional corretiva ou os processos de mudança psicológica na Terapia Cognitivo-Comportamental.

Após a seleção do material, realizou-se leitura exploratória e analítica das obras, seguida da organização e interpretação dos conteúdos a partir dos eixos temáticos que estruturam o referencial teórico, possibilitando a integração das evidências encontradas e a discussão das contribuições da literatura para a compreensão da relação terapêutica como elemento promotor da reconstrução emocional e da saúde mental.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Relação terapêutica como promotora da reconstrução emocional

A análise da literatura evidenciou consenso entre os estudos quanto ao reconhecimento da relação terapêutica como um dos principais componentes responsáveis pelo processo de mudança na Terapia Cognitivo-Comportamental contemporânea. Embora essa abordagem tenha sido historicamente reconhecida pelo emprego de técnicas estruturadas e intervenções baseadas em evidências, as publicações analisadas demonstram que a efetividade dessas estratégias depende, em grande medida, da qualidade do vínculo estabelecido entre terapeuta e paciente. Nesse sentido, a relação

terapêutica deixa de ser compreendida apenas como condição favorável para a aplicação das técnicas e passa a ser reconhecida como um elemento ativo na reconstrução emocional e na promoção da saúde mental (Knapp; Beck, 2008; Bueno; Kleinmans; Silva, 2021; Kristensen; Kristensen, 2023).

Os estudos revisados também indicam uma mudança na forma como a própria Terapia Cognitivo-Comportamental compreende o processo terapêutico. Inicialmente, a eficácia clínica era atribuída principalmente à utilização adequada de procedimentos técnicos voltados à identificação e modificação de pensamentos, crenças e comportamentos desadaptativos. Entretanto, investigações mais recentes demonstram que pacientes submetidos a intervenções semelhantes podem apresentar resultados bastante distintos, evidenciando que a aplicação correta das técnicas, embora indispensável, não explica isoladamente o sucesso do tratamento. A literatura converge ao apontar que fatores relacionais, como colaboração, confiança, empatia e validação emocional, exercem influência direta sobre o engajamento do paciente, a adesão às intervenções e a possibilidade de mudanças consistentes ao longo do processo psicoterapêutico (Kristensen; Kristensen, 2023; Valduga, 2023; Wisniewski; Iamin, 2025).

Outro aspecto recorrente nas publicações analisadas refere-se à compreensão de que a relação terapêutica constitui um espaço seguro para a exploração de conteúdos emocionalmente significativos. Os estudos destacam que pacientes com histórico de rejeição, invalidação emocional ou dificuldades na construção de vínculos tendem a apresentar maior resistência ao tratamento quando não conseguem estabelecer uma relação de confiança com o terapeuta. Em contrapartida, ambientes clínicos caracterizados por acolhimento, previsibilidade e colaboração favorecem a expressão de emoções, a revisão de crenças e a participação ativa no processo terapêutico, ampliando as possibilidades de mudança psicológica (Ribeiro; Méa; Hohendorff, 2025; Pereira *et al.*, 2025; Martins, 2022).

A literatura também demonstra que essa transformação não ocorre apenas em razão da competência técnica do profissional, mas da forma como o paciente vivencia a relação construída durante a psicoterapia. A confiança desenvolvida ao longo das sessões, a postura ética, a escuta qualificada e a validação das experiências emocionais favorecem um contexto no qual antigos padrões de funcionamento podem ser questionados com menor necessidade de respostas defensivas. Assim, a relação terapêutica passa a constituir

um espaço de reconstrução emocional, permitindo que o paciente experimente formas mais seguras de compreender a si mesmo, os outros e suas relações interpessoais (Bueno; Kleinhans; Silva, 2021; Martins, 2022; Pereira *et al.*, 2025).

Esses achados reforçam que a reconstrução emocional não resulta exclusivamente da modificação de pensamentos disfuncionais, mas da integração entre intervenções técnicas e experiências relacionais emocionalmente significativas. A literatura revisada indica que o vínculo terapêutico favorece a flexibilização de crenças, fortalece recursos de autorregulação emocional e amplia a capacidade do indivíduo para estabelecer relações mais adaptativas, evidenciando que a promoção da saúde mental depende não apenas da redução dos sintomas, mas também da construção de novas formas de atribuir significado às próprias experiências. Sob essa perspectiva, a relação terapêutica configura-se como um dos principais recursos para o desenvolvimento de processos de mudança sustentáveis, preparando o caminho para compreender como a experiência emocional corretiva atua como mecanismo de reconstrução emocional na Terapia Cognitivo-Comportamental.

4.2 Contribuições da experiência emocional corretiva para a promoção da saúde mental

Os estudos revisados indicam que mudanças clínicas consistentes não decorrem apenas da compreensão racional dos problemas vivenciados pelo paciente, mas da possibilidade de experimentar, durante a psicoterapia, relações que desafiem padrões emocionais anteriormente consolidados. Dessa forma, a transformação psicológica ocorre quando novas experiências interpessoais oferecem evidências incompatíveis com expectativas construídas em contextos marcados por rejeição, abandono ou invalidação emocional (Castonguay; Hill, 2012; Goldfried, 2018).

Os resultados também evidenciam que a experiência emocional corretiva está diretamente relacionada à flexibilização de esquemas cognitivos e emocionais. Conforme discutem Leahy, Tirsch e Napolitano (2013), padrões desenvolvidos ao longo da história relacional tendem a organizar a forma como o indivíduo interpreta a si mesmo, os outros e o ambiente. Quando o paciente vivencia, no contexto terapêutico, relações pautadas por acolhimento, previsibilidade e validação emocional, essas experiências passam a ampliar seu repertório de interpretações, favorecendo respostas mais adaptativas diante das situações cotidianas.

Outro aspecto recorrente na literatura refere-se ao fato de que os efeitos desse processo ultrapassam a redução de sintomas. Os estudos analisados indicam que a repetição de experiências relacionais seguras fortalece recursos de autorregulação emocional, amplia a capacidade de enfrentamento das adversidades e favorece a construção de vínculos interpessoais mais saudáveis. Assim, a psicoterapia deixa de representar apenas um espaço para o manejo do sofrimento psíquico e passa a constituir uma oportunidade para o desenvolvimento de competências emocionais que podem ser generalizadas para outros contextos da vida do indivíduo (Wisniewski; Iamin, 2025; Boaventura, 2026).

Em conjunto, os estudos revisados permitem compreender que a experiência emocional corretiva amplia o potencial terapêutico da Terapia Cognitivo-Comportamental ao integrar intervenções técnicas e experiências relacionais significativas. Mais do que favorecer mudanças cognitivas, esse processo contribui para a reconstrução emocional do paciente, fortalecendo recursos psicológicos que sustentam a promoção da saúde mental e a construção de formas mais flexíveis e saudáveis de se relacionar consigo mesmo e com os outros.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão de literatura possibilitou compreender que a relação terapêutica constitui um dos principais elementos envolvidos na reconstrução emocional promovida pela Terapia Cognitivo-Comportamental. A análise dos estudos evidenciou que a qualidade do vínculo estabelecido entre terapeuta e paciente influencia diretamente o desenvolvimento do processo psicoterapêutico, favorecendo a construção de um ambiente caracterizado por confiança, acolhimento e colaboração. Nesse contexto, a relação terapêutica deixa de representar apenas um recurso para a aplicação das intervenções e passa a integrar o próprio processo de mudança psicológica.

Os resultados também demonstraram que a experiência emocional corretiva representa um importante mecanismo por meio do qual a relação terapêutica contribui para a flexibilização de esquemas cognitivos e emocionais, possibilitando a resignificação de padrões relacionais construídos ao longo da história de vida do indivíduo. Dessa forma, a literatura revisada reforça que mudanças clínicas consistentes não decorrem exclusivamente da compreensão racional do sofrimento, mas da vivência

de experiências relacionais capazes de ampliar recursos de autorregulação emocional e favorecer novas formas de compreender a si mesmo, os outros e o mundo.

Além das contribuições para a prática clínica, os achados evidenciam a relevância da relação terapêutica para a promoção da saúde mental em uma perspectiva ampliada. Ao favorecer o desenvolvimento de competências emocionais, fortalecer vínculos interpessoais e estimular processos de reconstrução emocional, a psicoterapia amplia seu potencial de atuação para além da redução de sintomas, contribuindo para o bem-estar psicológico e para a construção de relações mais saudáveis. Essa compreensão dialoga com a proposta interdisciplinar desta obra, ao reconhecer a saúde mental como um fenômeno complexo que demanda articulação entre diferentes áreas do conhecimento e práticas profissionais.

Por fim, destaca-se que este estudo se fundamentou em uma revisão de literatura, o que delimita suas conclusões à produção científica analisada. Recomenda-se que pesquisas futuras explorem empiricamente a experiência emocional corretiva em diferentes contextos clínicos e populações, ampliando a compreensão de seus efeitos sobre a reconstrução emocional e a promoção da saúde mental. Espera-se que as reflexões apresentadas contribuam para o fortalecimento das discussões acerca da relação terapêutica como componente essencial da prática psicológica contemporânea e para o desenvolvimento de intervenções cada vez mais integradas às necessidades emocionais dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, E. V. A. **Habilidades sociais em terapia cognitivo-comportamental: técnicas práticas para psicólogos na melhoria das relações e comunicação**. [S. l.]: Visu, 2025.

BOAVENTURA, J. M. T. **Os afetos no sofrer: um estudo sobre a influência das relações contemporâneas em momentos de sofrimento**. 2026.

BOWLBY, J. A teoria do apego Bowlby-Ainsworth. **Ciências do Comportamento e do Cérebro**, v. 2, n. 4, p. 637-638, 1979.

BUENO, C.; DOS SANTOS KLEINHANS, A. C.; DA SILVA, D. A relação terapêutica na Terapia Cognitivo-Comportamental. **Conjecturas**, v. 21, n. 6, p. 771-784, 2021.

CARDOSO, L. M. A. *et al.* **Entre a interpretação e o trauma: os desafios do setting no cuidado aos estados-limite**. 2025.

CASTONGUAY, L. G.; HILL, C. E. (org.). **Transformation in psychotherapy: corrective experiences across cognitive behavioral, humanistic, and psychodynamic approaches**. Washington, DC: American Psychological Association, 2012.

FARIA, V. I. D. *A relação entre vinculação e aliança terapêutica: uma perspectiva dos clientes*. 2026.

FOLHARINI, A. M. *et al.* Adolescentes em contexto de vulnerabilidade: um relato de experiência. **CIPPUS – Revista de Iniciação Científica**, v. 12, n. 1, 2024.

FRANK, K. A. Rethinking therapeutic action: finding commonalty in diversity. **Psychoanalytic Perspectives**, v. 17, n. 3, p. 289-317, 2020.

FRANKL, V. E. **A psicoterapia na prática**. Petrópolis: Vozes, 2020.

GIL, A. C. **Pesquisa qualitativa básica**. Petrópolis: Vozes, 2025.

GOLDFRIED, M. R. Obtaining consensus in psychotherapy: what holds us back? **American Psychologist**, 2019.

KNAPP, P.; BECK, A. T. Fundamentos, modelos conceituais, aplicações e pesquisa da terapia cognitiva. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 30, supl. 2, p. s54-s64, 2008.

KRISTENSEN, A. D.; KRISTENSEN, C. H. **A relação terapêutica nas terapias cognitivo-comportamentais: prática clínica e aspectos transteóricos**. Porto Alegre: Artmed, 2023.

LEAHY, R. L.; TIRCH, D.; NAPOLITANO, L. A. **Regulação emocional em psicoterapia: um guia para o terapeuta cognitivo-comportamental**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

MARTINS, M. T. N. C. G. **A relação terapêutica na prática clínica e na supervisão: um estudo qualitativo com psicoterapeutas**. 2022. Dissertação (Mestrado) – Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Portugal, 2022.

PEREIRA, A. L. *et al.* **O psicólogo clínico e o desenvolvimento das habilidades interpessoais para a construção da relação terapêutica**. 2025.

PORGES, S. W. **The polyvagal theory: neurophysiological foundations of emotions, attachment, communication, and self-regulation**. New York: W. W. Norton, 2011.

RIBEIRO, L. A.; MÉA, C. P. D.; HOHENDORFF, J. V. Construção da relação terapêutica na abordagem cognitivo-comportamental infantil: um estudo qualitativo. **Psicologia Clínica**, v. 37, 2025.

ROCHA, M. **O desenvolvimento das relações de vinculação na adolescência: associações entre contextos relacionais com pais, pares e par amoroso**. 2022. Tese (Doutorado) – Universidade do Porto, Porto, 2022.

SAFATLE, V.; SILVA JÚNIOR, N.; DUNKER, C. **Patologias do social: arqueologias do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

VALDUGA, A. **A arte da relação terapêutica: realidade, mistério e transformação**. [S. l.]: Editora Dialética, 2023.

WINNICOTT, D. W. **Processos de amadurecimento e ambiente facilitador: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional**. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

WISNIEWSKI, M.; IAMIN, S. R. S. **Terapia cognitivo-comportamental no contexto da pós-graduação: teoria e técnica aplicada a casos clínicos**. Curitiba: Appris, 2025.

YOUNG, J. E.; KLOSKO, J. S.; WEISHAAR, M. E. **Schema therapy**. [S. l.]: Bohn Stafleu van Loghum, 2016.

CAPÍTULO 39 - VILA SANTA THEREZA: patrimônio, memória e educação ambiental na construção de vínculos entre comunidade e território

VILA SANTA THEREZA: heritage, memory, and environmental education in building connections between community and territory

Carolina Garcia Nunes ¹

Samuel Santos ²

Lisandro Lucas Lima de Moura ³

¹ Acadêmica do Curso Técnico em Meio Ambiente, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. IFSUL. Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-2426-5310>

² Mestre em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Docente do Curso Técnico em Meio Ambiente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. IFSUL. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5076-500>

³ Doutor em Antropologia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e Docente do Curso Técnico em Meio Ambiente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. IFSUL. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6554-6184>

RESUMO

O patrimônio cultural constitui uma importante referência para a construção da memória coletiva e para o fortalecimento das relações entre comunidade e território. Quando integrado à vida cotidiana da população, pode ultrapassar sua dimensão histórica e material, assumindo também funções sociais, culturais e educativas. Este estudo teve como objetivo analisar as potencialidades da Vila Santa Thereza, localizada em Bagé, Rio Grande do Sul, como espaço de memória, convivência e educação ambiental, considerando sua contribuição para o fortalecimento dos vínculos entre patrimônio, comunidade e território. A pesquisa caracteriza-se pela abordagem qualitativa, de natureza aplicada e caráter exploratório e descritivo, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e documental. A análise foi estruturada a partir de três eixos: memória e pertencimento, convivência e função social e educação ambiental. Os resultados evidenciaram que a relevância da Vila Santa Thereza ultrapassa a preservação de suas estruturas arquitetônicas, uma vez que o conjunto reúne referências relacionadas à história econômica e social de Bagé, às formas de trabalho, à moradia e às experiências comunitárias construídas naquele território. Identificou-se que a valorização do patrimônio depende também da manutenção de sua função social, mediante usos capazes de favorecer a presença da comunidade, a convivência e a realização de atividades culturais e educativas. A análise demonstrou ainda que as características do conjunto possibilitam aproximar preservação patrimonial e educação ambiental, especialmente por meio da valorização dos espaços livres, da vegetação, dos recursos naturais e de práticas voltadas ao uso responsável do ambiente construído. Conclui-se que a Vila Santa Thereza apresenta potencial para constituir-se como espaço educativo não formal, no qual memória, cultura, ambiente e participação comunitária podem ser articulados. Sua valorização pode contribuir não apenas para preservar referências históricas de Bagé, mas também para produzir novas experiências de aprendizagem, pertencimento e responsabilidade socioambiental.

Palavras-chave: Patrimônio cultural. Educação ambiental. Memória coletiva.

ABSTRACT

Cultural heritage constitutes an important reference for the construction of collective memory and for strengthening the relationships between communities and their territories. When integrated into people's everyday lives, heritage can extend beyond its historical and material dimensions, also assuming social, cultural, and educational functions. This study aimed to analyze the potential of Vila Santa Thereza, located in Bagé, Rio Grande do Sul, Brazil, as a space for memory, social interaction, and environmental education, considering its contribution to strengthening the connections between heritage, community, and territory. The research adopted a qualitative approach, with an applied, exploratory, and descriptive nature, and was conducted through bibliographic and documentary research. The analysis was structured around three axes: memory and belonging, social interaction and social function, and environmental education. The results showed that the significance of Vila Santa Thereza extends beyond the preservation of its architectural structures, as the site encompasses references related to the economic and social history of Bagé, forms of labor and housing, and community experiences developed within the territory. The findings indicate that heritage enhancement also depends on maintaining its social function through uses that encourage community presence, social interaction, and cultural and educational activities. The analysis further

demonstrated that the characteristics of the site provide opportunities to connect heritage preservation with environmental education, particularly through the enhancement of open spaces, vegetation, natural resources, and practices aimed at the responsible use of the built environment. It is concluded that Vila Santa Thereza has the potential to become a non-formal educational space in which memory, culture, environment, and community participation can be interconnected. Its enhancement may contribute not only to preserving historical references associated with Bagé but also to creating new experiences of learning, belonging, and socio-environmental responsibility.

Keywords: Cultural heritage. Environmental education. Collective memory.

1. INTRODUÇÃO

Há espaços que permanecem na cidade não apenas porque suas edificações resistiram ao tempo, mas porque continuam guardando histórias pelas quais uma comunidade reconhece parte de si. Ruas, conjuntos arquitetônicos, praças e antigas áreas de trabalho podem sobreviver às funções para as quais foram originalmente concebidos e, ainda assim, conservar marcas das relações sociais que os constituíram. O patrimônio cultural adquire significado justamente nessa relação entre materialidade e experiência: aquilo que se preserva não é somente uma construção, mas um conjunto de referências capaz de conectar diferentes gerações, narrativas e formas de pertencimento ao território (Fonseca, 2003; Magalhães, 2020).

Essa compreensão desloca a preservação de uma lógica exclusivamente material para uma questão social e educativa. Um patrimônio pode estar fisicamente conservado e, ao mesmo tempo, tornar-se progressivamente distante da população quando deixa de participar de sua vida cotidiana. A permanência dos significados associados a determinado espaço depende das relações que continuam sendo construídas nele e a partir dele. Preservar, portanto, também envolve criar possibilidades para que os lugares sejam conhecidos, frequentados, interpretados e apropriados por diferentes grupos sociais, mantendo abertas as conexões entre memória, experiência e território (Prestes et al., 2012; França, 2021).

A memória coletiva ajuda a compreender por que essa aproximação é relevante. Halbwachs (1990) demonstra que as lembranças são construídas socialmente e dependem de referências compartilhadas pelos grupos, entre as quais o espaço ocupa uma posição particularmente significativa. Edificações, paisagens e lugares de convivência oferecem certa materialidade à memória, permitindo que acontecimentos, experiências e modos de vida permaneçam reconhecíveis mesmo após profundas transformações sociais. A cidade, sob essa perspectiva, não constitui somente uma organização física, mas uma trama de referências por meio da qual os indivíduos também interpretam sua própria inserção na história coletiva (Halbwachs, 1990; Schmidt; Mahfoud, 1993).

Nora (1993) aprofunda essa relação ao discutir os lugares de memória como referências nas quais determinados grupos reconhecem e preservam elementos significativos de sua trajetória. Augé (1994), por outro caminho, permite refletir sobre o que ocorre quando essa relação se enfraquece. Para o autor, o lugar se constitui pela presença de identidade, relações e história, enquanto o não-lugar está associado à transitoriedade e à fragilidade dos vínculos construídos com o espaço. Embora essa diferenciação não possa ser aplicada de maneira rígida aos contextos urbanos, ela evidencia uma questão relevante para o patrimônio: manter uma edificação não é suficiente para assegurar que ela continue sendo um lugar socialmente significativo. É a possibilidade de vivenciá-la, produzir experiências e reconhecer histórias em seu interior que sustenta sua presença na memória coletiva (Augé, 1994; Motta, 2000).

Essa discussão também permite aproximar patrimônio e educação. Os processos formativos não estão restritos às instituições escolares, pois a relação com a cidade, com seus espaços culturais e com os registros de sua história também produz aprendizagens. Ao percorrer um conjunto histórico, conhecer as formas de trabalho que contribuíram para sua constituição, observar características ambientais do território ou participar de atividades culturais desenvolvidas naquele espaço, o sujeito estabelece outras formas de leitura sobre o lugar onde vive. Os espaços públicos e culturais podem, assim, assumir uma dimensão educativa ao favorecer o contato entre diferentes gerações, experiências, conhecimentos e manifestações culturais, ampliando as possibilidades de formação para além dos espaços formais de ensino (Machado, 2008; Pereira et al., 2024).

A educação ambiental encontra nesse movimento uma possibilidade particularmente fértil. Quando compreendida para além da transmissão de informações sobre conservação dos recursos naturais, ela envolve a construção de formas mais críticas de perceber as relações entre sociedade, ambiente e território. A cidade também educa ambientalmente quando permite compreender como suas escolhas de ocupação, preservação e uso dos espaços interferem na qualidade ambiental e na experiência coletiva. Por isso, áreas verdes, recursos hídricos, superfícies permeáveis, vegetação, edificações existentes e formas de ocupação do solo podem constituir elementos de sensibilização quando são incorporados às experiências cotidianas da população (Hensel, 2016; Silva et al., 2025).

Nesse contexto, os equipamentos culturais apresentam possibilidades que ultrapassam a oferta de atividades artísticas ou recreativas. Quando abertos à participação

da comunidade e articulados às características do território, podem reunir cultura, memória, convivência e aprendizagem, constituindo ambientes nos quais a educação ocorre pela experiência e pela apropriação coletiva do espaço. A incorporação de práticas relacionadas à sustentabilidade amplia essa condição, permitindo que aspectos ambientais deixem de ser apenas soluções técnicas e sejam percebidos pelos usuários como parte da relação entre qualidade de vida, cuidado com os recursos naturais e responsabilidade compartilhada sobre a cidade (Hensel, 2016; Ribeiro; Santos, 2025).

A Vila Santa Thereza, em Bagé, apresenta características que tornam essa discussão especialmente significativa. Originado no final do século XIX a partir da instalação da Charqueada Santa Thereza, o conjunto reuniu atividades produtivas, moradias de trabalhadores e estruturas destinadas à vida comunitária, chegando a abrigar aproximadamente 840 moradores. Ao longo de sua trajetória, ultrapassou a função vinculada à produção do charque e passou a integrar a paisagem e a memória urbana bageense, preservando referências relacionadas ao trabalho, às formas de convivência e à própria constituição histórica da cidade (Bica, 2017; Rio Grande do Sul, 2021; Kiefer Arquitetos, 2021).

As mudanças de uso ocorridas ao longo das décadas e os desafios de conservação enfrentados pelo conjunto colocam, entretanto, uma questão que não se resolve apenas pela recuperação física das edificações. A continuidade da Vila Santa Thereza como patrimônio cultural depende também das possibilidades de aproximação entre esse espaço e a comunidade. Sua valorização passa pela criação de usos capazes de favorecer permanência, convivência, circulação de conhecimentos e novas experiências coletivas, sem apagar os registros históricos que conferem singularidade ao lugar (Bagé, 2024a; Bagé, 2024b; Kiefer Arquitetos, 2021).

É justamente nessa relação que patrimônio cultural, educação ambiental e formação cidadã se aproximam. Ao ser compreendida como espaço passível de vivência, interpretação e aprendizagem, a Vila Santa Thereza pode deixar de ocupar somente a posição de testemunho histórico para participar de processos educativos vinculados ao reconhecimento da memória local, ao cuidado com o ambiente e à construção de relações mais conscientes com o território. A inserção de atividades culturais, educativas e comunitárias, associada à valorização dos espaços livres e de práticas ambientalmente responsáveis, pode ampliar sua função social e reforçar sua condição de lugar de memória e pertencimento (Garcia, 2025; Hensel, 2016; Capute, 2011).

A partir dessa compreensão, questiona-se: de que maneira a valorização da Vila Santa Thereza como espaço de memória, convivência e educação ambiental pode contribuir para fortalecer as relações entre patrimônio, comunidade e território? Diante dessa problemática, o presente estudo tem como objetivo analisar as potencialidades da Vila Santa Thereza como espaço de memória, convivência e educação ambiental, considerando sua contribuição para o fortalecimento dos vínculos entre patrimônio, comunidade e território.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Patrimônio, memória e formação dos vínculos com o território

O patrimônio cultural não se constitui apenas pela permanência física de edificações, monumentos ou paisagens. Seu reconhecimento decorre dos significados que determinados bens assumem para os grupos sociais que os identificam como parte de sua trajetória. Ao longo do século XX, essa compreensão tornou-se progressivamente mais ampla, deslocando a preservação de uma perspectiva centrada na excepcionalidade arquitetônica para outra capaz de incorporar práticas sociais, formas de vida, memórias e referências culturais construídas por diferentes comunidades. O patrimônio passa, assim, a ser compreendido como uma construção social na qual materialidade e experiência se encontram (Fonseca, 2003; Magalhães, 2020).

Essa ampliação conceitual modifica também o próprio sentido de preservar. Se o valor patrimonial está relacionado às experiências e referências compartilhadas por uma comunidade, a conservação física de um bem não garante, isoladamente, sua continuidade cultural. Espaços preservados, mas afastados da vida cotidiana, podem perder gradualmente a capacidade de produzir identificação e pertencimento. A preservação envolve, portanto, condições para que os bens culturais continuem sendo conhecidos, utilizados e interpretados pelas gerações que estabelecem novas relações com eles (Prestes et al., 2012; França, 2021).

A memória coletiva ajuda a compreender essa relação. Halbwachs (1990) considera que a memória não é produzida exclusivamente na esfera individual, pois as lembranças são construídas e reorganizadas a partir dos grupos sociais aos quais os sujeitos pertencem. O passado é recordado por meio de referências comuns, entre as quais os espaços possuem importância particular. Edificações, ruas, bairros e paisagens oferecem certa estabilidade às lembranças, permitindo que acontecimentos e experiências

continuem sendo reconhecidos mesmo quando as condições sociais que lhes deram origem já se modificaram (Halbwachs, 1990; Schmidt; Mahfoud, 1993).

O espaço urbano torna-se, dessa maneira, parte da construção da memória social. Os lugares acumulam marcas de diferentes temporalidades e registram modos de trabalhar, morar, circular e conviver. Sua importância não depende exclusivamente de atributos arquitetônicos, mas das histórias e práticas que se desenvolveram em seu interior. A identidade de uma comunidade também é formada nessa relação, à medida que determinados espaços passam a representar experiências compartilhadas e a funcionar como referências pelas quais os indivíduos reconhecem sua inserção no território (Dias, 2015; Leitão, 2024).

Nora (1993) aprofunda essa discussão por meio do conceito de lugares de memória, compreendidos como referências que concentram e preservam significados relacionados à trajetória dos grupos sociais. Esses lugares estabelecem pontes entre diferentes tempos, permitindo que acontecimentos e experiências do passado permaneçam acessíveis e sejam continuamente reinterpretados. Sua existência evidencia que a memória não permanece de maneira espontânea, mas depende de formas sociais de transmissão, reconhecimento e preservação (Nora, 1993).

A relação entre espaço e pertencimento também pode ser analisada a partir da diferenciação proposta por Augé (1994) entre lugar e não-lugar. O lugar apresenta dimensão identitária, histórica e relacional, sendo reconhecido pelos vínculos construídos entre sujeitos e território. Já o não-lugar está associado principalmente à circulação, à transitoriedade e à fragilidade das relações sociais. Embora essa diferenciação não deva ser aplicada rigidamente às cidades, ela permite compreender por que a manutenção da função social de um patrimônio é tão importante: um espaço histórico que deixa de ser vivenciado corre o risco de preservar sua materialidade enquanto perde parte das relações que sustentam seu significado coletivo (Augé, 1994; Motta, 2000).

Nesse sentido, preservar um patrimônio significa também criar condições para que novas experiências possam ser construídas sem apagar as anteriores. Os lugares históricos permanecem socialmente relevantes quando permitem que a população reconheça neles referências do passado e, simultaneamente, encontre possibilidades de utilização no presente. Patrimônio, memória e território não constituem dimensões separadas, mas elementos de uma mesma relação por meio da qual as comunidades produzem pertencimento e atribuem sentidos aos espaços que habitam (Gomes, 2025; França, 2021).

2.2 Vila Santa Thereza: memória e patrimônio de Bagé, Rio Grande do Sul

A Vila Santa Thereza constitui uma dessas referências na trajetória urbana de Bagé. Sua história está relacionada ao desenvolvimento econômico da região da Campanha e à presença da indústria do charque, atividade que exerceu forte influência sobre a organização produtiva e social do município. A Charqueada Santa Thereza foi fundada em 1897 por Antônio Ribeiro de Magalhães e integrou um período em que Bagé ampliava sua importância econômica regional, articulando pecuária, produção industrial e relações características de uma cidade situada na fronteira sul do Rio Grande do Sul (Bica, 2017; Rio Grande do Sul, 2021).

O conjunto formado em torno da charqueada ultrapassava a estrutura estritamente produtiva. A Vila Santa Thereza reuniu moradias destinadas aos trabalhadores e espaços associados à vida comunitária, chegando a abrigar aproximadamente 840 moradores. Sua infraestrutura incluía geração própria de energia elétrica, atendimento médico e farmacêutico, além de áreas destinadas à convivência. Ruas planejadas e alamedas arborizadas também compunham um ambiente no qual produção, habitação e sociabilidade estavam espacialmente articuladas (Rio Grande do Sul, 2021).

Essa configuração ajuda a compreender por que a importância da Vila não pode ser reduzida às edificações que permaneceram. O conjunto guarda registros de formas de trabalho e de organização comunitária que participaram da constituição histórica de Bagé. Ao longo do tempo, suas estruturas deixaram de representar somente as funções ligadas à charqueada e passaram a integrar a paisagem cultural da cidade, tornando-se referências para diferentes gerações e reunindo memórias relacionadas à vida cotidiana, às relações de trabalho e às experiências comunitárias (Bica, 2017; Kiefer Arquitetos, 2021).

A transformação de suas funções originais, contudo, introduziu novos desafios. O envelhecimento das edificações, a mudança dos usos e a necessidade de adaptar o conjunto às demandas atuais produziram discussões relacionadas à conservação e à revitalização da área. Nos últimos anos, iniciativas do poder público têm buscado recursos e desenvolvido ações direcionadas à preservação e recuperação de estruturas do Centro Histórico da Vila Santa Thereza, demonstrando a permanência de seu reconhecimento como patrimônio local (Bagé, 2024a; Bagé, 2024b).

A continuidade desse patrimônio, entretanto, depende de uma questão que ultrapassa a restauração material. A Vila Santa Thereza precisa permanecer relacionada à

vida da população para que sua memória não seja reduzida à contemplação de estruturas históricas. A criação de atividades culturais, educativas e comunitárias pode ampliar as formas de apropriação do espaço e favorecer a construção de novas experiências, mantendo sua trajetória acessível às gerações atuais. A preservação passa, nessa perspectiva, pela capacidade de conciliar a memória existente com usos que renovem a presença da comunidade no lugar (Kiefer Arquitetos, 2021; Bagé, 2024b).

Compreendida dessa maneira, a Vila Santa Thereza aproxima-se da ideia de patrimônio vivo: um espaço que testemunha processos históricos, mas cuja relevância não termina neles. As referências relacionadas ao trabalho, à organização urbana e à convivência que marcaram sua formação podem dialogar com práticas atuais de cultura, educação e participação comunitária. A ressignificação do conjunto não exige o apagamento de sua trajetória, mas pode justamente ampliar as possibilidades de conhecê-la, interpretá-la e transmiti-la (Bica, 2017; Kiefer Arquitetos, 2021).

2.3 Educação ambiental, convivência e função social dos espaços culturais

A compreensão dos espaços patrimoniais como ambientes socialmente ativos aproxima a discussão da educação. Os processos educativos não acontecem apenas dentro das instituições escolares, pois diferentes espaços da cidade podem produzir situações de aprendizagem a partir das experiências que possibilitam. Bibliotecas, centros culturais, praças, museus e patrimônios históricos permitem contato com saberes, manifestações culturais, narrativas locais e formas distintas de interpretar o território. Quando apropriados pela comunidade, esses espaços ampliam as oportunidades de formação e participação social (Machado, 2008; Pereira et al., 2024).

Nesse contexto, a função educativa dos espaços culturais não depende exclusivamente da realização de atividades formalmente pedagógicas. A própria convivência entre diferentes públicos, o contato com a memória local e a possibilidade de experimentar coletivamente o espaço constituem formas de aprendizagem social. Equipamentos culturais podem favorecer encontros, circulação de conhecimentos e reconhecimento das referências culturais de uma comunidade, contribuindo para aproximar sujeitos que compartilham o mesmo território, mas nem sempre possuem as mesmas oportunidades de acesso à cultura e aos espaços públicos (Ribeiro; Santos, 2025).

A convivência assume importância particular porque a apropriação dos espaços é construída pelo uso. Um ambiente torna-se socialmente significativo quando permite

permanência, encontro e construção de experiências. Espaços pouco acessíveis, hostis ou destinados exclusivamente à passagem restringem essas possibilidades, enquanto ambientes capazes de acolher diferentes usos favorecem relações mais permanentes entre população e território. A qualidade do espaço público interfere, portanto, nas formas de participação e no modo como os sujeitos reconhecem a cidade como um bem compartilhado (Albuquerque; Dias, 2019; Feitosa et al., 2022).

Essa dimensão também está diretamente relacionada à inclusão social. Participar da vida cultural de uma cidade pressupõe condições concretas de acesso, circulação e permanência. A inclusão, nesse caso, não deve ser limitada à eliminação de barreiras físicas, mas compreendida como possibilidade efetiva de que diferentes sujeitos usufruam dos espaços e das experiências disponíveis. Equipamentos públicos que acolhem diversidade de usuários contribuem para democratizar o acesso à cultura, à convivência e às oportunidades educativas existentes no território (Silva et al., 2025).

A educação ambiental amplia ainda mais essa compreensão sobre a função educativa dos espaços urbanos. Hensel (2016) argumenta que sustentabilidade urbana e educação ambiental precisam ser pensadas de maneira articulada, pois a construção de cidades ambientalmente responsáveis depende também da formação de sujeitos capazes de compreender as consequências das formas de ocupação, uso e transformação do território. Nesse entendimento, educação ambiental não corresponde apenas à transmissão de conteúdos sobre natureza, mas à construção de uma leitura crítica das relações entre sociedade, recursos naturais e ambiente urbano (Hensel, 2016).

Os próprios elementos presentes no espaço podem contribuir para essa aprendizagem. Vegetação, recursos hídricos, áreas permeáveis e formas de aproveitamento da iluminação e ventilação natural deixam de possuir somente função técnica quando são incorporados de maneira perceptível às experiências dos usuários. Podem tornar visíveis relações entre uso dos recursos, conforto ambiental e qualidade de vida, permitindo que a sustentabilidade seja reconhecida em práticas concretas e não apenas como conceito abstrato (Silva et al., 2025; Cavalcante et al., 2023).

Essa perspectiva é especialmente pertinente aos espaços culturais inseridos em conjuntos patrimoniais. A preservação de estruturas existentes já representa uma forma de utilização mais responsável dos recursos incorporados ao ambiente construído, ao evitar substituições desnecessárias e prolongar a vida útil das edificações. Ao mesmo tempo, a combinação entre patrimônio, áreas de convivência, vegetação e atividades

educativas pode favorecer uma compreensão mais abrangente da sustentabilidade, relacionando preservação ambiental à continuidade cultural e social dos lugares (Capute, 2011; Pereira, 2018).

A educação ambiental desenvolvida nesses espaços pode, portanto, aproximar conhecimento e experiência. Uma área histórica utilizada para atividades culturais, convivência comunitária e práticas educativas permite que questões ambientais sejam discutidas a partir da realidade territorial vivenciada pelos próprios sujeitos. O cuidado com áreas verdes, o reconhecimento da biodiversidade, a gestão da água, a redução de impactos e a valorização das estruturas existentes podem ser incorporados ao cotidiano do espaço, favorecendo processos de sensibilização construídos pela experiência concreta (Hensel, 2016; Cavalcante et al., 2023).

No caso da Vila Santa Thereza, essa articulação permite compreender o patrimônio como uma possibilidade educativa que se projeta para além de sua importância histórica. A criação de condições para convivência, circulação de conhecimentos, desenvolvimento de atividades culturais e sensibilização ambiental pode ampliar sua função social e estabelecer novas relações entre população e conjunto patrimonial. A memória deixa de ser apenas objeto de preservação e passa a participar de experiências de aprendizagem, enquanto a sustentabilidade deixa de ocupar somente uma dimensão técnica e passa a integrar práticas de formação e participação comunitária (Capute, 2011; Hensel, 2016).

Desse modo, patrimônio cultural, educação ambiental e convivência convergem em uma mesma discussão sobre a forma como os indivíduos constroem relações com o território. Quando um espaço histórico permanece acessível, utilizado e socialmente reconhecido, ele pode contribuir simultaneamente para transmitir referências do passado, produzir experiências no presente e estimular formas mais responsáveis de pensar o futuro. Nessa perspectiva, a potencialidade educativa da Vila Santa Thereza reside justamente em sua capacidade de reunir memória, cultura, ambiente e comunidade em um lugar cuja preservação pode ser construída também pela experiência compartilhada (Ribeiro; Santos, 2025; Hensel, 2016; Capute, 2011).

3. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza aplicada e caráter exploratório e descritivo. A abordagem qualitativa foi adotada por possibilitar a compreensão das relações estabelecidas entre patrimônio cultural, memória, território, convivência e educação ambiental, considerando os significados sociais e culturais associados à Vila Santa Thereza. Conforme Minayo (2014), a pesquisa qualitativa dedica-se à compreensão de fenômenos que envolvem significados, valores, relações e práticas sociais, permitindo analisar dimensões que não podem ser reduzidas exclusivamente a dados quantitativos. Quanto aos objetivos, a pesquisa apresenta caráter exploratório e descritivo, uma vez que busca ampliar a compreensão acerca do objeto investigado e interpretar suas características a partir do problema proposto (Gil, 2002).

O percurso metodológico será desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica reunirá produções relacionadas ao patrimônio cultural, memória coletiva, identidade dos lugares, educação ambiental, sustentabilidade urbana, espaços culturais e convivência comunitária. A seleção teórica buscará estabelecer relações entre esses campos, permitindo compreender o patrimônio não somente por sua dimensão material, mas pelas possibilidades educativas, sociais e ambientais associadas à permanência e à apropriação dos espaços históricos pela comunidade (Gil, 2002).

A pesquisa documental será direcionada à contextualização histórica e territorial da Vila Santa Thereza, em Bagé/RS. Serão considerados documentos institucionais, registros históricos, materiais produzidos por órgãos públicos, informações referentes ao conjunto patrimonial e demais fontes documentais já reunidas no estudo de origem. A análise desse material permitirá reconhecer aspectos relacionados à formação da Vila, às transformações ocorridas ao longo de sua trajetória, aos usos atribuídos ao conjunto e às iniciativas destinadas à sua preservação e valorização, compondo a base necessária para interpretar sua inserção na memória urbana de Bagé.

A análise será conduzida a partir de três eixos definidos em consonância com o objetivo do artigo: memória e pertencimento, considerando a Vila Santa Thereza como referência histórica e identitária; convivência e função social, observando as possibilidades de apropriação coletiva e utilização cultural do patrimônio; e educação ambiental, contemplando as potencialidades do espaço para práticas de sensibilização, aprendizagem e construção de relações mais responsáveis entre comunidade e território.

Os eixos não serão tratados de maneira isolada, mas articulados na interpretação do objeto, buscando identificar aproximações entre as evidências documentais e os conceitos discutidos no referencial teórico.

A partir desse percurso, os resultados serão organizados de forma analítico-interpretativa, relacionando as características históricas, sociais e ambientais identificadas na Vila Santa Thereza às possibilidades de fortalecimento de sua função educativa e comunitária. A análise buscará compreender em que medida a valorização do patrimônio, associada à convivência e à educação ambiental, pode ampliar as relações entre população e território, permitindo discutir a Vila não apenas como conjunto histórico a ser preservado, mas como espaço capaz de produzir experiências de memória, aprendizagem, participação social e pertencimento.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da trajetória e das características da Vila Santa Thereza evidencia que sua relevância não se restringe à permanência de um conjunto arquitetônico associado a determinado período da história de Bagé. O espaço reúne registros das relações de trabalho, das formas de moradia e das práticas de convivência estabelecidas em torno da antiga Charqueada Santa Thereza, fundada no final do século XIX. A existência de residências destinadas aos trabalhadores, alamedas, serviços e estruturas de uso comunitário revela uma organização na qual trabalho e vida social compartilhavam o mesmo território. Essa configuração deixou marcas que permanecem reconhecíveis na paisagem e ajudam a explicar por que a Vila adquiriu significado para além de sua função produtiva original (Bica, 2017; Rio Grande do Sul, 2021).

Sob a perspectiva da memória coletiva, essas permanências materiais oferecem referências por meio das quais diferentes narrativas sobre a história local podem ser preservadas e reinterpretadas. Halbwachs (1990) permite compreender que a memória necessita de referências sociais e espaciais para ser continuamente reconstruída, enquanto Nora (1993) demonstra que determinados lugares passam a concentrar sentidos capazes de relacionar experiências do passado às formas pelas quais uma sociedade compreende sua própria trajetória. No caso da Vila Santa Thereza, a preservação das estruturas existentes possui, portanto, uma dimensão que ultrapassa a conservação arquitetônica: possibilita manter acessíveis registros de uma experiência histórica relacionada à formação econômica, urbana e social de Bagé (Halbwachs, 1990; Nora, 1993).

Essa constatação também permite problematizar o significado de preservar um espaço quando sua função original já não existe. A análise indica que a permanência material, embora indispensável, não assegura por si mesma a continuidade dos vínculos entre patrimônio e comunidade. Um conjunto histórico pouco utilizado pode continuar existindo fisicamente e, ao mesmo tempo, tornar-se progressivamente distante das experiências cotidianas da população. A distinção proposta por Augé (1994) entre lugar e não-lugar contribui para interpretar essa condição: se o lugar se caracteriza pelas relações, pela identidade e pela história nele construídas, a preservação patrimonial precisa favorecer condições para que esses vínculos continuem sendo produzidos. Na Vila Santa Thereza, isso significa compreender a ocupação e a convivência não como ameaças à preservação, mas como possibilidades de manutenção de sua relevância social (Augé, 1994; Motta, 2000).

A análise do segundo eixo, relacionado à convivência e à função social, reforça essa compreensão. A própria configuração histórica da Vila demonstra que o conjunto não foi constituído exclusivamente por edificações produtivas, mas também por espaços relacionados à moradia e à vida comunitária. A atribuição de usos culturais, educativos e coletivos apresenta coerência com essa característica ao permitir que o patrimônio volte a acolher experiências compartilhadas, ainda que diferentes daquelas que marcaram sua origem. Não se trata de reproduzir artificialmente os antigos usos, mas de reconhecer que a continuidade de um patrimônio pode ocorrer pela incorporação de novas práticas capazes de estabelecer relações entre sua história e as necessidades da população (Kiefer Arquitetos, 2021; Ribeiro; Santos, 2025).

Os espaços culturais apresentam possibilidades relevantes nesse processo porque sua função não se encerra na oferta de atividades artísticas. Quando permitem permanência, encontro, circulação e diversidade de usos, podem produzir novas formas de aproximação entre sujeitos e território. Ribeiro e Santos (2025) destacam que a configuração dos equipamentos culturais interfere diretamente nas possibilidades de interação comunitária, indicando que sua dimensão social está relacionada à capacidade de acolher experiências coletivas. Aplicada à Vila Santa Thereza, essa perspectiva sugere que atividades culturais e educativas podem favorecer uma apropriação que não descaracterize o patrimônio, mas acrescente novas camadas de significado àquelas historicamente constituídas (Ribeiro; Santos, 2025).

A convivência, entretanto, somente assume caráter efetivamente coletivo quando diferentes grupos encontram condições para acessar e utilizar os espaços. A inclusão social aparece, portanto, como dimensão inseparável da função social do patrimônio. Ampliar a presença da comunidade na Vila pressupõe considerar acessibilidade, diversidade de usos, áreas de permanência e possibilidades de participação que não restrinjam o conjunto a públicos específicos. Dessa maneira, a democratização do patrimônio não corresponde apenas à possibilidade de visitá-lo, mas à oportunidade de vivenciá-lo como parte da cidade e reconhecer-se como participante das experiências nele desenvolvidas (Albuquerque; Dias, 2019; Silva et al., 2025).

O terceiro eixo de análise evidencia que essa reaproximação também pode adquirir uma dimensão ambiental e educativa. A Vila Santa Thereza possui áreas livres e elementos paisagísticos que permitem relacionar preservação cultural e qualificação ambiental sem tratar essas questões como campos independentes. A valorização da vegetação, a manutenção de áreas permeáveis, o manejo responsável da água e a utilização consciente das estruturas existentes constituem práticas que podem ser incorporadas à experiência cotidiana do espaço. Sob essa perspectiva, sustentabilidade não aparece apenas como desempenho técnico, mas como uma forma de interpretar e utilizar o território com maior responsabilidade (Hensel, 2016; Capute, 2011).

A educação ambiental encontra justamente nessa experiência concreta uma possibilidade de atuação. Em vez de permanecer limitada à transmissão de conceitos, pode ser desenvolvida pela observação e pela participação dos sujeitos nas relações estabelecidas entre ambiente construído, patrimônio e recursos naturais. Estratégias ambientais incorporadas de forma perceptível ao espaço podem suscitar discussões sobre consumo de água, permeabilidade do solo, vegetação, conforto ambiental, reutilização de estruturas e impactos das formas de ocupação urbana. O próprio patrimônio torna-se, dessa maneira, parte da aprendizagem, pois sua preservação permite discutir também o aproveitamento de recursos já existentes e as consequências ambientais associadas à substituição indiscriminada do ambiente construído (Hensel, 2016; Silva et al., 2025).

Essa possibilidade amplia a compreensão da Vila como espaço educativo não formal. Sua história pode favorecer aprendizagens relacionadas à memória e à formação de Bagé; seus espaços coletivos podem estimular convivência e participação; e suas características ambientais podem sustentar ações de sensibilização voltadas à sustentabilidade. Esses processos não precisam ocorrer separadamente. Uma atividade

cultural, uma visita mediada, uma ação de educação ambiental ou mesmo a experiência cotidiana de permanecer no local podem colocar os sujeitos em contato simultaneamente com história, ambiente e comunidade, produzindo formas de aprendizagem relacionadas à própria experiência territorial (Cavalcante et al., 2023; Hensel, 2016).

A análise permite, assim, identificar que a principal potencialidade educativa da Vila Santa Thereza está na possibilidade de articular dimensões que frequentemente são discutidas isoladamente. Patrimônio, sustentabilidade, cultura e inclusão convergem quando o espaço é compreendido como parte da vida social e não apenas como objeto de conservação. Essa leitura também modifica o sentido atribuído à revitalização: em vez de significar somente recuperação física, passa a envolver a reconstrução das relações entre população e patrimônio, permitindo que novas práticas sociais contribuam para sua permanência e valorização (Capute, 2011; Pereira, 2018).

Desse modo, a Vila Santa Thereza apresenta condições para assumir uma função que articule preservação da memória, convivência comunitária e educação ambiental. Essa potencialidade não decorre simplesmente da existência de edificações históricas ou áreas livres, mas da possibilidade de integrá-las a experiências socialmente significativas. Quando a população encontra oportunidades para conhecer a história do conjunto, ocupar seus espaços, participar de atividades e compreender as relações ambientais presentes no território, o patrimônio deixa de ser somente algo recebido do passado e passa a constituir uma experiência construída no presente. É nessa aproximação entre memória, comunidade e ambiente que reside sua contribuição potencial para processos de formação cidadã e para o fortalecimento do pertencimento ao território (Halbwachs, 1990; Hensel, 2016; Ribeiro; Santos, 2025).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar as potencialidades da Vila Santa Thereza como espaço de memória, convivência e educação ambiental, considerando sua contribuição para o fortalecimento dos vínculos entre patrimônio, comunidade e território. A análise permitiu compreender que a importância do conjunto não reside exclusivamente na permanência de suas edificações, mas nas referências históricas e sociais que elas carregam e nas possibilidades de construir, a partir delas, novas experiências coletivas.

A trajetória da Vila demonstra que sua história está vinculada não apenas ao desenvolvimento econômico de Bagé, mas também às formas de trabalho, moradia e

convivência que se constituíram naquele território. Esses registros conferem ao conjunto uma dimensão identitária que justifica sua preservação e, ao mesmo tempo, evidencia que conservar o patrimônio não significa mantê-lo afastado das transformações da cidade. Sua continuidade como referência cultural depende da capacidade de permanecer acessível, reconhecível e significativo para as gerações que hoje estabelecem outras relações com o espaço.

Nesse aspecto, a convivência mostrou-se elemento importante para aproximar preservação e função social. A incorporação de usos culturais, educativos e comunitários pode contribuir para que a Vila continue sendo vivenciada, permitindo que sua história seja conhecida não somente por meio de registros documentais, mas também pela experiência de ocupar e compartilhar o próprio lugar. A preservação assume, assim, uma dimensão participativa: protege-se aquilo que permanece integrado à memória, às práticas e aos afetos da comunidade.

A educação ambiental amplia essa possibilidade ao estabelecer conexões entre patrimônio e cuidado com o território. As características ambientais do conjunto e a possibilidade de incorporar práticas relacionadas à vegetação, água, permeabilidade, conforto ambiental e uso responsável das estruturas existentes permitem pensar a Vila como espaço no qual a sustentabilidade possa ser observada, discutida e experimentada. Essa aproximação é particularmente significativa porque desloca a educação ambiental de uma perspectiva exclusivamente informativa para uma experiência relacionada às escolhas realizadas sobre os lugares que a sociedade ocupa e deseja preservar.

Dessa forma, responde-se ao problema proposto ao compreender que a valorização da Vila Santa Thereza como espaço de memória, convivência e educação ambiental pode fortalecer as relações entre patrimônio, comunidade e território justamente ao devolver à população possibilidades de vivenciar esse patrimônio. Preservar sua memória e ampliar sua função social não constituem movimentos opostos: novos usos, quando orientados pelo respeito à identidade do conjunto, podem favorecer sua permanência e produzir novos significados sem apagar aqueles construídos historicamente.

A principal contribuição do estudo está, portanto, em reconhecer o patrimônio como possibilidade de formação. A Vila Santa Thereza pode ensinar sobre a história de Bagé, sobre as relações sociais que participaram de sua formação, sobre o ambiente em que a cidade se desenvolveu e sobre a responsabilidade coletiva envolvida na preservação

dos bens culturais e naturais. Mais do que conservar estruturas do passado, valorizá-la significa criar condições para que memória, cultura, educação e sustentabilidade continuem encontrando espaço na experiência cotidiana da comunidade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. C. B.; DIAS, D. M. S. O direito à cidade nos interstícios do espaço público: parklets para que e para quem? **Revista de Direito da Cidade**, v. 11, n. 3, p. 347-375, 2019.

AUGÉ, M. **Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Campinas: Papirus, 1994.

BAGÉ. Prefeitura Municipal. **Prefeitura de Bagé garante mais de R\$ 2 milhões para revitalização do Centro Histórico da Vila Santa Thereza**. Bagé: Prefeitura Municipal, 2024a.

BAGÉ. Prefeitura Municipal. **Prefeitura de Bagé encaminha projetos para recuperação do Centro Histórico Vila Santa Thereza**. Bagé: Prefeitura Municipal, 2024b.

BICA, A. C. **História da educação em Bagé: instituições, sujeitos e processos educativos**. Bagé: Ediurcamp, 2017.

CAPUTE, B. N. **Sustentabilidade e patrimônio cultural urbano: indicadores**. 2011.

CAVALCANTE, L. M. et al. Biodiversidade e antropismo em inselbergues como instrumento de educação ambiental e sustentabilidade. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 18, n. 5, p. 39-60, 2023.

FEITOSA, L. F. et al. A importância dos espaços públicos de convivência em pequenas cidades do interior. **Anais do Seminário Científico do UNIFACIG**, n. 8, 2022.

FONSECA, M. C. L. Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. In: ABREU, R.; CHAGAS, M. (org.). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FRANÇA, A. **Patrimônio cultural e memória urbana: preservação, identidade e pertencimento**. 2021.

GARCIA, E. S. **Patrimônio cultural e desenvolvimento urbano: desafios contemporâneos da preservação em áreas históricas**. 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, R. **Patrimônio cultural, memória e identidade urbana**. 2025.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HENSEL, A. R. Sustentabilidade urbana, direito urbanístico e a educação ambiental. In: BÜHRING, M. A. **Função socioambiental da propriedade**. Caxias do Sul: EDUCS, 2016. p. 39-54.

KIEFER ARQUITETOS. **Complexo Cultural Santa Thereza: Bagé/RS**. Porto Alegre: Kiefer Arquitetos, 2021.

MACHADO, E. C. **Bibliotecas comunitárias como prática social no Brasil**. 2008. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MAGALHÃES, C. **Patrimônio cultural e memória: conceitos e perspectivas**. 2020.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOTTA, L. Patrimônio urbano e memória social: práticas discursivas e seletivas de preservação cultural – 1975 a 1990. 2000.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993.

PEREIRA, J. C. Sustentabilidade no patrimônio histórico nas edificações revitalizadas. In: CONFERÊNCIA SOBRE PATOLOGIA E REABILITAÇÃO DE EDIFÍCIOS – PATORREB, 2018. **Anais [...]**. 2018. p. 1-10.

PEREIRA, M. et al. **Espaços culturais, educação e participação comunitária**. 2024.

PRESTES, L. et al. **Patrimônio, memória e identidade: relações entre preservação e pertencimento**. 2012.

RIBEIRO, V. P.; SANTOS, P. P. Arquitetura e cultura: a influência da configuração espacial de centros culturais na interação comunitária e no fortalecimento cultural. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 10, p. 2132-2160, 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Cultura. **Inventário do patrimônio cultural do Rio Grande do Sul: Vila Santa Thereza, Bagé**. Porto Alegre: SEDAC, 2021.

SCHMIDT, M. L. S.; MAHFOUD, M. Halbwachs: memória coletiva e experiência. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 4, n. 1-2, p. 285-298, 1993.

SILVA, G. C. et al. **As condições de acessibilidade e mobilidade urbana das pessoas com deficiência no bairro residencial Pequis na cidade de Uberlândia (MG)**. 2025.

SILVA, J. M. M. et al. Água e sustentabilidade no espaço urbano: uma análise socioespacial do riacho Inhamum em Caxias/Maranhão e a contribuição da educação ambiental. **Revista da Academia de Ciências do Piauí**, v. 5, n. 1, 2025.

CAPÍTULO 40 - ENTRE RECONHECIMENTO E PERTENCIMENTO: o papel da família na construção identitária de mulheres transgênero

BETWEEN RECOGNITION AND BELONGING: the role of the family in the identity construction of transgender women

Rita Helena Teixeira Garcia ¹
Sílvia Cristina de Vargas Ollé ²

¹ Graduanda em Psicologia. URCAMP. Orcid: 0009-0000-5974-5478

² Doutoranda em Psicologia. UBA/AR. Orcid: 0009-0009-8645-0507

RESUMO

A construção da identidade de mulheres transgênero constitui um processo atravessado por dimensões sociais, culturais, afetivas e relacionais, entre as quais a família ocupa posição relevante como um dos primeiros espaços de socialização e pertencimento. Este estudo teve como objetivo compreender como as vivências no ambiente familiar das mulheres transgênero contribuem para a formação de sua identidade na contemporaneidade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e caráter descritivo-analítico, fundamentada em produções relacionadas a gênero, identidade, família, vínculos e reconhecimento social. A análise evidenciou que o ambiente familiar não determina a identidade de gênero, mas participa das condições em que essa identidade pode ser reconhecida, expressa e vivenciada. Relações pautadas pelo acolhimento, respeito e validação favorecem experiências de pertencimento e segurança, enquanto práticas de rejeição, silenciamento e invalidação podem fragilizar os vínculos e restringir as possibilidades de expressão identitária. Observou-se também que a família constitui um espaço formativo no qual normas de gênero podem ser reproduzidas, questionadas e reconstruídas. Conclui-se que compreender as vivências familiares de mulheres transgênero amplia o debate sobre diversidade, formação humana e inclusão, evidenciando a importância de relações que reconheçam diferentes identidades e assegurem condições de pertencimento e dignidade.

Palavras-chave: Identidade de gênero. Família. Mulheres transgênero.

ABSTRACT

The construction of transgender women's identity is a process shaped by social, cultural, affective, and relational dimensions, among which the family occupies a relevant position as one of the first spaces of socialization and belonging. This study aimed to understand how experiences within the family environment contribute to the identity formation of transgender women in contemporary society. This is a qualitative, bibliographic, descriptive-analytical study based on literature addressing gender, identity, family, affective bonds, and social recognition. The analysis showed that the family environment does not determine gender identity but influences the conditions under which this identity can be recognized, expressed, and experienced. Relationships characterized by acceptance, respect, and validation foster experiences of belonging and security, whereas rejection, silencing, and invalidation may weaken family bonds and restrict opportunities for identity expression. The findings also indicate that the family constitutes a formative space in which gender norms can be reproduced, questioned, and reconstructed. It is concluded that understanding the family experiences of transgender women broadens the discussion on diversity, human development, and inclusion, highlighting the importance of relationships that recognize different identities and ensure conditions of belonging and dignity.

Keywords: Gender identity. Family. Transgender women.

1. INTRODUÇÃO

As discussões sobre gênero, identidade e diversidade adquiriram maior visibilidade nas últimas décadas, acompanhando transformações sociais, culturais e políticas que têm colocado em debate formas historicamente consolidadas de compreender os sujeitos e suas possibilidades de existência. Embora esse movimento tenha favorecido o reconhecimento da pluralidade das identidades de gênero, pessoas transgênero ainda convivem com processos de estigmatização, discriminação e exclusão

produzidos pela permanência de padrões cisnormativos nas relações sociais e institucionais (Dias, 2015; Bento, 2022).

A compreensão da identidade de gênero exige ultrapassar interpretações que estabelecem correspondência necessária entre características corporais, gênero e formas de existência social. O gênero participa de uma trama cultural por meio da qual são produzidas expectativas acerca dos comportamentos, afetos, papéis e lugares atribuídos aos sujeitos, sendo aprendido e reiterado nos diferentes processos de socialização. Essas normas não apenas orientam modos socialmente esperados de ser homem ou mulher, mas também estabelecem fronteiras entre experiências reconhecidas como legítimas e aquelas percebidas como dissidentes (Butler, 2019; Zanello, 2026).

A identidade, por sua vez, não se constitui de maneira isolada das relações estabelecidas com o mundo social. Ainda que a identidade de gênero corresponda a uma experiência singular de reconhecimento de si, sua expressão ocorre em contextos atravessados por valores, normas e expectativas coletivamente produzidos. Para mulheres transgênero, esse processo pode envolver a necessidade constante de negociar a própria existência diante de referências sociais que historicamente associaram feminilidade e masculinidade ao sexo atribuído ao nascimento (Nascimento, 2024; Dias, 2015).

Essa perspectiva permite compreender que as dificuldades vivenciadas por mulheres transgênero não decorrem da identidade trans em si, mas das condições sociais em que essa identidade é reconhecida, acolhida ou recusada. Segundo Bento (2022), a experiência trans precisa ser compreendida considerando as estruturas sociais e normativas que estabelecem determinados modos de existência como legítimos e posicionam outros à margem do reconhecimento. A negação desse reconhecimento assume particular importância na medida em que interfere nas relações que o sujeito estabelece consigo mesmo e com os espaços sociais dos quais participa (Bento, 2022; Honneth, 2020).

Entre esses espaços, a família ocupa uma posição singular por constituir uma das primeiras instâncias de socialização e de construção dos vínculos afetivos. Longe de corresponder exclusivamente a uma estrutura determinada pela consanguinidade ou por um único modelo de organização doméstica, a família contemporânea compreende configurações diversas, constituídas por relações de cuidado, convivência, responsabilidade e pertencimento. É nesse universo relacional que são compartilhados

valores, expectativas, afetos e referências a partir das quais os sujeitos iniciam suas experiências de inserção no mundo social (Grossi, 2003).

A família também participa dos processos pelos quais as normas de gênero são aprendidas e reproduzidas. Conforme Zanello (2026), expectativas relacionadas ao gênero atravessam os processos de subjetivação e influenciam modos de sentir, perceber e posicionar-se nas relações. Quando a experiência identitária não corresponde às expectativas familiares e sociais, podem emergir tensões entre aquilo que o sujeito reconhece em si e aquilo que dele é esperado nos espaços aos quais pertence (Zanello, 2026; Guedes, 2023).

Para mulheres transgênero, essa dimensão adquire especial relevância porque o contexto familiar pode representar um dos primeiros espaços em que sua identidade encontra reconhecimento ou invalidação. O modo como familiares respondem às manifestações identitárias pode repercutir nas possibilidades de expressão de si, na segurança experimentada nos vínculos e no sentimento de pertencimento. O apoio familiar não constitui ou determina a identidade de gênero da pessoa trans, mas pode oferecer condições relacionais mais favoráveis para que essa identidade seja vivenciada sem que sua expressão esteja permanentemente condicionada ao medo da rejeição ou da ruptura dos vínculos (Guedes, 2023; Gandra *et al.*, 2023).

O acolhimento familiar pode assumir uma dimensão protetiva diante de experiências discriminatórias presentes em outros espaços sociais. Relações marcadas por escuta, respeito e validação favorecem a construção de vínculos nos quais a mulher trans pode expressar sua identidade sem precisar ocultar aspectos fundamentais de si para preservar sua pertença ao grupo familiar. A existência de uma rede de apoio torna-se particularmente relevante quando se considera que pessoas trans podem enfrentar situações de preconceito e exclusão em diferentes momentos de suas trajetórias sociais (Gandra *et al.*, 2023; Bento, 2022).

A importância desse reconhecimento também pode ser compreendida a partir da dimensão subjetiva dos vínculos. Segundo Winnicott (2023), o ambiente relacional possui importância fundamental para o desenvolvimento emocional, na medida em que experiências de acolhimento e segurança favorecem formas mais integradas de existência. Aproximada das vivências de mulheres transgênero, essa perspectiva possibilita refletir sobre a importância de relações familiares nas quais seja possível existir de maneira

autêntica, sem que a manutenção do vínculo dependa do silenciamento ou da adequação permanente às expectativas externas (Winnicott, 2023).

O reconhecimento possui igualmente uma dimensão social. Segundo Honneth (2020), a constituição do sujeito ocorre em relações intersubjetivas nas quais ser reconhecido participa da construção da relação positiva consigo mesmo. A negação desse reconhecimento não se limita a uma discordância interpessoal, pois pode atingir a maneira como o indivíduo experimenta sua legitimidade nos espaços aos quais pertence. No contexto familiar, reconhecer a identidade de uma mulher trans significa também reconhecer sua possibilidade de ocupar aquele vínculo sem que sua existência seja condicionada à negação de quem ela é (Honneth, 2020).

Quando predominam rejeição, silenciamento ou invalidação, a experiência familiar pode assumir direção oposta. A tentativa de preservar vínculos afetivamente importantes pode levar à ocultação de expressões identitárias e à constante adequação às expectativas familiares, produzindo conflitos entre pertencimento e autenticidade. Estudos sobre apoio familiar à população trans indicam que a fragilização dessas redes pode ampliar vulnerabilidades, enquanto relações de suporte e aceitação constituem recursos relevantes de proteção psicossocial (Guedes, 2023; Gandra *et al.*, 2023).

Essa discussão aproxima família e educação quando o fenômeno educativo é compreendido para além dos espaços formais de ensino. A formação humana ocorre também nas relações sociais por meio das quais valores, normas, representações e modos de compreender a diferença são aprendidos e compartilhados. A família constitui um desses espaços formativos e pode tanto reproduzir concepções rígidas de gênero quanto participar da construção de relações fundamentadas no respeito à diversidade, no reconhecimento e na convivência com diferentes formas de existência (Grossi, 2003; Zanello, 2026).

Analisar as experiências familiares de mulheres transgênero sob essa perspectiva permite deslocar a discussão de uma interpretação individualizante para uma compreensão relacional da construção identitária. Não se trata de atribuir à família a origem ou a determinação da identidade trans, mas de compreender como os vínculos familiares participam das condições sociais e afetivas em que essa identidade pode ser reconhecida, expressada e vivenciada. A questão central passa a residir na qualidade das relações estabelecidas e nas possibilidades de pertencimento produzidas nesses espaços de convivência (Bento, 2022; Honneth, 2020).

A discussão mostra-se pertinente ao campo da Educação e das Ciências Humanas porque reconhecimento, diversidade e formação dos sujeitos são processos inseparáveis das relações sociais. Compreender como a família participa dessas experiências contribui para problematizar práticas de exclusão ainda naturalizadas e ampliar o debate acerca da construção de ambientes sociais mais inclusivos, nos quais diferentes identidades possam encontrar condições de existência, participação e pertencimento (Grossi, 2003; Bento, 2022).

A partir dessa problemática, o presente estudo tem como objetivo compreender como as vivências no ambiente familiar das mulheres transgênero contribuem para a formação de sua identidade na contemporaneidade. O recorte proposto considera a família como espaço de socialização, vínculo e reconhecimento, buscando discutir como experiências de acolhimento, validação, rejeição ou silenciamento atravessam os processos de pertencimento e construção de si e articulam a diversidade de gênero às dimensões sociais e formativas presentes nas relações familiares (Guedes, 2023; Gandra *et al.*, 2023).

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 Gênero, identidade e processos de reconhecimento social

Gênero e identidade constituem dimensões fundamentais para compreender as formas pelas quais os sujeitos se reconhecem e são reconhecidos nas relações sociais. Longe de corresponder exclusivamente a características biológicas, o gênero está inserido em sistemas culturais que produzem significados, expectativas e posições sociais atribuídas ao feminino e ao masculino. Esses referenciais são aprendidos ao longo dos processos de socialização e participam da maneira como os sujeitos interpretam a si mesmos e aos outros, fazendo com que determinadas formas de existência sejam socialmente legitimadas enquanto outras permanecem submetidas a processos de questionamento e exclusão (Butler, 2019; Zanello, 2026).

As normas de gênero operam de maneira cotidiana e nem sempre explícita. Elas atravessam a linguagem, as relações familiares, os espaços educacionais, as instituições e as expectativas dirigidas aos indivíduos desde os primeiros momentos de sua inserção social. Segundo Zanello (2026), os scripts culturais de gênero participam dos processos de subjetivação, oferecendo referências socialmente construídas acerca de comportamentos, afetos e lugares considerados adequados aos sujeitos. O gênero,

portanto, não constitui somente uma experiência individual, mas integra uma estrutura relacional por meio da qual diferenças são produzidas, interpretadas e hierarquizadas (Zanello, 2026).

Butler (2019) contribui para essa compreensão ao questionar a ideia de que o gênero seja uma consequência natural e inevitável do sexo atribuído ao nascimento. A autora propõe compreendê-lo a partir da performatividade, demonstrando que aquilo que socialmente se reconhece como feminino ou masculino é continuamente produzido pela repetição de práticas, gestos, discursos e convenções. Essa perspectiva permite perceber que as normas de gênero dependem de sua constante reprodução social e, justamente por isso, também podem ser tensionadas pelas diferentes formas de existência que não correspondem aos modelos historicamente estabelecidos (Butler, 2019).

A identidade de gênero situa-se nesse campo de relações, embora não possa ser reduzida às expectativas produzidas socialmente. Ela envolve a maneira singular pela qual cada sujeito se reconhece em relação ao gênero, ao mesmo tempo em que sua expressão ocorre em espaços compartilhados com outras pessoas. A construção identitária articula, assim, subjetividade e experiência social, pois reconhecer a si mesma não elimina a necessidade humana de encontrar lugares de pertencimento e relações nas quais esse reconhecimento possa adquirir legitimidade social (Dias, 2015; Bento, 2022).

Nas experiências de mulheres transgênero, essa relação pode tornar-se especialmente complexa porque sua identidade rompe a correspondência presumida entre sexo atribuído ao nascimento e gênero. A transgeneridade evidencia os limites das concepções binárias ao demonstrar que a experiência de gênero não pode ser integralmente explicada por características corporais. Ao mesmo tempo, expõe a força das normas sociais que continuam estabelecendo quais corpos, identidades e expressões são considerados inteligíveis e socialmente reconhecíveis (Butler, 2019; Bento, 2022).

Segundo Bento (2022), compreender a experiência trans exige deslocar a análise do sujeito tomado como problema para as normas sociais que produzem determinados modos de existência como desviantes. Esse deslocamento é particularmente importante porque evita interpretações patologizantes e permite reconhecer que parte expressiva dos conflitos vivenciados por pessoas trans emerge do encontro entre suas experiências identitárias e estruturas sociais organizadas por expectativas cisnormativas (Bento, 2022).

A questão do reconhecimento torna-se central nessa discussão. Reconhecer alguém não significa apenas identificar sua presença, mas conferir legitimidade à maneira

como essa pessoa existe e se apresenta nas relações sociais. Segundo Honneth (2020), a constituição de uma relação positiva consigo mesmo está vinculada às experiências intersubjetivas de reconhecimento. Quando determinadas características fundamentais do sujeito são sistematicamente desconsideradas ou deslegitimadas, a ausência de reconhecimento pode repercutir sobre sua relação consigo e sobre seu sentimento de pertencimento social (Honneth, 2020).

O estigma constitui uma das formas pelas quais essa negação pode adquirir materialidade nas relações cotidianas. Goffman (1988) demonstra que determinadas características podem ser socialmente transformadas em marcas que passam a sobrepor-se à complexidade do indivíduo, condicionando a maneira como ele é percebido e tratado. Aplicada às experiências trans, essa perspectiva ajuda a compreender como a diferença de gênero pode ser convertida socialmente em motivo de julgamento, fazendo com que a pessoa seja interpretada a partir de categorias previamente estigmatizadas, e não a partir da integralidade de sua trajetória (Goffman, 1988).

Por essa razão, pertencimento e reconhecimento não podem ser tratados como aspectos periféricos da construção identitária. A possibilidade de apresentar-se socialmente pelo nome, gênero e formas de expressão com os quais a pessoa se reconhece participa da própria experiência de ocupar espaços sociais sem precisar negociar continuamente a legitimidade de sua existência. As experiências de mulheres trans demonstram que construir uma identidade também envolve encontrar possibilidades concretas de vivê-la nas relações familiares, comunitárias e institucionais (Bento, 2022; Dums, 2023).

A identidade trans deve ser compreendida, portanto, a partir da articulação entre experiência subjetiva e condições sociais de existência. Isso não significa afirmar que a sociedade determina a identidade de gênero, mas reconhecer que pode favorecer ou restringir as condições pelas quais essa identidade é expressa, reconhecida e integrada à trajetória do sujeito. Essa distinção permite deslocar o olhar da diferença como problema para as relações sociais que produzem acolhimento, exclusão, reconhecimento ou silenciamento (Dias, 2015; Bento, 2022).

2.2 Família, vínculos e construção da identidade de mulheres transgênero

A família constitui uma das primeiras experiências de inserção do indivíduo em um universo compartilhado de afetos, valores, normas e significados. Embora durante

muito tempo tenha sido representada a partir de um modelo nuclear e heterossexual, as transformações sociais e os estudos contemporâneos sobre parentesco evidenciam a pluralidade das configurações familiares. Família pode ser constituída por diferentes arranjos de convivência, filiação, cuidado e afetividade, não podendo ser compreendida exclusivamente pela consanguinidade ou por uma única forma de organização doméstica (Grossi, 2003).

Compreendê-la em sua pluralidade também significa reconhecer sua dimensão socializadora. É nas relações familiares que muitos sujeitos estabelecem seus primeiros vínculos e entram em contato com valores, normas e representações acerca de si e dos outros. Entre essas aprendizagens encontram-se as expectativas relacionadas ao gênero, transmitidas por meio da linguagem, das práticas cotidianas, dos modos de cuidado e das expectativas construídas em relação aos diferentes integrantes da família (Grossi, 2003; Zanello, 2026).

Os vínculos construídos nesse espaço possuem importante dimensão afetiva. As experiências de proteção, disponibilidade e segurança estabelecidas nas relações significativas oferecem referências a partir das quais o sujeito desenvolve formas de relacionar-se consigo e com os outros. Embora as relações familiares assumam configurações distintas ao longo da vida, sua relevância não reside somente na presença física dos familiares, mas na qualidade afetiva e relacional dos vínculos que são construídos (Winnicott, 2023).

Segundo Winnicott (2023), um ambiente capaz de oferecer condições suficientemente favoráveis ao desenvolvimento contribui para que o indivíduo encontre possibilidades de expressão e integração de sua experiência subjetiva. Essa concepção é particularmente fértil para pensar a construção identitária de mulheres transgênero, pois permite compreender a relevância de ambientes familiares nos quais a expressão de si não dependa da supressão de características fundamentais para preservar afeto, segurança ou pertencimento (Winnicott, 2023).

Nas trajetórias de mulheres trans, o reconhecimento familiar pode adquirir significado profundo justamente porque ocorre em um espaço no qual foram construídos vínculos anteriores à própria explicitação social da identidade de gênero. Quando uma mulher passa a apresentar e nomear sua identidade, os demais integrantes da família também são convocados a reorganizar expectativas previamente construídas. Esse processo pode envolver dúvidas, receios e necessidade de reelaboração de concepções

sobre gênero, sem que tais movimentos precisem necessariamente resultar na ruptura dos vínculos (Guedes, 2023).

O apoio familiar manifesta-se de diferentes maneiras e não se reduz à declaração verbal de aceitação. Pode estar presente no respeito ao nome e à identidade de gênero, na disponibilidade para escuta, na defesa diante de situações discriminatórias, na manutenção dos vínculos e na disposição para compreender experiências que inicialmente podem ser desconhecidas pela família. Essas práticas cotidianas comunicam reconhecimento e podem fortalecer a percepção de que a pertença familiar não está condicionada à adequação a expectativas de gênero anteriormente estabelecidas (Guedes, 2023; Gandra *et al.*, 2023).

Sob a perspectiva do reconhecimento, essa experiência ultrapassa o âmbito privado. Honneth (2020) permite compreender que relações de reconhecimento participam da constituição das formas pelas quais os sujeitos estabelecem uma relação positiva consigo mesmos. Na família, a validação da identidade pode assumir especial relevância porque articula afeto e pertencimento: ser reconhecida significa poder continuar pertencendo a um vínculo significativo sem precisar negar uma dimensão constitutiva de si (Honneth, 2020).

Em contrapartida, a rejeição familiar pode assumir diferentes expressões. Nem sempre aparece como rompimento explícito, podendo manifestar-se pela recusa do nome, insistência em tratamentos incompatíveis com a identidade da pessoa, silenciamento do tema, constrangimentos ou tentativas de condicionar a permanência no grupo familiar à adequação às expectativas anteriores. Tais experiências podem produzir um contexto relacional em que a pessoa permanece fisicamente integrada à família, mas encontra dificuldades para experimentar pertencimento e reconhecimento em sua própria identidade (Guedes, 2023; Gandra *et al.*, 2023).

Essa dinâmica permite compreender por que o apoio familiar pode funcionar como importante recurso psicossocial. Mulheres trans estão inseridas em uma sociedade na qual ainda persistem estigmas e processos discriminatórios relacionados à identidade de gênero. Quando o ambiente familiar oferece reconhecimento e suporte, ele pode constituir uma referência de segurança diante dessas experiências externas; quando reproduz a mesma lógica de invalidação encontrada em outros espaços, diferentes fontes de vulnerabilidade podem sobrepor-se (Gandra *et al.*, 2023; Dums, 2023).

É importante, contudo, evitar uma relação causal simplificada entre família e identidade trans. O acolhimento familiar não "produz" uma mulher trans, assim como a rejeição não elimina sua identidade. O que as relações familiares podem modificar são as condições subjetivas e sociais nas quais essa mulher poderá reconhecer, expressar e compartilhar sua identidade. Essa distinção é fundamental para não atribuir à família uma função determinista e, simultaneamente, reconhecer a profundidade de sua participação nos processos de socialização e pertencimento (Bento, 2022; Guedes, 2023).

A própria família pode atravessar um processo de aprendizagem diante da experiência trans. Rever concepções naturalizadas sobre corpo e gênero, buscar informações e reconstruir expectativas são movimentos que demonstram que a socialização não ocorre em uma única direção. A experiência de uma integrante trans também pode produzir deslocamentos nos demais membros da família, transformando modos de compreender gênero, diferença e reconhecimento (Guedes, 2023; Grossi, 2003).

Essa dimensão reforça a aproximação entre família, educação e sociedade proposta neste estudo. Enquanto espaço formativo, a família participa tanto da reprodução de normas sociais quanto da possibilidade de questioná-las. Relações familiares construídas a partir do reconhecimento da diversidade podem constituir experiências educativas de convivência com a diferença, contribuindo para que respeito e pertencimento deixem de operar apenas como princípios abstratos e passem a integrar as práticas cotidianas de cuidado (Grossi, 2003; Zanello, 2026).

Compreender as vivências familiares de mulheres transgênero implica, portanto, observar não somente situações explícitas de aceitação ou rejeição, mas os processos relacionais que se constroem entre esses extremos. Escuta, silêncio, negociação, conflito, proteção, aprendizagem e reconhecimento podem coexistir ao longo de uma mesma trajetória. É justamente nessa complexidade que a família se revela como espaço relevante para compreender as condições sociais e afetivas que atravessam a construção identitária e o sentimento de pertencimento das mulheres transgênero (Guedes, 2023; Gandra *et al.*, 2023).

3. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e objetivo descritivo-analítico, desenvolvida a partir da literatura relacionada a gênero, identidade, família, vínculos, reconhecimento e experiências de mulheres transgênero. A escolha da abordagem qualitativa decorre da própria natureza do objeto investigado, uma vez que a construção identitária e as relações familiares envolvem dimensões subjetivas, sociais, culturais e afetivas que demandam uma leitura interpretativa dos significados atribuídos às experiências humanas.

A pesquisa bibliográfica foi utilizada para reunir e articular contribuições oriundas principalmente da Psicologia, Sociologia e dos estudos de gênero, permitindo construir uma análise interdisciplinar da relação entre ambiente familiar, reconhecimento e construção identitária. Foram considerados livros, artigos científicos, dissertações e outras produções acadêmicas diretamente relacionadas ao recorte proposto, privilegiando estudos capazes de contribuir para a compreensão da família enquanto espaço de socialização, vínculo e pertencimento.

Para a construção do referencial foram realizadas consultas às bases SciELO, PePSIC e Google Acadêmico, utilizando combinações entre os descritores “mulher transgênero”, “identidade de gênero”, “identidade transgênero”, “família” e “apoio familiar”. A seleção das produções considerou sua relação com o objetivo do artigo, priorizando estudos que abordassem experiências trans a partir de perspectivas sociais, psicológicas e relacionais e trabalhos que permitissem compreender os processos de reconhecimento e construção identitária.

O material selecionado foi submetido à leitura interpretativa, buscando identificar aproximações e complementaridades entre os estudos. A análise concentrou-se especialmente em três dimensões articuladas: a família como espaço de socialização; as experiências de reconhecimento, acolhimento ou invalidação da identidade; e as repercussões dessas relações sobre pertencimento e construção de si. A discussão foi construída pela interlocução entre a literatura contemporânea sobre experiências trans e autores que oferecem sustentação conceitual para compreender gênero, vínculos, reconhecimento e relações familiares.

A análise não buscou estabelecer uma relação causal entre apoio familiar e identidade de gênero. Partiu-se do entendimento de que a família não determina a identidade trans, mas participa das condições relacionais nas quais essa identidade pode

ser reconhecida, expressa e vivenciada. Essa orientação analítica permitiu preservar a complexidade das experiências estudadas e evitar interpretações patologizantes ou deterministas, mantendo como eixo central a compreensão das relações entre socialização, reconhecimento, pertencimento e diversidade (Bento, 2022; Guedes, 2023; Gandra *et al.*, 2023).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura evidencia que a participação da família na construção identitária de mulheres transgênero precisa ser compreendida a partir de uma perspectiva relacional, e não causal. O ambiente familiar não determina a identidade de gênero, mas constitui um dos primeiros espaços sociais em que essa identidade pode encontrar condições para ser expressa, reconhecida e integrada à experiência de vida. Essa distinção é fundamental, pois desloca a discussão da ideia de que a família produziria ou impediria uma identidade trans para a compreensão de que suas respostas influenciam as condições afetivas e sociais nas quais a mulher poderá vivenciar quem é (Bento, 2022; Guedes, 2023).

Os estudos analisados permitem identificar a família como um espaço simultaneamente afetivo e formativo. É nas relações familiares que se constroem vínculos e pertencimentos, mas também onde são inicialmente transmitidas muitas das expectativas sociais relacionadas ao corpo, ao feminino, ao masculino e aos comportamentos considerados adequados a cada gênero. A experiência familiar participa, portanto, da socialização dos sujeitos e pode reproduzir concepções normativas ou criar possibilidades para sua reelaboração diante da diversidade das experiências humanas (Grossi, 2003; Zanello, 2026).

Essa constatação aproxima diretamente a temática dos debates educacionais e sociais. Quando a educação é compreendida como processo de formação humana que ultrapassa os limites da instituição escolar, a família passa a ser reconhecida como um importante espaço educativo, no qual são aprendidas formas de perceber a diferença, estabelecer relações e atribuir legitimidade às diferentes formas de existência. Assim, discutir diversidade de gênero no âmbito familiar significa também discutir processos educativos que podem favorecer tanto a reprodução de desigualdades quanto a construção de relações pautadas pelo reconhecimento e pelo respeito (Grossi, 2003; Zanello, 2026).

Nas experiências de mulheres transgênero, essa dimensão torna-se particularmente relevante quando a identidade manifestada rompe com expectativas construídas anteriormente pela família. O processo não envolve somente o reconhecimento individual de si, mas também a reorganização das relações com pessoas que participaram de sua trajetória. Os familiares podem precisar reconstruir expectativas, rever concepções naturalizadas sobre gênero e aprender novas formas de relacionar-se com aquela pessoa sem transformar sua identidade em motivo de ruptura. Por isso, a experiência trans pode mobilizar um processo de aprendizagem que alcança também o próprio grupo familiar (Guedes, 2023).

Os achados da literatura indicam que o acolhimento se materializa sobretudo nas práticas cotidianas. Respeitar o nome e a identidade, escutar sem desqualificar a experiência narrada, preservar os vínculos, demonstrar disponibilidade para aprender e posicionar-se diante de situações discriminatórias são atitudes pelas quais o reconhecimento deixa de ser apenas discursivo e passa a integrar as relações familiares. Essas práticas fortalecem a percepção de que permanecer pertencendo à família não exige que a mulher trans silencie ou negue aspectos constitutivos de sua identidade (Guedes, 2023; Gandra *et al.*, 2023).

A relevância desse processo pode ser aprofundada pela teoria do reconhecimento. Segundo Honneth (2020), a relação que o sujeito estabelece consigo mesmo é construída também por meio de experiências intersubjetivas nas quais encontra reconhecimento. Sob essa perspectiva, a aceitação familiar possui significado que ultrapassa a concordância com determinada expressão de gênero: ela comunica à pessoa que sua existência permanece digna de afeto, respeito e pertencimento. Para mulheres trans, ser reconhecida dentro de relações afetivamente significativas pode representar uma importante referência diante de espaços sociais nos quais sua identidade ainda é questionada ou deslegitimada (Honneth, 2020; Bento, 2022).

Os vínculos familiares também apresentam uma dimensão subjetiva importante. Um ambiente no qual a pessoa encontra segurança para expressar-se favorece experiências de maior autenticidade, enquanto relações condicionadas à ocultação de si podem produzir tensões entre a preservação do vínculo e a possibilidade de existir de maneira coerente com a própria experiência identitária. A contribuição de Winnicott permite compreender que a qualidade do ambiente relacional interfere nas condições de

expressão do self, tornando especialmente relevante a existência de vínculos nos quais o afeto não esteja condicionado à adequação às expectativas externas (Winnicott, 2023).

A rejeição, por outro lado, não ocorre exclusivamente por meio do afastamento explícito. Ela pode aparecer em práticas aparentemente menores, porém reiteradas, como a recusa em utilizar o nome da pessoa, o silenciamento sobre sua identidade, a insistência em tratá-la a partir de expectativas anteriores ou a tentativa de limitar sua expressão para evitar constrangimentos sociais. Quando essas práticas se acumulam, o espaço familiar pode manter formalmente seus vínculos enquanto restringe as possibilidades de reconhecimento e pertencimento da mulher trans (Guedes, 2023; Gandra *et al.*, 2023).

Esse aspecto é particularmente relevante porque as experiências familiares não acontecem isoladamente das demais relações sociais. Mulheres trans podem enfrentar estigmatização e discriminação em diferentes contextos, fazendo com que a presença de uma rede familiar acolhedora represente um recurso importante para o enfrentamento das adversidades externas. Quando a rejeição também ocorre no espaço familiar, as vulnerabilidades podem se sobrepor, reduzindo justamente uma das redes de apoio potencialmente mais próximas do sujeito (Dums, 2023; Gandra *et al.*, 2023).

Os resultados da análise apontam, portanto, que o elemento central não é a influência da família sobre a existência da identidade trans, mas sua influência sobre as condições em que essa identidade pode ser vivida. Acolhimento e reconhecimento ampliam possibilidades de expressão, pertencimento e segurança relacional; rejeição e invalidação podem exigir estratégias de ocultação, negociação e distanciamento para que a mulher preserve a própria identidade. Essa compreensão evita responsabilizar a família pela constituição da transgeneridade e, simultaneamente, evidencia sua responsabilidade na qualidade das relações construídas com a pessoa trans (Bento, 2022; Guedes, 2023).

Outro aspecto que emerge da literatura é a necessidade de compreender o acolhimento como processo, e não como uma resposta necessariamente imediata e acabada. Famílias também estão inseridas em contextos culturais marcados por normas de gênero e podem inicialmente apresentar dúvidas ou dificuldades para compreender experiências que confrontam referências aprendidas ao longo de gerações. Isso não relativiza práticas de violência ou invalidação, mas evidencia a importância da informação, do diálogo e de espaços educativos capazes de favorecer a revisão de concepções naturalizadas sobre gênero e diversidade (Grossi, 2003; Zanello, 2026; Guedes, 2023).

Sob essa perspectiva, a discussão possui implicações relevantes para a educação e para as políticas de inclusão. Escolas, universidades, serviços de saúde e assistência social podem atuar não apenas junto às pessoas trans, mas também na construção de estratégias de informação e acolhimento dirigidas às famílias. A promoção da diversidade deixa, assim, de estar restrita ao reconhecimento individual e passa a envolver a transformação dos contextos relacionais nos quais as pessoas constroem suas experiências de pertencimento (Gandra *et al.*, 2023; Bento, 2022).

A análise realizada permite compreender, finalmente, que as vivências familiares participam da construção identitária de mulheres transgênero principalmente por meio das experiências de reconhecimento que oferecem ou recusam. A família pode reproduzir normas que restringem possibilidades de existência, mas também pode constituir um espaço no qual essas mesmas normas são questionadas e reconstruídas. Acolher uma mulher trans não significa produzir sua identidade, mas reconhecer seu direito de vivê-la sem que, para continuar pertencendo, precise deixar de ser quem é. Essa compreensão situa a família como espaço estratégico para pensar formação humana, diversidade e justiça social, estabelecendo uma interlocução direta entre as experiências privadas de reconhecimento e os desafios coletivos de construção de uma sociedade efetivamente inclusiva (Honneth, 2020; Bento, 2022; Guedes, 2023).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo compreender como as vivências no ambiente familiar das mulheres transgênero contribuem para a formação de sua identidade na contemporaneidade. A análise desenvolvida permitiu compreender que essa relação não deve ser interpretada de maneira causal ou determinista. A família não constitui a identidade de gênero da mulher trans, mas participa diretamente das condições afetivas, sociais e relacionais nas quais essa identidade pode ser reconhecida, expressa e vivenciada.

A discussão evidenciou que a família ocupa uma posição relevante por constituir um dos primeiros espaços de socialização, construção de vínculos e aprendizagem de valores e normas sociais. É também nesse ambiente que expectativas relacionadas ao gênero são inicialmente transmitidas e naturalizadas. Quando a identidade da mulher trans rompe com essas expectativas, as relações familiares podem ser tensionadas, exigindo não apenas da própria mulher processos de afirmação e negociação de sua existência, mas

também da família a revisão de concepções anteriormente construídas sobre gênero, corpo e identidade.

O acolhimento familiar mostrou-se particularmente importante por produzir experiências concretas de reconhecimento e pertencimento. Respeitar a identidade, preservar os vínculos, oferecer escuta e reconhecer a legitimidade das experiências narradas são práticas que possibilitam à mulher trans ocupar o espaço familiar sem que sua permanência esteja condicionada ao silenciamento de quem é. O apoio familiar assume, portanto, uma dimensão que ultrapassa o afeto individual, constituindo uma importante referência de segurança e reconhecimento diante de contextos sociais ainda atravessados pela discriminação e pela transfobia.

Em direção oposta, práticas de rejeição, invalidação e silenciamento podem fragilizar o sentimento de pertencimento e produzir situações nas quais a mulher precisa negociar continuamente entre a preservação dos vínculos familiares e a expressão de sua identidade. Esse resultado reforça que os impactos das relações familiares não estão relacionados à transgeneridade em si, mas às formas pelas quais a diferença é recebida e significada nas relações sociais. A problemática desloca-se, assim, da identidade da mulher trans para as estruturas e práticas que determinam quais experiências encontram reconhecimento e quais permanecem submetidas à exclusão.

A aproximação entre família, diversidade e educação constitui uma das principais contribuições desta discussão. Compreendida como espaço de formação humana, a família tanto pode reproduzir normas rígidas e desigualdades relacionadas ao gênero quanto se tornar um ambiente de aprendizagem, transformação e convivência com a diferença. O reconhecimento da identidade de uma mulher trans pode mobilizar mudanças nas próprias relações familiares, possibilitando a revisão de valores naturalizados e a construção de outras formas de compreender gênero, pertencimento e diversidade.

Conclui-se, portanto, que ampliar o reconhecimento social das mulheres transgênero exige olhar também para os espaços cotidianos nos quais pertencimento e exclusão são produzidos. Famílias, instituições educacionais, serviços de saúde e demais espaços sociais precisam integrar esse processo, favorecendo relações que reconheçam a diversidade como dimensão legítima da experiência humana. Mais do que promover tolerância, trata-se de construir condições para que diferentes identidades possam existir

com dignidade, participar dos espaços sociais e estabelecer vínculos sem que o direito de pertencer esteja condicionado à negação de si.

REFERÊNCIAS

BENTO, B. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. 3. ed. Salvador: Devires, 2022.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

DIAS, R. B. **Identidade de gênero trans e contemporaneidade: representações sociais nos processos de formação e educação**. 2015.

DUMS, W. Perspectivas sobre a identidade de gênero e transgeneridade na sociedade: uma visão psicossocial. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v. 14, n. 1, 2023.

GANDRA, L. S. *et al.* Avaliação da importância da rede de apoio psicossocial oferecida pela família e comunidade às pessoas transgêneras durante todo ciclo de vida: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Neurologia e Psiquiatria**, v. 27, n. 1, 2023.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GROSSI, M. P. Gênero e parentesco: famílias gays e lésbicas no Brasil. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 21, p. 261-280, 2003.

GUEDES, R. S. F. **“Escolheu apoiar-me”: adaptação familiar ao coming out na comunidade trans**. 2023. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Porto, Porto, 2023.

HONNETH, A. **Reificação: um estudo de teoria do reconhecimento**. São Paulo: Editora Unesp, 2020.

NASCIMENTO, Y. B. L. **Diversidade sexual, identidade de gênero e o direito à saúde: uma análise sobre o acesso da população trans aos serviços de saúde pública**. 2024.

WINNICOTT, D. W. **Família e desenvolvimento individual**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

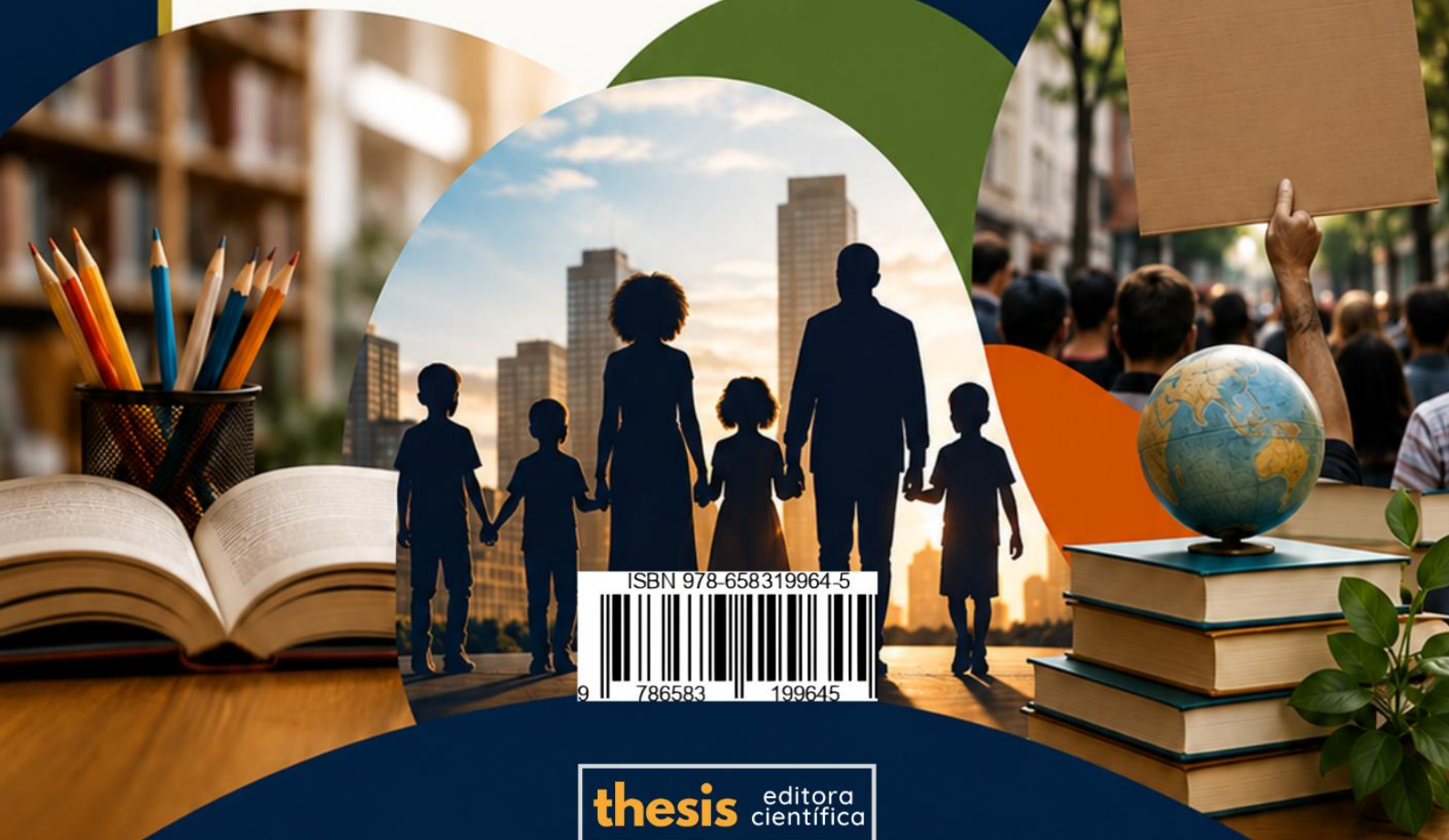
ZANELLO, V. **Scripts culturais, gênero e emoções: problematizando gênero**. Curitiba: Appris, 2026.

ORGANIZADORA

Ana Valéria Matias Cardoso

Assistente Social, Pedagoga e Socióloga. Doutora em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Piauí (2024) e Mestra em Políticas Públicas pela mesma instituição (2017). Possui especialização em Gestão Pública pela Universidade Estadual do Tocantins (2026); Instrumentalidade e Serviço Social pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (2025); Projetos Sociais e Políticas Públicas pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (2025); Serviço Social na Educação pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (2024); Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Especial pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (2024); Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (2024); Estratégia Saúde da Família pela Faculdade Futura (2024); Docência do Ensino Superior pela Faculdade Evangélica do Meio do Norte (2019); Família e Políticas Públicas pelo Centro Universitário Santo Agostinho (2015); além de especialização em Educação pelo Instituto Federal de Minas Gerais, em andamento.

Graduada em Serviço Social pelo Centro Universitário Santo Agostinho (2014), licenciada em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá (2024) e em Sociologia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2025). Atua como Assistente Social na esfera pública estadual e como Pedagoga na esfera pública municipal, além de exercer atividades como professora de graduação e pós-graduação nas modalidades presencial e a distância. É membro do Núcleo de Pesquisas sobre Crianças, Adolescentes e Jovens (NUPEC/UFPI), do Grupo de Estudos de Políticas da Seguridade Social e Serviço Social (GEPSS/UFPI) e do Grupo de Estudos Raciais em Avaliação e Saúde, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública da Universidade Federal do Ceará.



ISBN 978-658319964-5



9

786583

199645

thesis editora
científica