

Actas Completas
e Resumos
da 13ª Jornada
Virtual Internacional
em Pesquisa Científica
**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Org.
Thiago S. Reis
Maria Ferreira

**Actas Completas e Resumos da
13ª Jornada Virtual Internacional em
Pesquisa Científica:
Educação, Sociedade e Práticas Educativas**

Editora Cravo

Comité Científico

Jorge Chinaa

(Wayne State University - EUA)

Keila Grinberg

(Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Brasil)

Leonardo Rosa Ramos

(Università Pontificia Salesiana - Itália)

Marcia Calainho

(Instituto Jurídico Luso Brasileiro - Portugal)

Márcia Maria Menendes Motta

(Universidade Federal Fluminense - Brasil)

Monique Montenegro

(Instituto Ensinar Brasil - Brasil)

Thiago de Souza dos Reis

(Universidade Estácio de Sá/Universidade Veiga de Almeida - Brasil)

Yanina Benitez

(Instituto de Filosofia Ezequiel de Olaso/Centro de Investigaciones Filosóficas - Argentina)

**Thiago S. Reis
Maria Ferreira
(Org)**

**Actas Completas e Resumos da
13ª Jornada Virtual Internacional em
Pesquisa Científica:
Educação, Sociedade e Práticas Educativas**

Copyright © 2025 **Editora Cravo**

Título: Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Direção Editorial: Lou Calainho

Edição e Diagramação: Equipa Editora Cravo

Projeto gráfico e capa: Cida Santos

Grafismo: Sofia Ferreira

ISBN 978-989-9037-78-6

Conselho Editorial

Lou Calainho

Magno F. Borges

Maria Auxiliadora B. dos Santos

Dados para Catalogação da Obra

Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
(2025 : Porto, Portugal).

Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas [recurso eletrónico] / Thiago S. Reis, Maria Ferreira (org.). – Porto : Editora Cravo, 2025.

E-book (pdf): 14Mb

ISBN 978-989-9037-78-6

1. Educação - Congressos. 2. Ensino Superior. 3. Investigação Científica. 4. Encontro Científico. I. Reis, Thiago S.. II. Ferreira, Maria. III. Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura. IV. Título.

Todos os direitos reservados.

Nenhuma parte desse livro pode ser utilizada ou reproduzida sob quaisquer meios existentes sem autorização por escrito dos editores e autores.



www.editoracravo.pt
contacto@editoracravo.pt
+351 960 221 473

Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Organização:



Apoio:



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	32

RESUMOS

A AGÊNCIA DO SENAI DE BRUSQUE/SC: UMA CULTURA ESCOLAR EM FOTOGRAFIAS (1957-1971) ALEX BRANGA	34
A ANÁLISE DO CURRÍCULO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA ALINE MENDES MOTA FRANCISCO FERNANDO DE SOUSA RIBEIRO SILVANY BASTOS SANTIAGO	35
A ANIMAÇÃO COMO UM NÃO-LUGAR FEMININO: UMA ANÁLISE SOBRE A SUBVERSÃO DE LISA SIMPSON E LUZ NOCEDA EM SÉRIES ANIMADAS LAÍS EMANUELLE BORBA DE BRITO	36
A APRENDIZAGEM CONTÍNUA DOS EDUCADORES E MELHORIA DO ENSINO: UM OLHAR VOLTADO PARA POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA CARLA CRISTINA RODRIGUES DO NASCIMENTO DANIELE DE SOUZA FARIAS CLAUDIALYNE DA SILVA ARAÚJO MARCKSON ROBERTO FERREIRA DE SOUSA	37
A APRENDIZAGEM COOPERATIVA COMO FACILITADORA DO ENSINO DE TERMOLOGIA EM TURMAS DO 7º ANO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL EM FORTALEZA (CE) EMANUELE LIMA SAMPAIO SILVANY BASTOS SANTIAGO	38
A ARQUITETURA INSTITUCIONAL DA POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO E DIVERSIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, BRASIL JOSÉ DOS SANTOS SOUZA IZABELA RODRIGUES DA COSTA	39
A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS: FOMENTANDO A FORMAÇÃO DOCENTE E A CULTURA LÚDICA NA XIII UNEBRINQUE – SEMANA DA CRIANÇA SIMONE SILVA DE PAULA JOCIANE CAJADO DA SILVA ROSEMARY LAPA DE OLIVEIRA LAÍS ALVES SILVA	40
A ATUAL POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DIGITAL DO BRASIL: AVANÇOS E DESAFIOS JULCIANE CASTRO DA ROCHA	41
A AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES E CRUZADA: O POTENCIAL FORMATIVO DESTE INSTRUMENTAL NA FORMAÇÃO DOCENTE. LEILA CILENE SILVA ARAÚJO PATRÍCIA APARECIDA BIOTO	42

A CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES CARLA PATRÍCIA GAIA PEREIRA BENILDA MIRANDA VELOSO SILVA	43
A CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PROCESSOS COGNITIVOS PARA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA RAPHAEL PEREIRA	44
A EDUCAÇÃO DIGITAL NO SISTEMA PRISIONAL: DIRETRIZES, IMPLEMENTAÇÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS GABRIELA SIQUEIRA DA SILVA AMANDA TOLOMELLI BRESCIA	45
A EDUCAÇÃO NO PERÍODO COLONIAL NA GUINÉ-BISSAU: O IMPACTO DO ENSINO MISSIONÁRIO LEONEL VICENTE MENDES	46
A EFICÁCIA DA METODOLOGIA LÚDICA NA COMPREENSÃO DOS MODELOS ATÔMICOS POR ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO-TÉCNICO: UM ESTUDO DE CASO COM O JOGO ‘BANDEIRINHA ATÔMICA’ FRANCISCO FERNANDO DE SOUSA RIBEIRO	47
A EVOCAÇÃO DA ANCESTRALIDADE E DA ORALIDADE DA CULTURA AFRICANA COMO PROCESSO REFLEXIVO SOBRE A COLONIZAÇÃO E A INJUSTIÇA SOCIAL MAURÍCIO TEODORO DE SOUZA	48
A FESTA DE CABOCLO BERNARDO: CULTURA POPULAR NA FOZ DO RIO DOCE LANDRA CASTOLDI ROSSI AILTON PEREIRA MORILA	49
A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NATÁLIA SCARABELOTTI FARIAS ALYSSON FERNANDES DOS SANTOS RENAN BATISTA VICENTE GÉSSICA DAL PONT GUIDI MATHEUS BERNARDO SILVA	50
LITERACIA INFANTIL COMO FORMA DE PROMOÇÃO DA SAÚDE E BEM-ESTAR NAS NOVAS GERAÇÕES JOANA ROMEIRO	51
A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O ENSINO DE FILOSOFIA COMO PRÁXIS THIAGO SILVA FREITAS OLIVEIRA	52
A POLÍTICA DE IMPLEMENTAÇÃO E DIVERSIFICAÇÃO DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO/BRASIL THAYS DE OLIVEIRA MARCELINO JEANNE EMILIA COUTINHO	53
A RESPOSTA ECOA EMBAIXO D'ÁGUA? UM ESTUDO SOBRE AS MEDIDAS ADOTADAS PELO PODER PÚBLICO DE SANTA MARIA-RS FRENTE ÀS ENCHENTES DE MAIO DE 2024 PAOLA CRISTINA PELLEGRINI FRANCIELLE BENINI AGNE TYBUSCH	54

A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA THIAGO SARDENBERG HELENICE MAIA	55
ACCESO A LAS HERRAMIENTAS DE IA PARA INVESTIGACIÓN SUPERIOR: ¿GASTO O INVERSIÓN? CLARITZA ARLENET PEÑA ZERPA MIXZAIDA YELITZA PEÑA ZERPA	56
AÇÕES COLETIVAS COMO FUNDAMENTO PARA APRENDIZAGEM TEÓRICA DE CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS EM ATIVIDADE DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS ANA PAULA GLADCHEFF	57
ACTITUDES DEL PROFESORADO FRENTE A LAS TIC EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA MIGUEL ÁNGEL DURÁN VINAGRE	58
AGOSTINHO E TEORIAS SOBRE A FELICIDADE: UNIVERSALIDADE, DIVERGÊNCIAS E SUA HERANÇA CULTURAL HERBERT LUCAS CORRÊA FONSECA.....	59
ANÁLISE TEÓRICA DO CONCEITO DE RELAÇÃO COM O SABER EM BERNARD CHARLOT E SUA CORRELAÇÃO COM A TEORIA DE SUBJETIVIDADE EM EDUCAÇÃO. JOSEMAR FRANCISCO PEGORETTE SANDRA APARECIDA RIISCAL	60
ANÁLISIS DE LA BRECHA ENTRE LA FORMACIÓN ACADÉMICA Y LAS DEMANDAS DEL MERCADO LABORAL EN EL SECTOR AUTOMOTRIZ VÍCTOR GABRIEL ACOSTA COBA CHRISTIAN JAVIER AGUAS DÍAZ CRISTIAN RICARDO CEPEDA PAREDES MARCEL ANDRÉ PADILLA BENÍTEZ PRISCILLA LISSETH CERÓN FUENTES JHONATAN ALEXANDER SANGOVALÍN CHILUISA	61
ANÁLISIS PEDAGÓGICO DE LA CARTA DE LOS DERECHOS DEL NIÑO HOSPITALIZADO Y LA CONTRIBUCIÓN DE LAS AULAS HOSPITALARIAS HACIA LA HUMANIZACIÓN DE LA PRACTICA DOCENTE BELEN SANCHEZ NAVALON MARIA LOPEZ SANCHEZ JAVIER LOPEZ SANCHEZ ...	62
ANDARILHAGENS ETERNIZADAS PELA MEMÓRIA: MULTILETRAMENTO & EJA NO DELINEAR DA CIDADANIA KÁTIA CRISTINA CANDIDO AQUINO MARCIANO	63
APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS - ERGONOMIA DA ATIVIDADE APLICADA À QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO FELIPE SÉRGIO BASTOS JORGE	64
ARTES E CULTURAS POPULARES: MAPEAMENTO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS NA FORMAÇÃO EM ARTES VISUAIS LEDA MARIA DE BARROS GUIMARÃES VICTOR DE OLIVEIRA MARCELO	65
AS DIFICULDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DA MODELAGEM MATEMÁTICA DENTRO DO CONTEXTO SOCIOMATERIAL FERNANDO GUIMARÃES DA SILVA	66

AS ESCOLAS MULTISSERIALS DE CAMPO BELO DO SUL E A AUTORIA: PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS E MEMÓRIAS QUE RESISTEM ÀS PORTAS QUE SE FECHAM OU UM PROBLEMA QUE VALE A PESQUISA JÚLIA PEREIRA DAMASCENO DE MORAES JOSÉ EDIMAR DE SOUZA JONICE APARECIDA DE SOUZA	67
AS FACES DA INSEGURANÇA ALIMENTAR NO MEIO RURAL: ESTUDO DE CASO DAS AÇÕES DA UNIDADE ESCOLA DE PRODUÇÃO AGRÍCOLA NO ASSENTAMENTO CÍCERO GUEDES - CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ LETÍCIA RIBEIRO PAES GERALDO MÁRCIO TIMÓTEO	68
AS TIDCE: INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NO BRASIL E EM MOÇAMBIQUE MARIA JOSE COSTA DOS SANTOS ANTONIO FERNANDO ZUCULA VLADIANA COSTA DOS SANTOS MARIA DO SOCORRO COSTA DOS SANTOS	69
ATIVIDADES SÍNCRONAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: EXPERIÊNCIA COM GRUPO DE ESTUDOS EDER RODRIGO GIMENES SUZIE KEILLA VIANA DA SILVA ITAMIRES LIMA SANTOS ALCANTARA	70
AULAS DE QUÍMICA EMPREGANDO-SE NOTÍCIAS E FAKE NEWS: BUSCANDO UMA ABORDAGEM NO ENFRENTAMENTO DA PÓS-VERDADE. CRISTIANO EGEVARDT FABIANA ROBERTA GONÇALVES E SILVA HUSSEIN	71
AUTISMO E PRÁTICAS LETRADAS DOCENTES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA INCLUSÃO ESCOLAR ESTER CARDOSO DE MORAES GALTER	72
AUTOINSCREVER(SE): UMA RESISTÊNCIA IDENTITÁRIA BRUNA VASCONCELOS DE SANTANA VINICIUS DA SILVA LÍRIO DIEGO DA CRUZ ARGOLO LAURECI FERREIRA DA SILVA	73
AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DIGITAIS DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DE ENSINO BÁSICO DO MUNICÍPIO DE SALVATERRA - PARÁ VERONICA ANDREA PERALTA MELENDEZ MOLINA	74
BENEFÍCIOS DA NEUROPSICOLOGIA NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL. DOMINIQUE RIBEIRO SAPUCAIA CINTHIA MACHADO RIBEIRO	75
BIENESTAR SOCIAL Y PROSOCIALIDAD EN LA ADOLESCENCIA: IMPACTO EN EL DESARROLLO PSICOSOCIAL SILVIA FERNÁNDEZ GEA ELENA MARTÍNEZ CASANOVA	76
CÁLCULO VISUAL: EXPLORANDO SEQUÊNCIAS E SÉRIES POR MEIO DE HQS TATIANE DA SILVA EVANGELISTA	77
CHAMAS DO ALTO: ENTRE A MAGNITUDE DE DEUS NO SIMBOLISMO DO FOGO WAGNER PEREIRA DE SOUZA	78
COMPETENCIAS PERSONALES EN LA FORMACIÓN DOCENTE: UN ENFOQUE INNOVADOR PABLO MOLINA MORENO SILVIA FERNÁNDEZ GEA	79

CONSIDERAÇÕES SOBRE LETRAMENTO EM INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL A PARTIR DO GUIA DA UNESCO "AI COMPETENCY FRAMEWORK FOR STUDENTS"	
NATHANIEL REIS DE FIGUEIREDO THAÍSA ANTUNES GONÇALVES	80
CONTOS E ENCONTROS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE MEDIAÇÃO LITERÁRIA EM UM CLUBE DE LEITURA	
THAÍSA ANTUNES GONÇALVES JOÃO THIAGO DA SILVA DE BORBA NATHANIEL REIS DE FIGUEIREDO	81
CORPO E CORPOREIDADE: O CORPO COMO EXPRESSÃO DO SUJEITO NA EDUCAÇÃO FÍSICA	
SAMUEL OLIVEIRA SANTOS	82
COSPLAY E DESENHO TÉCNICO: A INTERSEÇÃO ENTRE CRIATIVIDADE E FERRAMENTAS GEOMÉTRICAS NA EDUCAÇÃO TÉCNICA INTEGRADA E NA ARTE	
MARCOS MESSIAS DA SILVA MARIA CRISTINA DANTAS PINA MARIA DAS GRAÇAS BITTENCOURT FERREIRA CAMILA CRUZ DA SILVA SANTOS MENDONÇA JEANE CARLA DE OLIVEIRA PADRE	83
CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO NO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS - SC: ATENDIMENTO E GARANTIA DOS DIREITOS	
MONIQUE CRISTINA GELSLEUCHTER	84
CULTURAS MILITARES NOS DOCUMENTOS NORTEADORES DA ESCOLA PRIMÁRIA EM 1911: DIÁLOGOS ENTRE BRASIL E PORTUGAL	
PETERSON DO LIVRAMENTO	85
CURRÍCULO ESCOLAR: DESAFIOS PARA A PRÁTICA DOCENTE NO ESPAÇO ESCOLAR	
ROSILDA GARCIA DA SILVA	86
CURRÍCULO QUILOMBOLA: UMA CONQUISTA DA COMUNIDADE DO QUILOMBO DA CAVEIRA	
JULIANA PACHECO DE OLIVEIRA	87
CURRÍCULOS 5.0: INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO ALIADA NA TRANSFORMAÇÃO EDUCACIONAL	
DENIS RAMÓN FUNES FLORES	88
DAS PÁGINAS À REALIDADE: REFLEXÕES SOBRE A MULHER NA SOCIEDADE A PARTIR DA LITERATURA EM SALA DE AULA	
LUÍZA RODRIGUES GARBIN BRUNO LUIZ SIGNORI	89
DE MISSIONÁRIAS A EDUCADORAS: A HISTÓRIA DA FEMINIZAÇÃO E DESVALORIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	
ISABEL CRISTINA WEISZ	90
DERECHOS HUMANOS Y ETICA: JUSTICIA Y DIGNIDAD HUMANA	
TRILCE FABIOLA OVILLA BUENO	91

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PÓS-VERDADE E A FUGA PELO PRAGMATISMO THALLES RODRIGUES DE OLIVEIRA	92
DESEJO, RAÇA E EXCLUSÃO EM BOM CRIOULO LILIANI FERNANDES MOREIRA BRENO GABRIEL DOS SANTOS MARIA EDUARDA FARIA DE SOUZA	93
DESENVOLVIMENTO DE UM BANCO DE DADOS ÍRIA FAGIANI GILMAR GUIMARÃES	94
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E TRABALHO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE A ESTRUTURAÇÃO DO HABITUS PROFESSORAL DE PROFESSORES NÃO LICENCIADOS E SUAS POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS NO PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO ADALBERTO BENTO	95
DIÁLOGOS Y APROXIMACIONES DE PRÁCTICAS DOCENTES Y FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN EDUCACIÓN INFANTIL MARCELO BRAZ SERGIO MONEO-BENÍTEZ VLADIMIR MARTINEZ-BELLO	96
DIREITOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO: A RELEVÂNCIA DO SERVIÇO SOCIAL NO ESPAÇO ESCOLAR LIZIANE SILVA CRUZ	97
DISTRIBUIÇÃO ESPACIAL DAS EMPRESAS E DAS LINHAS DE ÔNIBUS DO TRANSPORTE COLETIVO DE MANAUS JOEL DA SILVA TORRES	98
DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS: A TRAJETÓRIA DO PROJETO MENINAS NO ESPAÇO NA ESCOLA ESTADUAL TABELIÃO JÚLIO MARIA, TOUROS/RN JOSÉ JEFFERSON DA SILVA JADSA DALLYANE NASCIMENTO PINHEIRO MARIA TEREZA DO NASCIMENTO DOS SANTOS MARIANA RODRIGUES DE ALMEIDA	99
DO RITMO AO DISCURSO: A CASACA NA CONSTRUÇÃO DE INTERFACES INTERCULTURAIS POR VIAS DA ETNOMATEMÁTICA ALEXANDRE MAIA FERREIRA LIGIA ARANTES SAD	100
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO AMAPÁ: LEVANTAMENTO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REDE ESTADUAL DE ENSINO NO PERÍODO DE 2019 A 2023 LUCAS RABELO BRITO BENILDA MIRANDA VELOSO SILVA	101
EDUCAÇÃO AMBIENTAL MENOR: CAMINHOS PARA UMA PEDAGOGIA DAS MIUDEZAS NO COTIDIANO ESCOLAR ALESSANDRA NEISS ADILSON CRISTIANO HABOWSKI	102
EDUCAÇÃO E CIDADANIA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO AGENTES DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL RUTH AIRES DIAS TELES	103

EDUCAÇÃO E OS FENÔMENOS CLIMÁTICOS NO RS, BRASIL (2024): ROTAS PARA MAPEAR AS ESCOLAS ABRIGOS JOSÉ EDIMAR DE SOUZA	104
EDUCAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DO FISIOTERAPEUTA SOB O NEOLIBERALISMO E SEUS IMPACTOS NA SAÚDE E BEM-ESTAR DA POPULAÇÃO ANA JULYA SANTANA MIRANDA LARA MARIA PREVITALI FAGIANI FABIANE SANTANA PREVITALI	105
EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA DIGITAL: A FORMAÇÃO DE ALUNOS E PROFESSORES NA/PARA CIBERSOCIEDADE VALDIRENE HESSLER BREDOW	106
EDUCAÇÃO EM SAÚDE NO CUIDADO A CRIANÇAS E ADOLESCENTES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA SEXUAL MARIMEIRE MORAIS DA CONCEIÇÃO	107
EDUCAÇÃO FÍSICA E FORMAÇÃO INTEGRADA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO MÉDIO NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS, CÂMPUS GOIÂNIA OESTE ELIENE LACERDA PEREIRA	108
EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA: ENTRE A TEORIA E A REALIDADE – A FORMAÇÃO DOCENTE PRECISA ACOMPANHAR O RITMO DA ESCOLA REINAN CLAYTON BARBOSA ABREU	109
EDUCAÇÃO NÃO HEGEMÔNICA: A ESCOLA NAS POSSÍVEIS EDUCAÇÃO AMBIENTAIS MENORES ADILSON CRISTIANO HABOWSKI ALESSANDRA NEISS	110
EDUCAÇÃO PELO TURISMO: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DISRUPTIVA EM VALENÇA-RJ ALEXANDRE FERRAZ PINTO	111
EDUCAÇÃO SOCIAL E PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS: REFLEXÕES SOBRE PROCESSOS FORMATIVOS, EXPERIÊNCIA E INTERSECCIONALIDADE EM CONTEXTOS DE DESIGUALDADES SOCIAIS DANTHALA MARIA DO NASCIMENTO ARTHUR VIANNA FERREIRA	112
EDUCAÇÃO, CULTURA E RESISTÊNCIA: O PAPEL DAS COMUNIDADES NA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL MILENA MARIA NUNES DE MATOS CARMONA	113
EFEITOS DA HISTÓRIA SOCIAL ASSOCIADA À MODELAÇÃO EM VÍDEO SOBRE AS HABILIDADES SOCIAIS DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA GLORIA FIGUEIREDO SANTIAGO	114
EL GLOSARIO INTERCULTURAL COMO DISPOSITIVO DIDÁCTICO QUE PROMUEVE EL ESTUDIO DE EXPRESIONES LINGÜÍSTICAS EN CONTEXTOS EDUCATIVOS INTERCULTURALES EN LA CIUDAD DE ANTOFAGASTA FRANK HONORES BARRIOS NICOLE RIVEROS DIEGUES	115

EL PAPEL DE LA TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA COLABORATIVA DEL INGLÉS EN LÍNEA
ROCÍO SÁNCHEZ VILLA 116

ELES NÃO SABEM QUEM NÓS SOMOS: A VIOLÊNCIA CONTRA A COMUNIDADE LGBTQIA+ NO BRASIL NA PERSPECTIVA DE HANNAH ARENDT
MARIA CLARA RAMOS NERY 117

EM NOME DO SUJEITO: REFLEXÕES TRANSFORMADORAS NOS GRUPOS DE GÊNERO
LUCIA MARIA DE FREITAS PEREZ | ALICE CRISTINA DOS SANTOS ENSÁ | TALITA VIEIRA 118

ENGENHOS DE CANA-DE-AÇÚCAR DO CARIRI CEARENSE: ANÁLISE DAS CAPACIDADES FÍSICAS DOS TRABALHADORES NA PRODUÇÃO DE RAPADURA
BEATRIZ GONÇALVES DE LIRA | RAFAEL FERREIRA DA SILVA | MERYELLE MACEDO DA SILVA | HENRIQUE CUNHA JUNIOR 119

ENSINO DE FILOSOFIA DA CIÊNCIA ATRAVÉS DE QUADRINHOS PARA O ENSINO MÉDIO
ALEX CAMPOS DE SOUZA 120

ENTRE A FLEXIBILIDADE E A EXAUSTÃO: OS IMPACTOS DO TRABALHO REMOTO NA SAÚDE MENTAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NA ERA DA HIPERCONECTIVIDADE
LUCAS GOLDANI 121

ENTRE A PATRIMONIALIZAÇÃO E O VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE NA HISTÓRIA LOCAL DE ARAPOTI (BRASIL): OS DESAFIOS DO QUILOMBO FAMÍLIA XAVIER
LORENA ZOMER 122

ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA: FORMANDO PROFESSORES PARA A SUSTENTABILIDADE
JÚLIA RIBEIRO FRAGOZO | EVERTON VIESBA | MARILENA ROSALEN 123

ENTRE O SABER E O AGIR: FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA MUDANÇAS CLIMÁTICAS
LARA COSTA | EVERTON VIESBA | MARILENA ROSALEN 124

ESQUEMAS INICIAIS DESADAPTATIVOS, APEGO E DEPENDÊNCIA EMOCIONAL EM MULHERES EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA: UM ESTUDO EM UM CENTRO DE ATENDIMENTO À MULHER (CEAM) NO RIO DE JANEIRO
ELISÂNGELA MARIA DA CUNHA SILVA | ANA CLÁUDIA DE AZEVEDO PEIXOTO | ANA PAULA TEIXEIRA DE SOUSA | MARIA LUÍSA GUIMARÃES COSTA 125

ESTADO, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO: ENTRE A ABORDAGEM EMPRESARIAL E A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR DA DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA (1964-1985)
YASMIM BAPTISTA DO NASCIMENTO 126

ESTUDIO COMPARATIVO SOBRE LA IMPORTANCIA DEL AREA DE EDUCACION MUSICAL EN LAS AULAS HOSPITALARIAS Y EN LOS CENTROS EDUCATIVOS ORDINARIOS MARÍA LÓPEZ SÁNCHEZ JAVIER LÓPEZ SÁNCHEZ BELÉN SÁNCHEZ NAVALÓN	127
EXPERIÊNCIAS E CONTRIBUIÇÕES A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FÍSICA EM UM MUSEU DE CIÊNCIAS KALINKA WALDEREA ALMEIDA MEIRA	128
EXPLORANDO EL PATRIMONIO CULTURAL EN LA ESCUELA: APRENDIZAJE HISTÓRICO A TRAVÉS DE RÉPLICAS DE ORFEBRERÍA Y CERÁMICA PRECOLOMBINA LUZ YEHIMY CHAVES CONTRERAS	129
EXPOSIÇÕES DE ARTE NA ESCOLA: PRÁTICAS ARTÍSTICAS E PEDAGÓGICAS NO ENSINO MÉDIO CAROLINE WEIBERG CARLA CARVALHO	130
FATO OU FAKE? A DESINFORMAÇÃO COMO ESTRATÉGIA POLÍTICA NO BRASIL GISELE RODRIGUES VENERI LETÍCIA FELTRIN STAHLFOEFER	131
FICÇÃO INTERATIVA E GAMIFICAÇÃO: POTENCIALIDADES DO TWINE® NO ENSINO DE FILOSOFIA ANTONIO JÚLIO GARCIA FREIRE	132
FORMAÇÃO PARA AUTORIA NA PÓS-GRADUAÇÃO FELIPE DA SILVA PONTE DE CARVALHO DAMIÃO ROCHA	133
FORMACIÓN DEL PROFESORADO QUE SE DEDICA A LAS AULAS HOSPITALARIAS Y SU LABOR EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO JAVIER LOPEZ SANCHEZ NAVALON BELEN SANCHEZ NAVALON MARIA LOPEZ SANCHEZ	134
FORMACIÓN PERMANENTE UNIVERSITARIA: NUEVAS HERRAMIENTAS PARA NUEVOS RETOS DOCENTES FÁTIMA ROSADO CASTELLANO MARÍA JESÚS FERNÁNDEZ SÁNCHEZ	135
GARDIÃNS DA ARTE DE FAZER RENDAS DE BILROS E DA CULTURA DOS MORADORES DA PRAIA DO SAMBAQUI, NA ILHA DE SANTA CATARIANA, NOS MARES DO SUL DO BRASIL ARLETE ASSUMPÇÃO MONTEIRO	136
GÊNERO, JUSTIÇA E EDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA A IGUALDADE NO DIREITO LÍDIA TRISCH DOS SANTOS HENRIQUES DE CARVALHO SILVIA TRISCH DOS SANTOS ACUNHA LUCAS GOLDANI	137
GEOGRAFIA E ENERGIA FOTOVOLTAICA EM MANAUS: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES MARIA EDUARDA DA SILVA MENEZES THIAGO DE OLIVEIRA NETO FREDSON BERNADINO ARAUJO DA SILVA	138

HABITUS, ESTÁGIO SUPERVISIONADO E COMUNIDADE DE ENSINO: APROXIMAÇÕES	
HEITOR PERRUD TARDIN JACQUELINE RODRIGUES CECCHETTO	139
IMAGENS DE GUERRA NA ERA DIGITAL: ÉTICA, RETÓRICA E LITERACIA VISUAL NO FOMENTO/COMBATE DA SOCIEDADE DA (DES)INFORMAÇÃO	
PAULO MOUTINHO BARROSO	140
IMPACTO DE LA FORMACIÓN ACADÉMICA Y PERCEPCIÓN DE CAMBIOS CURRICULARES: EXPERIENCIA DE TECNÓLOGOS AUTOMOTRICES RETORNADOS A LA EDUCACIÓN SUPERIOR	
FLAVIO DANIEL ROBAYO CABRERA JAIME EDUARDO LEÓN ALMEIDA CHRISTIAN DANIEL VAZCO SILVA JUAN PABLO LLANGA CANTUÑA RODRIGO GABRIEL VEINTIMILLA MUÑOZ USIÑA TIRIRA EDISON PATRICIO	141
IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA PARA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO SAUDÁVEL DE ADOLESCENTES EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL	
GABRIELA DE ARAÚJO BRAZ DOS SANTOS ANA CLÁUDIA DE AZEVEDO PEIXOTO	142
IMPORTÂNCIA DA ABORDAGEM CTSA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA O ENSINO DE FÍSICA NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO	
FERNANDA COELHO DA ROCHA NATIELE DA COSTA CARVALHO MARCOS VINÍCIUS ANDRADE FÁBIO SOARES DA PAZ	143
INFÂNCIAS: RESSIGNIFICANDO TEMPOS E ESPAÇOS NA SOCIEDADE ACCELERADA	
ALESSANDRA NEISS ADILSON CRISTIANO HABOWSKI	144
INFLUENCIA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA ENRIQUECIDA COGNITIVAMENTE EN LAS FUNCIONES EJECUTIVAS DE INFANTES, ADOLESCENTES Y ADULTOS CON ALTERACIONES NEUROLÓGICAS	
MARÍA DEL CARMEN GONZÁLEZ ANDRÉ GABRIEL DÍAZ GUILLERMO ISAAC GONZÁLEZ RODRÍGUEZ SERGIO MONEO-BENÍTEZ JORGE ARMANDO SÁNCHEZ BAZÁN EDIT OLEIVA SALAZAR GÓMEZ	145
INFLUÊNCIAS DA ORIGEM FAMILIAR E SOCIOECONÔMICA NA CARREIRA DE PROFESSORAS E PESQUISADORAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, BRASIL	
MARCEL DE ALMEIDA FREITAS	146
INFOPROLETARIADO E AS NOVAS RELAÇÕES DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO	
MARA RUBIA APARECIDA DA SILVA FABIANE SANTANA PREVITALI CECÍDIA BARRETO ALMEIDA	147
INNOVACIÓN DOCENTE Y HERRAMIENTAS DIGITALES: USO DE PRESENTACIONES CREATIVAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	
MARÍA JESÚS FERNÁNDEZ SÁNCHEZ DIEGO GUDIÑO ZAHINOS	148
INSERÇÃO ECOLÓGICA COM ADOLESCENTES EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL	
GABRIELA DE ARAÚJO BRAZ DOS SANTOS ANA CLÁUDIA DE AZEVEDO PEIXOTO	149

INTEGRACIÓN DE LA DIMENSIÓN ÉTICA EN EL MODELO UTAUT2 PARA LA ADOPCIÓN DE IA GENERATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR AURA L. LÓPEZ DE RAMOS BELKA BONNETT-BOGALLO YULY ESTEVES NELLY MELÉNDEZ GUSTAVO QUINTERO DIMAS CONCEPCIÓN JARLES DURÁN	150
INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: POSSIBILIDADES E IMPACTOS NA EDUCAÇÃO JOICE RAFAELA SANTOS DA SILVA REBECA BRITO COELHO COSTA BENILDA MIRANDA VELOSO SILVA	151
INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO FACTOR PROTECTOR DEL BIENESTAR EN ADOLESCENTES: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA ELENA MARTÍNEZ CASANOVA PABLO MOLINA MORENO	152
INTERVENCIÓN, DESDE LA PSICOMOTRICIDAD Y EL APRENDIZAJE FÍSICAMENTE ACTIVO, PARA FAVORECER LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS DE NIÑOS Y NIÑAS DE CICLO INICIAL MARÍA DEL CARMEN GONZÁLEZ ANDRÉ	153
INVESTIMENTOS RECENTES NA EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DIGITAIS EM JOVENS: UM ESTUDO DE CASO DE UMA REDE PÚBLICA DA REGIÃO METROPOLITANA DE BELO HORIZONTE FERNANDA PATRÍCIA GONÇALVES AMANDA TOLOMELLI BRESCIA	154
ISSO NÃO É UM CORPO BRENO GABRIEL DOS SANTOS	155
LA INFLUENCIA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN TÉCNICA: CASO DE ESTUDIO EN PRIMER SEMESTRE DE LA CARRERA PEDAGOGÍA TÉCNICA DE LA MECATRÓNICA DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR LUIS DAVID GUACHAMIN CAMPAÑA LINA MABEL MORALES TAPIA OSCAR MAURICIO TIPAN CUENCA FERNANDA ELIZABETH MOYANO MOSCOSO CHRISTIAN JAVIER AGUAS DIAZ	156
LABORATÓRIO DE MÚSICA: A BANDA ESCOLAR E SUA REPERCUSSÃO NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES MARCELO NETO DA ROCHA AILTON PEREIRA MORILA	157
LAS IDENTIDADES POLÍTICAS DE DOCENTES ANTE LOS DISCURSOS OFICIALES DE GÉNERO EN EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO : UNA PROPUESTA DE ANÁLISIS VERÓNICA MARISOL GONZÁLEZ CERVANTES	158
LAS RECOMENDACIONES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL PARA CAMINAR HACIA UNA SOCIEDAD INCLUSIVA MARÍA RIVERO DÍAZ	159
LENDAS NORDESTINAS EM CARTONERAS: EXPERIÊNCIA DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA LETÍCIA SILVA LIMA LARISSA SILVA CORDEIRO SHIRLENE XAVIER ALVES DA SILVA	160
LEVEDURAS E VOLUME: UMA CONEXÃO INTERDISCIPLINAR ALAN RANIEL BORGES DA CRUZ	161

MODA E ARTE NA ESCOLA: A INFLUÊNCIA DAS VIVÊNCIAS SENSORIO-EXPRESSIVAS NO DESENVOLVIMENTO SOCIAL MARIA VITÓRIA DIAS DA SILVA E SILVA	162
MOMENTO ANCESTRAL: UMA VIVÊNCIA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO COM ERVEIROS NA FEIRA LIVRE DE SÃO JOAQUIM, EM SALVADOR-BAHIA-BAHIA DIÊGO CRUZ ARGÔLO VINÍCIUS DA SILVA LÍRIO	163
MÚSICA E INCLUSÃO: EXPERIÊNCIAS DE PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR JULIANE BARBOSA DE SOUSA LEAL	164
NAVEGANDO NAS FRONTEIRAS ÉTICAS: UMA REVISÃO ABRANGENTE DO IMPACTO DA INTELIGENCIA ARTIFICIAL NO E-LEARNING AMÉRICO DOMINGOS MATINDINGUE ELAINE CONTE JACINT DUDUKA	165
NOVAS MATERIALIDADES E GUARDADOS AFETIVOS PARA O FUTURO: CONTRIBUIÇÕES DA NEVE INSULAR PARA A ARTE/EDUCAÇÃO NO BRASIL BEATRIZ DE JESUS SOUSA	166
O ANALFABETISMO DAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERCEPÇÕES DOCENTES E OBSTÁCULOS NA DECODIFICAÇÃO E INTERPRETAÇÃO HISRAELLE RODRIGUES SANTOS MARAISA DIANA DA SILVA	167
O BANCO DA AMAZÔNIA E SUA GEOGRAFIA HISTÓRICA NO AMAZONAS EMILY KHETLEN PESSOA VENÂNCIO THIAGO OLIVEIRA NETO FREDSON BERNARDINO ARAÚJO DA SILVA	168
O CONCEITO DE CULTURA: COMPLEXIDADES E DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA FILIPE OLIVEIRA	169
O DIREITO NAS ESCOLAS: INICIATIVAS DO PODER LEGISLATIVO BRASILEIRO RODRIGO MENEZES PARADA SOUZA	170
O ENSINO COLABORATIVO COMO POLÍTICA PÚBLICA PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DE ENSINO PARA TODOS AMANDA SANTANA GOMES-SILVA ENICÉIA GONÇALVES MENDES	171
O EVENTO DA PANDEMIA COVID-19 NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: OS MUITOS PREJUÍZOS E OS POUÇOS GANHOS - RESULTADOS DE PESQUISA EM ANDAMENTO REALIZADA EM ESCOLA MUNICIPAL LOCALIZADA NA CIDADE DE SÃO PAULO- BRASIL WANDA MARIA JUNQUEIRA DE AGUIAR EDSON DOS SANTOS JUNIOR LUCIANA DE PAULA ALBUQUERQUE PEDRASSOLI CLAUDIA REGINA DA SILVA SOUSA (AYO) LEANDRO MEIRELES PAMPLONA ANA MERCÊS BAHIA BOCK	172
O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO E O CURRÍCULO DE QUÍMICA: ALINHAMENTOS, DESAFIOS E PERSPECTIVA CARLOS HENRIQUE RIBEIRO CHAGAS VICTOR REINALDO OLIVEIRA	173

O IMPACTO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ACESSO À JUSTIÇA: POTENCIALIDADES E DESAFIOS DECORRENTES DA AUSÊNCIA DE REGULAMENTAÇÃO DAS BIG TECHS NO BRASIL ÁLISSA DE SOUZA SAMPAIO FERNANDA DALLA POZZA RIBEIRO GISLAINE FERREIRA OLIVEIRA	174
O IMPACTO DAS AÇÕES DO NÚCLEO DE APOIO PSICOSSOCIAL E EDUCACIONAL (NAPE) NA PERMANÊNCIA ACADÊMICA DOS ESTUDANTES: DESAFIOS, SUPORTE E RESULTADOS ANA RITA MOREIRA GONÇALVES DA SILVA DÉBORA CRISTIANA ALVES SOARES DE ALBUQUERQUE	175
O OLHAR DO PENSAMENTO COMPLEXO NA INFÂNCIA: A PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE CRIATIVIDADE EM TEMPOS DE PANDEMIA DÉBORA CRISTIANA ALVES SOARES DE ALBUQUERQUE MARIA JOSÉ DE PINHO	176
O PAPEL DAS MULHERES NA CIÊNCIA E NA INOVAÇÃO, UM RECORTE DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NO AMBIENTE ACADÊMICO. SÍLVIA TRISCH DOS SANTOS ACUNHA LÍDIA TRISCH DOS SANTOS HENRIQUES DE CARVALHO	177
O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO COMO MOMENTO DA PRÁXIS: UM ESTUDO COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL GISLAINE ROSSLER RODRIGUES GOBBO JULIANA CAMPREGHER PASQUALINI	178
O PROFESSOR-SUPERVISOR DA ESCOLA: PERCEPÇÕES DE ESTAGIÁRIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE UM CURSO À DISTÂNCIA JACQUELINE RODRIGUES CECCHETTO HEITOR PERRUD TARDIN	179
O PROJETO WORLDCOIN E A COLETA DE DADOS BIOMÉTRICOS NO BRASIL: UMA ANÁLISE DO USO DA BIOMETRIA PELA INICIATIVA PRIVADA E OS DESAFIOS REGULATÓRIOS PARA A ANPD MARIA FERNANDA DA SILVEIRA FELDMANN GISLAINE FERREIRA OLIVEIRA GIOVANE SCARTON ROSSATO	180
O SABER FORMAR DOCENTE: A BUSCA DE ENTENDER OS PROCESSOS ELIANE DUARTE PATRICIA APARECIDA BIOTO	181
O TEXTO DO PROFESSOR-AUTOR COMO INCENTIVO À ESCRITA DISCENTE NAS AULAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL BRUNO LUIZ SIGNORI LUÍZA RODRIGUES GARBIN	182
O TRABALHO DOCENTE E A VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA ADAILDES BISPO DOURADO JOSÉ DOS SANTOS SOUZA	183
O TRABALHO EDUCATIVO ESCOLAR FRENTE OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA ATUALIDADE: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA ALYSSON FERNANDES DOS SANTOS NATÁLIA SCARABELOT FARIAS RENAN BATISTA VICENTE GÉSSICA DAL PONT GUIDI MATHEUS BERNARDO SILVA	184

O USO DA METODOLOGIA DA CONVERSA NA PÓS-GRADUAÇÃO ADELIA MARIA OLIVEIRA DE ARAUJO FELIPE DA SILVA PONTE DE CARVALHO	185
OS DIREITOS FEMININOS SOB A PERSPECTIVA DO ROMANCE MEDIEVAL 'TRISTÃO E ISOLDA': UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE AS LEIS MEDIEVAIS E OS PACTOS INTERNACIONAIS DE DIREITOS HUMANOS LUIZA FREITAS ANNES MARIA FERNANDA DA SILVEIRA FELDMANN	186
OS MONTES E SUAS VOZES: PEDAGOGIAS DIVINAS NA FORMAÇÃO HUMANA WAGNER PEREIRA DE SOUZA	187
PAISAGEM POLÍTICA NA METRÓPOLE MANAUS: REFLEXÕES E ANÁLISES PRELIMINARES HADASSA MARIA BECKMAM LIRA	188
PARANGOLÉS: INTERAÇÃO ENTRE NARRATIVAS E CORPOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE ARTE VANESSA APARECIDA DE OLIVEIRA GERDA MARGIT SCHUTZ FOERSTE MARIA ANGÉLICA VAGO-SOARES	189
PERCEPCIÓN DEL ESTUDIANTE SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA ASIGNATURA DE MÚSICA Y DIVERSIÓN EXPERIMENTADA DURANTE LAS SESIONES: UN ESTUDIO EXPLORATORIO ANA MARÍA BOTELLA NICOLÁS FRANCISCO GONZÁLEZ FERRANDIS	190
PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DAS/DOS EGRESSAS/OS DO CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA GLEYDSON DA PAIXÃO TAVARES	191
POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO E DIVERSIFICAÇÃO DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO/BRASIL THAYS DE OLIVEIRA MARCELINO JEANNE EMILIA COUTTINHO	192
PRÁCTICAS DOCENTES DE EDUCACIÓN MUSICAL EN EL AULA UNIVERSITARIA: ACERCAMIENTO ENTRE PROFESORADO DE DISTINTAS FACULTADES DE FORMACIÓN DE PROFESORADO MARÍA DEL MAR BERNABÉ VILLODRE XIN LI JUAN CARLOS MONTOYA RUBIO JOSÉ MANUEL AZORÍN DELEGIDO NATALIYA FILENKO ROSA MARÍA SERRANO PASTOR	193
PRÁTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL COM ÊNFASE NOS ASPECTOS DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PÚBLICA. O CASO DO PROJETO “NARRATIVINHAS INVISÍVEIS” RENATO FROSCHE CECÍLIA MARIANA HENRIQUES CORREIA NASCIMENTO	194
PRÁTICAS EDUCATIVAS DE UMA EDUCADORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL COSTARRIQUENHA QUE ENVOLVEM BRINCADEIRAS NO CONTEXTO DA COMUNIDADE E EM MEIO À NATUREZA APARECIDA GARCIA PACHECO GABRIEL	195
PRÁTICAS EDUCATIVAS E INVESTIGATIVAS: ORÇAMENTOS, ALIMENTAÇÃO E SUSTENTABILIDADE ABORDADOS EM UMA TURMA DE EJA DEIVERSON RODRIGUES DOS SANTOS	196

PREPARADOS PARA INCLUIR? A VISÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE SUA FORMAÇÃO PARA ENSINAR CRIANÇAS MIGRANTES IZADORA AMADOR DAMACENO JULIANA REICHERT ASSUNÇÃO TONELLI	197
PROCESSOS FORMATIVOS E CORPOREIDADES: IDEIAS DE CIBERCORPOS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA QUÉTERI FIGUEIREDO PAIVA ARTHUR VIANNA FERREIRA	198
PROGRAMA BORBOLETA: PSICOEDUCAÇÃO PARA PAIS E CUIDADORES DE CRIANÇAS COM MUTISMO SELETIVO FRANCILENE ROSA TORRACA ANA CLAUDIA DE AZEVEDO PEIXOTO LUINY CRISTINA DUTRA DE MEDEIROS	199
PROGRAMA DE INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM PEDAGOGIA, EM TEMPOS DE PANDEMIA PETRINA RÚBRIA NOGUEIRA AVELAR JOSÉ MÁRCIO SILVA BARBOSA LINA MARIA GONÇALVES	200
PROJETO DE VIDA E INTERSUBJETIVIDADE: A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE VIDA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E OUTRAS VULNERABILIDADES VICTOR DA SILVA MARTINEZ	201
QUALIDADE DE VIDA DAS ESTUDANTES TRABALHADORAS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA: ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS JOÃO PEDRO RIBEIRO CARRIJO FABIANE SANTANA PREVITALI	202
REFLEXÕES SOBRE AMERICANISMO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA GRACIELA DE ANDRADE BOSCHETTI ANA CECÍLIA ESTEVÃO MARIA ADÉLIA DA COSTA	203
REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO: ESTUDO DO CURSO TÉCNICO EM LOGÍSTICA EM MINAS GERAIS ANA CECÍLIA ESTEVÃO GRACIELA BOSCHETTI LUCIANA LACERDA MIRANDA MARIA ADÉLIA DA COSTA REJANE CASSIANO VIEIRA MENESES	204
REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM PAUTADAS NAS TEORIAS DA APRENDIZAGEM EM UM CURSO DE MESTRADO PATRÍCIA SANTIAGO FERREIRA GLEYDSON DA PAIXÃO TAVARES	205
RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO SOBRE APRENDIZAGEM EM AGROECOLOGIA LÁZARO AZEVEDO DE PAULA	206
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A IMPORTÂNCIA DESSA TEORIA PARA ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES RUTEMARA FLORENCIO EDUARDO FOFONCA	207

RESPONSABILIDADE CILVIL DO ESTADO POR ERRO DA JUSTICA AFECTA OS DIREITOS HUMANOS DOS CIDADAOES EM MOCAMBIQUE CELSE GITO FABIAO SIBINDE NEUCILTO ALBERTO CHAPILA	208
RUMOS DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA ALÉM DA FRONTEIRA: IDENTIDADES E DIFERENÇAS MIRNA SUSANA VIERA DE MARTÍNEZ	209
RURAL BILINGUAL EDUCATION IN ANDALUSIA (SPAIN): ANALYSIS THROUGH THE PERSPECTIVE OF TEACHER TRAINERS CRISTINA VILLEGAS TROYA	210
SAÚDE E BEM-ESTAR DOCENTE: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS ALBONI MARISA DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA GRAÇA FOGAÇA DE LIMA	211
SAÚDE E RELAÇÕES DE GÊNERO: UMA ANÁLISE INTERSECCIONAL DAS DESIGUALDADES DE ACESSO AO TRATAMENTO DE CÂNCERES NO BAIXO PARNAÍBA MARANHENSE AMANDA GOMES PEREIRA ALINE DE SOUSA FERREIRA RAFAELA SILVA OLIVEIRA	212
TECENDO SABERES: PROJETO DE EXTENSÃO “DESTRETANDO” POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS SUZIE KEILLA VIANA DA SILVA ÉDER RODRIGO GIMENES ITAMIRES LIMA SANTOS ALCANTARA PRISCILA KUTNE ARMELIN	213
TENDÊNCIAS DO DEBATE CIENTÍFICO ACERCA DA POLÍTICA PÚBLICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL JANAÍNA NEVES ESTRELA DE CANTUÁRIO	214
TUTORIA ESCOLAR: EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA SALA DE AULA RENAN HONORATO LUCIO	215
UFMG JOVEM: DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA RENATA AMARAL DE MATOS ROCHA	216
UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE OS IMPACTOS DA MEDIAÇÃO PRESENCIAL E REMOTA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM MARÍLIA-SP (BRASIL) ANA BEATRIZ MARTINS DE ARRUDA	217
UM OLHAR FEMININO NA PERSPECTIVA BDSM: O PERCURSO DO NORMATIVO ATÉ O COURO JENNIFER BENJAMIN LIMA ALMEIDA SILVA EURIDES SIMÕES SOARES HIDE	218
UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS SOBRE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO ROSANA MENDES MACIEL MOREIRA FABIANE SANTANA PREVITALI	219
VÍDEOS MULTIMEDIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: HERRAMIENTA PARA LA INNOVACIÓN DIDÁCTICA Y LA DIFUSIÓN DE RESULTADOS ACADÉMICOS DIEGO GUDIÑO ZAHINOS	220

VIVÊNCIAS Y EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES INMIGRANTES EN EL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO	
CAROLA ANDREA HERRERA BRAVO	221

VOZES NEGRAS: ESTUDOS ÉTNICO-RACIAIS NAS ESCOLAS QUILOMBOLAS DE MT	
CLEUSA ALBILIA DE ALMEIDA CRISTÓVÃO DOMINGOS DE ALMEIDA ACIMAR DA COSTA MAGALHÃES JESSIANE MARIA DE ALMEIDA GENI CONCEIÇÃO FIGUEIREDO ZACARKIM FRANCINELE CEZARINA LARA	222

TEXTOS COMPLETOS

CONSIDERAÇÕES SOBRE LETRAMENTO EM INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL A PARTIR DO GUIA DA UNESCO "AI COMPETENCY FRAMEWORK FOR STUDENTS"	
NATHANIEL REIS DE FIGUEIREDO THAÍSA ANTUNES GONÇALVES	224

EDUCAÇÃO PELO TURISMO: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DISRUPTIVA EM VALENÇA-RJ	
ALEXANDRE FERRAZ PINTO	240

INFÂNCIAS: RESSIGNIFICANDO TEMPOS E ESPAÇOS NA SOCIEDADE ACELERADA	
ALESSANDRA NEISS ADILSON CRISTIANO HABOWSKI	257

EDUCAÇÃO NÃO HEGEMÔNICA: A ESCOLA NAS POSSÍVEIS EDUCAÇÃO AMBIENTAIS MENORES	
ADILSON CRISTIANO HABOWSKI ALESSANDRA NEISS	271

PARANGOLÉS: INTERAÇÃO ENTRE NARRATIVAS E CORPOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE ARTE	
VANESSA APARECIDA DE OLIVEIRA MARIA ANGÉLICA VAGO-SOARES GERDA MARGIT SCHUTZ-FOERSTE	285

UMA INVESTIGAÇÃO INTERDISCIPLINAR DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA ENVOLVENDO LEVEDURAS E VOLUME	
ALAN RANIEL BORGES DA CRUZ	297

A AGÊNCIA DO SENAI DE BRUSQUE/SC: UMA CULTURA ESCOLAR EM FOTOGRAFIAS (1957-1971)	
ALEX BRANGA	310

A ATUAL POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DIGITAL DO BRASIL: AVANÇOS E DESAFIOS	
JULCIANE CASTRO DA ROCHA	327

A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	
NATÁLIA SCARABELOTTI FARIAS ALYSSON FERNANDES DOS SANTOS RENAN BATISTA VICENTE GÉSSICA DAL PONT GUIDI MATHEUS BERNARDO SILVA	344

A CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PROCESSOS COGNITIVOS PARA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA RAPHAEL PEREIRA	353
AS FACES DA INSEGURANÇA ALIMENTAR NO MEIO RURAL: ESTUDO DE CASO DAS AÇÕES DA UNIDADE ESCOLA DE PRODUÇÃO AGRÍCOLA NO ASSENTAMENTO CÍCERO GUEDES - CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ LETÍCIA RIBEIRO PAES GERALDO MÁRCIO TIMÓTEO	369
VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA CRIANÇA: O PAPEL DA ESCOLA JUSTINO MANUEL SIGAUQUE	382
AGOSTINHO E TEORIAS SOBRE A FELICIDADE: UNIVERSALIDADE, DIVERGÊNCIAS E SUA HERANÇA CULTURAL HERBERT LUCAS CORRÊA FONSECA	392
A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA THIAGO SARDENBERG HELENICE MAIA	408
O PROJETO WORLDCOIN E A COLETA DE DADOS BIOMÉTRICOS NO BRASIL: UMA ANÁLISE DO USO DA BIOMETRIA PELA INICIATIVA PRIVADA E OS DESAFIOS REGULATÓRIOS PARA A ANPD GIOVANE SCARTON ROSSATO GISLAINE FERREIRA OLIVEIRA MARIA FERNANDA DA SILVEIRA FELDMANN	423
O IMPACTO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ACESSO À JUSTIÇA: POTENCIALIDADES E DESAFIOS DECORRENTES DA AUSÊNCIA DE REGULAMENTAÇÃO DAS BIG TECHS NO BRASIL ÁLISSA DE SOUZA SAMPAIO FERNANDA DALLA POZZA GISLAINE FERREIRA OLIVEIRA	434
AS CUSTAS JUDICIAIS E O ACESSO À JUSTIÇA EM MOÇAMBIQUE JUSTINO MANUEL SIGAUQUE	446
REFLEXÃO SOBRE A RESPONSABILIDADE CIVIL DO ESTADO POR ERRO DA JUSTIÇA EM MOÇAMBIQUE CELSON GITO FABIÃO SIBINDE NEUCILTO ALBERTO CHAPILA	459
APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS - ERGONOMIA DA ATIVIDADE APLICADA À QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO FELIPE SÉRGIO BASTOS JORGE	474
A FESTA DE CABOCLO BERNARDO: CULTURA POPULAR NA FOZ DO RIO DOCE IANDRA CASTOLDI ROSSI AILTON PEREIRA MORILA	484
PRÁTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL COM ÊNFASE NOS ASPECTOS DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PÚBLICA. O CASO DO PROJETO “NARRATIVINHAS INVISÍVEIS” CECÍLIA MARIANA HENRIQUES CORREIA NASCIMENTO RENATO FROSCH	491

PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DAS/DOS EGRESSAS/OS DO CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA GLEYDSON DA PAIXÃO TAVARES	509
A CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES CARLA PATRÍCIA GAIA PEREIRA BENILDA MIRANDA VELOSO SILVA	517
MODA E ARTE NA ESCOLA: A INFLUÊNCIA DA VIVÊNCIAS SENSORIO-EXPRESSIVAS NO DESENVOLVIMENTO SOCIAL MARIA VITÓRIA DIAS DA SILVA E SILVA	531
A APRENDIZAGEM CONTÍNUA DOS EDUCADORES E MELHORIA DO ENSINO: UM OLHAR VOLTADO PARA POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA CARLA CRISTINA RODRIGUES NASCIMENTO CLAUDIALYNE DA SILVA ARAÚJO DANIELE DE SOUZA FARIAS MARCKSON ROBERTO FERREIRA DE SOUSA	542
HABITUS, ESTÁGIO SUPERVISIONADO E COMUNIDADE DE ENSINO: APROXIMAÇÕES HEITOR PERRUD TARDIN JACQUELINE RODRIGUES CECCHETTO	556
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM PEDAGOGIA, EM TEMPOS DE PANDEMIA PETRINA RÚBRIA NOGUEIRA AVELAR JOSÉ MÁRCIO SILVA BARBOSA LINA MARIA GONÇALVES	573
RUMOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALÉM DA FRONTEIRA: IDENTIDADES E DIFERENÇAS MIRNA SUSANA VIERA DE MARTÍNEZ	589
REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM PAUTADAS NAS TEORIAS DA APRENDIZAGEM EM UM CURSO DE MESTRADO PATRÍCIA SANTIAGO FERREIRA GLEYDSON DA PAIXÃO TAVARES	604
DO RITMO AO DISCURSO: A CASACA NA CONSTRUÇÃO DE INTERFACES INTERCULTURAIS POR VIAS DA ETNOMATEMÁTICA ALEXANDRE MAIA FERREIRA LIGIA ARANTES SAD	612
OS DIREITOS FEMININOS SOB A PERSPECTIVA DO ROMANCE MEDIEVAL 'TRISTÃO E ISOLDA': UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE AS LEIS MEDIEVAIS E OS PACTOS INTERNACIONAIS DE DIREITOS HUMANOS LUIZA ANNES MARIA FERNANDA DA SILVEIRA FELDMANN	628
ATIVIDADES SÍNCRONAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: EXPERIÊNCIA COM GRUPO DE ESTUDOS ÉDER RODRIGO GIMENES SUZIE KEILLA VIANA DA SILVA JULIA CRISTINA ANTUNIAZI ITAMIRES LIMA SANTOS ALCANTARA JONATAS ANTONIO TERÊNCIO	637
AUTOINSCREVER-SE: UMA RESISTÊNCIA IDENTITÁRIA BRUNA VASCONCELOS DE SANTANA DIEGO CRUZ ARGOLO	654

ANÁLISIS PEDAGÓGICO DE LA “CARTA DE LOS DERECHOS DEL NIÑO HOSPITALIZADO” Y LA CONTRIBUCIÓN DE LAS AULAS HOSPITALARIAS HACIA LA HUMANIZACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE BELÉN SÁNCHEZ NAVALÓN MARÍA LÓPEZ SÁNCHEZ JAVIER LÓPEZ SÁNCHEZ	662
O PROFESSOR-SUPERVISOR DA ESCOLA: PERCEPÇÕES DE ESTAGIÁRIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE UM CURSO À DISTÂNCIA JACQUELINE RODRIGUES CECCHETTO HEITOR PERRUD TARDIN	676
CHAMAS DO ALTO: ENTRE A MAGNITUDE DE DEUS NO SIMBOLISMO DO FOGO WAGNER PEREIRA DE SOUZA	687
FORMACIÓN DEL PROFESORADO QUE SE DEDICA A LAS AULAS HOSPITALARIAS Y SU LABOR EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO JAVIER LÓPEZ SÁNCHEZ BELÉN SÁNCHEZ NAVALÓN MARÍA LÓPEZ SÁNCHEZ	697
ESTUDIO COMPARATIVO SOBRE LA IMPORTANCIA DEL AREA DE EDUCACION MUSICAL EN LAS AULAS HOSPITALARIAS Y EN LOS CENTROS EDUCATIVOS ORDINARIOS MARÍA LÓPEZ SÁNCHEZ JAVIER LÓPEZ SÁNCHEZ BELÉN SÁNCHEZ NAVALÓN	712
CORPO E CORPOREIDADE: O CORPO COMO EXPRESSÃO DO SUJEITO NA EDUCAÇÃO FÍSICA SAMUEL OLIVEIRA SANTOS	727
ENTRE O SABER E O AGIR: FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA MUDANÇAS CLIMÁTICAS LARA SANTANA CORREIA COSTA EVERTON VIESBA MARILENA ROSALEN	737
CURRÍCULOS 5.0: INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO ALIADA NA TRANSFORMAÇÃO EDUCACIONAL DENIS RAMÓN FÚNES FLORES	747
DERECHOS HUMANOS Y ÉTICA: REFLEXIONES SOBRE LA JUSTICIA Y LA DIGNIDAD HUMANA TRILCE FABIOLA OVILLA BUENO	758
EDUCAÇÃO E OS FENOMENOS CLIMÁTICOS NO RS, BRASIL (2024): ROTAS PARA MAPEAR AS ESCOLAS ABRIGOS JOSÉ EDIMAR DE SOUZA	770
EDUCAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DO FISIOTERAPEUTA SOB O NEOLIBERALISMO E SEUS IMPACTOS NA SAÚDE E BEM-ESTAR DA POPULAÇÃO ANA JULYA SANTANA MIRANDA LARA MARIA PREVITALI FAGIANI FABIANE SANTANA PREVITALI	780

EDUCAÇÃO E CIDADANIA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO AGENTES DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL RUTH AIRES DIAS TELES	788
AUTISMO E PRÁTICAS LETRADAS DOCENTES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA INCLUSÃO ESCOLAR ESTER CARDOSO DE MORAES GALTER	796
EXPERIÊNCIAS E CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FÍSICA EM UM MUSEU DE CIÊNCIAS KALINKA WALDEREA ALMEIDA MEIRA.....	808
FATO OU FAKE? A DESINFORMAÇÃO COMO ESTRATÉGIA POLÍTICA NO BRASIL GISELE RODRIGUES VENERI LETÍCIA FELTRIN STAHLHOEFER ÉDER RODRIGO GIMENES	822
GÊNERO, JUSTIÇA E EDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA A IGUALDADE NO DIREITO LÍDIA TRISCH DOS SANTOS HENRIQUES DE CARVALHO SILVIA TRISCH DOS SANTOS ACUNHA LUCAS GOLDANI	832
EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA DIGITAL: A FORMAÇÃO DE ALUNOS E PROFESSORES NA/PARA CIBERSOCIEDADE VALDIRENE HESSLER BREDOW	845
GRUPOS REFLEXIVOS DE GÊNERO NA VARA DE INFÂNCIA E JUVENTUDE: UM PARA ALÉM DO IDEAL NA BUSCA DE UMA SOCIEDADE MENOS VIOLENTA ALICE CRISTINA ENSÁ LÚCIA MARIA DE FREITAS PEREZ MARLISE EUGENIE D'ICARAHY	860
IMPACTO DE LA FORMACIÓN ACADÉMICA Y PERCEPCIÓN DE CAMBIOS CURRICULARES: EXPERIENCIA DE TECNÓLOGOS AUTOMOTRICES RETORNADOS A LA EDUCACIÓN SUPERIOR FLAVIO DANIEL ROBAYO CABRERA JAIME EDUARDO LEÓN ALMEIDA CHRISTIAN DANIEL VAZCO SILVA JUAN PABLO LLANGA CANTUÑA EDISON PATRICIO USIÑA TIRIRA RODRIGO GABRIEL VEINTIMILLA MUÑOZ	867
ISSO NÃO É UM CORPO BRENO GABRIEL DOS SANTOS	875
AS DIFICULDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DA MODELAGEM MATEMÁTICA DENTRO DO CONTEXTO SOCIOMATERIAL FERNANDO GUIMARÃES DA SILVA	883
ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA: FORMANDO PROFESSORES PARA A SUSTENTABILIDADE JÚLIA RIBEIRO FRAGOZO EVERTON VIESBA MARILENA ROSALEN	890
IDEOLOGIA DO PODER E A TEORIA DA PROSPERIDADE NA ÉPOCA CONTEMPORÂNEA: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA LIBERDADE RELIGIOSA EM MOÇAMBIQUE CALISTO HENRIQUE CHIVITE.....	897

O ANALFABETISMO DAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERCEPÇÕES DOCENTES E OBSTÁCULOS NA DECODIFICAÇÃO E INTERPRETAÇÃO	
HISRAELLE RODRIGUES SANTOS MARAISA DAIANA DA SILVA	913
DESEJO, RAÇA E EXCLUSÃO EM BOM CRIOULO	
LILIANI FERNANDES MOREIRA	926
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E TRABALHO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE A ESTRUTURAÇÃO DO HABITUS PROFESSORAL DE PROFESSORES NÃO LICENCIADOS E SUAS POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS NO PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO	
ADALBERTO BENTO	939
LA INFLUENCIA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN TÉCNICA: CASO DE ESTUDIO EN PRIMER SEMESTRE DE LA CARRERA PEDAGOGÍA TÉCNICA DE LA MECATRÓNICA DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR	
LUIS DAVID GUACHAMIN CAMPAÑA LINA MABEL MORALES TAPIA OSCAR MAURICIO TIPAN CUENCA FERNANDA ELIZABETH MOYANO MOSCOSO CHRISTIAN JAVIER AGUAS DIAZ	951
A EDUCAÇÃO NO PERÍODO COLONIAL NA GUINÉ-BISSAU: O IMPACTO DO ENSINO MISSIONÁRIO	
LEONEL VICENTE MENDES	959
LABORATÓRIO DE MÚSICA: A BANDA ESCOLAR E SUA REPERCUSSÃO NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES	
MARCELO NETO DA ROCHA AILTON PEREIRA MORILA	973
O PAPEL DAS MULHERES NA CIÊNCIA E NA INOVAÇÃO, UM RECORTE DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NO AMBIENTE ACADÊMICO	
SÍLVIA TRISCH DOS SANTOS ACUNHA LÍDIA TRISCH DOS SANTOS HENRIQUES DE CARVALHO	980
O TRABALHO EDUCATIVO ESCOLAR FRENTE OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA ATUALIDADE: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	
ALYSSON FERNANDES DOS SANTOS NATÁLIA SCARABELOTTI FARIAS RENAN BATISTA VICENTE GÉSSICA DAL PONT GUIDI MATHEUS BERNARDO SILVA	987
OS MONTES E SUAS VOZES: ENSINAMENTOS BÍBLICOS E REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E PRÁTICAS EDUCATIVAS	
WAGNER PEREIRA DE SOUZA	997
PAISAGEM POLÍTICA NA METRÓPOLE MANAUS: REFLEXÕES E ANÁLISES PRELIMINARES	
HADASSA MARIA BECKMAM LIRA	1010
A RESPOSTA ECOA EMBAIXO D'ÁGUA? UM ESTUDO SOBRE AS MEDIDAS ADOTADAS PELO PODER PÚBLICO DE SANTA MARIA-RS FRENTE ÀS ENCHENTES DE MAIO DE 2024	
PAOLA CRISTINA PELLEGRINI FRANCIELLE AGNE TYBUSCH	1019

PRÁTICAS EDUCATIVAS E INVESTIGATIVAS: ORÇAMENTOS, ALIMENTAÇÃO E SUSTENTABILIDADE ABORDADOS EM UMA TURMA DE EJA DEIVERSON RODRIGUES DOS SANTOS	1034
PREPARADOS PARA INCLUIR? A VISÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE SUA FORMAÇÃO PARA ENSINAR CRIANÇAS MIGRANTES IZADORA AMADOR DAMACENO JULIANA REICHERT ASSUNÇÃO TONELLI	1050
PROGRAMA BORBOLETA: PSICOEDUCAÇÃO PARA PAIS E CUIDADORES DE CRIANÇAS COM MUTISMO SELETIVO FRANCILENE ROSA TORRACA ANA CLÁUDIA DE AZEVEDO PEIXOTO LUINY CRISTINA DUTRA DE MEDEIROS	1060
REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO: ESTUDO DO CURSO TÉCNICO EM LOGÍSTICA EM MINAS GERAIS ANA CECÍLIA ESTEVÃO GRACIELA DE ANDRADE BOSCHETTI LUCIANA LACERDA MIRANDA MARIA ADÉLIA DA COSTA REJANE CASSIANO VIEIRA MENESES	1069
RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO SOBRE A APRENDIZAGEM EM AGROECOLOGIA LÁZARO AZEVEDO DE PAULA	1087
A IMPORTÂNCIA DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS PARA ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES RUTEMARA FLORENCIO EDUARDO FOFONCA	1105
MOMENTO ANCESTRAL: UMA VIVÊNCIA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO COM ERVEIROS NA FEIRA LIVRE DE SÃO JOAQUIM, EM SALVADOR - BAHIA-BRASIL DIEGO CRUZ ARGOLO	1111
IMPORTÂNCIA DA ABORDAGEM CTSA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA O ENSINO DE FÍSICA NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO FERNANDA COELHO DA ROCHA NATIELE DA COSTA CARVALHO MARCOS VINÍCIUS ANDRADE FÁBIO SOARES DA PAZ	1120
TECENDO SABERES: PROJETO DE EXTENSÃO “DESTRETANDO” POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS SUZIE KEILLA VIANA DA SILVA ÉDER RODRIGO GIMENES JULIA CRISTINA ANTUNIAZI ITAMIRES LIMA SANTOS ALCANTARA PRISCILA KUTNE ARMELIN	1133
CONTOS E ENCONTROS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE MEDIAÇÃO LITERÁRIA EM UM CLUBE DE LEITURA THAÍSA ANTUNES GONÇALVES JOÃO THIAGO DA SILVA DE BORBA NATHANIEL REIS DE FIGUEIREDO	1148
QUALIDADE DE VIDA DAS ESTUDANTES TRABALHADORAS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA: ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS FABIANE SANTANA PREVITALI JOÃO PEDRO RIBEIRO CARRIJO	1159

O BANCO DA AMAZÔNIA E SUA GEOGRAFIA HISTÓRICA NO AMAZONAS
EMILY KHETLEN PESSOA VENÂNCIO | THIAGO OLIVEIRA NETO | FREDSON
BERNARDINO ARAÚJO DA SILVA 1173

INCLUSÃO E INTERSUBJETIVIDADE: A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE VIDA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E OUTRAS VULNERABILIDADES
VICTOR DA SILVA MARTINEZ 1187

***COSPLAYE* DESENHO TÉCNICO: A INTERSEÇÃO ENTRE CRIATIVIDADE E FERRAMENTAS GEOMÉTRICAS NA EDUCAÇÃO TÉCNICA INTEGRADA E NA ARTE**
MARCOS MESSIAS DA SILVA | MARIA CRISTINA DANTAS PINA | MARIA DAS
GRAÇAS BITTENCOURT FERREIRA | CAMILA CRUZ DA SILVA MENDONÇA |
JEANE CARLA DE OLIVEIRA PADRE 1201

ESQUEMAS INICIAIS DESADAPTATIVOS, APEGO E DEPENDÊNCIA EMOCIONAL EM MULHERES EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA: UM ESTUDO EM UM CENTRO DE ATENDIMENTO À MULHER (CEAM) NO RIO DE JANEIRO
ELISÂNGELA MARIA DA CUNHA SILVA | ANA CLÁUDIA DE AZEVEDO PEIXOTO |
ANA PAULA TEIXEIRA DE SOUSA | MARIA LUÍSA GUIMARÃES COSTA 1208

UM OLHAR FEMININO NA PERSPECTIVA BDSM: O PERCURSO DO NORMATIVO ATÉ O COURO
JENNIFER BENJAMIN LIMA ALMEIDA SILVA | EURIDES SIMÕES SOARES HIDE 1227

UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS SOBRE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO
ROSANA MENDES MACIEL MOREIRA | FABIANE SANTANA PREVITALI 1242

O EVENTO DA PANDEMIA COVID-19 NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: OS MUITOS PREJUÍZOS E OS POUCOS GANHOS – RESULTADOS DE PESQUISA EM ANDAMENTO REALIZADA EM ESCOLA MUNICIPAL LOCALIZADA NA CIDADE DE SÃO PAULO - BRASIL
WANDA MARIA JUNQUEIRA DE AGUIAR | EDSON DOS SANTOS JUNIOR | LUCIANA
DE PAULA ALBUQUERQUE PEDRASSOLI | CLAUDIA REGINA DA SILVA SOUZA |
(AYO) LEANDRO MEIRELES PAMPLONA | ANA MERCÊS BAHIA BOCK 1253

VOZES NEGRAS: ESTUDOS ÉTNICO-RACIAIS NAS ESCOLAS QUILOMBOLAS DE MT
CLEUSA ALBILIA DE ALMEIDA | CRISTÓVÃO DOMINGOS DE ALMEIDA | GENI
CONCEIÇÃO FIGUEIREDO ZACARKIM | ACIMAR DA COSTA MAGALHÃES |
JESSIANE MARIA DE ALMEIDA 1260

EXPOSIÇÕES DE ARTE NA ESCOLA: PRÁTICAS ARTÍSTICAS E PEDAGÓGICAS NO ENSINO MÉDIO
CAROLINE WEIBERG | CARLA CARVALHO 1267

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS: FOMENTANDO A FORMAÇÃO DOCENTE E A CULTURA LÚDICA NA XIII UNEBRINQUE – SEMANA DA CRIANÇA
SIMONE SILVA DE PAULA | JOCIANE CAJADO DA SILVA | ROSEMARY LAPA DE
OLIVEIRA | LAÍS ALVES SILVA 1281



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



APRESENTAÇÃO

A décima terceira edição da **Jornada Virtual em Pesquisa Científica** se propôs a discutir a temática Educação, Sociedade e Práticas Educativas. Nosso evento já é tradicionalmente reconhecido como um fórum de diálogo internacional acerca das questões práticas, teóricas e metodológicas que circundam o campo da Educação, facto igualmente observado na atual edição.

O diálogo interdisciplinar sobre o campo da Educação, marcado por sua diversidade, a busca incessante da produção de um ambiente favorável à cidadania e os muitos atores e instituições a ele relacionadas, sabemos que a JVIPC buscou instigar reflexões sobre a organização, o currículo, os atores, as formas de disciplinar o conhecimento, as relações com o Estado, com a sociedade e com a comunidade escolar. Assim, propiciou um franco espaço para o debate académico que nos fez refletir sobre nossos papéis, os processos, a diversidade, as mudanças e permanências de nosso contexto.

O presente livro de resumos e textos completos apresenta parte dos resultados que alcançamos e que deixamos ao público, recomendando uma boa leitura!

32



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

RESUMOS

A AGÊNCIA DO SENAI DE BRUSQUE/SC: UMA CULTURA ESCOLAR EM FOTOGRAFIAS (1957-1971)

ALEX BRANGA

Resumo:

Este estudo analisa as fotografias da Agência do SENAI de Brusque/SC (1957-1971) como meio de acesso às práticas e representações da cultura escolar. Partindo da perspectiva da História Cultural, investiga-se como as imagens contribuem para a compreensão da instituição escolar em seu contexto histórico, articulando educação e trabalho. A análise fundamenta-se em autores como Boris Kossoy (1989), Peter Burke (2004) e Lucia Santaella (2012), explorando a fotografia enquanto indício, documento visual carregado de intencionalidades e produto de um tempo. Os registros fotográficos permitem identificar práticas institucionais, rituais e sociabilidades que moldaram a experiência educativa na Agência do SENAI, evidenciando sua singularidade ao ocupar espaços industriais, transformando-os em espaços educativos. Dessa forma, o estudo contribui para ampliar a compreensão sobre cultura escolar e formação profissional no cenário educacional e econômico local.

34

A ANÁLISE DO CURRÍCULO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

ALINE MENDES MOTA
FRANCISCO FERNANDO DE SOUSA RIBEIRO
SILVANY BASTOS SANTIAGO

Resumo:

A estrutura curricular do curso de Licenciatura em Química desempenha um papel fundamental na formação de docentes, orientando o seu percurso de aprendizagem de maneira objetiva e significativa. Esta pesquisa realizou uma revisão sistemática da literatura em quatro etapas, analisando trabalhos publicados entre 2019 e 2024, em língua portuguesa, para compreender a contribuição curricular para a formação inicial de professores de Química. A revisão abrangeu publicações dos últimos cinco anos (2019 a 2024) em revistas Qualis A1 à B1. Os resultados mostraram que as disciplinas predominantes nas Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC) de Licenciatura em Química são aquelas de natureza química e pedagógica, enquanto outras áreas aparecem em menor proporção. Acerca da constituição curricular, os conteúdos técnicos e laboratoriais ocupam grande destaque, proporcionando uma formação de conhecimento profunda nos conceitos de química pura e aplicada, entretanto, embora a formação em conteúdos específicos da Química seja essencial, o desenvolvimento de competências didáticas e metodológicas é igualmente fundamental para uma prática docente eficaz. Além disso, discutiu-se a atuação dos docentes nos campos tecnológicos e educacionais, destacando que, embora muitos se formem na área educacional, exercem suas funções predominantemente no campo técnico.

35

A ANIMAÇÃO COMO UM NÃO-LUGAR FEMININO: UMA ANÁLISE SOBRE A SUBVERSÃO DE LISA SIMPSON E LUZ NOCEDA EM SÉRIES ANIMADAS

LAÍS EMANUELLE BORBA DE BRITO

Resumo:

A animação, desde sua criação, tem sido um campo de representação e influência cultural. No entanto, a participação feminina, tanto na criação quanto na representação, tem sido historicamente limitada. Este estudo busca analisar a subversão de estereótipos de gênero em personagens femininas de animação, utilizando como estudo comparativo Lisa Simpson (Os Simpsons) e Luz Noceda (The Owl House), buscando identificar como suas performances desafiam estereótipos de gênero e se há influências do gênero dos criadores em suas construções. Através da análise fílmica e da semiótica aplicada, serão investigados elementos como design das personagens, comportamento e ações, discursos, relações interpessoais e contexto narrativo. A pesquisa se baseará em conceitos como Tecnologias de gênero, Mídia Feminista, Performatividade e Gênero, Não-lugar, violência simbólica de gênero, Representação e estigma, Espelho deformante, Fantasias de poder e fantasias de identidade, Poder, resistência e dispositivos, Análise fílmica, Estudo comparativo e Análise semiótica. Espera-se que esta pesquisa contribua para a reflexão sobre a representação feminina na animação e para a promoção de um espaço mais igualitário e inclusivo para mulheres nessa indústria. Através da análise comparativa de Lisa Simpson e Luz Noceda, será possível traçar um panorama da subversão feminina em séries animadas e identificar possíveis influências do gênero dos criadores na performance das personagens.

36

A APRENDIZAGEM CONTÍNUA DOS EDUCADORES E MELHORIA DO ENSINO: UM OLHAR VOLTADO PARA POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

CARLA CRISTINA RODRIGUES DO NASCIMENTO

DANIELE DE SOUZA FARIAS

CLAUDIALYNE DA SILVA ARAÚJO

MARCKSON ROBERTO FERREIRA DE SOUSA

Resumo:

A aprendizagem contínua construída nas formações de educadores tem sido vista enquanto necessária nos espaços sociais, educacionais e para que o professor possa contribuir com a construção de conhecimentos dos educandos de forma crítica e com autonomia. Neste sentido, este artigo teve como objetivo geral: analisar a aprendizagem contínua dos educadores e suas possíveis contribuições para melhoria do ensino a partir de conhecimentos teóricos e políticas públicas de formação da educação básica. Para isso, analisou-se as percepções de professores do município de Santa Rita- Paraíba sobre experiências que possuem com formações e relações com a prática educativa. Como procedimento metodológico, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, de campo, descritiva e de abordagem qualitativa. Para os procedimentos de construção de dados, utilizou-se a realização de questionário. Após a análise dos dados, verificou-se que as formações vêm acontecendo no município, principalmente as voltadas para o desenvolvimento de habilidades da leitura, da interpretação, da escrita e para o ensino da Matemática, sendo importante também que aconteçam mais formações para os professores que atuam com disciplinas específicas diversas. As formações realizadas pelos professores têm contribuído para prática educativa, os conhecimentos que estão sendo construídos estão sendo colaborativos para que o ensino-aprendizagem aconteça com significado e qualidade.

37

A APRENDIZAGEM COOPERATIVA COMO FACILITADORA DO ENSINO DE TERMOLOGIA EM TURMAS DO 7º ANO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL EM FORTALEZA (CE)

EMANUELE LIMA SAMPAIO
SILVANY BASTOS SANTIAGO

Resumo:

Este trabalho utilizou uma abordagem qualitativa e a Aprendizagem Cooperativa para ensinar Termologia a uma turma de 7º ano do ensino fundamental II em uma escola pública de Fortaleza. A escola onde pesquisa foi realizada é pública da rede municipal de ensino de Fortaleza-Ceará, localizada no Bairro Álvaro Weyne, comunidade considerada dentro da área de abrangência do grande Pirambu, que embora se situe na região litorânea da cidade, possui características periféricas bem marcantes, como elevado índice de violência e baixo poder aquisitivo de sua população. Atualmente, a instituição conta com 684 alunos matriculados, distribuídos em 18 turmas, sendo 9 no período da manhã e 9 à tarde. Grande parcela deste público apresenta dificuldades em assuntos que envolvam pensamento matemático e a compreensão leitora, o que termina por afetar o letramento científico, devido dificuldades de abstração e interpretação. Diante de tal cenário surgiram as inquietações da pesquisadora com o aprendizado dos estudantes do 7º ano do ensino fundamental, que é professora da rede municipal de educação de Fortaleza desde 2016, possui licenciatura em Biologia e especialização em docência. Foi selecionada para o Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Ceará em 2022. O que oportunizou a realização desta pesquisa. O desafio da pesquisa foi relacionado às dificuldades dos estudantes em compreender conceitos de ciências que dependiam de conhecimentos de outras disciplinas, como já explicitado. Cabe ainda salientar que, no contexto do ensino de Ciências no ensino fundamental, também surgem outros desafios não apenas relacionados às dificuldades de leitura e matemática dos estudantes, pois, considerando que o currículo da disciplina de Ciências por sua natureza tem a característica de ser extenso, soma-se isso à crescente quantidade de informações correlatas a essa área de ensino, aumentando a pressão sobre o que e como selecionar os assuntos da atualidade que contextualizam as aulas. A disciplina de Ciências no ensino fundamental, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular- BNCC, envolve conteúdos das áreas de Biologia, Química e Física.

38



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



A ARQUITETURA INSTITUCIONAL DA POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO E DIVERSIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, BRASIL

JOSÉ DOS SANTOS SOUZA
IZABELA RODRIGUES DA COSTA

Resumo:

Este trabalho trata da engenharia institucional criada no estado do Rio de Janeiro para desenvolver sua política de ampliação e diversificação da oferta de cursos superiores de tecnologia, a partir dos anos 2000. Seu intento é explicar os determinantes sócio-históricos, os objetivos e as metas da institucionalização das Faculdades de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro (FAETERJs). Os dados foram coletados por meio de análise de fontes bibliográficas primárias e secundárias (relatórios, programas, planos de desenvolvimento institucional e sites do Governo do estado do Rio de Janeiro). A análise teve como referência teórica e metodológica o materialismo histórico-dialético e buscou reunir informações sobre a origem e desenvolvimento das FAETERJs, sempre buscando estabelecer relações entre sua institucionalização e a totalidade da ofensiva do capital na educação superior no mundo capitalista. Percebe-se que as ações do governo do estado do Rio de Janeiro se alinham com o propósito de ampliar e diversificar a oferta de educação terciária de nível superior, com carga horária reduzida, currículo enxuto e proposta pedagógica flexível para formar trabalhadores de novo tipo, mais adaptados ao mercado internacionalizado, competitivo, excludente e precário. Conclui-se que tais ações foram fomentadas pelo Governo Federal, segundo orientações e financiamento do Banco Mundial, são orientadas pelas ideologias do empreendedorismo, da empregabilidade e da sustentabilidade.

39



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS: FOMENTANDO A FORMAÇÃO DOCENTE E A CULTURA LÚDICA NA XIII UNEBRINQUE – SEMANA DA CRIANÇA

SIMONE SILVA DE PAULA
JOCIANE CAJADO DA SILVA
ROSEMARY LAPA DE OLIVEIRA
LAÍS ALVES SILVA

Resumo:

Este é um relato de experiência pautado em uma oficina de contação de histórias, realizada no evento intitulado XIII UNEBrinque – Semana da criança (2024). No que diz respeito à arte de contar histórias, a oficina esteve voltada para crianças entre 8 e 9 anos de idade, apontando para a pergunta: qual história contar para essa faixa etária? O texto tem por objetivo apresentar a proposta de contação de histórias para faixa etária específica, descrever ações realizadas e a epistemologia em que foram amparadas e apresentar a proposta específica de contar histórias no referido evento. A metodologia adotada foi a narrativa reflexiva, através das experiências vivenciadas pelas autoras do texto que participaram da elaboração, desenvolvimento e avaliação da oficina. Após a realização da oficina de contação de histórias como parte integrante do evento, foi possível perceber o engajamento das crianças, inclusive com o exercício de protagonismo, uma vez que elas também contaram histórias. Além disso, também foi visível a formação de brinquedistas (estudantes de graduação que participam do evento) para a arte de contar histórias, cumprindo com o objetivo formativo e a promoção da cultura lúdica na sociedade, inerente à Brinquedoteca Universitária Paulo Freire, onde as ações foram desenvolvidas.

40



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



A ATUAL POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DIGITAL DO BRASIL: AVANÇOS E DESAFIOS

JULCIANE CASTRO DA ROCHA

Resumo:

O Brasil está atravessando nova fase de Políticas de Educação Digital, com iniciativas que começaram em 2017 e se intensificaram após a pandemia de COVID-19. Os impactos da pandemia na educação aceleraram a tramitação de uma legislação específica para a Educação Digital, mais abrangente do que a Política de Inovação Educação Conectada, sancionada em 2021. Em 2022 foi homologado um complemento à Base Nacional Comum Curricular, que estabeleceu competências e habilidades para a área de Computação na educação básica. Com a posse de um novo governo, foi promulgada a Política Nacional de Educação Digital (PNED), instituída pela Lei nº 14.533/2023, visando ampliar o acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, incluindo o sistema educacional, por meio da articulação entre programas, projetos e ações e setores governamentais. Em 26 de setembro de 2023, o Decreto 11.713 institui a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas- ENEC, que, a partir de então, organiza as diversas ações do Governo Federal em torno do tema, em seis eixos: conectividade, ambientes e dispositivos, gestão e transformação digital, recursos educacionais digitais, competência e formação e currículo. O objetivo deste trabalho é realizar uma análise documental desses marcos legais refletindo criticamente sobre os caminhos propostos para sua implementação por meio da ENEC e relacionando-os com iniciativas anteriores. Em que medida estamos sendo capazes de avançar nesse tema, corrigindo rotas ou incorporando práticas bem-sucedidas de políticas anteriores?

41



A AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES E CRUZADA: O POTENCIAL FORMATIVO DESTA INSTRUMENTAL NA FORMAÇÃO DOCENTE.

LEILA CILENE SILVA ARAÚJO
PATRÍCIA APARECIDA BIOTO

Resumo:

A investigação aqui proposta, visa aprofundar reflexões apresentadas na dissertação de mestrado “O papel do coordenador pedagógico, em uma escola de Educação Infantil na rede municipal de ensino da cidade de Diadema, com uma experiência de autoconfrontação simples de práticas.” Na pesquisa realizada, a autoconfrontação simples de prática revelou-se com potencial formativo e de desenvolvimento profissional docente, indicando possibilidades de aprofundamento sobre o tema; de onde emergiu o objeto desta pesquisa. Assim o objetivo geral apresenta uma nova experiência com a autoconfrontação simples incluído a autoconfrontação cruzada, sendo vivenciadas por coordenadores pedagógicos; verificando como esta ferramenta pode contribuir na formação destes profissionais. Os objetivos específicos são: analisar as práticas dos coordenadores pedagógicos em contexto e elucidar as potencialidades da autoconfrontação simples e cruzada de práticas, como estratégia formativa de formadores. Os sujeitos desta pesquisa serão três coordenadores pedagógicos da cidade de Diadema. Assim, este estudo adota a abordagem da pesquisa-ação para a aplicação da autoconfrontação simples e cruzada na formação desses profissionais, analisando seu potencial, nos processos formativos dos formadores em contexto. A pesquisa será qualitativa, com entrevistas, observações, autoconfrontação simples e cruzada. Os dados serão analisados com base nos estudos de Daniel Faita, Vera Placco, Maurice Tardif e Michael Polanyi.

42

A CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CARLA PATRÍCIA GAIA PEREIRA
BENILDA MIRANDA VELOSO SILVA

Resumo:

A pesquisa intitulada Formação de Professores em Diálogo com a Educação Básica e a Universidade: As Experimentações do PIBID na EMEF São João Batista em Cametá investiga a implementação e os impactos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) São João Batista, localizada em Cametá, Pará. Utilizando o estudo de caso como estratégia metodológica, a pesquisa coleta dados por meio de entrevistas semiestruturadas com acadêmicos de licenciatura e coordenadores do PIBID. O estudo, fundamentado na abordagem qualitativa e no materialismo histórico-dialético, busca compreender como as estratégias metodológicas do PIBID, conduzidas por alunos de licenciatura com a supervisão de professores, contribuem para a melhoria da participação e interação dos estudantes da EJA. Os dados preliminares indicam que a presença do professor supervisor e a metodologia aplicada nas aulas do PIBID fortaleceram a relação entre os alunos e o conteúdo, respeitando suas características sociais, culturais e seus interesses de aprendizagem. A pesquisa destaca a importância do acompanhamento do professor supervisor, que orientou as atividades pedagógicas, auxiliando na troca de experiências e proporcionando um ambiente de socialização de saberes. A investigação também aponta a necessidade de expansão do PIBID para englobar mais alunos de licenciaturas e promover uma maior inclusão da EJA em outras escolas das comunidades, a fim de melhorar as condições educacionais e de vida dos jovens e adultos. Nesse sentido, o estudo contribui para a compreensão de como o PIBID, dentro das políticas de formação de professores, pode transformar a prática educacional, especialmente na EJA, e possibilitar a formação de futuros educadores mais preparados para atender as necessidades dos alunos em contextos específicos.

43

A CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PROCESSOS COGNITIVOS PARA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

RAPHAEL PEREIRA

Resumo:

No contexto educacional, os estudantes enfrentam desafios significativos decorrentes de abordagens tradicionais que enfatizam a memorização de definições. Com isso, o conhecimento é depositado nos estudantes de forma passiva, sem promover uma compreensão profunda ou a capacidade de aplicação prática. O objetivo foi analisar o engajamento dos estudantes na construção do conceito de um objeto a partir de uma sequência de imagens. A metodologia foi qualitativa e de campo. Os sujeitos foram 40 estudantes do curso de Pedagogia de uma instituição privada de Ensino Superior. As etapas foram: I) Observar a sequência de 5 imagens sobre o objeto; II) Construir o conceito do objeto a partir das informações obtidas; III) Comparar o conceito construído com a definição estabelecida para o objeto. Os resultados revelaram que 80% ($n = 32$) dos estudantes construíram o conceito do objeto (faca) a partir de 5 imagens em contextos diferentes. Eles utilizaram suas próprias palavras na construção conceitual a partir dos contextos apresentados. Quando houve a comparação do conceito construído com a definição estabelecida, eles perceberam que as respostas seguiam vieses diferentes, mas que se complementavam. Em relação aos 20% ($n = 8$) dos estudantes, observou-se que eles copiaram fragmentos da definição da Internet. Assim, é importante a utilização de metodologias que favoreçam a construção de conceitos por meio da interação e reflexão, alinhadas aos princípios da aprendizagem significativa.

44

A EDUCAÇÃO DIGITAL NO SISTEMA PRISIONAL: DIRETRIZES, IMPLEMENTAÇÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS

GABRIELA SIQUEIRA DA SILVA
AMANDA TOLOMELLI BRESCIA

Resumo:

Este trabalho tem por escopo compreender o processo de implementação da Educação Digital nas escolas do sistema prisional de Minas Gerais (Brasil) mapeando diretrizes, identificando os principais documentos e legislações que orientam e sustentam essa prática, bem como os projetos desenvolvidos neste âmbito. Além disso, busca-se compreender o contexto histórico das prisões e do processo educativo que acontece neste espaço, destacando a importância da educação, como meio de ressocialização, inclusão social e digital. Essas indagações surgem após percepção do quão desafiador é o processo educativo no sistema penitenciário, às vistas disso, compreende-se que o processo para implementação da Educação Digital seja ainda mais complexo, pois existem grandes obstáculos relativos à tal implementação, como a falta de estrutura, formação docente especializada, recursos, questões da segurança, entre outros. Em suma, com esse trabalho espera-se contribuir para um debate mais informado e fundamentado sobre a importância da Educação Digital como meio de ressocialização, inclusão social e oportunidade para os sujeitos privados de liberdade. As conclusões resultantes deste estudo, poderão servir como base para futuras iniciativas e políticas públicas no sistema, incentivando novas perspectivas e pesquisas, transformando este âmbito em um espaço de aprendizado e desenvolvimento humano, pois, sem dúvida, a educação é reconhecida como um instrumento significativo de viabilidade e transformação.

45



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



A EDUCAÇÃO NO PERÍODO COLONIAL NA GUINÉ-BISSAU: O IMPACTO DO ENSINO MISSIONÁRIO

LEONEL VICENTE MENDES

Resumo:

O trabalho tem como objetivo analisar como os autores Eduardo de Sousa Ferreira (1977) e Ávila de Azevedo (1963) apresentam o impacto do Estatuto Missionário na educação da população indígena da Guiné-Bissau durante o período colonial. A implementação do Decreto n.º 31.207, de 1941, conhecido como Estatuto Missionário, exigiu o redirecionamento da educação nas colónias. O problema central desta investigação é entender o impacto desse decreto na educação dos africanos considerados "não civilizados". O trabalho foi desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica e documental em diálogo com autores que já tiveram produção sobre a temática da educação colonial e missionária nas antigas colónias portuguesas em África. Conclui-se que as missões religiosas, através do ensino missionário, desempenharam um papel relevante na política de assimilação da população indígena da Guiné-Bissau, promovendo uma visão eurocêntrica que considerava as práticas e religiões africanas como "primitivas". Isso levou a uma tentativa de destruição das tradições culturais, das línguas e das práticas africanas, substituindo-as pela cultura e fé europeias.

46



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

A EFICÁCIA DA METODOLOGIA LÚDICA NA COMPREENSÃO DOS MODELOS ATÔMICOS POR ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO-TÉCNICO: UM ESTUDO DE CASO COM O JOGO 'BANDEIRINHA ATÔMICA'

FRANCISCO FERNANDO DE SOUSA RIBEIRO

Resumo:

O trabalho propõe-se a investigar as contribuições do jogo "Bandeirinha Atômica" para o ensino de Química no Ensino Médio Técnico Integrado do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), campus Maracanaú. A pesquisa, de natureza mista com abordagem quanti-qualitativa, será realizada em 2025 com uma turma de aproximadamente 40 alunos e fundamentada na Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel. A coleta de dados se dará por meio de questionários aplicados antes e após a intervenção com o jogo, além da observação direta dos participantes. Espera-se que os resultados da pesquisa revelem o interesse pelo jogo "Bandeirinha Atômica" no processo de aprendizagem dos conceitos químicos abordados em sala de aula, além de seu potencial para auxiliar o professor na criação de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e motivador. A dificuldade em compreender os conceitos químicos é um desafio comum, especialmente devido à natureza abstrata da disciplina e à necessidade de integrar conhecimentos de diversas áreas (Camargo, Asquel, Oliveira, 2018; Albano, Delou, 2023). As atividades lúdicas têm se destacado como ferramentas pedagógicas valiosas no contexto educacional, especialmente no Ensino Fundamental e Médio. Indo além do entretenimento, o lúdico assume um papel crucial na promoção do desenvolvimento pessoal e na construção de um ambiente propício à aprendizagem cooperativa (Lima, E.C. et al. 2011). O problema dessa pesquisa é a dificuldade na compreensão dos conceitos químicos, especialmente os modelos atômicos; essa dificuldade é agravada pela natureza abstrata da disciplina e pela necessidade de integrar conhecimentos de diversas áreas, o que pode resultar em desinteresse e desmotivação dos alunos. O presente estudo diferencia-se desses estudos por propor a utilização de um jogo didático com interação entre os alunos, para que possam compreender os modelos atômicos. O jogo bandeirinha atômica foi criado e escolhido e será testado por sua capacidade de estimular a socialização e de forma indireta, a absorção de conhecimentos novos.

47

A EVOCAÇÃO DA ANCESTRALIDADE E DA ORALIDADE DA CULTURA AFRICANA COMO PROCESSO REFLEXIVO SOBRE A COLONIZAÇÃO E A INJUSTIÇA SOCIAL

MAURÍCIO TEODORO DE SOUZA

Resumo:

O conhecimento da ancestralidade humana, a partir das religiões de matrizes africanas, permite confrontar as ações de violência cometidas contra a cultura africana encobertas pelos interesses e manobras sociais. As questões norteadoras deste estudo são a ancestralidade e a oralidade do povo de pele negra visando refletir sobre o processo de epistemicídio da cultura africana pela negação de conteúdo e processo de escravização do povo africano, fatos geradores de injustiça social. O pressuposto é que a deflagração da produção cultural, por meio do contato com a ancestralidade, gera potencial de (re)conexão das pessoas proporcionando acesso à cultura construída e retificando o modo colonialista de transmissão do conhecimento, inclusive no campo acadêmico-científico. Portanto, o (re)encontro com a ancestralidade é proposto como movimento de oposição ao processo de apropriação e omissão da cultura africana indo de encontro à injustiça social. Assim, o recuo epistemológico às religiões de matrizes africanas remeterá à metáfora do “subir nos ombros de gigantes” para enxergar além daquilo dos sentidos proporcionando uma trajetória em direção à “nova” consciência social. A compreensão da totalidade universal (Maat), da Cardiosofia concebendo o coração como centro do raciocínio e do símbolo Sankofa pela direção para o futuro, o olhar para o passado e o viver no presente representam os ensinamentos da oralidade como meio de transmissão da filosofia africana (rekhet).

48



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



A FESTA DE CABOCLO BERNARDO: CULTURA POPULAR NA FOZ DO RIO DOCE

IANDRA CASTOLDI ROSSI
AILTON PEREIRA MORILA

Resumo:

A partir da abordagem dos estudos em História Cultural, este trabalho busca apresentar brevemente a importância dos estudos de cultura popular na Vila de Regência Augusta. Pretende-se através da análise da Festa de Caboclo Bernardo, vislumbrar a multiplicidade do universo da Vila a luz dos estudos sobre cultura popular desenvolvidos pelo historiador Peter Burke. Apoiando-se também nos escritos sobre festas teorizados pela antropóloga Rita Amaral, pensaremos a festa de Caboclo Bernardo enquanto espaço de mediação, de comunicação de conteúdos culturais, sociais, políticos e econômicos. A festa que celebra o feito heroico de Bernardo José dos Santos apresenta-se como um objeto de pesquisa desafiador para pensar a heterogeneidade que conforma a cultura popular. O espaço festivo é então o lugar onde se reproduzem os significados, atitudes e valores compartilhados pelos moradores de Regência, que pretendemos estudar.

49



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

NATÁLIA SCARABELOT FARIAS
ALYSSON FERNANDES DOS SANTOS
RENAN BATISTA VICENTE
GÉSSICA DAL PONT GUIDI
MATHEUS BERNARDO SILVA

Resumo:

O presente resumo se trata de uma pesquisas teórico-bibliográficas em andamento tem como objetivo discutir qual a função social da escola nos tempos atuais. A análise parte da concepção crítica de educação à luz da pedagogia histórico-crítica, onde, em linhas gerais, tem como pressuposto teórico que a escola deve garantir acesso ao conhecimento sistematizado, e que a classe trabalhadora tenha ferramentas para se reconhecer como tal e possa transformar sua realidade. Nossa hipótese é a de que a escola hoje serve ao capitalismo e ao neoliberalismo dando foco ao capital humano que se desdobra na crescente onda da individualização (senso comum neoliberal), impossibilitando que sirva também à classe trabalhadora visto que não oferece elementos suficientes para que os indivíduos se compreendam como classe trabalhadora. Nesse sentido, se apresenta a pedagogia histórico-crítica apontando a importância de se valorizar o saber objetivo sistematizado, optando por um currículo que traga conteúdos que deem base sobre as máximas apropriações da humanidade, para que então o indivíduo tenha capacidade de se compreender como humano e se tornar atuante em suas pautas, pois só reconhecendo as suas necessidades como classe é que pode intervir em sua realidade.

50

A LITERACIA INFANTIL COMO FORMA DE PROMOÇÃO DA SAÚDE E BEM-ESTAR NAS NOVAS GERAÇÕES

JOANA ROMEIRO

Resumo:

O presente trabalho tem como finalidade refletir sobre a dinâmica indispensável à garantia da Saúde para todos, em jeito de resposta aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, nomeadamente o terceiro que se remete à Saúde de Qualidade e ao quarto naquela que é a necessidade de garantia de uma Educação de Qualidade. Seguindo esta linha de pensamento, existem determinantes sociais que se poderão constituir como fatores de risco e/ou geradores de comportamentos de risco que por sua vez poderão ocasionar efeitos adversos na saúde (como seja, desencadear e/ou agravar doenças) e afetar o bem-estar das pessoas e populações. Uma intervenção precoce na infância no que concerne à sensibilização para comportamentos de risco e/ou doenças prevalentes, pode ser conseguida por meio da implementação da literacia infantil em Saúde. Os conhecimentos adquiridos em tenra idade são potenciadores de comportamentos e estilo de vida salutareos, que adotados, se refletirão na qualidade de vida e bem-estar infantil, familiar e com efeitos na longevidade da pessoa e da população em geral. Na presente era de avanços tecnológicos e digitais perpetuam-se e acentuam-se igualmente as diferenças de acesso à informação em Saúde que propiciam a acumulação de carências e por sua vez determinam negativamente a saúde e a qualidade de vida, desde o início do ciclo da vida até às idades mais tardias, comprometedoras do acesso a recursos básicos de saúde e qualidade dos cuidados recebidos e/ou prestados.

51

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O ENSINO DE FILOSOFIA COMO PRÁXIS

THIAGO SILVA FREITAS OLIVEIRA

Resumo:

Nossa ideia geral é a defesa de que o ensino de filosofia e a proposta de uma sala de aula de filosofia sejam pautados por um compromisso político vinculado à realidade concreta de nossos estudantes e docentes. Nesse sentido, pensar o ensino de filosofia como uma atividade de interpretação e de intervenção na realidade é o eixo central de nossa discussão. A sala de aula de filosofia não pode ser um espaço de descolamento da realidade social brasileira na qual os sujeitos partícipes do processo educacional estão inseridos. Para tanto, utilizaremos dos cinco (5) momentos da prática docente propostos pela Pedagogia Histórico-Crítica visando repensar a sala de aula e o ensino de filosofia como uma práxis transformadora. A sala de aula de filosofia deverá promover uma relação dialética e dinâmica entre (momento 1) a prática social, da qual fazem parte todos os agentes do processo pedagógico, (momento 2) a problematização dessa prática social, como uma realidade concreta na qual se inserem esses agentes e que precisa ser por eles reconhecida como um problema específico, (momento 3) a instrumentalização dos conteúdos históricos filosóficos já consagrados e dispostos no currículo, possibilitando o diálogo com a prática social inicial levando a uma (momento 4) catarse capaz de superar o senso comum presente no momento inicial de reconhecimento da prática social a partir do conteúdo filosófico apreendido em sala de aula pelos estudantes e docentes e, por fim, (momento 5) o retorno à mesma prática social, mas agora completamente revisitada pelas lentes de uma atividade filosófica compromissada com a realidade concreta desses estudantes e docentes, que terão em mão os instrumentos necessários para realizar uma interpretação seguida de propostas filosóficas de transformação para aquela realidade concreta.

52

A POLÍTICA DE IMPLEMENTAÇÃO E DIVERSIFICAÇÃO DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO/BRASIL

THAYS DE OLIVEIRA MARCELINO
JEANNE EMILIA COUTINHO

Resumo:

O presente texto discute a política de ampliação e diversificação dos Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs) no estado do Rio de Janeiro, protagonizada pela Rede Estadual de Educação Profissional e Tecnológica - REEPT/RJ que é gerenciada pela Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC/RJ. A educação nos países de capitalismo dependente, proposta para a classe trabalhadora, caracteriza-se como pragmática, imediatista, enxuta, flexível e interessada. Essa realidade é resultado da crise orgânica do capital da década de 1970, cujas bases de acumulação do modelo taylorista/fordista, se moldaram ao modelo toyotista. Nesse contexto, o Estado de bem-estar social foi substituído pela ótica neoliberal, que impôs medidas extremas que impactaram todas as áreas da sociedade. Essas mudanças na esfera educacional visam garantir a mediação do conflito de classes e as relações de produção dentro desse sistema, afetando a educação em todos os seus níveis. No Brasil, esse cenário se materializa na implementação de políticas públicas que possibilitam a criação dos CSTs. No estado do Rio de Janeiro, a REEPT/RJ desempenha um papel fundamental na ampliação e diversificação desses cursos. Nossa análise indica que a REEPT/RJ é uma instituição estratégica para assegurar a manutenção de uma educação que atenda aos interesses da classe dominante. A pesquisa consiste em uma pesquisa básica, cujas referências analíticas se fundamentam no materialismo histórico-dialético.

53

A RESPOSTA ECOA EMBAIXO D'ÁGUA? UM ESTUDO SOBRE AS MEDIDAS ADOTADAS PELO PODER PÚBLICO DE SANTA MARIA-RS FRENTE ÀS ENCHENTES DE MAIO DE 2024

PAOLA CRISTINA PELLEGRINI
FRANCIELLE BENINI AGNE TYBUSCH

Resumo:

As enchentes de maio de 2024, ocorridas no Estado do Rio Grande do Sul, simbolizam a intensificação dos desastres ambientais, consequência direta do atual contexto de emergência climática. Além dos prejuízos humanos e não-humanos, o desastre evidenciou como o processo desigual de ocupação urbana influencia os impactos do evento no que tange à moradia, uma vez que as populações em situação de maior vulnerabilidade social são atingidas de forma mais intensa. Nesse contexto, a eficácia das políticas públicas voltadas para a compensação das vítimas e a reconstrução das áreas afetadas pode ser questionada. Assim, o objetivo deste estudo é investigar as medidas adotadas pelo poder público para garantir o direito à moradia da população atingida pelas enchentes de maio de 2024 em Santa Maria – RS. Como problema de pesquisa, busca-se responder ao seguinte questionamento: quais são as políticas públicas implementadas para garantir o direito à moradia dos atingidos pelas enchentes de maio de 2024 em Santa Maria – RS, considerando, especialmente, as desigualdades no processo de ocupação urbana? Para isso, será utilizado o método de abordagem sistêmico-complexo, com procedimento bibliográfico e a técnica de pesquisa documental. Com o levantamento de tais políticas públicas, espera-se compreender que, embora o alcance e a eficiência dessas medidas possam ser questionados, elas são essenciais para amparar os desabrigados e desalojados no pós-desastre.

54



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

THIAGO SARDENBERG
HELENICE MAIA

Resumo:

Este ensaio, de cunho teórico e dividido em três seções, focaliza como a tecnologia foi sendo empregada na educação de pessoas com deficiência visual no Brasil ao longo dos 170 anos de existência do Instituto Benjamin Constant (IBC), instituição pioneira na Educação Especial da América Latina, fundado em 1854 e considerado um centro de referência nacional na área da deficiência visual. A primeira, define o conceito de Tecnologia, alicerçado no referencial teórico-filosófico de Alberto Cupani e Álvaro Vieira Pinto. A segunda, construída sob uma perspectiva histórica, retrata o IBC a partir de seus regulamentos e regimentos, disponíveis na versão online por meio do “Projeto Memória IBC” desta instituição e como ocorreu o processo de formação profissional que culminou com a criação dos cursos técnicos. Por fim, a terceira seção apresenta os cinco cursos técnicos de nível médio ofertados pelo IBC e como diversas tecnologias estão presentes nesses cursos para promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência visual, visando a sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

55



ACCESO A LAS HERRAMIENTAS DE IA PARA INVESTIGACIÓN SUPERIOR: ¿GASTO O INVERSIÓN?

CLARITZA ARLENET PEÑA ZERPA
MIXZAIDA YELITZA PEÑA ZERPA

Resumo:

Si bien la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) no puede reemplazar la creatividad humana ni el conocimiento tácito, sirve como una herramienta valiosa en la educación y la investigación cuando se usa de manera responsable y ética (Cedeño Tapia, 2023). Algunos autores demuestran que la IA es útil en el análisis de datos, la identificación de tendencias y la generación de conocimiento (Jaramillo, 2024). Sin embargo, representa un reto para la calidad de la investigación asistida por IA si algunos no la utilizan de forma adecuada (Zheng & Zhan, 2023). Pero, ¿los profesores universitarios tienen garantizado el acceso a las herramientas de IA?, ¿cuánto gasto representa para un profesor usar herramientas de IAG para la investigación? El presente estudio parte de una comparación entre la oferta gratuita y Pro (Premium) con el salario de los profesores universitarios en universidades autónomas. Entre las principales conclusiones se señalan: a) necesidad de mayor formación en herramientas de IA por su alcance limitado, b) contar con redes académicas con el fin de actualizarse en materia investigativa y disfrutar de algunos beneficios, por ejemplo, las alianzas, c) las dificultades en el acceso a planes Pro (Premium) son más marcadas cuando el profesor no cuenta con ingresos alternos provenientes de otras fuentes, d) la escasez de planes Pro (Premium) que beneficien a docentes y estudiantes son pocas, e) la tendencia de precios de las herramientas chatbot difieren de aquellas propias relacionadas directamente con la investigación y f) la producción científica depende en gran medida de la calidad de materiales usados por los investigadores.

56

**AÇÕES COLETIVAS COMO FUNDAMENTO PARA
APRENDIZAGEM TEÓRICA DE CONHECIMENTOS
MATEMÁTICOS EM ATIVIDADE DE FORMAÇÃO COM
PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NOS ANOS
INICIAIS.**

ANA PAULA GLADCHEFF

Resumo:

Nesta comunicação, apresentamos um recorte de pesquisa de doutorado na qual investigamos o processo de significação da atividade de ensino de matemática que pode emergir durante uma atividade de formação com professores que ensinam matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Destacamos, como um de nossos resultados, a importância da coletividade no processo de formação a partir da premissa defendida por Vigotski de que se aprende no coletivo. O autor afirma que a interação social é essencial para a apropriação de conhecimentos, pois esta ocorre primeiro no nível social (interpsíquico) e, em seguida, por meio de um processo de internalização, atua no nível psicológico como categoria intrapsíquica. Neste contexto, a estruturação da atividade de formação concebida como um espaço que possibilite ao sujeito compreender a sua própria historicidade e nela poder intervir e não somente reproduzir o que já está estabelecido, evidencia a relevância da organização de situações na qual o compartilhamento de ações torna-se necessário para o desenvolvimento intelectual dos professores que dela participam. No entanto, afirmamos que trabalhar de forma coletiva não corresponde meramente trabalhar junto em um determinado espaço, mas, sim, dividir um objetivo comum. Demonstramos, como parte de nossa investigação, que a atividade coletiva envolve ações combinadas e interdependentes, parcerias, divisão de trabalho e, fundamentalmente, a busca comum de resultados.

57

ACTITUDES DEL PROFESORADO FRENTE A LAS TIC EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

MIGUEL ÁNGEL DURÁN VINAGRE

Resumo:

Desde hace varias décadas, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han ganado terreno en las aulas, convirtiéndose en un tema de debate constante en el sistema educativo. En el área de Educación Física, su uso ha sido especialmente cuestionado. Por ello, el presente trabajo tiene por objetivo explorar las percepciones que tienen los docentes de Educación Física en el contexto de la Educación Secundaria. Se llevó a cabo una investigación de tipo cuantitativo con una estrategia descriptiva, en la que 35 profesores respondieron al cuestionario autoinformado creado para dar respuesta al objetivo propuesto. Los hallazgos muestran que la mayoría de los departamentos del área cuentan con recursos TIC en buen estado y que el profesorado se siente preparado para utilizarlo en las aulas. También consideran que el uso de las TIC es beneficioso para la motivación del alumnado. Sin embargo, aunque las TIC se emplean principalmente para tareas organizativas, su uso en las actividades de enseñanza-aprendizaje es limitado, lo que podría estar relacionado con las características particulares de la asignatura y la falta de recursos prácticos específicos para la materia.

58

AGOSTINHO E TEORIAS SOBRE A FELICIDADE: UNIVERSALIDADE, DIVERGÊNCIAS E SUA HERANÇA CULTURAL

HERBERT LUCAS CORRÊA FONSECA

Resumo:

A presente pesquisa discute a influência cultural do agostinismo no conceito de felicidade, assim como identifica as relações com outras tradições e saberes no desenvolvimento histórico-cultural da visão de mundo contemporâneo. Visando elucidar questões fundamentais como por exemplo: Como Agostinho recepcionou as principais tradições sobre a felicidade da época e quais elementos herdados ele utilizou na sua construção conceitual sobre a felicidade? Quais os impactos das reverberações do seu pensamento sobre a ideia de felicidade que continuam moldando a maneira de pensar contemporânea? Com uma metodologia qualitativa de caráter bibliográfico e exploratório acerca da herança histórico-cultural do agostinismo com o intuito de avaliar o impacto cultural de seu pensamento e as principais contribuições conceituais. Nesse sentido, o estudo da universalidade intelectual do Bispo de Hipona mostrou-se uma maneira de resgatar conceitos que foram importantíssimos no passado e apresenta o grande desafio de distinguir o que via fato é originalidade da sua fértil mente ou herança intelectual de tradições anteriores. Um tema que foi abordado é como as diferentes fases de sua vida contribuíram para estabelecer novos conceitos ou trazer novas interpretações, sem deixar de enfatizar que antes de qualquer coisa, Agostinho buscava resolver os dilemas do seu próprio coração, tendo como fio condutor o que é universal em sua obra e comum a toda a humanidade: “Como ter uma vida feliz?”.

59

ANÁLISE TEÓRICA DO CONCEITO DE RELAÇÃO COM O SABER EM BERNARD CHARLOT E SUA CORRELAÇÃO COM A TEORIA DE SUBJETIVIDADE EM EDUCAÇÃO

JOSEMAR FRANCISCO PEGORETTE
SANDRA APARECIDA RIISCAL

Resumo:

A educação, enquanto prática social é profundamente influenciada por concepções filosóficas e sociológicas que moldam as formas como os saberes são construídos, legitimados e transmitidos. O presente estudo justifica-se pela necessidade de debruçarmos sobre a teoria da relação com os saberes em Charlot —, investigando como esses conceitos podem ampliar a compreensão da subjetividade no processo educativo. A perspectiva de Bernard Charlot sobre os saberes, destaca a centralidade da subjetividade e da importância do indivíduo na produção do conhecimento, uma questão que muitas vezes é negligenciada pelos educadores. Ao colocar o sujeito no centro da discussão na construção dos saberes, Charlot contribui para uma educação personalizada, o que se mostra relevante no contexto de percepção de uma sociedade que compreende o ato educativo na sua diversidade e complexidade. Dessa forma, este estudo busca integrar conceitos para uma compreensão abrangente do processo de ensino e aprendizagem com foco na subjetividade. Entende-se que esta pesquisa tem relevância acadêmica por permitir a reflexão e gerar diferentes percepções subsidiando a formação em múltiplas e sensíveis perspectivas para os atores presentes no processo educacional.

60

ANÁLISIS DE LA BRECHA ENTRE LA FORMACIÓN ACADÉMICA Y LAS DEMANDAS DEL MERCADO LABORAL EN EL SECTOR AUTOMOTRIZ

VÍCTOR GABRIEL ACOSTA COBA
CHRISTIAN JAVIER AGUAS DÍAZ
CRISTIAN RICARDO CEPEDA PAREDES
MARCEL ANDRÉ PADILLA BENÍTEZ
PRISCILLA LISSETH CERÓN FUENTES
JHONATAN ALEXANDER SANGOVALÍN CHILUISA

Resumo:

El presente estudio analiza la brecha entre la formación técnica en mecánica automotriz y las demandas del mercado laboral, identificando discrepancias clave en la preparación académica de los egresados. Se aplicó un enfoque metodológico basado en el análisis de planes de estudio, encuestas a egresados y entrevistas con empleadores del sector, además de la evaluación de tendencias tecnológicas emergentes, como la movilidad híbrida y eléctrica, y el diagnóstico digital. Los resultados evidencian que, si bien la formación académica proporciona una base sólida, los egresados requieren capacitaciones externas para cubrir las exigencias del mercado. Se identificó la necesidad de actualizar los currículos con tecnologías emergentes, fortalecer metodologías activas de enseñanza y mejorar las estrategias de evaluación. Además, se destacó la importancia de intensificar las prácticas y visitas técnicas, permitiendo una mayor alineación con las necesidades del sector. Se recomienda mantener un enfoque flexible y adaptable a los cambios tecnológicos y laborales, promoviendo la formación continua y el desarrollo de competencias actualizadas. Esto contribuiría a fortalecer la empleabilidad de los egresados y su inserción efectiva en el mercado laboral, garantizando una formación más pertinente y acorde a las exigencias de la industria automotriz.

61

ANÁLISIS PEDAGÓGICO DE LA CARTA DE LOS DERECHOS DEL NIÑO HOSPITALIZADO Y LA CONTRIBUCIÓN DE LAS AULAS HOSPITALARIAS HACIA LA HUMANIZACIÓN DE LA PRACTICA DOCENTE

BELEN SANCHEZ NAVALON
MARIA LOPEZ SANCHEZ
JAVIER LOPEZ SANCHEZ

Resumo:

La “Carta Europea del Niño Hospitalizado” es el documento de amparo con el que cuentan para su trabajo diario los profesionales de la Pedagogía Hospitalaria en Europa. Analizaremos el avance y la puesta en práctica desde sus inicios en 1961, y como ha favorecido el avance de la humanización de los ingresos en hospitales de niños/as y adolescentes. Al inicio del siglo XX, los niños y adolescentes, eran ingresados en plantas de adultos y tratados como si lo fueran, con el detrimento para su salud física y sobre todo emocional que acarreaban dichos ingresos, no contaban en los hospitales con materiales lúdicos adaptados a su edad cronológica, y eran apartados de su vida escolar mientras durara su ingreso, esto ocasionaba graves consecuencia como la pérdida del curso académico y el contacto con sus iguales. También, eran separados de sus padres y todo esto acarreaba estados anímicos muy negativos en los ingresados. Estos síntomas eran mayores cuanto más pequeño era el niño/a ingresado. El 18 de marzo de 1986, el Parlamento Europeo, con el visto bueno del Consejo de Europa, UNICEF y la OMS, aprueban dicha “Carta” que después apoyaría HOPE “Hospital Organisation of Pedagogues in Europe”. Analizaremos los puntos más importantes de dicho documento y como afecta al bienestar físico y emocional de los niños/as y adolescente en su día a día ingresados, y que ha dado dando lugar a lo que se conoce hoy en día como la Humanización de la Pedagogía Hospitalaria.

62

ANDARILHAGENS ETERNIZADAS PELA MEMÓRIA: MULTILETRAMENTO & EJA NO DELINEAR DA CIDADANIA

KÁTIA CRISTINA CANDIDO AQUINO MARCIANO

Resumo:

A experiência, aqui registrada, refere-se a uma proposta desenvolvida com turmas da Educação de Jovens e Adultos de uma escola estadual mineira, situada na cidade de Juiz de Fora – MG. Trata-se de diálogos interativos, com foco no aprimoramento da linguagem, visando superar dificuldades/fragilidades no campo da leitura e escrita, desencadeadas a partir de interlocuções provocativas propostas pelo Plano de Recomposição de Aprendizagens – PRA. Esse programa da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - SEE/MG tem o propósito de (re) organizar as abordagens concernentes ao processo de ensino e aprendizagem nas escolas estaduais, fomentando interlocuções dinamizadoras das práticas educativas. Diante das lacunas detectadas em turmas de EJA do Ensino Médio da Escola Estadual Ali Halfeld – 2º endereço (Bairro Santo Antônio – Juiz de Fora/MG), em 2024, o mergulho na história do bairro, onde nasceu a cidade, foi o mote disparador para desencadear trabalhos inspiradores, que resgataram identidades, favoreceram o sentido de pertencimento e impulsionaram novos fazeres naquele espaço. Metodologicamente, a proposição buscou subsídios nos materiais pedagógicos disponibilizados pela própria SEE/MG (“MAPA”, “LUPA” e “Satélite”, dentre outros), aos quais os professores recorrem, ainda, timidamente. Inspirando-nos em Freire (1986), na perspectiva do “ser mais”, o intuito era se valer da memória individual de cada educando, ru-mo à consolidação da memória coletiva, ao se recorrer a elementos vitais do cotidiano do bairro, cidade e região que remetem à experiência de um sujeito histórico, possibilitando uma notável prática de retomada de aspectos memoriais para o ensino de História, em especial. As inter-relações, com vistas á inter/transdisciplinaridade estimulam a criticidade, o que favorece o multiletramento. A proposição embasa-se, teoricamente, em: Rojo (2012), Freire (1986, 1997), Frigotto (1995) e Gadotti (1993). O intuito inicial era aprimorar o aproveitamento dos alunos, ao menos em 40%, até o fim do ano, e foi visível um melhor desempenho na fluência leitora, nas produções textuais, bem como no resultado das atividades avaliativas. Tal movimento prospectou a (re)constituição identitária e a emancipação cidadã dos sujeitos.

63

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS - ERGONOMIA DA ATIVIDADE APLICADA À QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO

FELIPE SÉRGIO BASTOS JORGE

Resumo:

O conceito de Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) se consolidou a partir da necessidade de melhorar as condições laborais dos trabalhadores, especialmente após a industrialização. Esse modelo, embora tenha otimizado a produtividade, passou a exigir um esforço excessivo dos trabalhadores, resultando em sobrecarga física e mental. Como consequência, surgiram diversos problemas de saúde ocupacional, incluindo doenças musculoesqueléticas e transtornos psicológicos, além de incapacidades temporárias e permanentes. Esses impactos negativos evidenciaram a urgência de estudos sobre QVT e ergonomia, dando início às primeiras iniciativas de adaptação das condições de trabalho às limitações e necessidades humanas. Nesse artigo são apresentados os conceitos básicos relacionados à QVT e Ergonomia dentro de um contexto histórico, destacando o método de análise presente na NR17. Ressalta-se a necessidade de formar profissionais capazes de adequar os ambientes de trabalho às necessidades prescritas em norma. Portanto, o objetivo dessa pesquisa é propor uma metodologia didática ativa, capaz de ser adotada para os conteúdos trabalhados no contexto da Ergonomia, exigindo dos estudantes sua aplicação para a resolução de problemas reais. A análise ergonômica irá abordar aspectos como mobiliário, condições de iluminação, ruído, dinâmica laboral dos trabalhadores, entre outros fatores. Os participantes serão incentivados a analisar criticamente os desafios ergonômicos e a desenvolver soluções.

64

ARTES E CULTURAS POPULARES: MAPEAMENTO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS NA FORMAÇÃO EM ARTES VISUAIS

LEDA MARIA DE BARROS GUIMARÃES
VICTOR DE OLIVEIRA MARCELO

Resumo:

A Faculdade de Artes Visuais da UFG tem dentre os seus cursos, a Licenciatura em Artes Visuais que tem como objetivo a formação de professores para a atuarem na educação básica e/ou espaços de educação não formal. No currículo do referido curso encontramos a disciplina Arte e Cultura Popular no Brasil que tem como objetivo o estudo de artistas do veio da cultura popular no Brasil examinado de forma crítico-reflexiva as instâncias de criação, produção, circuitos de coleções e expositivos, circuitos pedagógicos e interesses de pesquisa com ênfase nessas produções. Historicamente os currículos de artes visuais nos cursos superiores no Brasil são fruto de uma matriz eurocêntrica nos quais as disciplinas de história da arte são majoritariamente compostas por conteúdos referentes a arte erudita, legitimada como de maior valor estético e, portanto, merecedora de maior atenção. A oferta de uma disciplina que aborda produções consideradas “menores” ou exóticas, e até mesmo folclóricas, visa produzir reflexões sobre as potencialidades destas produções contribuírem na formação docente em artes visuais numa perspectiva anticolonial, considerando a força que a arte popular tem no contexto cultural do país. Dessa forma, procuramos durante o semestre promover o interesse sobre essa produção identificando discursos e concepções, criadores e instâncias de criação, contextos e circuitos que tem caracterizado essa produção no decorrer do século XX e suas questões na atualidade. Apesar da constância da oferta desse tema, a produção acadêmica em torno dessa produção ainda é incipiente. Diante desse dado, construímos um plano de pesquisa de iniciação científica para nos debruçarmos sobre essa "anemia" teórica investigando quando, onde e como poderíamos encontrar monografias, dissertações e teses cujo foco de pesquisa fosse a produção de artistas populares no Brasil. Assim, o presente trabalho resulta deste plano de iniciação científica com resultados parciais da nossa investigação ainda em curso, apresentando dados e reflexões derivadas do levantamento de produções acadêmicas em torno dessa temática nos cursos de artes visuais.

65

AS DIFICULDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DA MODELAGEM MATEMÁTICA DENTRO DO CONTEXTO SOCIOMATERIAL

FERNANDO GUIMARÃES DA SILVA

Resumo:

Este trabalho envolve uma pesquisa qualitativa. O seu objetivo é verificar as dificuldades na implementação da modelagem matemática em sala de aula, dentro do contexto da sociomaterialidade, de modo a contribuir com os processos educacionais. As dificuldades nos processos, que fazem parte da matemática, podem ser consideradas comuns no âmbito escolar. A escolha da metodologia de ensino se faz importante, sendo a modelagem matemática uma dessas metodologias, que podem ser utilizadas junto aos estudantes de diferentes níveis de ensino. Além disso, proporcionar um bom ambiente de ensino-aprendizagem é importante, também, considerando-se que existem as relações sociais entre os professores, estudantes e outros atores que representam a realidade escolar. Algumas pesquisas puderam comprovar que as dificuldades na implementação da modelagem emergem em quase todos os âmbitos do trabalho docente, abrangendo, inclusive, a ausência de colaboração da parte administrativa da própria Escola. Os resultados e as discussões apresentados, neste trabalho, demonstraram que existe a possibilidade de se estabelecer articulações entre as dificuldades em modelagem e a teoria ator-rede, envolvendo, especialmente, a estrutura escolar, uma vez que é constituída de relações sociais entre os seus principais atores. Dessa forma, acredita-se que este estudo demonstrou profícuas implicações teóricas para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem na Escola.

66

AS ESCOLAS MULTISSERIADAS DE CAMPO BELO DO SUL E A AUTORIA: PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS E MEMÓRIAS QUE RESISTEM ÀS PORTAS QUE SE FECHAM OU UM PROBLEMA QUE VALE A PESQUISA

JÚLIA PEREIRA DAMASCENO DE MORAES

JOSÉ EDIMAR DE SOUZA

JONICE APARECIDA DE SOUZA

Resumo:

Apresenta-se como tema a reflexão acerca do processo de construção dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas multisseriadas de Campo Belo do Sul, cidadezinha do Estado de Santa Catarina – Brasil, nos meses que antecederam o movimento de nucleação dessas mesmas escolas. Justifica-se este estudo por ter, uma das pesquisadoras, sido convidada para realizar oficinas de desenvolvimento de autoria docente junto das professoras dessas escolas no ano de 2023. Em um dos momentos de diálogo, evidenciou-se a ausência dos Projetos Políticos Pedagógicos de todas as escolas multisseriadas e a partir do entendimento das docentes e da própria Secretaria Municipal de Educação da relevância do PPP enquanto elemento constitutivo de identidade institucional e, portanto, essencial à cada unidade escolar que pertencia a comunidades distintas, empreendeu-se uma jornada de produção desses documentos que materializariam memórias, especificidades e particularidades que diziam muito sobre a originalidade de cada escola, para além da arquitetura, das paredes e da disposição das cadeiras. Porém, no final do mesmo ano em que se iniciou o processo de descoberta de identidade e construção do PPP que teve a participação de professores, estudantes e pais, das 11 escolas existentes, 10 foram extintas. Como problema de pesquisa identifica-se: Qual a relevância de construir o Projeto Político Pedagógico de uma escola que já estava em vias de fechamento?

67

**AS FACES DA INSEGURANÇA ALIMENTAR NO MEIO RURAL:
ESTUDO DE CASO DAS AÇÕES DA UNIDADE ESCOLA DE
PRODUÇÃO AGRÍCOLA NO ASSENTAMENTO CÍCERO
GUEDES - CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ**

LETÍCIA RIBEIRO PAES
GERALDO MÁRCIO TIMÓTEO

Resumo:

Apesar da riqueza de recursos naturais do Brasil e do conhecimento sobre técnicas de cultivo perpassadas por gerações de famílias de agricultores tradicionais, é principalmente no ambiente rural que a insegurança alimentar ocorre. A literatura define insegurança alimentar quando não há acesso a alimentos por todas as pessoas em quantidade e qualidade suficientes, considerando necessidades diárias e as variadas tradições e culturas. Plantar e colher não garante que pessoas marginalizadas tenham acesso a uma alimentação de qualidade ou a algum tipo de comida. Esse é o contexto vivido pelos agricultores do Assentamento Cícero Guedes, localizado na Usina Cambahyba já desativada, em Campos dos Goytacazes/RJ. Local de grande relevância devido ao histórico de trabalho análogo a escravidão e trabalho infantil, que há mais de 20 anos é ocupado por agricultores familiares tradicionais que enfrentam a dificuldade em cultivar alimentos diversificados apesar do seu acesso a terra. Foi em 2024 que em meio a desafios de mobilidade e investimento, puderam iniciar a sua participação na feira Agroecológica com o apoio do projeto de extensão Unidade Escola de Produção Agrícola da Universidade Estadual do Norte Fluminense. O projeto atua há 05 anos e em 2024, na sua fase 04, o núcleo Segurança Alimentar foi criado para executar ações de combate a insegurança alimentar, como a oferta de oficinas participativas de preparo para a comercialização, auxiliando na geração de renda e qualidade de vida.

68

AS TIDCE: INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NO BRASIL E EM MOÇAMBIQUE

MARIA JOSE COSTA DOS SANTOS
ANTONIO FERNANDO ZUCULA
VLADIANA COSTA DOS SANTOS
MARIA DO SOCORRO COSTA DOS SANTOS

Resumo:

As tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (TDICE), permitem que estudantes e professores conheçam outras culturas sem sair do seu contexto escolar. A formação das periferias urbanas foi certamente resultado de vários períodos de formação socioespacial, que vão desde a fixação do colonialismo português que vai de 1505 a 1907, refletindo à ocupação efetiva do território moçambicano no século XXI. De fato, a constituição das periferias urbanas seguiu-se de pelo menos quatro aspectos: a) a intensificação das barreiras raciais; b) a modernização da urbanização; c) o aparecimento dos arranha-céus; e, por fim, d) o aumento da população. Questiona-se: Como proporcionar por meio das TDICE vivências que conectem professores e alunos do Brasil e de Moçambique em situação de vulnerabilidade social? Para responder este questionamento, objetiva-se analisar os impactos das TDICE no processo ensino-aprendizagem, a partir de pesquisas realizadas no interstício de 2019-2024. Trata-se de uma pesquisa de natureza básica, com fins exploratórios, abordagem mista, ou quali-quantitativa, visando a consolidação dos dados analisados a partir da implementação da plataforma virtual de aprendizagem Mooc (sistemas.gtercoa.ufc.br/ava). Para a coleta de dados, realiza-se uma revisão bibliográfica em bancos de dados qualificados. Os resultados apontam para a compreensão das condições de ensino-aprendizagem em sala de aula, favorecendo a implementação de um ambiente de ensino virtual de aprendizagem AVA/Mooc. Considera-se a proposta relevante, pois resgata a autoestima do público nas escolas das periferias do Brasil e Moçambique.

69



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



ATIVIDADES SÍNCRONAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: EXPERIÊNCIA COM GRUPO DE ESTUDOS

EDER RODRIGO GIMENES
SUZIE KEILLA VIANA DA SILVA
ITAMIRES LIMA SANTOS ALCANTARA

Resumo:

O acesso à educação formal é restrito no Brasil diante de aspectos sociais, culturais e econômicos que são historicamente sedimentados, de modo que, a despeito de indicadores de avanço no acesso ao ensino superior por conta de ações afirmativas e ampliação tanto de instituições de ensino superior quanto da educação a distância, persiste no país uma cultura política calcada em baixo refinamento político e na desigualdade social. Isto posto, o objetivo do projeto de ensino “Cidadania e participação: educação social e política” é promover a reflexão crítica sobre temas de relevância social por meio da tomada de consciência sobre cidadania e participação com vistas à educação social e política, por meio de um grupo de estudos interdisciplinar que trata de temas transversais à formação e atuação de profissionais em cursos de graduação a distância em Serviço Social e Ciências Políticas (bacharelados) e em Desenvolvimento Comunitário e Educador Social. (tecnólogos). Este manuscrito objetiva apresentar o projeto com relação à perspectiva formativa e sua operacionalização, tendo em vista seu funcionamento desde o último trimestre de 2024. Ainda que de modo preliminar, entende-se que o projeto tem potencial para contribuir para a tomada de consciência, a reflexão e a consequente educação política – e educação para a política – por parte dos participantes e se espera contribuir à emancipação desses sujeitos para que se percebam e atuem como cidadãos, agentes sociais ativos e conscientes de seu papel, direitos, deveres e responsabilidades na sociedade política brasileira.

70



AULAS DE QUÍMICA EMPREGANDO-SE NOTÍCIAS E FAKE NEWS: BUSCANDO UMA ABORDAGEM NO ENFRENTAMENTO DA PÓS-VERDADE.

CRISTIANO EGEVARDT
FABIANA ROBERTA GONÇALVES E SILVA HUSSEIN

Resumo:

A crescente disseminação de informações pelas mídias digitais e redes sociais, especialmente no contexto da pós-verdade, exige mudanças no processo de ensino e aprendizagem. A popularização de informações na internet, muitas vezes impulsionada por interesses políticos, econômicos ou emocionais, pode gerar desinformação generalizada, afetando a percepção pública sobre temas complexos. No caso da química, isso se manifesta em relatos exagerados sobre substâncias químicas, como agrotóxicos ou medicamentos, que, quando apresentados de forma imprecisa, podem gerar receios infundados ou uso inadequado. Diante disso, é fundamental que o ensino de química, capacite os alunos a analisar criticamente as informações, ajudando-os a distinguir entre fatos científicos e mitos disseminados pela mídia. A análise de notícias e fake news no ensino de química permite que os alunos desenvolvam habilidades de análise crítica, incentivando-os a pesquisar e verificar informações relacionadas aos conteúdos da disciplina. Essa abordagem possibilita ainda uma reflexão sobre as questões éticas e sociais da comunicação científica imprecisa, como no caso de temas como alimentos e medicamentos. Ao aprender a identificar fontes confiáveis, os alunos se tornam mais aptos a questionar as informações circulantes e a ter responsabilidade sobre o que repostam em redes sociais. Quando bem aplicada, essa estratégia contribui para formar cidadãos críticos e éticos.

71

AUTISMO E PRÁTICAS LETRADAS DOCENTES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA INCLUSÃO ESCOLAR.

ESTER CARDOSO DE MORAES GALTER

Resumo:

As práticas letradas docentes desempenham papel fundamental na inclusão escolar do estudante autista por dialogarem com os percursos académico e social dos professores ao longo de sua trajetória. O conhecimento, as experiências e a formação inicial e continuada influenciam diretamente o ensino e aprendizagem desses estudantes. Este estudo, fundamentado em autores como Street (2022), Kleiman (2008) e Freire (2016), discute as práticas letradas docentes, o ensino e a aprendizagem, e a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nos últimos anos, Curitiba, Paraná, tem registrado aumento significativo na matrícula de estudantes autistas, refletindo a crescente prevalência de crianças diagnosticadas com autismo. De acordo com o CDC (Centro de Controle e Prevenção de Doenças), dos Estados Unidos 2023, a cada 36 crianças até 8 anos uma está no espectro. Esse número representa 2,8 % da população. A Lei Federal nº 12.764/12 garante aos estudantes com TEA igualdade de oportunidades e um ensino inclusivo, com adaptações curriculares e avaliações adequadas às suas necessidades específicas. Nesse contexto, é essencial que as práticas letradas docentes incorporem uma compreensão crítica e reflexiva sobre a singularidade do estudante, favorecendo seu desenvolvimento académico e social (Kleiman, (2006); Alves, (2022); Freire, (2016)). Este estudo visa contribuir para o ensino e a aprendizagem, equitativo e humanizado, tendo em vistas o aprimoramento das práticas letradas inclusivas e o fortalecimento da formação continuada dos docentes voltada para os estudantes no espectro autista.

72

AUTOINSCREVER(SE): UMA RESISTÊNCIA IDENTITÁRIA

BRUNA VASCONCELOS DE SANTANA

VINICIUS DA SILVA LÍRIO

DIEGO DA CRUZ ARGOLO

LAURECI FERREIRA DA SILVA

Resumo:

Este estudo é um recorte da dissertação de mestrado que traz como título Autoincrever(se): narrativas de uma professora e estudantes pretas, que discute as experiências com a Literatura Negra Brasileira, destacando os processos da escrita de autoras negras. Bem como, reverberação da formação intelectual, histórica e social da professora, autora desse estudo e de 10 estudantes envolvidas nesse processo. As vivências se concentram em buscar caminhos para transformar um panorama de silenciamento e exclusão das histórias de vidas, das envolvidas nesse estudo, através do contato com a criação de autonarrativas, possibilitando o reconhecimento das identidades na autoinscrição de mulheres e adolescentes pretas. Utilizamos como base as obras "Quarto de despejo: diário de uma favelada", de Carolina Maria de Jesus, e "Olhos D'água", de Conceição Evaristo. O estudo propõe uma abordagem metodológica autoetnográfica e conta com a colaboração de outras pontes por meio do uso da cartografia, além de ter sido experienciado pelo método de escrita de escrivência. As contribuições são alicerçadas por vozes de mulheres negras que enriquecem a discussão e auxiliam na busca por caminhos para alcançar reconhecimento e protagonismo no contexto colaborativo de experiências sociais distintas, mas que corroboram para uma resistência identitária.

73

AValiação das Competências Digitais dos Professores das Escolas de Ensino Básico do Município de Salvaterra - Pará

VERONICA ANDREA PERALTA MELENDEZ MOLINA

Resumo:

Esta pesquisa consiste na Avaliação das Competências Digitais dos professores das escolas de ensino básico do município de Salvaterra – Pará, no qual a promoção dessas competências no setor educacional representa um desafio considerável, especialmente em regiões como as comunidades ribeirinhas do Arquipélago Marajoara, no Pará. Este projeto tem como meta autoavaliar e incentivar o aprimoramento dessas competências em professores do ensino fundamental em Salvaterra, através da adaptação e implementação do questionário Selfie for Teachers, fundamentado no framework DigCompEdu. A pesquisa, quanto a metodologia é aplicada e descritiva, emprega uma abordagem de métodos mistos, organizada em fases qualitativas e quantitativas. Primeiramente, o questionário será adaptado para o contexto local por meio de entrevistas e aplicação de questionários de perfis com gestores e professores, seguido pela aplicação do instrumento em aproximadamente 200 docentes, dando continuidade com a análise dos dados e elaboração de cursos de capacitação personalizados conforme as necessidades identificadas. A proposta objetiva preparar os educadores a enfrentar as exigências tecnológicas do século XXI, contribuindo assim para uma educação de qualidade e para a diminuição das disparidades educacionais. Ao final, o estudo apresenta uma avaliação dos progressos nas competências digitais dos professores, oferecendo orientações para futuras iniciativas personalizadas de capacitação.

74



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



BENEFÍCIOS DA NEUROPSICOLOGIA NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DOMINIQUE RIBEIRO SAPUCAIA
CINTHIA MACHADO RIBEIRO

Resumo:

O avanço científico e tecnológico da neuropsicologia que não pode ser distanciado do da psicopedagogia traz vários benefícios para o diagnóstico e tratamento de dificuldades de aprendizagem da criança. Partindo disto, este trabalho se propõe a pesquisar as dificuldades de aprendizagem mais frequentes na educação infantil, explicar as ações da neuropsicologia nessas dificuldades e valorizar o processo da aprendizagem do indivíduo. A neuropsicologia explica as estruturas das funções cognitivas e dos comportamentos, além de ser fundamental no estudo do processo ensino-aprendizagem e seus distúrbios. Utilizou-se a metodologia da abordagem qualitativa, enfocando a pesquisa bibliográfica. Como referencial teórico abordou concepções de vários educadores e autores que influenciaram na transformação da educação e de escritores que trabalham a neurociência como multidisciplinar. Como resultados obtidos, destaca-se a importância do tratamento neuropsicológico nos distúrbios gerais de aprendizagem, bem como a inclusão do estudo da neuropsicologia na formação do futuro educador.

75



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

BIENESTAR SOCIAL Y PROSOCIALIDAD EN LA ADOLESCENCIA: IMPACTO EN EL DESARROLLO PSICOSOCIAL

SILVIA FERNÁNDEZ GEA
ELENA MARTÍNEZ CASANOVA

Resumo:

Los comportamientos prosociales pueden mejorar el bienestar, mientras que los adolescentes con mayor bienestar están más inclinados a actuar de manera prosocial. Esta revisión sistemática utilizó las bases de datos: Proquest, Psycodoc, Scopus y Web of Science. Las fechas de búsqueda fueron de entre 2019 y 2024. Con una selección final de 10 estudios. Los resultados resaltan la interconexión entre el bienestar y la prosocialidad en la adolescencia, subrayando la importancia de factores emocionales, cognitivos y contextuales. La percepción de control sobre las circunstancias y la resiliencia emergen como factores determinantes, permitiendo a los adolescentes afrontar desafíos sin comprometer su bienestar. Este trabajo se ha realizado gracias al Plan Propio de Investigación y Transferencia de la Universidad de Almería, financiado por la Consejería de Universidad, Investigación e Innovación dentro del programa 54A “Investigación Científica e Innovación” (P_FORT_GRUPOS_2023/70) y cofinanciado por el Programa FEDER Andalucía 2021-2027, dentro del Objetivo Específico RSO1.1 «Desarrollar y mejorar las capacidades de investigación e innovación y asimilar tecnologías avanzadas». Así como con el apoyo del Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través del programa de ayudas para la Formación del Profesorado Universitario (FPU) otorgado a Silvia Fernández Gea con referencia FPU21/03514 y a Elena Martínez Casanova con el número de referencia FPU22/02580.

76



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



CÁLCULO VISUAL: EXPLORANDO SEQUÊNCIAS E SÉRIES POR MEIO DE HQS

TATIANE DA SILVA EVANGELISTA

Resumo:

Este trabalho relata a experiência em sala de aula da utilização de Histórias em Quadrinhos (HQS) como estratégia pedagógica no ensino de Sequências e Séries Infinitas, em uma disciplina de Cálculo para estudantes de graduação do curso de Engenharias de uma universidade pública brasileira. As HQs se destacaram por transformar o aprendizado desse conceito abstrato em uma experiência visual, dinâmica, concreta e criativa, sendo utilizadas tanto como recurso didático pela docente quanto como ferramenta avaliativa pelos estudantes. As conclusões apontaram uma forte conexão com a realidade dos estudantes, promovendo uma abordagem inovadora, inclusiva, e estimulando a liberdade de expressão, criatividade e diversificação de ideias. Além disso, a proposta abriu uma janela para o diálogo entre a arte e a matemática, criando um ambiente de aprendizado mais acessível, significativo e acolhedor. Essa prática mostrou-se eficaz para fomentar a motivação, explorar conceitos complexos de forma lúdica e evidenciar a relevância de métodos ativos na construção do conhecimento em cursos de exatas.

77



CHAMAS DO ALTO: ENTRE A MAGNITUDE DE DEUS NO SIMBOLISMO DO FOGO

WAGNER PEREIRA DE SOUZA

Resumo:

Este estudo examina as representações simbólicas do fogo na Bíblia, destacando seu papel educacional, social e nas práticas educativas. Por meio de análise qualitativa e hermenêutica de textos bíblicos, busca-se entender como o fogo representa o caráter e a ação divina. Os objetivos incluem: explorar o fogo como símbolo de julgamento, transformação, purificação, iluminação e preparação espiritual, além de relacionar esses elementos às práticas educativas e sociais, promovendo reflexões sobre formação moral e espiritual. Nesse sentido, o fogo manifesta a justiça e santidade de Deus, como no julgamento de Sodoma e Gomorra, ressaltando a importância de valores éticos na sociedade. Ele também simboliza a transformação pessoal, moldando o caráter conforme propósitos divinos e sugerindo práticas educativas focadas na formação integral do indivíduo. A purificação, representada pelo fogo, é comparável à educação como ferramenta de refinamento pessoal, removendo impurezas e cultivando virtudes. Ademais, a iluminação do fogo, como no Pentecostes, sublinha o papel da educação na revelação de verdades espirituais, guiando os fiéis no caminho da verdade. Finalmente, o fogo como preparação para o juízo final destaca a necessidade de arrependimento e santificação, reafirmando o poder redentor e transformador de Deus. Assim, as "chamas do alto" simbolizam justiça divina e potencial educativo, influenciando a formação de uma sociedade justa e iluminada.

78



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



COMPETENCIAS PERSONALES EN LA FORMACIÓN DOCENTE: UN ENFOQUE INNOVADOR

PABLO MOLINA MORENO
SILVIA FERNÁNDEZ GEA

Resumo:

Este proyecto busca mejorar las competencias personales de futuros docentes mediante un programa formativo con metodología experiencial basado en el modelo HUMAS, que apuesta por una enseñanza más integral y humanizada, dotando a los futuros docentes de herramientas clave para su desempeño profesional. Se implementará en dos fases en las que participarán estudiantes de Grado y de Máster. Se utilizarán cuestionarios validados, material audiovisual y software estadístico para medir el impacto. Se espera mejorar competencias personales, aumentar la motivación y fomentar la interacción docente-alumno. Los resultados serán difundidos contribuyendo a la formación de docentes más preparados para afrontar los desafíos educativos. Este trabajo se ha realizado gracias al Proyecto de Innovación Docente "Educadores del Futuro: Innovando en la Formación Docente a través de las Competencias Personales" (Ref. 24_25_1_50C); así como a las ayudas para contratos predoctorales para la formación de doctores, contemplada en el Subprograma Estatal de Formación del Programa Estatal para Desarrollar, Atraer y Retener Talento, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2021-2023 concedida a Pablo Molina Moreno (Referencia: PRE2021-097460), y al apoyo del Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través del programa de ayudas para la Formación del Profesorado Universitario (FPU) concedido a Silvia Fernández Gea con referencia FPU21/03514.

79



CONSIDERAÇÕES SOBRE LETRAMENTO EM INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL A PARTIR DO GUIA DA UNESCO "AI COMPETENCY FRAMEWORK FOR STUDENTS"

NATHANIEL REIS DE FIGUEIREDO
THAÍSA ANTUNES GONÇALVES

Resumo:

A popularização de inteligências artificiais (IAs) generativas a partir de 2022 fez a discussão acadêmica sobre letramento em IA crescer de forma exponencial. Nesse contexto, a UNESCO publicou em 2024 guias sugerindo um conjunto de competências para auxiliar nessa questão no contexto da educação formal. Discute-se aqui em que medida as competências propostas pela UNESCO para estudantes dialogam e ampliam as ideias sobre letramento em IA. Para isso, foi realizada uma revisão de literatura narrativa sobre o conceito para, a seguir, compará-lo com as propostas do documento da UNESCO "AI competency framework for students". As discussões sobre letramento em IA estão em estágio inicial, buscando responder à necessidade atual de como desenvolver nas pessoas as capacidades de compreender, utilizar e avaliar criticamente essa ferramenta. Ao propor um documento de referência global, a UNESCO visa estabelecer uma orientação básica para os currículos educacionais responderem a essa necessidade. Para isso, indica o desenvolvimento das competências de compreensão, aplicação e criação das IAs em uma perspectiva humana, ética, técnica e de projeto. As recomendações da UNESCO avançam as discussões ao enfatizar que as pessoas sejam co-criadoras de ferramentas inclusivas e sustentáveis, e servirá como referencial para futuras discussões sobre o conjunto de competências a serem trabalhadas em propostas de letramento em IA.

80

CONTOS E ENCONTROS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE MEDIAÇÃO LITERÁRIA EM UM CLUBE DE LEITURA

THAÍSA ANTUNES GONÇALVES
JOÃO THIAGO DA SILVA DE BORBA
NATHANIEL REIS DE FIGUEIREDO

Resumo:

No Brasil, a sexta edição da pesquisa Retratos da Leitura, de 2024, indicou que o número de leitores vêm diminuindo desde 2019. Frente a isso, é urgente a intensificação de ações de formação de leitores. Considerando que a aproximação entre leitor e texto nem sempre é espontânea, a utilização da mediação da leitura literária age no sentido de facilitar essa relação, constituindo-se como possibilidade de ampliação das formas de ver o mundo. Este trabalho relata a experiência do clube de leitura Contos e Encontros durante 2024, estratégia de fomento à leitura, na Biblioteca do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Rolante, Brasil. Focado em contos, o clube teve como participantes alunos de ensino médio, graduação e servidores da instituição. Quanto às estratégias utilizadas, foram positivas a leitura em voz alta pelos mediadores durante os encontros, acompanhada da distribuição dos textos impressos, e o uso de abordagens dinâmicas a cada encontro para promover a discussão. Foram considerados desafios o ato da leitura oral realizada também pelos participantes, o uso de interações entremeadas com a leitura oral do texto, e a utilização de apenas dois mediadores, sem apoio. De modo geral, a ação obteve sucesso e seu destaque foi a estratégia da leitura em voz alta, pois contribuiu para a inclusão de diversas pessoas, incluindo as com necessidades educacionais específicas, como autismo, TDAH, dislexia, entre outros.

81

CORPO E CORPOREIDADE: O CORPO COMO EXPRESSÃO DO SUJEITO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

SAMUEL OLIVEIRA SANTOS

Resumo:

O presente estudo aborda os conceitos de corpo e corporeidade na ótica da Educação Física, examinando sua relevância epistemológica e suas implicações socioculturais. Partindo da crítica à redução do corpo à dimensão biológica ou fisiológica, o artigo propõe uma abordagem interdisciplinar que compreenda o corpo como uma entidade dinâmica, sujeita às influências das relações de poder, cultura e subjetividade. O objetivo central é explorar como a Educação Física pode transcender suas concepções tradicionais e contribuir para o desenvolvimento integral do ser humano. A discussão inicial fundamenta-se nas ideias de Foucault (1994) sobre a normatização dos corpos e a performatividade de gênero descrita por Butler (2003), destacando que o corpo é tanto um produto quanto um espaço de reprodução de relações sociais. A corporeidade, nesse contexto, é entendida como uma dimensão em constante transformação, influenciada pela cultura e pelas experiências individuais, o que reforça a importância de uma Educação Física que integre aspectos emocionais, sociais, culturais e cognitivos. Historicamente, a Educação Física foi marcada por um paradigma disciplinador que visava moldar corpos às normas sociais dominantes, criando corpos “dóceis” (Almeida et al., 2018). Esse modelo se alinhava à busca por produtividade e submissão, refletindo estruturas de poder. Contudo, a partir das décadas de 1960 e 1970, houve uma mudança paradigmática, com o surgimento do “culto ao corpo”, que valorizava a estética e o prazer corporal como expressões de individualidade e autoafirmação (Fensterseifer et al., 2020). Ainda assim, esse fenômeno trouxe novos desafios, como a imposição de padrões de beleza irreais, que marginalizam corpos que não se enquadram nesses ideais (Porchat, 2015). A discussão sobre o corpo como espaço político é aprofundada com base nas contribuições de autores como Gallo (2015) e Sandoli e Marani (2023). Estes destacam que o corpo é tanto um vetor de identidade quanto um campo de disputa de significados, onde as relações de poder se manifestam e se reproduzem. A busca pela “cultura do corpo perfeito” é vista como um exemplo contemporâneo de regulação cultural e social, que gera impactos significativos na saúde mental e na inclusão social.

82

COSPLAY E DESENHO TÉCNICO: A INTERSEÇÃO ENTRE CRIATIVIDADE E FERRAMENTAS GEOMETRICAS NA EDUCAÇÃO TÉCNICA INTEGRADA E NA ARTE

MARCOS MESSIAS DA SILVA

MARIA CRISTINA DANTAS PINA

MARIA DAS GRAÇAS BITTENCOURT FERREIRA

CAMILA CRUZ DA SILVA SANTOS MENDONÇA

JEANE CARLA DE OLIVEIRA PADRE

Resumo:

O presente estudo busca apresentar a interseção entre o Cosplay e o Desenho Técnico como uma abordagem pedagógica inovadora na Educação Técnica Integrada, destacando seu potencial para transformar o processo de ensino e aprendizagem. Ao integrar rigor técnico, criatividade e valores culturais, o Cosplay emerge como uma prática interdisciplinar que transcende o entretenimento e se afirma como uma ferramenta educativa capaz de promover uma formação abrangente. Essa integração conecta conhecimentos de Geometria, Física, Matemática, Literatura e História, além de fomentar habilidades como resolução de problemas, colaboração, pensamento crítico e criatividade. O Cosplay, como manifestação artística, requer planejamento detalhado e domínio técnico para a criação de trajes e acessórios que reproduzam personagens da cultura pop. A confecção desses elementos demanda a aplicação de princípios geométricos, incluindo projeções ortogonais, cortes geométricos e modelagem tridimensional. Esses conceitos, centrais ao Desenho Técnico, tornam-se indispensáveis para garantir a fidelidade estética e funcionalidade dos projetos, demonstrando como a teoria pode ser aplicada de maneira prática e criativa. Assim, o Desenho Técnico não é apenas um recurso auxiliar, mas um componente estrutural para a materialização das ideias, permitindo que os estudantes compreendam a relação entre o abstrato e o concreto. Inspirado nos princípios educacionais de Paulo Freire, o estudo destaca o potencial do Cosplay como uma prática dialógica e emancipatória. Para Freire, a educação deve ser integral e transformadora, englobando aspectos culturais, estéticos e técnicos. Nesse sentido, o Cosplay não apenas promove a aprendizagem de conteúdos técnicos, mas também atua como um instrumento de desconstrução de estereótipos sociais e de fortalecimento das identidades dos participantes.

83

CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO NO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS - SC: ATENDIMENTO E GARANTIA DOS DIREITOS

MONIQUE CRISTINA GELSLEUCHTER

Resumo:

Esta pesquisa em desenvolvimento tem a perspectiva histórico/documental, apresenta aspectos históricos referente ao atendimento de crianças e adolescentes em uma instituição de acolhimento no município de Florianópolis (SC). Objetiva-se analisar como os direitos de crianças e adolescentes, atendidos na referida instituição em Florianópolis (SC), foram ou estão sendo considerados, conforme legislação pertinente. A questão central é: Quais aspectos e elementos têm garantido os direitos de crianças e adolescentes em uma instituição de acolhimento no município de Florianópolis (SC) entre os anos de 2010 e 2025? O percurso teórico-metodológico e a construção da narrativa histórica, embasado em fontes documentais nacionais, como o Estatuto da criança e do adolescente (Brasil, 1990), documentos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e a Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959) e os documentos norteadores da instituição, como os Relatórios Sociais (2015 a 2024) e o Plano de Ação (2024), que regulamentam a garantia do atendimento. Este estudo contribui para a compreensão desse serviço e suas práticas cotidianas, trazendo para a discussão questões que possam contribuir com ampliações de políticas públicas destinadas à garantia dos direitos e à vivência digna de crianças e adolescentes.

84

CULTURAS MILITARES NOS DOCUMENTOS NORTEADORES DA ESCOLA PRIMÁRIA EM 1911: DIÁLOGOS ENTRE BRASIL E PORTUGAL

PETERSON DO LIVRAMENTO

Resumo:

Esta produção científica é parte integrante e produto final de experiências e estudos realizados durante período de Doutorado Sanduíche em Educação realizado na Universidade de Évora, em Portugal, de novembro de 2024 a fevereiro de 2025, tendo como objetivo identificar e analisar elementos da cultura militar nos textos oficiais, datados de 1911, de implantação e modernização da escola primária em Santa Catarina (Brasil), e em Portugal, realizando-se um diálogo científico de aproximações e divergências entre esses momentos históricos da primeira República de ambos os países. O documento brasileiro analisado trata-se do Decreto 588, de 22 de abril de 1911, que implanta os Grupos Escolares no Estado de Santa Catarina, através de seu Regimento Interno. Por sua vez, o documento português trata-se do Decreto 9.223, de 29 de março de 1911, da Direção Geral de Instrução Pública de Portugal. O presente trabalho, assim, se caracteriza por pesquisa de natureza documental em fontes primárias, com acesso aos materiais originais disponíveis em acervos eletrônicos, tendo como base de aferição e critérios de análise suportes teóricos e metodológicos da História Cultural. Trata-se de conhecimentos e pesquisas que se comunicam com a construção de tese que se encontra em andamento no Brasil, oferecendo reflexões adicionais e impulsionadoras de novas pesquisas, problematizando novos olhares que envolvem o fenômeno educacional das escolas primárias durante a primeira República, tanto no Brasil como em Portugal.

85



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



CURRÍCULO ESCOLAR: DESAFIOS PARA A PRÁTICA DOCENTE NO ESPAÇO ESCOLAR

ROSILDA GARCIA DA SILVA

Resumo:

A educação básica propõe diretrizes para a flexibilização curricular no âmbito da educação especial na perspectiva inclusiva, dessa forma as estratégias para atendimento ao público da educação especial requer de formação e participação ativa de todos os docentes no âmbito escolar, porém mesmo passando mais de dez anos de políticas públicas voltadas para pessoas com deficiência no espaço escolar o currículo flexivo e planejado é um grande desafio no espaço escolar.

86



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



CURRÍCULO QUILOMBOLA: UMA CONQUISTA DA COMUNIDADE DO QUILOMBO DA CAVEIRA

JULIANA PACHECO DE OLIVEIRA

Resumo:

A Escola Municipal Quilombola Dona Rosa Geralda da Silveira, situada no Quilombo da Caveira, em São Pedro da Aldeia, Rio de Janeiro, é fruto da luta e perseverança da comunidade quilombola. Trata-se da primeira escola do estado a receber o título de quilombola em seu nome, homenageando Dona Rosa Geralda da Silveira, uma importante liderança local, conhecida por sua atuação como produtora de farinha, poetisa e sindicalista. Em 2019, o município de São Pedro da Aldeia iniciou a implementação da Educação Escolar Quilombola (EEQ) como modalidade de ensino, alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, estabelecidas em 2012. A partir das demandas da Associação de Remanescentes do Quilombo da Caveira, entre 2021 e 2024, foi desenvolvida uma proposta curricular quilombola de forma interdisciplinar, conforme recomendam as diretrizes, em um processo democrático e não hierárquico, com a participação ativa de toda a comunidade escolar e das lideranças quilombolas. Esse currículo representa uma conquista para a comunidade e o cumprimento do direito dos estudantes quilombolas de verem a história de sua comunidade refletida no currículo escolar.

87





13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



CURRÍCULOS 5.0: INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO ALIADA NA TRANSFORMAÇÃO EDUCACIONAL

DENIS RAMÓN FUNES FLORES

Resumo:

O avanço das tecnologias e da "Inteligência Artificial" (IA) tem transformado profundamente os processos educacionais, exigindo currículos mais flexíveis, personalizados e alinhados às demandas do século XXI. Este artigo explora o conceito de "Currículos 5.0", que integra inovação tecnológica com uma abordagem centrada no desenvolvimento humano e social. O estudo aborda como a IA pode atuar como uma aliada na personalização do aprendizado, no suporte às práticas pedagógicas e na construção de uma educação mais inclusiva e acessível. Por meio de uma revisão teórica e análise de casos, são discutidos os benefícios da aplicação de tecnologias avançadas nos currículos, como o aumento da interatividade, a adaptabilidade aos diferentes perfis de estudantes e a automação de processos educativos. Também são levantados desafios éticos e operacionais, destacando a importância de preparar professores e gestores para essa transformação. A pesquisa conclui que os "Currículos 5.0" representam um passo crucial para repensar o papel da educação em um mundo em constante evolução.

88



DAS PÁGINAS À REALIDADE: REFLEXÕES SOBRE A MULHER NA SOCIEDADE A PARTIR DA LITERATURA EM SALA DE AULA

LUÍZA RODRIGUES GARBIN
BRUNO LUIZ SIGNORI

Resumo:

Este trabalho objetiva compartilhar um relato a partir da dinamização do projeto intitulado "Das páginas à realidade: reflexões sobre a mulher na sociedade a partir da adaptação do conto "A cabeleireira"", desenvolvido em uma turma de 9º ano em uma escola pública brasileira. A proposta central foi a abordagem do gênero conto sob a perspectiva do Letramento Literário (Cosson, 2016), a partir da narrativa "A cabeleireira", da autora Inês Pedrosa. O projeto buscou conectar a literatura e questões sociais, fomentando reflexões sobre as vivências das mulheres na sociedade e as problemáticas relacionadas às violências de gênero. O projeto foi estruturado em nove aulas, contemplando a contextualização literária, leitura, discussão e produção artística. Na etapa de produção artística, os alunos foram estimulados a criar cartazes artísticos inspirados no conto, utilizando técnicas variadas como colagem e desenho. A etapa final consistiu na apresentação dos cartazes, promovendo um exercício de oralidade e argumentação. Os objetivos gerais deste projeto consistiram em incentivar a leitura literária e promover reflexões críticas sobre a representação feminina na literatura. Durante as aulas, os discentes demonstraram envolvimento com a proposta, participando ativamente dos debates e expressando opiniões sobre as questões abordadas. O trabalho artístico serviu como um canal de expressão, permitindo que os estudantes traduzissem suas percepções sobre o conto em elementos simbólicos.

89

DE MISSIONÁRIAS A EDUCADORAS: A HISTÓRIA DA FEMINIZAÇÃO E DESVALORIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

ISABEL CRISTINA WEISZ

Resumo:

Essa comunicação é um recorte de uma pesquisa de Doutorado em Psicologia da Educação que se encontra em andamento na PUC-SP. Nela investigamos as causas dos alarmantes índices de adoecimento psíquico dos professores de ensino básico público no Brasil. Dentre os fatores que explicam este adoecimento está a sobrecarga horária de trabalho destes profissionais. No Brasil, os salários da docência são caracteristicamente achatados, o que leva os educadores que sobrevivem exclusivamente dessa profissão a assumir jornadas duplas ou triplas de trabalho para auferirem um salário que possa custear suas necessidades essenciais de sobrevivência. Ao pesquisarmos historicamente a causa da desvalorização material do Magistério no país, encontramos o trabalho de Kreutz (1986). Segundo ele, isso se deve a uma sacralização da profissão de ensinar que teve início na Idade Média e foi reavivada na Alemanha do séc. XIX com a concepção do “Professor paroquial”, figura criada dentro de um movimento político conservador que passou a ser chamado de “Movimento de Restauração Católica”. Estes professores paroquiais eram homens leigos que eram enviados para comunidades rurais e lá faziam as vezes de professores e padres simultaneamente. O ensino deles era mais de cunho moralizante do que científico. Cada comunidade rural era responsável pela subsistência de seu professor paroquial fornecendo-lhe moradia e víveres. Todo o trabalho era tido como missão divina portanto salários e benefícios laborais não eram cogitados. Tal modelo foi importado para o Brasil pela igreja católica. Assim, no ano de 1913 foi criada a Associação de Professoras no estado de Santa Catarina. Essa organização reunia e preparava jovens solteiras para realizar o trabalho de professoras e catequistas também em comunidades rurais para onde eram enviadas em duplas. Tais jovens recebiam apenas uma pequena casa para habitar cercada de um terreno no qual cultivavam o necessário para a subsistência. Elas não eram ordenadas freiras, porém viviam como tais visto que tinham que observar a castidade, a pobreza e a obediência à igreja para que pudessem se dedicar totalmente ao ensino (Otto, 2012). Além Santa Catarina, há registros oficiais da existência de escolas paroquiais gratuitas em estados como Bahia, São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná e Rio Grande do Sul, fundadas no início do século XX (OFM, s/d).

90



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



DERECHOS HUMANOS Y ETICA: JUSTICIA Y DIGNIDAD HUMANA

TRILCE FABIOLA OVILLA BUENO

Resumo:

Los derechos humanos representan un conjunto de garantías fundamentales que buscan proteger la dignidad, la libertad y la igualdad inherentes a todo ser humano. Estos derechos se han consolidado en la escena internacional como instrumentos normativos que trascienden fronteras y culturas. Sin embargo, su justificación y aplicación no pueden separarse de un sólido fundamento ético, el cual orienta las acciones y decisiones tanto de los individuos como de las instituciones. Este ensayo se propone profundizar en la base filosófica de los derechos humanos, analizar el debate entre universalismo y relativismo cultural, y examinar los desafíos éticos que emergen en la protección de estos derechos en contextos contemporáneos.

91



DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PÓS-VERDADE E A FUGA PELO PRAGMATISMO

THALLES RODRIGUES DE OLIVEIRA

Resumo:

Este texto versa sobre o ciberespaço, a pós-verdade e a personalização algorítmica, a partir de uma leitura pragmática do filósofo C. S. Peirce. Pretende-se evidenciar o início da personalização algorítmica, destacando a sua aparição nos ciberespaços e, por conseguinte, a modificação das formas de percepção do consumo e da informação. Neste espaço, ocorre a produção da bolha de filtro que, de acordo com Eli Pariser, é a criação de um universo singular, haja vista que os filtros operam de maneira a organizar os dados dos usuários para preverem o que os indivíduos farão e o que desejarão. O resultado dos algoritmos determina as conexões de produtos e informações dos usuários da web, logo, provoca a constituição do indivíduo para aceitar somente aquilo que tem determinada predisposição, aquilo que é aceito, reafirmando, assim, as suas crenças. Por fim, o trabalho em apreço sugere, baseado na filosofia de Peirce, a organização dos internautas por um método de fixação da crença. Peirce afirma que o objetivo da crença é um estado de calma. Em razão da procura por essa posição estável, os usuários adotam o Método da Tenacidade, segundo o qual é suficiente apenas ter uma crença, que não necessariamente deve ser fundamentada, mas que deve sim cumprir o objetivo de uma crença, que é a felicidade. Dessarte, busca refletir esses impactos na educação e como possibilitar uma ruptura, visto que os discentes da educação básica são também usuários e estão imersos pelo Método da Tenacidade.

92



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



DESEJO, RAÇA E EXCLUSÃO EM BOM CRIOULO

LILIANI FERNANDES MOREIRA

BRENO GABRIEL DOS SANTOS

MARIA EDUARDA FARIA DE SOUZA

Resumo:

O presente trabalho pretende uma análise discursiva da obra *Bom Crioulo*, de Adolfo Caminha, a partir das interseções entre raça, sexualidade e marginalização social. Considerado um dos primeiros romances da literatura brasileira a abordar explicitamente a homossexualidade, o livro apresenta um protagonista negro e subalternizado cuja trajetória expõe as tensões entre desejo, violência e exclusão. Utilizamos aqui os pressupostos da Análise de Discurso de linha francesa seguindo os postulados teórico-metodológicos de Pêcheux, dos Estudos Queer (Butler, 1990; Miskolci, 2007) e as contribuições de Sá (1996) a fim de investigar e explorar a maneira como a narrativa constrói e problematiza identidades dissidentes dentro de um contexto marcado pelo racismo e pela cisheteronormatividade e o núcleo central das representações sociais, revelando como as ideias são compartilhadas e perpetuadas na sociedade. Além disso, o estudo analisa o impacto da recepção crítica da obra desde sua publicação até os dias atuais, observando de que forma *Bom Crioulo* se insere nos debates contemporâneos sobre representatividade e interseccionalidade.

93



DESENVOLVIMENTO DE UM BANCO DE DADOS

ÍRIA FAGIANI
GILMAR GUIMARÃES

Resumo:

Devido ao problema de custo, existe um pensamento corrente, mesmo em países desenvolvidos, que o “screening” com mamografia deveria ser reservado apenas às mulheres com alto risco de ter câncer da mama, porque é caro. Além do custo da mamografia, há também o custo com as mulheres que se submetem a biópsias de lesões benignas e, eventualmente, outros custos com exames pré-biópsia. No Brasil a mamografia está longe de ser facilmente acessível a toda mulher, mesmo em situações na quais se palpa um nódulo suspeito e o exame é importante para a decisão terapêutica, uma mamografia particular custa até 150 reais no Brasil. Assim este trabalho propõe o desenvolvimento e uso de uma técnica baseada em imagens termográficas como um exame adjuvante na detecção do câncer de mama. Esta técnica representaria um exame de auxílio devido ao seu baixo custo se comparado aos exames rotineiros. Uma vez bem-sucedida, esta técnica tem a capacidade de identificar de forma precoce tumores em mama usando imagens termográficas. O desenvolvimento do procedimento é baseado em estatística e inteligência artificial na comparação com técnicas rotineiras como mamografia, ultrassom, tomografia e biópsia de forma a assegurar a identificação do tumor com baixo custo e menor incerteza quanto a falsos diagnósticos.

94

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E TRABALHO
DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE A ESTRUTURAÇÃO DO
HABITUS PROFESSORAL DE PROFESSORES NÃO
LICENCIADOS E SUAS POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS NO
PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO**

ADALBERTO BENTO

Resumo:

O presente estudo discute a constituição e o desenvolvimento dos saberes docentes de professores não licenciados que atuam na educação básica em cursos técnicos integrados ao ensino médio. Fundamentada no entendimento da docência como profissão e com base nos conceitos de “habitus professoral” e de “desenvolvimento profissional docente”, a pesquisa tem como objetivos: a) analisar como os professores não licenciados estruturam seus saberes, internalizam e ressignificam suas práticas docentes perante dos desafios do cotidiano na sala de aula; b) identificar e discutir possíveis influências desse processo no movimento de profissionalização do ensino, neste contexto específico de atuação. Parte-se da hipótese de que, na ausência de formação pedagógica específica, esses profissionais estruturam sua atuação com base em referências externas à docência e nos processos de socialização vivenciados na sua área de origem. Esse fator, somado à organização dos grupos de professores nas escolas, pode reforçar a fragmentação entre professores das disciplinas técnicas e do currículo geral, influenciando o movimento de profissionalização do ensino. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que investiga a temática por meio da análise da produção acadêmica veiculada em artigos científicos no portal de periódicos da CAPES e na base de dados ERIC, no período de 2014-2024. Os dados obtidos serão analisados por meio da técnica de análise de conteúdo.

95



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



DIÁLOGOS Y APROXIMACIONES DE PRÁCTICAS DOCENTES Y FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN EDUCACIÓN INFANTIL

MARCELO BRAZ
SERGIO MONEO-BENÍTEZ
VLADIMIR MARTINEZ-BELLO

Resumo:

El trabajo presentado tiene como objetivo describir un análisis provisional de las aproximaciones adoptadas por docentes de once universidades españolas para fomentar la colaboración entre profesorado de distintas instituciones. El estudio se enmarca en un proyecto de innovación docente liderado por la Universitat de València, enfocado en la formación de futuros docentes de Educación Infantil. Específicamente, este estudio se centra en áreas como Educación Física, Educación Musical, Psicomotricidad, Actividad Física y Expresión Corporal. Los objetivos son compartir enfoques didácticos, promover el diálogo sobre competencias transversales en el Grado de Educación Infantil y analizar la implementación de estas propuestas en la docencia. Los resultados presentados provienen de las primeras aproximaciones del proceso vivido por profesorado de una la Universitat de Barcelona. En este contexto, las dinámicas comunes exploradas durante la formación docente revelaron varios puntos de convergencia, tales como: simulación de escenarios para practicar en un entorno similar al aula real; integración de competencias cognitivas, emocionales, sociales y físicas; uso de metodologías activas como el ABP; creación de rúbricas de evaluación y espacios de reflexión para fomentar la autoevaluación y el aprendizaje colaborativo; y adaptación de las asignaturas a las necesidades de los estudiantes, abordando temas de diversidad, género y discriminación.

96



DIREITOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO: A RELEVÂNCIA DO SERVIÇO SOCIAL NO ESPAÇO ESCOLAR

LIZIANE SILVA CRUZ

Resumo:

A inserção dos profissionais de serviço social na educação está relacionada à garantia de acesso e permanência dos estudantes, mas também possibilita um espaço de desenvolvimento da cidadania por meio da dimensão socioeducativa da profissão. Nesse sentido, é fundamental que o/a profissional possua competência teórica e política para elaborar ações nos níveis individual e coletivo, atuando não apenas com o segmento estudantil, mas também com as famílias, os demais profissionais da educação e a comunidade do território. A aprovação da Lei Federal 13.935/2019, que institui a inserção de assistentes sociais e psicólogos na Educação Básica, representa, sem dúvidas, uma conquista da luta dos movimentos sociais e das categorias profissionais. No entanto, sua efetivação ainda depende da garantia de concursos públicos para a contratação desses profissionais, bem como da criação de um espaço sócio-ocupacional que lhes assegure condições adequadas para o exercício de suas atividades no ambiente escolar. Este artigo tem como objetivo analisar a inserção dos assistentes sociais na educação e sua relação com a garantia dos direitos sociais e da cidadania dos estudantes, além de compreender as particularidades da atuação dessa profissão no espaço escolar.

97

DISTRIBUIÇÃO ESPACIAL DAS EMPRESAS E DAS LINHAS DE ÔNIBUS DO TRANSPORTE COLETIVO DE MANAUS

JOEL DA SILVA TORRES

Resumo:

O sistema de transporte coletivo urbano possibilita o deslocamento dos cidadãos aos diferentes lugares da cidade, viabilizando o acesso aos locais de trabalho, educação, lazer e outros serviços essenciais. Portanto, exerce um papel fundamental na sociedade. Nesse sentido, o Estado tem o papel de regulamentar o sistema de transporte urbano, garantindo a continuidade e regularidade das operações independente da demanda. O sistema regulamentado do serviço público é formado por empresas e cooperativas, que atuam no sistema com ônibus de diferentes capacidades de transporte. Por sua vez, a busca das empresas pelo lucro leva à maximização do uso do material rodante. A presente pesquisa tem como objetivo analisar o transporte público contemporâneo em Manaus, a distribuição espacial das empresas e linhas de ônibus, além dos diferentes tipos de operação, como a compartilhada e as linhas de turno único (TU). Para isso, foram realizados levantamento bibliográfico, sistematização de dados e trabalho de campo, com informações obtidas em sites oficiais da prefeitura de Manaus. Identificaram-se as seguintes empresas: Rondônia, Integração, Global Green, Líder, Vega, Viação São Pedro, Expresso Coroado e Via Verde, cujas garagens comportam veículos que operam em áreas distantes. Isso resulta na “quilometragem morta”, o deslocamento entre a garagem e o início da linha. Reduzir essa quilometragem é fundamental para diminuir custos operacionais e emissões de gases poluentes.

98

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS: A TRAJETÓRIA DO PROJETO MENINAS NO ESPAÇO NA ESCOLA ESTADUAL TABELIÃO JÚLIO MARIA, TOUROS/RN

JOSÉ JEFFERSON DA SILVA
JADSA DALLYANE NASCIMENTO PINHEIRO
MARIA TEREZA DO NASCIMENTO DOS SANTOS
MARIANA RODRIGUES DE ALMEIDA

Resumo:

O Projeto meninas no espaço visa aproximar as jovens cientistas do território brasileiro com a ciência, aprimorando o conhecimento científico e despertando curiosidades por meio de ações voltadas para a pesquisa científica. Nesse sentido, o projeto promove a disseminação do campo científico em todo território nacional, especialmente no RN as ações são promovidas em parcerias institucionais entre a UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte) e a SEEC (Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte), sendo o projeto financiado pela Agência Espacial Brasileira (AEB), em linhas gerais o projeto meninas no espaço busca incentivar o desenvolvimento educacional, estimular o interesse de meninas pelo setor aeroespacial, e promover a capacitação em áreas como Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática. Ao longo do projeto são realizadas aulas síncronas semanalmente com especialistas sobre os diversos temas relacionados com a área aeroespacial e fatores sustentáveis que permeiam o âmbito da ciência. Além do desenvolvimento de atividades semanais na escola baseadas aos protocolos: Atmosfera, Biosfera, Hidrosfera, Pedosfera e Terra como um sistema, as atividades (seminários, oficinas, rodas de conversas, amostras científicas). A pesquisa justifica-se pela importância de inserir jovens estudantes do ensino médio no campo da investigação científica, por meio de ações voltadas para a educação. O objetivo geral do trabalho é compreender as diversas contribuições que o projeto meninas no espaço oferece às jovens cientistas da Escola Estadual Tabelaão Júlio Maria, em Touros, RN.

99



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



DO RITMO AO DISCURSO: A CASACA NA CONSTRUÇÃO DE INTERFACES INTERCULTURAIS POR VIAS DA ETNOMATEMÁTICA

ALEXANDRE MAIA FERREIRA
LIGIA ARANTES SAD

Resumo:

A pesquisa investigou a casaca ou reco-reco de cabeça esculpida, instrumento percussivo característico da cultura do Espírito Santo, como um objeto de estudo etnomatemático na construção de interfaces interculturais. Por meio da análise de seus ritmos, padrões e discursos, buscou-se compreender como essa expressão cultural incorpora e ecoa saberes matemáticos e tradicionais implícitos em práticas sociais, destacando-se a geometria presente nas esculturas da cabeça e a simetria nos ritmos percussivos. Em relação à metodologia, adotou-se uma abordagem qualitativa e interdisciplinar, baseada em pesquisa bibliográfica e análise de dados culturais presentes em materiais audiovisuais que continham relações entre a musicalidade da casaca, seu processo de fabricação artesanal e os sistemas simbólicos que estruturam sua execução, como a relação entre os movimentos corporais e os padrões rítmicos. Concluiu-se que a casaca, enquanto prática cultural, revela uma rica teia de saberes matemáticos, contribuindo para o fortalecimento de um ensino contextualizado e inclusivo, ao mesmo tempo em que promove a valorização das tradições locais e o diálogo entre conhecimentos científicos e saberes ancestrais.

100





13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO AMAPÁ: LEVANTAMENTO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REDE ESTADUAL DE ENSINO NO PERÍODO DE 2019 A 2023.

LUCAS RABELO BRITO.
BENILDA MIRANDA VELOSO SILVA.

Resumo:

A pesquisa se encontra em andamento e investiga como as políticas públicas impactam a formação inicial de professores na Rede Estadual de Ensino do Amapá pela Educação a Distância (EaD) no período de 2019 a 2023. O objetivo é analisar a efetividade das políticas educacionais para a democratização da formação docente via EaD na Educação Superior, por meio do mapeamento do número de ofertas, matriculados e concluintes nos cursos de licenciatura EaD da rede estadual. Os dados foram coletados nas Sinopses Estatísticas da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que disponibilizam microdados sistematizados das pesquisas nos municípios brasileiros. Sobre os procedimentos metodológicos, apresenta-se uma abordagem quali-quantitativa através do levantamento quantitativo nos dados das publicações e a análise reflexiva dos resultados obtidos através da abordagem qualitativa, utilizando-se da investigação bibliográfica e documental. O estudo é fruto da iniciação científica vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), a qual é referente ao projeto de pesquisa intitulado: “Educação a Distância no Amapá: problematizações e desafios para a formação de professores”.

101



EDUCAÇÃO AMBIENTAL MENOR: CAMINHOS PARA UMA PEDAGOGIA DAS MIUDEZAS NO COTIDIANO ESCOLAR

ALESSANDRA NEISS
ADILSON CRISTIANO HABOWSKI

Resumo:

A pesquisa investiga a escola nas possíveis educações ambientais menores, propondo uma educação ambiental menos prescritiva e mais voltada às miudezas do cotidiano. O objetivo geral consiste em problematizar as práticas educacionais voltadas à educação ambiental menor, a partir dos seguintes objetivos específicos: (a) contextualizar os estudos sobre educações ambientais menores e a escola; (b) refletir acerca de como as práticas educacionais sustentadas pela educação maior exercem influência no cotidiano escolar. Atualmente, as instituições escolares são marcadas por inúmeros parâmetros e diretrizes que sustentam o fazer pedagógico, norteando o que e de que forma deve ser ensinado aos educandos, o que muitas vezes acaba transformando a Educação em um processo hegemônico, inflexível e que desconsidera outros aspectos fundamentais, presentes nas miudezas cotidianas. Contrapondo essa educação maior, está a educação ambiental menor, que não se resume a práticas de conservação do meio ambiente, mas vai muito além disso, afinal, diz respeito a uma educação que instiga a desafiar verdades estabelecidas, explorar trajetórias singulares e experimentar possibilidades incertas. O estudo é baseado no método de revisão bibliográfica e possui caráter qualitativo, tendo como principais autores que sustentam a pesquisa: Silvío Gallo, Ailton Krenak, Paula Corrêa Henning, Marco Antonio Leandro Barzano, André Carneiro Melo, entre outros(as).

102



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



EDUCAÇÃO E CIDADANIA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO AGENTES DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

RUTH AIRES DIAS TELES

Resumo:

Este estudo tem como objetivo refletir sobre a formação de professores sob a perspectiva de sua atuação como agentes de transformação social, destacando a relação entre educação e cidadania. Por meio de uma revisão bibliográfica qualitativa, analisa-se como a educação pode fomentar práticas voltadas para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A fundamentação teórica abrange os conceitos de cidadania e trabalho docente, além de discutir os desafios e oportunidades associados à formação inicial e continuada de professores. O artigo explora práticas pedagógicas que promovem a cidadania e analisa o impacto das políticas educacionais nesse processo. Como conclusão, reforça-se o papel essencial da formação docente para a transformação social e sugere-se o desenvolvimento de estratégias educacionais que fortaleçam o vínculo entre a prática pedagógica e a promoção de uma cidadania ativa.

103





13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



EDUCAÇÃO E OS FENOMENOS CLIMÁTICOS NO RS, BRASIL (2024): ROTAS PARA MAPEAR AS ESCOLAS ABRIGOS

JOSÉ EDIMAR DE SOUZA

Resumo:

A última década do século XXI tem apresentado características climáticas adversas ao meio ambiente e produzido fenômenos cada vez mais violentos: enchentes, ciclones, calor prolongado... Nesse contexto, refletir sobre o que acontece no ambiente escolarizado tem sido um dos desafios tanto pelo aspecto humano das sensibilidades que envolve estudantes e docentes quanto pelo aspecto físico e estrutural dos prédios em que funciona a escola. O objetivo deste estudo apoiado pela FAPERGS é mapear as instituições que funcionaram como escolas abrigo, no período da catástrofe climática que ocorreu no estado brasileiro do Rio Grande do Sul, no final do mês de abril de 2024. Trata-se de um estudo bibliográfico e documental, mapeando as instituições de duas regiões específicas, a região da serra gaúcha e do vale dos sinos, duas regiões que agrupam um conjunto de municípios desta parte do estado. A perspectiva teórica sustenta-se pelos princípios da História Cultural, buscando evidenciar aspectos humanos e das práticas de escolarização que ocorreram nestas escolas. Guitarrara (2024) argumenta que a enchente transformou a vida da população do nosso estado, muitas residências foram perdidas, bem como escolas que desapareceram. Além disso, danificaram 530 escolas, impactando 216.883 estudantes matriculados. A solidariedade e o rápido retorno que a escola produziu representa uma das formas de funcionalidade deste espaço no período em que as escolas funcionaram provisoriamente como abrigo.

104



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

EDUCAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DO FISIOTERAPEUTA SOB O NEOLIBERALISMO E SEUS IMPACTOS NA SAÚDE E BEM-ESTAR DA POPULAÇÃO

ANA JULYA SANTANA MIRANDA
LARA MARIA PREVITALI FAGIANI
FABIANE SANTANA PREVITALI

Resumo:

O artigo tem como objetivo analisar a formação em nível superior e as condições de trabalho desse profissional diante do avanço do neoliberalismo e da Nova Gestão Pública no serviço de saúde pública no Brasil. Nesse contexto, o fisioterapeuta é formado para ser cada vez mais um empreendedor de si mesmo, como agente autônomo, sem vínculo típico com empresa pública ou privada e desprovido de proteção social trabalhista e estabilidade, o que impacta a qualidade de seu trabalho na promoção da saúde da população. Na pandemia Covid-19 foi autorizado o teletrabalho em atendimento on-line, abrindo-se novos meios de precarização desse profissional. Houve um significativo crescimento a partir de 2020, quando da Pandemia Covid-19, da tele-reabilitação em saúde, com as operadoras de planos e seguros de saúde ampliando sua atuação na direção da telemedicina e criando aplicativos para a oferta de serviços on-line. Com o argumento da gestão otimizada de recursos, cada vez maior, profissionais da saúde, dentre eles os fisioterapeutas, estão sob contratos instáveis e exercem sua atividade de promoção da saúde sob condições desfavoráveis. A metodologia diz respeito a uma pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório em base de dados do scielo no período 2020-2023. Os resultados indicam uma formação e exercício profissional que naturalizam a precarização do trabalho dos fisioterapeutas no contexto da mercantilização da saúde como serviço público.

105



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA DIGITAL: A FORMAÇÃO DE ALUNOS E PROFESSORES NA/PARA CIBERSOCIEDADE

VALDIRENE HESSLER BREDOW

Resumo:

O presente trabalho apresenta a influência das tecnologias digitais na educação contemporânea relacionadas ao ensino e formação de alunos e professores, as quais transformaram as relações sociais e educacionais, exigindo adaptações contextuais. Porém, pelas influências do neoliberalismo, surgido no contexto de globalização e reestruturação do Estado de Bem-estar Social, que impactou a educação, reduziu investimentos em políticas sociais e aprofundou desigualdades econômicas e sociais, houve o alinhamento da educação aos interesses econômicos e políticos. Nesse cenário, a formação docente tornou-se fundamental para integrar tecnologias no ensino, cenário advindo da perspectiva mercadológica capitalista, formando também os estudantes da sociedade contemporânea. Apesar dos desafios e limites conhecidos, a incorporação de recursos digitais representa um avanço na prática pedagógica, sendo essencial para acompanhar a evolução tecnológica e manter a relevância educacional. O papel do professor, diante dessas transformações, passa de um detentor exclusivo do conhecimento para um mediador e facilitador da aprendizagem, utilizando as tecnologias digitais como ferramentas de ensino.

106



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

EDUCAÇÃO EM SAÚDE NO CUIDADO A CRIANÇAS E ADOLESCENTES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA SEXUAL

MARIMEIRE MORAIS DA CONCEIÇÃO

Resumo:

Objetivo: descrever o uso da educação em saúde no cuidado a crianças e adolescentes vítimas de violência sexual. Método: Teoria Fundamentada à luz do Interacionismo Simbólico, iniciada em 2022 em serviços brasileiros, prevê coleta e validação do fenômeno em Portugal e no Brasil. Recorreu-se a observação-participante; 67 entrevistas com profissionais e cuidadoras-familiares; 11 desenho-estórias com crianças/adolescentes; e pretende-se realizar entrevista/apresentação do fenômeno para validação com expertises. Dados submetidos a codificação e ao Modelo Paradigmático no software NVivo. A análise conta com comparação-constante, memorandos e diagramas. Aprovado pelo Comitê de Ética. Resultados preliminares: destacam-se três categorias: 1) no componente condição: “Sendo a informação sobre violência sexual infantojuvenil escassa na sociedade”; 2) o componente ação-interação denominado “Partilhando o conhecimento para o cuidado comunitário”; e 3) o componente consequência “Fortalecendo o conhecimento e a autonomia no cuidado”. Considerações finais: o cuidado a partir da educação em saúde ocorre nas escolas como estratégia na identificação da vivência de violência sexual por crianças e adolescentes. Ocorre processo educativo no cuidado individual, ação expandida para familiares das vítimas e disseminada para toda a sociedade através dos meios de comunicação, de palestras e no engajamento de campanhas para enfrentamento da violência sexual.

107



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



EDUCAÇÃO FÍSICA E FORMAÇÃO INTEGRADA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO MÉDIO NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS, CÂMPUS GOIÂNIA OESTE

ELIENE LACERDA PEREIRA

Resumo:

Essa experiência se refere à integração da Educação Física com outras áreas do conhecimento: Ciências Humanas e Linguagens no Câmpus Goiânia Oeste do IFG. O objetivo geral foi analisar o conhecimento científico, possibilitando estratégias, diálogos e reflexões entre as áreas, docentes e discentes para a formação integrada dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, ofertada pela rede federal. A metodologia dessa proposta foi definida coletivamente, fundamentada nos princípios da Educação Profissional e Tecnológica - EPT. Os resultados mostraram a surpresa dos estudantes nas discussões integradas. Consideramos exitosa e desafiadora a possibilidades da Educação Física trabalhar de forma integrada no ensino integrado, mesmo diante dos desafios encontrados.

108



EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA: ENTRE A TEORIA E A REALIDADE – A FORMAÇÃO DOCENTE PRECISA ACOMPANHAR O RITMO DA ESCOLA

REINAN CLAYTON BARBOSA ABREU

Resumo:

A formação docente na Amazônia enfrenta desafios que dificultam sua conexão com a prática pedagógica, impactando diretamente a qualidade da educação na região. O distanciamento entre a teoria e as demandas reais da sala de aula compromete o desenvolvimento de práticas inovadoras e contextualizadas, fundamentais para atender às especificidades socioculturais e geográficas amazônicas. Diante desse cenário, este artigo analisa criticamente a necessidade de reformulação dos modelos tradicionais de ensino, enfatizando a importância de metodologias dinâmicas, políticas públicas estruturantes e o uso estratégico de tecnologias educacionais. Defende-se que a formação inicial e continuada dos professores deve estar alinhada às realidades locais, preparando-os para os desafios do ensino em comunidades urbanas, ribeirinhas e indígenas. A Escola de Governança Pública do Estado do Pará (EGPA) tem atuado de forma significativa na qualificação dos professores, promovendo iniciativas que buscam elevar a qualidade da educação por meio da inovação e da valorização profissional. O artigo discute como programas de capacitação mais integrados à realidade escolar, aliados a investimentos em infraestrutura e reconhecimento dos docentes, podem transformar a educação amazônica, tornando-a mais inclusiva, eficiente e conectada às necessidades da sociedade.

109

EDUCAÇÃO NÃO HEGEMÔNICA: A ESCOLA NAS POSSÍVEIS EDUCAÇÕES AMBIENTAIS MENORES

ADILSON CRISTIANO HABOWSKI
ALESSANDRA NEISS

Resumo:

A pesquisa investiga a escola nas possíveis educações ambientais menores, propondo uma educação ambiental menos prescritiva e mais voltada às miudezas do cotidiano. O objetivo geral consiste em problematizar as práticas educacionais voltadas à educação ambiental menor, a partir dos seguintes objetivos específicos: (a) contextualizar os estudos sobre educações ambientais menores e a escola; (b) refletir acerca de como as práticas educacionais sustentadas pela educação maior exercem influência no cotidiano escolar. Atualmente, as instituições escolares são marcadas por inúmeros parâmetros e diretrizes que sustentam o fazer pedagógico, norteando o que e de que forma deve ser ensinado aos educandos, o que muitas vezes acaba transformando a Educação em um processo hegemônico, inflexível e que desconsidera outros aspectos fundamentais, presentes nas miudezas cotidianas. Contrapondo essa educação maior, está a educação ambiental menor, que não se resume a práticas de conservação do meio ambiente, mas vai muito além disso, afinal, diz respeito a uma educação que instiga a desafiar verdades estabelecidas, explorar trajetórias singulares e experimentar possibilidades incertas. O estudo é baseado no método de revisão bibliográfica e possui caráter qualitativo, tendo como principais autores que sustentam a pesquisa: Silvio Gallo, Ailton Krenak, Paula Corrêa Henning, Marco Antonio Leandro Barzano, André Carneiro Melo, entre outros(as).

110



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



EDUCAÇÃO PELO TURISMO: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DISRUPTIVA EM VALENÇA-RJ

ALEXANDRE FERRAZ PINTO

Resumo:

Propõe-se uma abordagem inovadora para o ensino fundamental II (8º e 9º ano) em Valença-RJ, utilizando o turismo como ferramenta de aprendizagem para alunos de escolas municipais com baixo desempenho no IDEB (menor que 4,5). A iniciativa visa romper com modelos tradicionais de ensino, promovendo experiências disruptivas que despertem o interesse dos alunos e desenvolvam habilidades essenciais para o século XXI. Valença, com seu patrimônio cultural e natural, tem potencial turístico subutilizado, que pode ser explorado para a construção de identidades e memórias locais. O projeto busca integrar o currículo escolar com o turismo local, promovendo a valorização da cultura e o desenvolvimento sustentável. A metodologia inclui pesquisa bibliográfica, documental e análise de conteúdo, com base em teóricos como Paulo Freire e Edgar Morin. O objetivo é melhorar o desempenho acadêmico, desenvolver habilidades como pensamento crítico e criatividade, e fortalecer a relação entre escola e comunidade. A implementação envolve formação de professores, parcerias com instituições locais e atividades como visitas guiadas e oficinas temáticas. O projeto tem relevância social, cultural e educativa, com potencial para contribuir para a preservação do patrimônio e o desenvolvimento educacional e cultural em Valença.

111



EDUCAÇÃO SOCIAL E PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS: REFLEXÕES SOBRE PROCESSOS FORMATIVOS, EXPERIÊNCIA E INTERSECCIONALIDADE EM CONTEXTOS DE DESIGUALDADES SOCIAIS

DANTHALA MARIA DO NASCIMENTO
ARTHUR VIANNA FERREIRA

Resumo:

O presente trabalho busca apresentar as reflexões advindas de referenciais teóricos debatidos em uma disciplina eletiva, que dialogam com a pesquisa de mestrado, em andamento, sobre as representações sociais de práticas culturais elaboradas e compartilhadas entre os oficinairos de um projeto social. Assim, serão ressaltados alguns pontos da pesquisa que se entrelaçam com os conceitos tratados na eletiva em questão, por meio de uma análise bibliográfica. Nesta perspectiva será apresentado o estudo em andamento e como a Educação Social pode ser um caminho viável para o processo formativo a partir de suas práticas socioculturais desenvolvidas pela Animação Sociocultural que promova uma formação humana que rompa com a ideia hegemônica de constituição do sujeito em vulnerabilidade social. Outro ponto, será o uso do conceito de interseccionalidade para compreender o acesso desigual dos equipamentos culturais distribuídos na cidade do Rio de Janeiro. A fundamentação teórica abarcará Krenak (2019) para refletir a possibilidade de uma formação humana distinta da hegemônica e como a Educação Social pode ser um caminho possível para isso. Assim como, Larrosa (2011) para compreender a essência da experiência vivenciada através das práticas socioculturais oriundas da Animação Sociocultural. Além de Collins e Bilge (2021), para analisar como e quais relações de poder atravessam as desigualdades dos acessos aos equipamentos culturais presentes na cidade do Rio de Janeiro.

112

EDUCAÇÃO, CULTURA E RESISTÊNCIA: O PAPEL DAS COMUNIDADES NA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

MILENA MARIA NUNES DE MATOS CARMONA

Resumo:

Este trabalho investiga o papel das comunidades culturais na promoção de práticas educativas que contribuem para a emancipação social de grupos em situação de vulnerabilidade. O objetivo é analisar como iniciativas educacionais baseadas na cultura, no brincar e na colaboração-crítica podem fortalecer identidades coletivas, fomentar a construção de conhecimentos críticos e impulsionar processos de transformação social. A fundamentação teórica apoia-se no conceito de Multiletramento Engajado, que articula teoria e prática na produção compartilhada de saberes e na busca por justiça social, e na noção de sofrimento ético-político, que evidencia as desigualdades estruturais que afetam comunidades marginalizadas. Metodologicamente, o estudo se ancora na Pesquisa Crítica de Colaboração, por meio da qual foram desenvolvidas atividades no contexto da Comunidade Quilombaque. As ações envolveram performances, brincadeiras adaptadas, produção de fotografias corporais e pinturas coletivas, permitindo que os participantes refletissem sobre suas realidades e desenvolvessem estratégias para sua transformação. Os resultados parciais indicam que práticas educativas fundamentadas na cultura e na resistência podem ser instrumentos potentes para a superação das desigualdades e para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e pautada no bem-viver.

113

EFEITOS DA HISTÓRIA SOCIAL ASSOCIADA À MODELAÇÃO EM VÍDEO SOBRE AS HABILIDADES SOCIAIS DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

GLORIA FIGUEIREDO SANTIAGO

Resumo:

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), é um transtorno do neurodesenvolvimento em que a criança enfrenta dificuldades educacionais e sociais. Com a abordagem da História Social podemos mostrar alternativas a comportamentos atípicos, desenvolver habilidades sociais, ensinar a lidar com diferentes situações que podem trazer incômodo sensorial, cognitivo ou social na criança. A Modelação em vídeo, é uma abordagem pedagógica baseada na Teoria de Aprendizagem Social, de Albert Bandura (1976), onde defende que o ser humano aprende habilidades sociais através da imitação. A abordagem da modelação em vídeo associado à História Social tem como objetivo desenvolver as habilidades sociais e comunicativas de crianças com TEA através da apresentação de vídeos que indicam quais atitudes são adequadas. Esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa quase-experimental quantitativa, utilizando-se do delineamento AB, o qual A se refere a linha base: observação e coleta de dados; e B se refere ao momento da intervenção. O desenvolvimento da intervenção é registrado e seu controle é feito por meio de análise visual gráfica, a fim de observar se o participante está obtendo progresso. O trabalho contribuirá socialmente para o engajamento de crianças com autismo em atividades escolares, na diminuição de comportamentos inadequados. E favorecer academicamente, pois durante o levantamento bibliográfico para essa pesquisa, os resultados com descritores em português foram insuficientes.

114

EL GLOSARIO INTERCULTURAL COMO DISPOSITIVO DIDÁCTICO QUE PROMUEVE EL ESTUDIO DE EXPRESIONES LINGÜÍSTICAS EN CONTEXTOS EDUCATIVOS INTERCULTURALES EN LA CIUDAD DE ANTOFAGASTA

FRANK HONORES BARRIOS
NICOLE RIVEROS DIEGUES

Resumo:

El Glosario Intercultural “Las palabras nos acercan” es un material didáctico para la formación del profesorado en el ámbito del lenguaje y la comunicación, que emerge como parte del Proyecto de Investigación Áreas Escasamente Desarrolladas (AED), financiado por la Universidad de Antofagasta, Chile (D.E. N.º 585/2024). Este dispositivo pedagógico es el resultado de un esfuerzo colaborativo entre la Universidad de Antofagasta, a través de la Dirección de Gestión de la Investigación, el Grupo de Investigación “Lenguaje Aplicado a la Enseñanza” (LAE) y el Liceo Mario Bahamonde Silva (A - 15). El proyecto se enmarca en el estudio de expresiones lingüísticas en aulas interculturales de la ciudad de Antofagasta, con el propósito de promover la inclusión lingüística en contextos educativos diversos. Este Glosario, como material educativo, pretende enfatizar en la inclusión de las variadas formas de expresión que conviven en las aulas interculturales de la macrozona norte de Chile, donde estudiantes de distintos orígenes se encuentran y comparten sus saberes. La riqueza de estas expresiones, muchas veces invisibilizadas, cobra fundamental relevancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A través de este recurso, se busca acercar la Formación Inicial Docente a las realidades actuales del sistema escolar, fomentando un enfoque inclusivo que valore la diversidad cultural y lingüística presente en las aulas.

115

EL PAPEL DE LA TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA COLABORATIVA DEL INGLÉS EN LÍNEA

ROCÍO SÁNCHEZ VILLA

Resumo:

El presente estudio tiene como objetivo valorar el impacto de la implementación de la Traducción Audiovisual Didáctica (TAD) en un proyecto eTwinning en el contexto de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Educación Secundaria. Para ello, la TAD se ha integrado en el proyecto "Connecting Cultures through Podcasts" con la intención de determinar si la integración de estos dos factores, la TAD e eTwinning, daba lugar a una mejora en las competencias digital y en conciencia y expresión culturales del alumnado participante. A través de un análisis cualitativo de la información recogida por medio de entrevistas semiestructuradas ($n = 5$), se ha comprobado que la mayoría del alumnado considera que su competencia digital ha mejorado. No obstante, el alumnado señala que no siente que su competencia en comunicación y expresión culturales haya mejorado significativamente. A pesar de esto, volverían a participar en un proyecto internacional de colaboración en línea y destacan que desearían disfrutar de contacto más directo con el resto de participantes en el proyecto eTwinning para aprender más sobre su cultura.

116

ELES NÃO SABEM QUEM NÓS SOMOS: A VIOLÊNCIA CONTRA A COMUNIDADE LGBTQIA+ NO BRASIL NA PERSPECTIVA DE HANNAH ARENDT

MARIA CLARA RAMOS NERY

Resumo:

O título proposto sugere uma reflexão sobre a violência direcionada à comunidade LGBTQIA+ no contexto brasileiro, analisada à luz das ideias da filósofa política Hannah Arendt. A partir dessa perspectiva, é possível examinar como os mecanismos de exclusão, marginalização e opressão se manifestam no Brasil, impactando profundamente a dignidade e a existência desses indivíduos. A expressão "Eles não sabem quem nós somos" pode ser interpretada como um clamor de resistência contra o preconceito e a invisibilidade enfrentados por essa comunidade, frequentemente desumanizada e privada de seus direitos fundamentais. Ao fundamentar-se nas teorias de Arendt sobre poder, política e a condição humana, o estudo busca compreender como a violência contra a comunidade LGBTQIA+ reflete a negação de sua existência plena e de sua cidadania. A análise das dinâmicas de violência e opressão sob essa ótica pode revelar implicações significativas para a luta por justiça e igualdade no país. Metodologicamente, o trabalho baseia-se em pesquisa bibliográfica e observação etnográfica, para investigar, interpretar e analisar a questão da violência contra a comunidade LGBTQIA+ no Brasil. Esse fenômeno é abordado no âmbito da "banalidade do mal", conceito arendtiano que ajuda a elucidar como a violência física, a violência psicológica e a dominação se manifestam em uma concepção de mundo totalitária, que rejeita e oprime o diferente. Essa abordagem permite não apenas compreender as raízes da violência, mas também refletir sobre caminhos possíveis para superar a exclusão e garantir o respeito à diversidade e à dignidade humana.

117

EM NOME DO SUJEITO: REFLEXÕES TRANSFORMADORAS NOS GRUPOS DE GÊNERO

LUCIA MARIA DE FREITAS PEREZ
ALICE CRISTINA DOS SANTOS ENSÁ
TALITA VIEIRA

Resumo:

A proposta de um Grupo Reflexivo de Gênero não é uma novidade no sistema de justiça. Estes grupos surgiram como uma abordagem inovadora no combate à violência contra a mulher, sendo criados com o objetivo de oferecer um espaço para que homens autores de violência pudessem refletir sobre suas ações e atitudes, promovendo uma mudança de visão e encorajando a adoção de comportamentos não violentos. Inicialmente implementados em comarcas do Rio Grande do Sul, como Porto Alegre e Caxias do Sul, a metodologia tem mostrado eficácia na redução da reincidência de violência de gênero. Além de trabalhar na reeducação dos agressores, esses grupos desempenham um papel preventivo, buscando construir uma cultura de respeito à diversidade sexual e repressão ao machismo estrutural. Os grupos reflexivos, aplicados no contexto socioeducativo, visam não apenas a punição, mas, sobretudo, a reeducação e a conscientização dos agressores, proporcionando um ambiente onde a mudança de mentalidade é incentivada de forma estruturada e contínua. A violência de gênero é um problema profundamente enraizado em questões culturais, como a perpetuação da masculinidade tóxica e a falta de controle emocional. Os Grupos Reflexivos atuam justamente nesse ponto, oferecendo um espaço onde os homens podem questionar as crenças que alimentam a violência, enquanto desenvolvem habilidades como empatia e autocontrole. Através de encontros regulares, facilitados por profissionais como psicólogos e assistentes sociais, são trabalhados temas como a responsabilidade pelos próprios atos, os impactos da violência sobre as vítimas, e a desconstrução de comportamentos agressivos. Um dos principais méritos dessa metodologia é a responsabilização ativa. Diferente de outras abordagens que apenas condenam o ato de violência, os Grupos Reflexivos incentivam os participantes a assumir suas responsabilidades, compreendendo as consequências de seus atos. Esse processo de conscientização é fundamental para evitar a reincidência e promover uma mudança duradoura.

118

ENGENHOS DE CANA-DE-AÇÚCAR DO CARIRI CEARENSE: ANÁLISE DAS CAPACIDADES FÍSICAS DOS TRABALHADORES NA PRODUÇÃO DE RAPADURA

BEATRIZ GONÇALVES DE LIRA
RAFAEL FERREIRA DA SILVA
MERYELLE MACEDO DA SILVA
HENRIQUE CUNHA JUNIOR

Resumo:

Este artigo tem como objetivo verificar quais as capacidades físicas utilizadas nos engenhos de cana-de-açúcar do Cariri cearense. Utilizaremos a metodologia da afrodescendência pensada por Cunha Júnior (2001), a qual nos possibilita uma análise crítica dos conhecimentos técnicos e tecnológicos de matriz africana nos engenhos, bem como as sociabilidades do trabalho. Os resultados obtidos destacam que para desempenhar as atividades laborais do engenho, os trabalhadores utilizam de suas capacidades físicas condicionais e coordenativas, sendo a predominância da capacidade física força e da capacidade física coordenação motora. Além da identificação dos fatores físicos, podemos alertar ausência do uso de Equipamento de Proteção Individual (EPI) o que traz a riscos à saúde dos trabalhadores, tais riscos estão relacionados com a divisão de trabalho, diferindo o grau de risco de acordo com qual atividade/ação vai ser desempenhada durante a produção de rapadura.

119

ENSINO DE FILOSOFIA DA CIÊNCIA ATRAVÉS DE QUADRINHOS PARA O ENSINO MÉDIO

ALEX CAMPOS DE SOUZA

Resumo:

A presente comunicação, intitulada Ensino de Filosofia da Ciência através de Quadrinhos para o Ensino Médio, tem como principal objetivo explorar a intersecção entre a Filosofia da Ciência e o Ensino de Física, utilizando histórias em quadrinhos. A proposta foi estruturada para promover uma reflexão crítica sobre o problema da indução, um tema central na filosofia da ciência, que questiona as bases do conhecimento científico e as inferências que fazem a partir de observações. Para isso, foram realizadas atividades que incluíram a elaboração de quadrinhos pelos alunos, permitindo que eles expressassem suas compreensões sobre o tema de forma criativa. Além disso, esta comunicação apresentará os resultados obtidos através de um questionário aplicado aos estudantes, que visam avaliar suas percepções sobre a Filosofia da Ciência. A análise desses dados permitirá uma compreensão mais ampla do impacto da sequência didática na formação das/os alunas/os, evidenciando como a filosofia pode enriquecer o ensino das ciências exatas. Dessa forma, este trabalho busca não apenas contribuir para a discussão acadêmica sobre o ensino de Física, mas também oferecer intervenções práticas para educadoras/es que desejam integrar a filosofia da ciência em suas práticas pedagógicas.

120

ENTRE A FLEXIBILIDADE E A EXAUSTÃO: OS IMPACTOS DO TRABALHO REMOTO NA SAÚDE MENTAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NA ERA DA HIPERCONNECTIVIDADE

LUCAS GOLDANI

Resumo:

O presente trabalho investiga os impactos do trabalho remoto na saúde mental dos professores de ensino superior, considerando o cenário de hiperconectividade e a intensificação das atividades docentes. A adoção desse modelo, impulsionada pela pandemia e consolidada como alternativa viável, trouxe consigo a promessa de maior flexibilidade, mas também resultou em desafios significativos. A dissolução das fronteiras entre vida profissional e pessoal, a exigência de constante disponibilidade e o aumento das demandas acadêmicas geraram sobrecarga, dificultando o equilíbrio entre trabalho e bem-estar. Além da pressão por produtividade, a precariedade de infraestrutura, como conexão instável à internet, plataformas educacionais deficientes e sistemas institucionais sobrecarregados, comprometeu a fluidez das atividades docentes, aumentando o estresse e a sensação de frustração. A ausência de interação presencial e o uso contínuo de ferramentas digitais amplificaram sintomas de ansiedade e burnout. Este estudo busca compreender como essas transformações impactam a qualidade de vida dos professores universitários e discutir estratégias institucionais para mitigar seus efeitos. A partir da análise de dados institucionais e relatos docentes, propõe-se uma reflexão sobre a necessidade de políticas públicas e institucionais que conciliem inovação tecnológica, ensino de qualidade e condições de trabalho mais saudáveis, prevenindo que a flexibilidade se converta em exaustão permanente.

121

ENTRE A PATRIMONIALIZAÇÃO E O VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE NA HISTÓRIA LOCAL DE ARAPOTI (BRASIL): OS DESAFIOS DO QUILOMBO FAMÍLIA XAVIER

LORENA ZOMER

Resumo:

Essa comunicação oral busca refletir sobre o processo de patrimonialização do espaço de memória do Quilombo Família Xavier localizado na cidade de Arapoti (Paraná, Brasil). O reconhecimento é recente, tanto da formação da Associação Quilombo Família Xavier, bem como de seu sítio arqueológico, que se localiza na sede da Fazenda Boa Vista, cuja origem é escravocrata. O quilombar-se é um conceito que permite pensar o processo de reconhecimento desse grupo de cerca de 300 famílias que foram dispersas ao longo do século XX, justamente pela estrutura racial histórica do Brasil. Desse modo, a patrimonialização como sítio arqueológico do espaço de memória e as experiências desenvolvidas ao longo dos últimos anos nesse lugar permitem um reconhecimento de si, de sua ancestralidade e de uma problematização das práticas identitárias, outrora, esquecidas e/ou silenciadas. Com base nessas ideias, essa discussão pretende analisar as relações entre o espaço de memória e as famílias entrevistadas a fim de evidenciar os desafios para que a diversidade seja reconhecida na História Local e aprofundada em relação à educação patrimonial/histórica.

122



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA: FORMANDO PROFESSORES PARA A SUSTENTABILIDADE

JÚLIA RIBEIRO FRAGOZO
EVERTON VIESBA
MARILENA ROSALEN

Resumo:

A educação ambiental tem se consolidado como um eixo essencial na formação de professores, articulando saberes e práticas pedagógicas voltadas para a sustentabilidade. No Brasil, políticas como o Programa Escolas Sustentáveis reforçam a importância da integração entre escola e universidade para a construção de uma educação ambiental crítica e transformadora. Nesse contexto, a curricularização da extensão emerge como uma estratégia para aproximar os futuros professores das realidades escolares, permitindo a experimentação de metodologias ativas e a construção coletiva de conhecimentos. Este trabalho discute a relação entre universidade e escola na formação docente para a sustentabilidade, com foco nas experiências desenvolvidas nos cursos de licenciatura em Ciências, especialmente nas disciplinas de Didática e Introdução aos Estudos em Educação. A curricularização da extensão nessas disciplinas tem possibilitado o desenvolvimento de planos de aulas, onde licenciandos experimentam abordagens inovadoras para o ensino. Os resultados demonstram o potencial da universidade como agente de transformação na educação básica, conectando a pesquisa acadêmica à prática pedagógica e fortalecendo a relação entre teoria e prática. Ao possibilitar que futuros professores atuem diretamente no desenvolvimento de planos de aulas desde sua formação inicial, a curricularização da extensão contribui para a construção de uma identidade docente comprometida com a educação ambiental.

123



ENTRE O SABER E O AGIR: FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA MUDANÇAS CLIMÁTICAS

LARA COSTA
EVERTON VIESBA
MARILENA ROSALEN

Resumo:

Um dos maiores desafios da atualidade, a crise climática, exige respostas pedagógicas que transcendam a mera transmissão de informações promovendo a formação de cidadãos críticos e engajados. Na Educação, a formação docente atua na implementação de práticas pedagógicas que abordem as Mudanças Climáticas de forma interdisciplinar. Contudo, pesquisas indicam que muitos professores enfrentam dificuldades para integrar esse tema ao currículo, seja pela falta de formação específica ou por limitações estruturais e pedagógicas nas escolas. Este estudo, derivado de uma pesquisa de revisão integrativa, analisa produções acadêmicas nacionais e internacionais dos últimos 24 anos, que disponibilizadas em plataformas de Open Science abordem a relação formação docente e ensino de Mudanças Climáticas. Critérios de inclusão priorizaram relatos de experiência e resultados de pesquisa. Como resultado, estratégias sistematizadas demonstraram potencial em aprendizagens onde há uso de metodologias ativas, abordagens interdisciplinares e uso de tecnologias digitais. A pesquisa evidenciou que a formação docente voltada para a educação climática deve articular conhecimentos científicos, competências pedagógicas e dimensões socioculturais para que os professores sejam capazes de traduzir conceitos complexos em experiências de aprendizagem acessíveis e envolventes.

124

ESQUEMAS INICIAIS DESADAPTATIVOS, APEGO E DEPENDÊNCIA EMOCIONAL EM MULHERES EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA: UM ESTUDO EM UM CENTRO DE ATENDIMENTO À MULHER (CEAM) NO RIO DE JANEIRO

ELISÂNGELA MARIA DA CUNHA SILVA
ANA CLÁUDIA DE AZEVEDO PEIXOTO
ANA PAULA TEIXEIRA DE SOUSA
MARIA LUÍSA GUIMARÃES COSTA

Resumo:

A Violência por Parceiro Íntimo (VPI), definida como um conjunto de comportamentos que podem se manifestar de forma física, sexual, psicológica ou perseguição, perpetrados pelo parceiro íntimo, é a violência mais prevalente contra mulheres. Estatísticas comprovam que, no Brasil, as mulheres representaram 91,5% do total de notificações de violência por parceiros íntimos. Existem vários fatores que condicionam a permanência de uma mulher em um relacionamento abusivo, sendo: a vergonha, filhos e a preservação da família, a expectativa de mudança, o medo de morrer, o medo da solidão, a dependência financeira e a dependência emocional (DE). Esta última refere-se a um padrão de comportamento resistente à extinção, mantido por reforço intermitente no ciclo da violência. O estudo em questão, se baseia em uma pesquisa qualitativa e quantitativa realizada em um Centro de Atendimento à Mulher (CEAM) no Estado do Rio de Janeiro, com o objetivo de verificar os fatores de risco, ampliadores da vulnerabilidade e mantenedores na relação. Os resultados apontaram a ativação de Esquemas Iniciais Desadaptativos, principalmente do primeiro domínio (Desconexão e Rejeição), quinto domínio (Supervigilância e Inibição) e quarto domínio (Direcionamento para o Outro). Nos resultados da dependência emocional, a dimensão da ansiedade de separação e expressão afetiva e o apego ansioso apareceram nas respostas, fortalecendo a ideia de que tais variáveis se mostram como fatores de risco, ampliadores da vulnerabilidade e mantenedores da mulher à VPI.

125

ESTADO, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO: ENTRE A ABORDAGEM EMPRESARIAL E A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR DA DITADURA CIVIL- MILITAR BRASILEIRA (1964-1985)

YASMIM BAPTISTA DO NASCIMENTO

Resumo:

Esta pesquisa discutirá a administração escolar durante o regime militar brasileiro (1964-1985), destacando a influência da sociedade capitalista e da Doutrina de Segurança Nacional na gestão educacional. A abordagem adotada será o método materialista histórico-dialético, fundamentado nas teorias de Marx e Engels, para analisar o contexto político, econômico e social que levou ao golpe de 1964 e suas repercussões na educação. Serão abordadas as práticas de administração escolar pautadas na lógica empresarial de eficiência e produtividade, além da dualidade do papel do diretor como gestor e educador, tensionado entre as demandas do Estado e as necessidades pedagógicas. O problema central da pesquisa é: de que maneira as políticas educacionais e o contexto político da ditadura civil-militar no Brasil definiram o papel do diretor escolar, e como essas diretrizes impactaram a autonomia e a organização das escolas? Sendo assim, ao analisar a administração escolar sob um regime autoritário, esta pesquisa busca não apenas revelar as limitações e imposições enfrentadas pelas escolas, mas também oferecer subsídios para o fortalecimento da gestão democrática e participativa nos contextos educacionais atuais. Compreender o passado é essencial para construir práticas que respeitem a pluralidade, a liberdade de expressão e a autonomia pedagógica em tempos de democracia.

126

ESTUDIO COMPARATIVO SOBRE LA IMPORTANCIA DEL AREA DE EDUCACION MUSICAL EN LAS AULAS HOSPITALARIAS Y EN LOS CENTROS EDUCATIVOS ORDINARIOS

MARÍA LÓPEZ SÁNCHEZ
JAVIER LÓPEZ SÁNCHEZ
BELÉN SÁNCHEZ NAVALÓN

Resumo:

La presente comunicación, versa sobre la diferencias metodológicas que pudieran existir entre la docencia de las artes plásticas y más concretamente en la asignatura de Música en los centros escolares ordinarios de Educación Primaria y Secundaria y como esta se imparte dentro de las Aulas Hospitalarias. A lo largo de la misma se va describir la situación en un contexto espacial diferente como son los hospitales y más concretamente las Unidades de salud Mental de larga estancia y como esta asignatura es utilizada para trabajar diferentes aspectos que los propiamente curriculares, así como el análisis de los colectivos implicados y los proyectos realizados en los mismos. La importancia de este área es fundamental en el trabajo diario de los profesores de aulas hospitalarias, lo que para la escuela ordinaria seria considerada como una asignatura de segunda prioridad, en el caso de las aulas hospitalarias se consideran muy importante, ya que su puesta en practica ayuda a los alumnos ingresados a evadirse de su situación y a centrar su mente en la música y en las emociones que le despiertan. Se concluye la comunicación con un estudio cuantitativo y comparativo entre las opiniones de los alumnos de los centros escolares de referencia y los pacientes ingresados en Unidades de Salud Mental de larga estancia, sobre la utilidad o no de este tipo de actividades y unas conclusiones sobre los beneficios que aportaría a la Pedagogía Hospitalaria este tipo de proyecto de Educación Musical.

127

EXPERIÊNCIAS E CONTRIBUIÇÕES A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FÍSICA EM UM MUSEU DE CIÊNCIAS

KALINKA WALDEREA ALMEIDA MEIRA

Resumo:

As atividades desenvolvidas nos Museus e Centros Interativos de Ciências e Tecnologia - MCICT precisam ser orientadas, numa perspectiva de estimular os visitantes a mergulharem em um processo atrativo e interativo na busca de novos conhecimentos. Os monitores, responsáveis pela mediação entre os visitantes e o acervo disponível, tornam-se personagens fundamentais nesses espaços. Considerando a relevante contribuição desses atores nas atividades de divulgação e popularização da ciência e a importância dos MCICT como espaços privilegiados para o desenvolvimento dessas ações, decidimos revisitar a história recente do Museu Vivo da Ciência e Tecnologia de Campina Grande/PB - MVCTCG, para a partir das memórias dos monitores conhecer: O que era o Museu Vivo do ponto de vista desses personagens? Qual importância atribuíram às práticas desenvolvidas nesses espaços de educação não formal? Consideramos como objetivos compreender a constituição e funcionamento do referido espaço para percebermos de que maneira essa instituição contribuiu para a formação profissional dos monitores licenciandos em Física. Dessa maneira, buscamos devolver aos participantes da história do Museu Vivo da Ciência e Tecnologia o merecido lugar de destaque por meio de suas versões dos acontecimentos. Temos, portanto, o interesse de fazer o MVCTCG “ressuscitar” e ser reconhecido pelas suas contribuições à sociedade campinense.

128

EXPLORANDO EL PATRIMONIO CULTURAL EN LA ESCUELA: APRENDIZAJE HISTÓRICO A TRAVÉS DE RÉPLICAS DE ORFEBRERÍA Y CERÁMICA PRECOLOMBINA

LUZ YEHIMY CHAVES CONTRERAS

Resumo:

El objetivo de este trabajo fue evaluar el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico en estudiantes de primero de bachillerato, integrando la enseñanza de la historia con la reflexión sobre el patrimonio cultural mediante el uso de réplicas de piezas de orfebrería y cerámica precolombina. En la metodología, se destaca la participación de estudiantes de primero de bachillerato en un colegio público de Bogotá, enfocados en el análisis crítico de fuentes históricas y su relación con el patrimonio cultural. Se diseñó un instrumento de evaluación que abarcó tanto habilidades históricas como reflexiones sobre el patrimonio, garantizando validez y confiabilidad. La intervención incluyó actividades creativas y reflexivas utilizando la maleta didáctica “Los muisca y su organización social”, elaborada por el Museo del Oro del Banco de la República de Colombia, que contiene réplicas de piezas de orfebrería y cerámica precolombina representativas de diversas culturas indígenas. Los resultados evidencian un avance significativo en las habilidades de pensamiento histórico, contextualización y reflexión crítica. Este enfoque no solo mejora la comprensión histórica, sino que también fomenta un sentido de pertenencia y responsabilidad hacia la conservación del patrimonio cultural. A la vez, este estudio se convierte en una experiencia enriquecedora para la renovación de prácticas de enseñanza en el ámbito escolar.

129



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



EXPOSIÇÕES DE ARTE NA ESCOLA: PRÁTICAS ARTÍSTICAS E PEDAGÓGICAS NO ENSINO MÉDIO

CAROLINE WEIBERG
CARLA CARVALHO

Resumo:

O presente trabalho aborda o papel das exposições como práticas pedagógicas em ambientes escolares, com foco no Ensino Médio. A partir de experiências realizadas em um dos câmpus do Instituto Federal de Santa Catarina (Brasil), são discutidas as potencialidades das exposições de arte para ampliar os horizontes estéticos e culturais dos estudantes, bem como para promover a valorização da arte no contexto escolar. A prática expositiva é entendida como um processo educativo contínuo que envolve a participação ativa dos estudantes, desde a concepção curatorial até a montagem e visitação, promovendo a integração entre criação artística, pesquisa e mediação. A exposição é vista, também, como uma síntese do sistema da arte, conforme apontado por Valio (2008), reunindo artista(s), obras, público, mediação, instituições, mercado, crítica, teoria e história. Ao ocupar espaços cotidianos da escola, as exposições reconfiguram seu uso, favorecendo experiências estéticas e reflexões críticas. A abordagem destaca ainda a importância de aproximar o universo artístico das práticas escolares, transformando a exposição em um exercício de abertura ao desconhecido e à alteridade. Ao final, conclui-se que as práticas expositivas, ao romperem com os limites curriculares tradicionais, constituem-se em percursos e espaços para a formação estética e cultural, não apenas dos estudantes diretamente envolvidos, mas de toda a comunidade escolar.

130



FATO OU FAKE? A DESINFORMAÇÃO COMO ESTRATÉGIA POLÍTICA NO BRASIL

GISELE RODRIGUES VENERI
LETICIA FELTRIN STAHLFOEFER

Resumo:

O comportamento político é uma área da Ciência Política que busca analisar as atitudes, valores e ações políticas dos cidadãos. Dentro desse campo, uma das principais subáreas se concentra na avaliação dos valores políticos, investigando como as mudanças sociais influenciam a formação de culturas políticas e sua relação com os processos dinâmicos que conectam normas e comportamentos. Nos últimos anos, as “fake news” — ou notícias falsas — têm se destacado como fator relevante nas análises políticas, uma vez que sua disseminação, impulsionada pelo uso das mídias sociais, tem afetado a percepção dos eleitores e impactado diretamente na confiança dos cidadãos nas instituições políticas e no processo democrático. Esse fenômeno é potencializado pelos algoritmos das plataformas digitais, que direcionam conteúdos conforme os interesses e engajamento dos usuários, criando um efeito de “filter bubble” (bolha de filtro). Esse conceito descreve o processo pelo qual os indivíduos são expostos apenas a informações e opiniões alinhadas às suas crenças prévias, reduzindo a diversidade de perspectivas e reforçando visões preexistentes. Dessa forma, a presente pesquisa tem como foco a análise da disseminação de “fake news” como um fenômeno da cultura política. Para delimitar o estudo, concentramos a investigação no uso das “fake news” como estratégia política no cenário eleitoral brasileiro, em especial nas mídias sociais; sua propagação e viralização mais acentuada em comparação às notícias verdadeiras e de cunho informativo, adotando como metodologia as análises bibliográficas e documentais, dentro do escopo do comportamento político.

131



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



FICÇÃO INTERATIVA E GAMIFICAÇÃO: POTENCIALIDADES DO TWINE® NO ENSINO DE FILOSOFIA

ANTONIO JÚLIO GARCIA FREIRE

Resumo:

Este trabalho discute o uso da Ficção Interativa (FI), com ênfase na ferramenta Twine®, como metodologia inovadora no ensino de filosofia no Ensino Médio brasileiro. O Twine® é uma plataforma gratuita e de código aberto que facilita a criação de histórias interativas. Uma das grandes vantagens do Twine® é sua simplicidade de uso: qualquer pessoa, independentemente de suas habilidades em programação, pode criar e publicar suas próprias histórias interativas. A pesquisa investiga como a FI pode tornar o ensino de conceitos filosóficos mais dinâmico e envolvente, explorando dilemas éticos, debates filosóficos e problemas lógicos por meio de narrativas interativas. Baseando-se em uma abordagem de gamificação, o estudo analisa a aplicação prática do Twine®, que permite a criação de histórias não lineares e personalizadas, facilitando a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Os resultados indicam que a FI não apenas promove maior engajamento dos alunos, mas também facilita a compreensão de conceitos abstratos, estimula o pensamento crítico e torna a filosofia mais acessível e relevante para os estudantes. Conclui-se que a integração da FI ao ensino de filosofia representa uma estratégia eficaz para enriquecer a prática pedagógica, promovendo uma aprendizagem ativa e reflexiva no ambiente escolar.

132



FORMAÇÃO PARA AUTORIA NA PÓS-GRADUAÇÃO

FELIPE DA SILVA PONTE DE CARVALHO
DAMIÃO ROCHA

Resumo:

Este resumo é um desdobramento de uma pesquisa de pós-doutorado sobre as experiências de estudantes no cotidiano da disciplina de Pesquisa em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá, realizada em 2023. A disciplina, ofertada no primeiro período do mestrado na modalidade híbrida, é ministrada em formato de bidocência e conta com 23 estudantes (18 mulheres e 5 homens). Para a realização desta pesquisa, mobilizamos a didática cibercultural (Pimentel; Carvalho, 2020), a epistemologia das práticas (Andrade; Couto Júnior, 2023) e a pesquisa-formação na cibercultura (Santos; Pimentel, 2016, p. 28). Como resultado desse estudo, chegamos às seguintes conclusões: (a) O desenho didático proposto no Padlet, planejado colaborativamente entre as/os docentes, contribuiu para a escrita autoral do projeto de pesquisa, a organização dos estudos de cada estudante, a identificação das etapas necessárias para a conclusão das atividades e a facilidade de acesso e consulta aos materiais de estudo. Além disso, serviu de apoio para uma aprendizagem crítica, criativa, autônoma e reflexiva, essencial para o desenvolvimento de saberes acadêmicos e intelectuais. (b) As narrativas das/os estudantes refletem uma multiplicidade de perspectivas e recomendações para aprimorar a experiência e a formação durante a disciplina, destacando, por exemplo, a importância da colaboração e do acompanhamento contínuo por parte das/os orientadoras/es na construção do projeto de pesquisa.

133

FORMACIÓN DEL PROFESORADO QUE SE DEDICA A LAS AULAS HOSPITALARIAS Y SU LABOR EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO

JAVIER LOPEZ SANCHEZ NAVALON
BELEN SANCHEZ NAVALON
MARIA LOPEZ SANCHEZ

Resumo:

En esta comunicación se va a exponer la diversidad con la que se encuentran a diario los profesionales de las Aulas Hospitalarias. Su trabajo diario, consiste en atender a los niños/as que se encuentran ingresados en las plantas de pediatría. Esto los lleva a trabajar simultáneamente con diferentes edades, niveles educativos e incluso y muy importante para la labor de estos profesionales, es la patología por la que están ingresados y el tiempo de permanencia en el hospital. Cada una de estas variables, cambia la forma de impartir docencia a cada uno de los discentes y la forma en el que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle. Si además, son alumnos de atención a la diversidad, se deben de atender teniendo en cuenta sus particularidades. La labor del profesorado de las aulas hospitalarias es intentar fomentar las actividades curriculares para que ocupe su tiempo libre y así pueda normalizar dentro lo posible su vida en el hospital, proporcionándole un apoyo emocional al niño/a ingresado. Por todas estas variables anteriormente mencionadas, el profesorado de aulas hospitalarias, debe de contar con una formación muy específica, para poder trabajar a diario con una gran diversidad de factores que no existen en la escuela ordinaria. Su trabajo no es solo escolar, sino también de fomento del tiempo de ocio con actividades lúdicas, sin olvidar la orientación personal muy importante para estos alumnos que se encuentra en una situación de desventaja con respecto a sus iguales.

134

FORMACIÓN PERMANENTE UNIVERSITARIA: NUEVAS HERRAMIENTAS PARA NUEVOS RETOS DOCENTES

FÁTIMA ROSADO CASTELLANO
MARÍA JESÚS FERNÁNDEZ SÁNCHEZ

Resumo:

El uso de herramientas de vídeo se ha convertido en un recurso clave en la Educación Superior, permitiendo a los docentes diversificar sus estrategias didácticas y mejorar la comunicación del contenido académico. Ante ello, este estudio tiene como objetivo examinar la percepción, nivel de dominio y frecuencia de uso de estas herramientas entre el profesorado universitario de la Universidad de Extremadura (UEX). Para tal fin, se aplicó un cuestionario a 16 profesores de la UEX que participaban en un taller de formación sobre el programa de edición de vídeo Hitfilm Express. Los resultados muestran que el 62,5 % de los participantes realizaron en el último año menos de cinco vídeos con contenido científico o docente, mientras que el resto elaboró entre cinco y diez. En cuanto a las estrategias de producción, más de la mitad planifica el diseño mediante un guion y redacta previamente el contenido a exponer, aunque menos de un tercio revisa vídeos de otros autores o incorpora transiciones, sonidos y otros efectos audiovisuales. Respecto a la evaluación, casi un 70 % de los participantes realizan una autoevaluación sin un instrumento específico, aunque algunos solicitan retroalimentación de sus compañeros. Sobre la percepción del vídeo en la enseñanza universitaria, un 30 % lo considera siempre ventajoso, mientras que un 62,5 % opina que su efectividad depende del contexto. Como conclusión, se evidencia la necesidad de una formación más amplia en el uso de herramientas para la autoevaluación del trabajo docente y en la integración de efectos audiovisuales que potencien la calidad y el impacto de los vídeos educativos.

135

GARDIÃNS DA ARTE DE FAZER RENDAS DE BILROS E DA CULTURA DOS MORADORES DA PRAIA DO SAMBAQUI, NA ILHA DE SANTA CATARIANA, NOS MARES DO SUL DO BRASIL

ARLETE ASSUMPÇÃO MONTEIRO

Resumo:

Trabalhar com fios e tramar com bilros é uma arte secular. A comunidade dos moradores da praia do Sambaqui, distrito de Santo Antônio de Lisboa, localizado em Florianópolis, Santa Catarina, possui uma singularidade que a distingue pela preservação dos saberes secularmente mantido pelas senhoras do local na arte de fazer rendas com bilros. O presente artigo tem como objetivo fazer uma homenagem às rendeiras do Sambaqui, que aprenderam a trama de rendas de bilros desde muito pequenas, um saber que fazia parte da educação das meninas, .que mães, tias e avós as ensinavam, fora do horário escolar. As rendeiras se reúnem na antiga alfândega, um casarão preservado que aloja a Associação dos moradores do Bairro de Sambaqui, fundada em 1983, com o intuito de preservar a cultura e o meio ambiente local. A Alfândega de Sambaqui foi construída em 1854, para controlar todo comércio da Ilha de Santa Catarina juntamente com a outra alfândega instalada no centro da cidade de Florianópolis. Em 1905 a alfândega de Sambaqui serviu de Posto Fiscal Aduaneiro devido sua localização estratégica e em 1987, foi tombada como patrimônio histórico, pelo município de Florianópolis. As rendeiras são moradoras do bairro; se reúnem voluntariamente, todos os dias a partir das 14:00hrs até as 18:00hrs, para dar continuidade ao trabalho ou para montar um novo traçado e iniciar uma nova renda. Além de tecer rendas, as senhoras também ensaiam e participam dos festejos da comunidade, integrando as apresentações do Boi de Mamão, da dança da ratoeira e da peneira, alegrando a comunidade local ou indo a outras comunidades da ilha, quando são convidadas a participar dos festejos do Divino Espírito Santo. As rendeiras também ensinam a fazer rendas e tramoias para preservação de tal saber, a quem lhes procurar.

136

GÊNERO, JUSTIÇA E EDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA A IGUALDADE NO DIREITO

LÍDIA TRISCH DOS SANTOS HENRIQUES DE CARVALHO
SILVIA TRISCH DOS SANTOS ACUNHA
LUCAS GOLDANI

Resumo:

A presente pesquisa tem como objetivo fomentar reflexões e questionamentos sobre a desigualdade de gênero nos sistemas de justiça e no corpo docente das faculdades de Direito. O estudo se fundamentará nas questões de igualdade de gênero e nas conexões entre o patriarcado e o sistema de justiça. Far-se-á necessário entender que o direito não é uma ciência neutra, mas está emaranhado e é fruto de um sistema que perpetua, entre outras manifestações de poder, a desigualdade de gênero. Serão analisadas a quarta e a sétima onda renovatória de acesso à justiça, com ênfase na ética e formação profissional. A transformação do sistema jurídico passa pela formação de juristas comprometidos com uma perspectiva inclusiva e crítica do direito, de modo que a educação jurídica tem papel fundamental na desconstrução de vieses que reforçam desigualdades. Nesse sentido, é imprescindível analisar a representatividade das mulheres, não só nos sistemas de justiça, mas no corpo docente das faculdades de direito. A baixa presença feminina em posições de destaque acadêmico reflete as barreiras estruturais impostas às mulheres no meio jurídico e influencia diretamente nas referências disponíveis para as novas gerações de profissionais. Ao questionar as estruturas de poder e refletir sobre a representatividade das mulheres no ensino jurídico e nos sistemas de justiça, espera-se contribuir à construção de um futuro onde o direito seja verdadeiramente acessível a todos, sem discriminação ou exclusão.

137

GEOGRAFIA E ENERGIA FOTOVOLTAICA EM MANAUS: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

MARIA EDUARDA DA SILVA MENEZES
THIAGO DE OLIVEIRA NETO
FREDSON BERNADINO ARAUJO DA SILVA

Resumo:

O abastecimento elétrico das cidades brasileiras tornou-se mais complexo com a incorporação de diferentes fontes energéticas às redes do sistema nacional. Nesse contexto, novos sistemas técnicos, como a energia fotovoltaica, passaram a ter duas dimensões espaciais distintas: grandes instalações voltadas exclusivamente à geração e pequenas instalações destinadas ao abastecimento de residências, comércios e fábricas. No Brasil, esses sistemas se expandem devido à crescente demanda por energia e às políticas de incentivo, como ocorre em Manaus. Assim, esta pesquisa aborda a nova geografia da geração de eletricidade na cidade, com a ampliação dos sistemas fotovoltaicos em áreas urbanas e rurais. Em 2022, Manaus registrou uma potência total de 58,5 MW, com 4,9 mil unidades consumidoras, segundo a ABSOLAR. Esse avanço impulsionou a criação de serviços especializados, como a fabricação de placas (Livoltek), instalação e manutenção por dezenas de empresas locais, além da atuação da Associação Amazonense de Energia Solar Fotovoltaica (AMESOLAR). A diversificação dos locais com painéis solares abastece diariamente residências, indústrias, comércios e espaços públicos, reduzindo o consumo da energia elétrica distribuída no município, originada das hidrelétricas de Balbina e Tucuruí e de seis termelétricas movidas a gás natural.

138



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



HABITUS, ESTÁGIO SUPERVISIONADO E COMUNIDADE DE ENSINO: APROXIMAÇÕES

HEITOR PERRUD TARDIN
JACQUELINE RODRIGUES CECCHETTO

Resumo:

Este estudo analisa a relação entre habitus, Estágio Supervisionado e Comunidades de Ensino na formação docente. Fundamentado na teoria de Pierre Bourdieu, o habitus é compreendido como disposições internalizadas que orientam as práticas dos professores. O Estágio Supervisionado é destacado como espaço essencial para a construção do habitus professoral, enquanto as Comunidades de Ensino favorecem a reflexão coletiva e o desenvolvimento profissional. A pesquisa adota uma abordagem teórica e qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e análise documental, explorando textos acadêmicos sobre profissionalização docente, habitus e prática pedagógica. Examina-se a influência de políticas educacionais no Brasil, evidenciando o impacto da Nova Gestão Pública na profissionalização docente. Conclui-se que a prática docente, mediada pelo estágio e pela comunidade, é central para a construção da identidade profissional, reforçando que a profissionalização ocorre em um processo dinâmico de ação-reflexão-ação.

139



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



IMAGENS DE GUERRA NA ERA DIGITAL: ÉTICA, RETÓRICA E LITERACIA VISUAL NO FOMENTO/COMBATE DA SOCIEDADE DA (DES)INFORMAÇÃO

PAULO MOUTINHO BARROSO

Resumo:

No contexto das imagens de guerra, nomeadamente nos actuais conflitos Israel vs. Hamas e Ucrânia vs. Rússia, a literacia dos media revela-se fundamental, para mais numa era que se considera da (des)informação. A presente proposta de investigação visa analisar criticamente a eticidade e a retórica do discurso visual persuasivo, destacando o impacto das imagens na formação da opinião pública. Os objectivos centram-se na compreensão da imagem como acontecimento (em vez de medium, veículo signico), na análise das estratégias retóricas que influenciam a interpretação dos significados visuais e na promoção da literacia visual para mitigar a manipulação informativa. A metodologia adoptada é qualitativa e exploratória, com revisão de literatura e análise crítica de imagens mediáticas. Serão abordadas questões como a relação entre imagem e verdade, os efeitos da manipulação visual e a importância da educação para a leitura e compreensão críticas das imagens nos media. Pretende-se reconhecer que a literacia visual é essencial para uma participação informada e crítica na esfera pública, que agora é influentemente digital.

140



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

IMPACTO DE LA FORMACIÓN ACADÉMICA Y PERCEPCIÓN DE CAMBIOS CURRICULARES: EXPERIENCIA DE TECNÓLOGOS AUTOMOTRICES RETORNADOS A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

FLAVIO DANIEL ROBAYO CABRERA
JAIME EDUARDO LEÓN ALMEIDA
CHRISTIAN DANIEL VAZCO SILVA
JUAN PABLO LLANGA CANTUÑA
RODRIGO GABRIEL VEINTIMILLA MUÑOZ
USIÑA TIRIRA EDISON PATRICIO

Resumo:

El presente estudio tiene como objetivo general analizar la percepción de los egresados de instituciones de nivel técnico sobre la formación académica recibida y su relación con el desarrollo profesional en el sector automotriz. La metodología utilizada se basó en una encuesta aplicada a egresados de la carrera, donde se recolectaron 66 respuestas que permitieron identificar tendencias clave sobre la efectividad del plan de estudios, su relevancia en el mercado laboral y las áreas de mejora necesarias. Los resultados obtenidos indican que la formación académica en instituciones técnicas es considerada una base fundamental para el desarrollo profesional. No obstante, se evidencia que la experiencia laboral y la capacitación continua juegan un rol crucial en la actualización de conocimientos, especialmente en un campo dinámico como el automotriz. La mayoría de los encuestados reportaron haber complementado su formación mediante capacitaciones externas, reflejando una necesidad constante de actualización tecnológica. Asimismo, los participantes destacaron la relevancia de la formación técnica, aunque señalaron la necesidad de incorporar tecnologías emergentes como la movilidad híbrida y eléctrica. Entre las conclusiones más importantes, se destaca que, para mejorar la currícula, es esencial integrar más prácticas en talleres reales y actualizar los contenidos conforme a las demandas del mercado. Estas medidas permitirán fortalecer la conexión entre el ambiente académico y el campo laboral, cerrando la brecha existente y preparando mejor a los egresados para los desafíos del sector.

141

IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA PARA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO SAUDÁVEL DE ADOLESCENTES EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

GABRIELA DE ARAÚJO BRAZ DOS SANTOS
ANA CLÁUDIA DE AZEVEDO PEIXOTO

Resumo:

A convivência em instituições de acolhimento visa a aproximação entre adolescentes e adultos, favorecendo a formação de vínculos afetivos e colaborativos. A conexão que surge dessa relação pode contribuir significativamente para a criação de um ambiente seguro e protetivo, fundamental para o desenvolvimento saudável dos adolescentes acolhidos. Focando nesse contexto, esta pesquisa teve como objetivo implementar um programa de intervenção para promoção do desenvolvimento saudável de adolescentes acolhidos institucionalmente denominado PROSA. Participaram nove adolescentes de uma instituição de acolhimento da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro-Brasil e duas facilitadoras estudantes de Psicologia. Os instrumentos utilizados foram: diário de campo, questionários de avaliação do Programa PROSA, manual de facilitadores e termos de compromissos da pesquisa. Os resultados demonstraram adesão dos participantes ao PROSA. Foi possível constatar que o PROSA se destacou como um instrumento de conscientização e prevenção de conflitos e uma intervenção eficaz na promoção do bem-estar emocional e fortalecimento de vínculos saudáveis entre os adolescentes acolhidos. Os resultados satisfatórios mostram a viabilidade do estudo e aplicabilidade dele no contexto de implementação e uma proposta potencial para outros contextos de relações proximais como estratégia relevante para atenuar os efeitos da vulnerabilidade e fortalecer o desenvolvimento integral dos participantes.

142



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



IMPORTÂNCIA DA ABORDAGEM CTSA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA O ENSINO DE FÍSICA NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO

FERNANDA COELHO DA ROCHA
NATIELE DA COSTA CARVALHO
MARCOS VINÍCIUS ANDRADE
FÁBIO SOARES DA PAZ

Resumo:

Este estudo investiga a importância da abordagem Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) no ensino de Física na Educação do Campo, focando no Semiárido brasileiro. Busca-se analisar como essa abordagem torna o ensino de Física mais contextualizado e significativo para os estudantes dessa região. Para isso, foi realizada uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL), baseada na análise de dez trabalhos acadêmicos publicados entre 2008 e 2023. Os resultados indicam que a abordagem CTSA articula os conteúdos científicos com questões regionais, como o uso de energias renováveis e técnicas de captação e armazenamento de água, aproximando a ciência do cotidiano dos alunos. No entanto, desafios como deficiências na formação docente, falta de diretrizes curriculares específicas e dificuldades estruturais ainda limitam sua implementação. Conclui-se que a adoção da abordagem CTSA pode fortalecer um ensino de Física mais contextualizado, interdisciplinar e crítico, desde que haja investimentos na formação continuada de professores, reformulação curricular e produção de materiais didáticos alinhados à realidade do Semiárido.

143



INFÂNCIAS: RESSIGNIFICANDO TEMPOS E ESPAÇOS NA SOCIEDADE ACELERADA

ALESSANDRA NEISS
ADILSON CRISTIANO HABOWSKI

Resumo:

A sociedade contemporânea é caracterizada por um ritmo acelerado, em que prevalece a valorização das grandes e rápidas produções. Inseridas nesse cenário estão as infâncias, que recebem os efeitos dessas acelerações. Em casa, nas escolas ou em qualquer outro espaço social, as infâncias têm sido progressivamente afastadas da possibilidade de observar, imaginar e criar, uma vez que as demandas adultocêntricas impõem prioridades diferentes. Neste ensaio, investigamos os tempos da infância e as experiências por meio de um estudo bibliográfico de abordagem qualitativa. Fundamentamos nossa discussão sobre a aceleração contemporânea nas reflexões de Hartmut Rosa. Em seguida, promovemos um diálogo com autores como Walter Omar Kohan, Walter Benjamin e Giorgio Agamben, analisando a necessidade de ressignificar os tempos e os espaços das infâncias. Por fim, exploramos o conceito de infraordinário, desenvolvido por Georges Perec, que ressalta as experiências humanas ancoradas nas sutilezas e particularidades do cotidiano - frequentemente negligenciadas em uma sociedade acelerada, mas fundamentais para uma compreensão mais profunda e sensível da vida. A partir dessas perspectivas, concluímos que é fundamental questionar e romper com os modelos hegemônicos tradicionais. É preciso abrir fissuras que possibilitem às infâncias serem atravessadas por experiências significativas, reconhecendo e celebrando a beleza presente no infraordinário como uma dimensão essencial da existência.

144

INFLUENCIA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA ENRIQUECIDA COGNITIVAMENTE EN LAS FUNCIONES EJECUTIVAS DE INFANTES, ADOLESCENTES Y ADULTOS CON ALTERACIONES NEUROLÓGICAS

MARÍA DEL CARMEN GONZÁLEZ ANDRÉ

GABRIEL DÍAZ

GUILLERMO ISAAC GONZÁLEZ RODRÍGUEZ

SERGIO MONEO-BENÍTEZ

JORGE ARMANDO SÁNCHEZ BAZÁN

EDIT OLEIVA SALAZAR GÓMEZ

Resumo:

Está bastante demostrado que la práctica de actividad física mejora la plasticidad neuronal, aumenta la producción de neurotransmisores y mejora la conexión neuronal (Black, et al. 2017), entre otros cambios que se producen en la fisiología y la estructura del cerebro. Estos procesos producen que algunas capacidades cognitivas mejoren, por ejemplo, la atención y las funciones ejecutivas (Guillem, 2022), la memoria de trabajo y a largo plazo (Voss et al., 2016) y otras capacidades directamente relacionadas con los procesos de aprendizaje en edad escolar (Díaz-Gabriel, 2021). En el presente estudio, no obstante, se explora la evidencia científica que relaciona la mejora cognitiva a partir de la práctica de actividad física, pero concretamente en personas con alguna discapacidad intelectual y/o motriz, para ello es de gran utilidad la revisión sistemática de Hinckson & Curtis (2013). Esta perspectiva de ciclo vital (edad y momento evolutivo/madurativo) es particularmente relevante, ya que las funciones ejecutivas siguen trayectorias de desarrollo diferentes a lo largo de la vida, y las alteraciones neurológicas pueden manifestarse de manera distinta según la etapa de desarrollo en la que se encuentre el individuo. En el caso de los infantes con alteraciones neurológicas, el desarrollo de las funciones ejecutivas se encuentra en sus etapas más tempranas y críticas. Las intervenciones basadas en actividad física enriquecida cognitivamente durante esta etapa podrían tener un impacto significativo en el establecimiento de las bases neurales para estas funciones, potencialmente mitigando algunos de los efectos de las alteraciones neurológicas en el desarrollo cognitivo posterior (Díaz, Guillem, Roig & González, 2021).

145



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



INFLUÊNCIAS DA ORIGEM FAMILIAR E SOCIOECONÔMICA NA CARREIRA DE PROFESSORAS E PESQUISADORAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, BRASIL

MARCEL DE ALMEIDA FREITAS

Resumo:

Este trabalho objetiva apresentar análises sobre como a origem socioeconômica e familiar impacta a educação formal feminina, considerando os capitais cultural, social e econômico como fatores que facilitam ou dificultam a inserção e o trajeto no contexto científico, mitigando ou agravando, nunca anulando, o sexismo. Os dados provêm de entrevistas com 17 professoras/pesquisadoras da UFMG e revelam que aquelas oriundas de famílias com altos níveis de capitais não enfrentaram obstáculos materiais ao longo da trajetória educacional formal. Já as provenientes de famílias com capitais escassos, se defrontaram com obstáculos materiais importantes nesse percurso. Constatou-se, também, que todas vieram de famílias pouco conservadoras quanto aos papéis de gênero, o que se configurou como uma forma de capital cultural durante o percurso educacional - incluindo-se neste tanto a educação elementar quanto universitária e a pós-graduação stricto sensu.

146





13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



INFOPROLETARIADO E AS NOVAS RELAÇÕES DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO

MARA RUBIA APARECIDA DA SILVA
FABIANE SANTANA PREVITALI
CECÍLIA BARRETO ALMEIDA

Resumo:

O artigo apresenta uma revisão de literatura sobre o trabalho docente pós pandemia no estado de Minas Gerais e o uso das tecnologias digitais, para a análise, utilizamos a análise do discurso crítica para verificar os artigos encontrados sobre o tema em revistas e periódicos da área, em um recorte teórico de 2022 á 2024. Os artigos encontrados apontam para uma modificação no processo de trabalho e da educação, o objetivo desse artigo foi compreender essa nova reestruturação e o impacto do fenômeno da tecnologia 4.0 na realidade escolar, categorias como precarização, gênero, formação e produção foram elencadas nos textos lidos e analisados, o novo professor e a realidade digital perpassa por uma era onde os mesmos se tornam infroproletários, dependem da máquina para o labor diário cheio de intensificação e repetição.

147



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

INNOVACIÓN DOCENTE Y HERRAMIENTAS DIGITALES: USO DE PRESENTACIONES CREATIVAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

MARÍA JESÚS FERNÁNDEZ SÁNCHEZ
DIEGO GUDIÑO ZAHINOS

Resumo:

El uso de presentaciones en la Educación Superior facilita la organización y exposición del contenido académico, capta la atención del alumnado y fomenta un aprendizaje más dinámico. Sin embargo, su efectividad depende de la capacidad docente para diseñar materiales atractivos y bien estructurados. Este estudio tiene como objetivo analizar el uso de presentaciones digitales en el ámbito universitario, identificando las dificultades percibidas por el profesorado y las posibles áreas de mejora. Para ello, se aplicó un cuestionario a 46 docentes de la Universidad de Extremadura que participaban en un taller sobre Canva, un programa de diseño gráfico que permite crear presentaciones interactivas. Los resultados muestran que el 45,7% innova con frecuencia, mientras que un 20% no lo hace, aunque quisiera. Más del 91% cree que innovar es beneficioso, y un 97,8% opina que mejora el aprendizaje. Solo un 28,3% usa presentaciones creativas con frecuencia, mientras que un 46% lo hace ocasionalmente. Algo más de una cuarta parte no las emplea, aunque le gustaría. Apenas un 4,3% considera que pueden distraer a los estudiantes. Menos de la mitad ha utilizado otro formato distinto a PowerPoint. Como conclusión, el profesorado muestra predisposición a innovar, pero persisten barreras en la adopción de herramientas avanzadas. Esto sugiere la necesidad de una formación específica en el diseño de presentaciones que mejoren la calidad visual del material y favorezcan su impacto en el aula.

148

INSERÇÃO ECOLÓGICA COM ADOLESCENTES EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

GABRIELA DE ARAÚJO BRAZ DOS SANTOS
ANA CLÁUDIA DE AZEVEDO PEIXOTO

Resumo:

A pesquisa se propôs a estudar contexto do acolhimento institucional participando ativamente desta realidade utilizando-se de um plano metodológico quanti-qualitativo denominado Inserção Ecológica. Participaram da pesquisa 20 adolescentes e 16 profissionais. Utilizou-se de entrevistas semiestruturadas e um Questionário de Esquemas de Young para Adolescentes (B-YSQ-A). As respostas das entrevistas foram organizadas em categorias temáticas: desenvolvimento de competências da equipe técnica da instituição de acolhimento, fortalecimento dos adolescentes em suas capacidades para superação das vulnerabilidades no período de acolhimento institucional, relações insatisfatórias e rompimento nos vínculos. O B-YSQ-A destacou os esquemas desadaptativos de abandono, negativismo, auto sacrifício, desconfiança/abuso e inibição emocional como os mais prevalentes. Os resultados apontaram que adolescentes em acolhimento frequentemente enfrentam desafios significativos relacionados a seus esquemas, influenciados por experiências adversas e pela dinâmica institucional. Assim, as relações neste contexto baseadas em práticas institucionais que ofereçam impacto positivo a este grupo favorecem o desenvolvimento saudável dos adolescentes. Conclui-se que a inserção ecológica possibilitou uma análise mais profunda destas relações e de que o suporte integral, integrado e contínuo se dá mediante ao desenvolvimento de competências dos profissionais e o fortalecimento das capacidades dos adolescentes.

149

INTEGRACIÓN DE LA DIMENSIÓN ÉTICA EN EL MODELO UTAUT2 PARA LA ADOPCIÓN DE IA GENERATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

AURA L. LÓPEZ DE RAMOS
BELKA BONNETT-BOGALLO
YULY ESTEVES
NELLY MELÉNDEZ
GUSTAVO QUINTERO
DIMAS CONCEPCIÓN
JARLES DURÁN

Resumo:

El modelo Unified Theory of Acceptance and Use of Technology 2 (UTAUT2) ha sido ampliamente utilizado para analizar la aceptación de tecnologías en diversos contextos, incluida la educación superior. No obstante, este modelo no contemplaba explícitamente aspectos éticos en la adopción de herramientas digitales avanzadas. En este estudio, se propuso la incorporación de la dimensión "Ética" como un nuevo constructo en UTAUT2, definido como la consideración de principios morales y normas de integridad académica al utilizar inteligencia artificial generativa, asegurando transparencia, uso responsable y prevención de prácticas deshonestas en contextos educativos. Se diseñó una escala con cinco ítems para evaluar este constructo: importancia del uso ético, riesgos de plagio, conocimiento de políticas de integridad, necesidad de transparencia y formación en uso ético. La primera validación de contenido fue realizada por un panel de expertos en tecnología educativa y ética académica. En futuras etapas, la escala será sometida a validaciones psicométricas mediante análisis estadísticos para evaluar su fiabilidad y validez dentro del modelo UTAUT2.

150

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: POSSIBILIDADES E IMPACTOS NA EDUCAÇÃO

JOICE RAFAELA SANTOS DA SILVA
REBECA BRITO COELHO COSTA
BENILDA MIRANDA VELOSO SILVA

Resumo:

O estudo nomeado Inteligência Artificial: Possibilidades e impactos na Educação, tem como objetivo compreender desde suas primeiras aparições da IA na história e seu progresso na Educação. Esta pesquisa está em andamento e é de natureza bibliográfica e exploratória, pois se fundamenta em fontes como livros, artigos, reportagens e documentos acadêmicos, com a finalidade de entender mais sobre o tema. O caráter exploratório se justifica pela busca de um novo ponto de vista da sociedade contemporânea no campo educacional, analisando como a IA tem sido integrada no ambiente didático e suas possibilidades e impactos na prática pedagógica. A partir da investigação, o estudo indica que a Inteligência artificial se tornou uma aliada significativa para os docentes e universitários, sendo uma ferramenta de apoio que aprimoram diversas atividades acadêmicas. Pesquisas apontam que a IA contribui para a personalização do ensino, permitindo que os professores adaptem o conteúdo às necessidades específicas de cada aluno. Outrossim, a combinação entre inteligência artificial e educação nos oferece uma chance inovadora de reformular o jeito como ensinamos e aprendemos. Enfrentamos muitos desafios ao longo desse caminho, como o acesso desigual à tecnologia, barreiras culturais e econômicas. Portanto, a esperança está na colaboração entre educadores, tecnologia e governos, que podem fazer a diferença e mudanças.

151



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO FACTOR PROTECTOR DEL BIENESTAR EN ADOLESCENTES: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

ELENA MARTÍNEZ CASANOVA
PABLO MOLINA MORENO

Resumo:

Esta revisión sistemática analiza cómo competencias emocionales como la regulación emocional protegen la salud mental y el bienestar psicológico de los adolescentes. Se revisaron 11 estudios que destacan la importancia de desarrollar estas habilidades a través de programas educativos y comunitarios. El presente trabajo se ha desarrollado gracias al Proyecto IE-MOTION: Recurso digital para docentes en el diseño de intervenciones personalizadas orientadas a la prevención de la violencia y la promoción del bienestar del alumnado de Secundaria (Ref.: PROYEXCEL_00607), financiado por el Ayudas a Proyectos de Excelencia, en régimen de concurrencia competitiva, destinadas a entidades calificadas como agentes del Sistema Andaluz del conocimiento, en el ámbito del Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación (PAIDI 2020). Así como gracias a las ayudas para contratos predoctorales para la formación de doctores, contemplada en el Subprograma Estatal de Formación del Programa Estatal para Desarrollar, Atraer y Retener Talento, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2021-2023 concedida a Pablo Molina Moreno (Referencia: PRE2021-097460). Además, cuenta con el apoyo del Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través del programa de ayudas a la Formación del Profesorado Universitario (FPU) concedido a Elena Martínez Casanova con número de referencia FPU22/02580.

152



INTERVENCIÓN, DESDE LA PSICOMOTRICIDAD Y EL APRENDIZAJE FÍSICAMENTE ACTIVO, PARA FAVORECER LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS DE NIÑOS Y NIÑAS DE CICLO INICIAL

MARÍA DEL CARMEN GONZÁLEZ ANDRÉ

Resumo:

En esta comunicación se expone una propuesta de intervención educativa que favorece el desarrollo de las competencias lingüísticas de niños y niñas de ciclo inicial de primaria. Partimos de entender que la competencia lingüística (Generalitat de Catalunya, Departamento de Enseñanza, 2015), hace referencia a la utilización del lenguaje como "instrumento para interpretar y comprender la realidad a través de textos orales y escritos..." (p. 6). Así pues, el proceso de lecto-escritura es una piedra fundamental en la consecución de esta competencia lingüística, por este motivo y teniendo en cuenta estudios que relacionan el desarrollo motriz y el aprendizaje de la lecto-escritura (Jean, 2008; Rigal, 2006; Goddard, 2005) se realiza una intervención que se centra en favorecer el proceso desde una propuesta de intervención motriz, en la que el cuerpo y el movimiento son las herramientas principales, para acompañar a niños y niñas de ciclo inicial y con dificultades en lectura y escritura de escuelas públicas de Badia del Vallès, provincia de Barcelona. Un acompañamiento que se lleva a cabo desde la psicomotricidad (PPA), ya que favorece el acompañamiento del itinerario madurativo del niño, donde el espacio, los materiales y el adulto son parte fundamental de este acompañamiento, priorizando así la maduración integral del niño a través de la vía sensoriomotora en la que la vivencia corporal, la percepción y la representación corporales que tiene como objetivo la comunicación (González-André, 2021). Obteniendo resultados de mejora significativa en las escalas de: Estructuras gramaticales, a partir de asignar y comprender el papel sintáctico en las oraciones. Proceso léxico, progresando en la lectura de la palabra en su globalidad.

153

INVESTIMENTOS RECENTES NA EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DIGITAIS EM JOVENS: UM ESTUDO DE CASO DE UMA REDE PÚBLICA DA REGIÃO METROPOLITANA DE BELO HORIZONTE

FERNANDA PATRÍCIA GONÇALVES
AMANDA TOLOMELLI BRESCIA

Resumo:

No cenário educacional brasileiro, os investimentos em educação precisam ir além do fornecimento de materiais e incluir projetos de ensino/aprendizagem que criem cenários favoráveis ao desenvolvimento de competências digitais para os estudantes, sobretudo quando se observa os desafios que a sociedade enfrenta no que tange a desenfreada evolução tecnológica, em especial com o surgimento da Inteligência Artificial. O objetivo principal desta pesquisa é relacionar o processo de modernização tecnológica de uma escola pública, partindo do estudo de caso da rede pública de ensino da cidade de Nova Lima, com o nível de desenvolvimento das competências digitais destes estudantes. A escolha dessa cidade, localizada em Minas Gerais - Brasil, ocorreu pela mesma está passando pelo que a prefeitura tem chamado de “Revolução Tecnológica” na educação. Para obtenção e análise de dados, serão utilizados como metodologia a base teórica e conceitual para a identificação de competências-chave, a construção e aplicação de um questionário de autoavaliação de competências digitais discentes, tendo como referências documentos da União Europeia e a Matriz de Saberes Digitais, criado pelo Ministério da Educação, além da observação não-participante, do diário de bordo e o grupo focal. De caráter qualitativo, esta pesquisa espera identificar as competências que os discentes têm desenvolvido, compreendendo se são alcançados os objetivos gerais dos sistemas educacionais e a aprendizagem ao longo da vida.

154



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



ISSO NÃO É UM CORPO

BRENO GABRIEL DOS SANTOS

Resumo:

O trabalho proposto tem como corpus o filme hispânico *A Pele que Habito*, de Pedro Almodóvar, para entendermos como, a partir da (des)construção do corpo da personagem Vera/Vicente, dá-se a representação da materialidade corpórea enquanto um espaço heterotópico. Isso posto, o aporte teórico-metodológico respalda-se em conceitos como modos de subjetivação, subjetividade, lugar, utopia e heterotopia, postulados por Michel Foucault. Filia-se ao trabalho, também, teóricas e teóricos que tratam sobre gênero para o entendimento da relação saber(es)-sociedade, dado que a r-existência e subsistência do sujeito-mulher é, por inúmeras vezes, repleta de opressões e de violências, tendo em vista que está inserida em uma sociedade misógina e patriarcal, que por diversas vezes nega, oprime e reprime a sua existência e a sua identidade. Ainda, mobiliza-se ao presente ensaio, estudiosas e estudiosos que discutem e entendem que determinados corpos humanos já não são mais humanos, mas sim pós-humanos ou ciborgues, portanto, corporalidades que são ou foram submetidas a processos de reconfiguração de sua identidade. Portanto, podemos, em um gesto de considerações finais, depreender que o corpo-sujeito, produzido e representado na película espanhola, é subjetivado e se subjetiva tanto como um corpo-prisão quanto um corpo-aprisionado e um corpo outro, que estaria além do humano.

155



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

LA INFLUENCIA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN TÉCNICA: CASO DE ESTUDIO EN PRIMER SEMESTRE DE LA CARRERA PEDAGOGÍA TÉCNICA DE LA MECATRÓNICA DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR

LUIS DAVID GUACHAMIN CAMPAÑA
LINA MABEL MORALES TAPIA
OSCAR MAURICIO TIPAN CUENCA
FERNANDA ELIZABETH MOYANO MOSCOSO
CHRISTIAN JAVIER AGUAS DIAZ

Resumo:

En el marco de este estudio se abordó el concepto de inteligencia artificial y sus posibles aplicaciones en el campo de la educación técnica, para ámbitos especializados como la Mecatrónica. Sin embargo, es crucial reconocer que la IA debe ser vista como una herramienta de apoyo y un recurso que puede potenciar la innovación educativa cuando se utiliza de manera equilibrada. El propósito de este artículo es identificar la brecha cognitiva que desarrollan los estudiantes de primer semestre de la Carrera de Pedagogía Técnica de la Mecatrónica debido a la influencia de las plataformas. La investigación se realizó con un enfoque mixto, para lo cual se aplicó una encuesta donde los resultados preliminares sugieren que, si bien la IA facilita el acceso a la información algunos educandos presentan dificultades en el razonamiento crítico y la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos a través de estas tecnologías. Se determina que la IA tiene un impacto significativo en la educación técnica, no obstante, su uso debe ser moderado para evitar la dependencia excesiva. Por consiguiente, se debería diseñar estrategias pedagógicas que integren estos recursos sin reemplazar la enseñanza sistemática Humanista, fomentando el desarrollo de habilidades analíticas y prácticas en los aprendices.

156

LABORATÓRIO DE MÚSICA: A BANDA ESCOLAR E SUA REPERCUSSÃO NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES

MARCELO NETO DA ROCHA
AILTON PEREIRA MORILA

Resumo:

Esta comunicação é inspirada no projeto de pesquisa de Mestrado que desenvolvo atualmente, cujo foco é investigar uma banda escolar em uma escola da rede estadual no município de São Mateus, Espírito Santo, e analisar como essa vivência influencia a formação cultural e artística dos estudantes envolvidos. A pesquisa destaca a relevância da música como uma linguagem artística complexa e uma forma de expressão, além de enfatizar seu papel social fundamental na vida dos jovens. Busca-se compreender de que maneira as interações interpessoais, a escolha de repertório musical, os desafios enfrentados e a participação em apresentações públicas moldam o desenvolvimento musical dos estudantes, promovendo sua autonomia, a identificação com o grupo e a ampliação de seu repertório cultural. A metodologia empregada será qualitativa, utilizando entrevistas com estudantes de formações anteriores e atuais da banda, bem como com professores, além de grupos focais para complementar as observações das experiências com os relatos e percepções dos alunos. O estudo espera oferecer uma contribuição significativa para a compreensão da importância da música no contexto escolar, ao mesmo tempo em que valoriza o papel da banda escolar como um espaço privilegiado para a formação cultural e artística dos jovens, enriquecendo sua experiência educativa e social.

157

LAS IDENTIDADES POLÍTICAS DE DOCENTES ANTE LOS DISCURSOS OFICIALES DE GÉNERO EN EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO : UNA PROPUESTA DE ANÁLISIS

VERÓNICA MARISOL GONZÁLEZ CERVANTES

Resumo:

La configuración de identidades políticas de docentes de educación básica es uno de los principales intereses de una investigación en curso que se desarrolla dentro del programa de Doctorado en Pedagogía en la Escuela Normal de Ecatepec, Estado de México. Surge tras la compleja tarea de problematizar las realidades en torno a la implementación inmediata en las aulas de planes y programas de estudios en la coyuntura actual de la Nueva Escuela Mexicana que contemplan Igualdad de Género como uno de sus ejes articuladores con el objetivo de comprender qué discursos se construyen en relación a estos mandatos oficiales e indagando sobre las tensiones que se presentan entre lo ético y lo normativo en la cotidianidad de la labor docente. Entendiendo al discurso como terreno de constitución de identidades, se propone al Análisis Político del Discurso (APD) como un horizonte de intelección pertinente a las características que se imbrican en la construcción de este tipo de objetos de estudio.

158



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



LAS RECOMENDACIONES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL PARA CAMINAR HACIA UNA SOCIEDAD INCLUSIVA.

MARÍA RIVERO DÍAZ

Resumo:

En una universidad española se realizó una investigación inclusiva junto a 17 estudiantes con discapacidad intelectual (DI) que cursan el Programa Unidiversidad de la Fundación ONCE. Se utilizó fotovoz y el tema de investigación elegido fue la vida social de los estudiantes con DI dentro y fuera de la universidad. En este sentido, describieron los apoyos y las barreras que encuentran en su vida social, y aportaron las recomendaciones que estimaron oportunas para lograr una sociedad más inclusiva. Los participantes consideraron que lo más valioso era el respeto, es decir, respetar a todas las personas y, también, ser respetado por los demás. Además, los propios participantes explicaron que las personas podían considerarles diferentes por su discapacidad, sin reconocer que el esfuerzo que hacían era mayor. Otro de los consejos fue fomentar la orientación académica. Esto se debía a que programas como Unidiversidad eran desconocidos por muchos jóvenes. Por último, consideraron de extrema importancia prestar atención al acoso escolar, más aún cuando se trataba de personas con discapacidad, actuando desde la prevención y otorgando la relevancia que este tema requiere. En conclusión, estas recomendaciones propuestas ofrecen una guía para que la sociedad consiga avanzar hacia una mayor inclusión social de los estudiantes con DI.

159





13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



LENDAS NORDESTINAS EM CARTONERAS: EXPERIÊNCIA DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA

LETÍCIA SILVA LIMA
LARISSA SILVA CORDEIRO
SHIRLENE XAVIER ALVES DA SILVA

Resumo:

Este trabalho investiga a economia criativa por meio das "cartoneras" como ferramenta para incentivar a leitura e a educação financeira no ambiente escolar, promovendo o consumo consciente, criativo e sustentável. A interdisciplinaridade e a dialogicidade são fundamentais nesse processo, envolvendo as professoras de Matemática, Língua Portuguesa e a Biblioteca Escolar, com oficinas educativas como metodologia de ensino-aprendizagem. O projeto buscou capacitar alunos do 8º ano do ensino fundamental a tomarem decisões econômicas conscientes, transformando conhecimentos locais e culturais em oportunidades financeiras. O movimento cartonero, surgido na Argentina em 2001, exemplifica essa perspectiva ao reutilizar papelão na produção de livros artesanais acessíveis, promovendo inclusão social, consciência financeira e expressão artística. Dessa forma, a proposta deste trabalho consiste na realização de oficinas para a confecção de livros cartoneros, permitindo aos alunos compreenderem conceitos de custos, sustentabilidade e valorização da criatividade no processo produtivo.

160



LEVEDURAS E VOLUME: UMA CONEXÃO INTERDISCIPLINAR

ALAN RANIEL BORGES DA CRUZ

Resumo:

O objetivo principal desta pesquisa foi observar que potencialidades e desafios, com relação à construção de conhecimentos, são observados ao desenvolver uma atividade interdisciplinar de Ciências Naturais e Matemática com caráter investigativo e capaz de levar os estudantes à construção de conceitos científicos. A atividade foi executada em campo (em uma escola situada na Região Metropolitana de Belo Horizonte em Minas Gerais, no Brasil) no formato de sequência de ensino e aplicada em três turmas de 9º ano do Ensino Fundamental (96 estudantes, com idade entre 13 e 16 anos). O tema principal desenvolvido com os alunos foi o estudo da fermentação na produção de pães, sendo abordado também o cálculo do volume de objetos sólidos. Os estudantes fizeram pesquisas prévias para terem um conhecimento inicial sobre o assunto e participarem ativamente da investigação. A maioria deles disse ter gostado muito da atividade e apresentou evidências da construção do conhecimento científico objetivado com a atividade investigativa. Em uma das turmas, entretanto, a indisciplina apresentada pelos estudantes tornou a atividade pouco produtiva, de acordo com a opinião deles mesmos. De acordo com as evidências observadas, a interdisciplinaridade foi, ao mesmo tempo, causa de estranhamento por parte dos estudantes e fonte de maior envolvimento destes na atividade. Ao final dos trabalhos foi possível indicar tanto potencialidades quanto desafios no processo da construção de conhecimentos observada.

161

MODA E ARTE NA ESCOLA: A INFLUÊNCIA DAS VIVÊNCIAS SENSÓRIO-EXPRESSIVAS NO DESENVOLVIMENTO SOCIAL

MARIA VITÓRIA DIAS DA SILVA E SILVA

Resumo:

O presente artigo parte da premissa que vivências sensório-expressivas em Arte durante a formação escolar são especialmente importantes, pois exercem impacto no desenvolvimento social dos indivíduos. Entretanto, anacronicamente, a Arte, mesmo sendo um campo potente de conhecimento e linguagem, continua sendo sub-explorada e subvalorizada na escolarização básica brasileira, o que demonstra maior gravidade em tempos de pós-pandemia. A metodologia empregada nesta pesquisa é qualitativa, envolvendo revisão bibliográfica do tema, enriquecida pela participação no Grupo de Estudos em Educação Patrimonial “Oficina de Estudos do Patrimônio”, e também estudo de campo através do acompanhamento do trabalho de uma das professoras do Projeto “Arte e Cultura na Escola pós-pandemia: acolhimento, pertencimento e sinestesia” - financiado pela FAPERJ e desenvolvido no âmbito do Projeto Institucional Polo Arte na Escola UENF, que propõe a implementação de ações e inovações em Arte e Cultura em três escolas da rede pública de ensino da região Norte Fluminense, visando atenuar os impactos negativos da Pandemia de Covid-19 à Educação, bem como à saúde mental e ao bem-estar de estudantes, professores, pais e/ou responsáveis. Assim, o presente estudo busca identificar e evidenciar os impactos que essas ações de Arte e Cultura na escola podem, em curto prazo, estar causando a esse público afetado pelo isolamento social da Pandemia. Considerando o conjunto de impactos negativos à saúde mental e qualidade de vida que a Pandemia de Covid19 pode ter levado aos estudantes, professores, pais e responsáveis, pelos mais diversos motivos, das mais variadas formas e em diferentes níveis, inferimos a necessidade de uma união interdisciplinar de esforços para melhor compreensão desse fenômeno atual e também para a apresentação de propostas de enfrentamento preventivo das consequências advindas em todos os âmbitos. Na Educação, a partir da retomada do Ensino Presencial, foi necessária ação propositiva junto às escolas, objetivando proporcionar suporte a toda comunidade escolar afetada pelo prolongado tempo de isolamento social. Nesse sentido é que o papel da Universidade de destaca, atuando como rede de apoio através da Pesquisa e da Extensão.

162

MOMENTO ANCESTRAL: UMA VIVÊNCIA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO COM ERVEIROS NA FEIRA LIVRE DE SÃO JOAQUIM, EM SALVADOR-BAHIA-BAHIA

DIÊGO CRUZ ARGÔLO
VINÍCIUS DA SILVA LÍRIO

Resumo:

Trata-se de um estudo à luz do Letramento Racial Crítico (LRC) considerando às práticas dos/as ervaíros/as da feira livre de São Joaquim em Salvador-Bahia-Brasil, que contribuem para a manutenção dos rituais de banhos de folhas sacrais e medicinais nos Terreiros de Candomblé. Compõe um recorte da minha investigação de Mestrado, com foco na quinta de seis Sequências de Vence-Demandas, propostas pedagógicas que chamei de Momentos Ancestrais, e configuram o produto educacional da minha dissertação, no contexto do programa de Mestrado em Educação e Docência, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais. Essa pesquisa foi realizada entre 2022 e 2024, com estudantes do Ensino Médio do Colégio Estadual Luiz Viana Filho-CELVF, Candeias, Bahia, e um dos autores deste texto, o professor-pesquisador. Pretende-se reconhecer a Feira como um lugar pedagógico ancestral e de resistência, que nos possibilita construir conhecimento, a partir do contato direto com os/as mestres/as da cultura popular. O estudo fundamenta-se nas práticas do LRC, nos estudos decoloniais e na lei n.11.645/2008, aliadas na luta antirracista. A abordagem metodológica envolveu a autoetnografia e a cartografia. Com isso, compreendemos que a relação com as ervas é uma forma de resistir à degradação ambiental e, junto a isso, ao racismo religioso, pois mantém viva a luta pela continuação dos rituais nos diversos espaços ancestrais, incluindo os de Terreiros de Candomblé.

163

MÚSICA E INCLUSÃO: EXPERIÊNCIAS DE PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR

JULIANE BARBOSA DE SOUSA LEAL

Resumo:

O presente trabalho apresenta um relato de experiência, que descreve a prática musical desenvolvida com um aluno autista não verbal, no decorrer das aulas de artes de uma escola municipal de Tempo Integral, localizada no município de Parauapebas – PA. O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é um distúrbio que afeta o desenvolvimento desde a primeira infância. As discussões sobre o T. E.A, tem-se intensificado significadamente nos últimos anos, onde diversos pesquisadores, dos mais variados campos de atuação, buscam compreender as causas e explicações do autismo. De acordo com diversos autores, esse ainda se configura como um desafio complexo enfrentado por muitos estudiosos, porém, é importante destacar os avanços significativos em relação ao diagnóstico, características e tratamento do autismo, onde cada vez mais, as discussões e pesquisas apontam para novas descobertas e entendimento sobre esse tema. Dentro do contexto da educação contemporânea, o T.E.A tem sido bastante discutido. O olhar para o aluno com T. E.A vem se modificando ao longo do tempo, sendo construído, repensado e reavaliado dentro do contexto educacional. Essas mudanças, são resultados de pesquisas e estudos, que buscam compreender o T.E.A e sua complexidade. Muitos estudiosos destacam que ainda são muitos os questionamentos que giram em torno da temática do autismo, porém, os avanços e descobertas sobre esse tema, proporcionou uma nova forma de se compreender e conceber o autismo. O objetivo do presente trabalho, é compartilhar uma prática educativa desenvolvida no contexto escolar, onde a linguagem musical foi utilizada como uma ferramenta para se trabalhar o desenvolvimento de um aluno T.E.A. A relação entre música e o Transtorno do Espectro Autista, ganhou bastante destaque não só no campo da educação, como também na saúde, da psicologia. Diversos estudos, mostram a importância da linguagem musical para o desenvolvimento social, intelectual, afetivo emocional e físico-motor, de indivíduos autistas. A música, contribui de forma significativa para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento de capacidades não musicais, como por exemplo, as habilidades pró-sociais.

164

NAVEGANDO NAS FRONTEIRAS ÉTICAS: UMA REVISÃO ABRANGENTE DO IMPACTO DA INTELIGENCIA ARTIFICIAL NO E-LEARNING

AMÉRICO DOMINGOS MATINDINGUE

ELAINE CONTE

JACINT DUDUKA

Resumo:

A integração da Inteligência Artificial (IA) na Educação a Distância (EaD) está transformando, rapidamente, o paradigma educacional, suscitando questões éticas críticas que demandam uma análise sistemática. Embora pesquisas anteriores tenham abordado os aspectos específicos das implicações éticas da IA na educação, falta uma compreensão abrangente e sistemática das dimensões éticas envolvidas. Em linha, este estudo realiza uma análise sistemática de 90 publicações acadêmicas entre 2018 e 2024, para mapear e categorizar as principais dimensões éticas da IA na EaD. Utilizando uma abordagem de análise temática de um conjunto de produções, combinada com a análise quantitativa de tendências, examinamos a evolução temporal das preocupações éticas e as suas inter-relações na vida em sociedade. Identificou-se sete dimensões éticas principais, com prevalência variada: privacidade e proteção de dados (34,4%), viés algorítmico (25,6%), personalização (22,2%), equidade e acesso (21,1%), integridade acadêmica (15,6%), transparência (10%) e corresponsabilização (7,8%). Os resultados demonstram uma mudança no discurso ético, com um aumento expressivo nas publicações de 5 artigos antes de 2020 para 35 em 2023, refletindo uma transição de preocupações teóricas para os desafios na práxis. Ao fornecer um quadro abrangente para compreender e abordar as implicações éticas da IA na EaD, trazemos implicações significativas para formuladores de políticas educacionais, desenvolvedores de tecnologia e educadores, oferecendo diretrizes práticas para a qualificação ética da IA em ambientes educacionais online.

165

NOVAS MATERIALIDADES E GUARDADOS AFETIVOS PARA O FUTURO: CONTRIBUIÇÕES DA NEVE INSULAR PARA A ARTE/EDUCAÇÃO NO BRASIL

BEATRIZ DE JESUS SOUSA

Resumo:

A investigação objetiva compreender a potência de guardados afetivos como mecanismos didático-pedagógicos e ativadores de memórias ligadas a artesanias e conhecimentos ancestrais, de mulheres da Baixada Maranhense (Brasil) e da ilha de São Vicente (Cabo Verde). Os guardados afetivos são percebidos como hipertextos visuais e mídias culturais, pois remetem a outros elementos e narrativas. Apoiadas nas relações entre tempo espiralar e memória, as recordações são percebidas como movimento de resignificação que mistura presente e passado. A noção de guardados afetivos, também denominados guardafetos, refere-se à esfera do íntimo e subjetivo, dedicando atenção às pessoas de classes populares, às especificidades de mulheres e à estética do cotidiano. Os guardafetos são compreendidos como potencializadores de emoções, pois proporcionam um afetamento de percepções e mobilizam memórias. A abordagem metodológica está amparada na perspectiva autobiográfica por meio de procedimentos da pesquisa narrativa e artística. Destacam-se depoimentos acionados por imagens, possíveis significações dos guardafetos e vinculações com as rememorações, que conectam histórias a partir da memória-trabalho dos saberes da costura, da terra e do algodão. Através do Coletivo Neve Insular, identificam-se novas materialidades como guardados para o futuro, os quais podem apontar para ações na arte/educação brasileira que contribuam para a sensibilização do olhar e aprendizagens a partir de saberes populares.

166



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



O ANALFABETISMO DAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERCEPÇÕES DOCENTES E OBSTÁCULOS NA DECODIFICAÇÃO E INTERPRETAÇÃO

HISRAELLE RODRIGUES SANTOS
MARAISA DIANA DA SILVA

Resumo:

Esta comunicação, em parceria com o Centro Universitário Cidade Verde – UniCV, apresenta resultados parciais de uma pesquisa de Iniciação Científica que investiga os fatores que afetam a alfabetização de adolescentes nos anos finais do Ensino Fundamental, com ênfase nas dificuldades de decodificação e interpretação textual, em escolas do Rio de Janeiro- RJ, Brasil. Isso porque, o analfabetismo funcional segue sendo um obstáculo significativo, impactando diretamente a aprendizagem desses alunos, mesmo com a progressão escolar. É preciso considerar ainda que, embora iniciativas educacionais tentem promover o letramento e a inclusão, diversos fatores, como condições socioeconômicas desfavoráveis e práticas pedagógicas inadequadas, dificultam o avanço desse processo. Diante desse cenário, a pesquisa busca responder à seguinte questão: Quais são os principais fatores que afetam o processo de alfabetização dos adolescentes nas séries finais do Ensino Fundamental? Ao final do estudo, espera-se fornecer subsídios para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais inclusivas e eficazes, compreendendo as condições que perpetuam o analfabetismo funcional e sugerindo caminhos para sua superação.

167





13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



O BANCO DA AMAZÔNIA E SUA GEOGRAFIA HISTÓRICA NO AMAZONAS

EMILY KHETLEN PESSOA VENÂNCIO
THIAGO OLIVEIRA NETO
FREDSON BERNARDINO ARAÚJO DA SILVA

Resumo:

O estado do Amazonas tem passado por intensas transformações que apontam para o avanço do processo de modernização do território, tendo o Estado brasileiro como viabilizador, por meio da implantação de políticas territoriais incentivadas por mecanismos de financiamento público, especialmente através de bancos públicos, como o Banco da Amazônia. Diante disso, a presente pesquisa analisou e identificou as políticas territoriais que apresentaram relação com a criação e atuação do Banco da Amazônia, enquanto mecanismo público de financiamento na implementação dessas políticas no estado do Amazonas. O estudo abrange desde a criação da instituição financeira, em 1942, até 1988, com advento da Constituição Federal. Para isso, foi realizada uma revisão bibliográfica em livros, teses, dissertações e artigos acadêmicos, com análises do conteúdo teórico e específicas sobre o Banco da Amazônia. Os resultados parciais apontam que a trajetória do banco evidencia as dificuldades e limitações do planejamento estatal para a Amazônia antes da década de 1960. Além disso, sua existência mostra as estratégias de desenvolvimento nacional, interesses globais e as especificidades regionais que estavam sobre a Amazônia ao longo do século XX. Conclui-se que a atuação do banco exemplifica como o Estado utiliza mecanismos financeiros para legitimar e operacionalizar transformações no território.

168



O CONCEITO DE CULTURA: COMPLEXIDADES E DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA

FILIPE OLIVEIRA

Resumo:

A presente comunicação propõe uma reflexão sobre o conceito de cultura, a sua complexidade e os diálogos que estabelece em Educação Histórica. A cultura não pode ser vista como um conceito fixo e imutável; pelo contrário, trata-se de um campo dinâmico e multifacetado, no qual a aculturação desempenha um papel essencial na sua construção e transformação. Nenhuma cultura existe num “estado puro” ou isolado, pois todas são influenciadas por diversos fatores ao longo do tempo. Neste contexto, a filosofia intercultural coloca a diferença cultural no centro da discussão, entendendo-a como um elemento central na (re)construção histórica e identitária dos indivíduos e dos povos. A história, ao refletir essa diferença, não apenas a expressa, mas também a molda, permitindo que as sociedades desenvolvam a sua autoconsciência e percebam a alteridade. No entanto, as “narrativas-mestras” que se formam em torno de determinados valores e normas podem gerar distorções, promovendo uma visão positiva da própria cultura e negativa das demais, alimentando assim o etnocentrismo. Este fenómeno prejudica a comunicação intercultural e intensifica tensões globais, como o “choque de civilizações” (Huntington, 1996). O que as sociedades escolhem lembrar ou esquecer tem um impacto direto na sua “coesão social e na continuidade histórica, transformando a identidade num processo dinâmico e em constante transformação. Embora a diferença cultural seja frequentemente associada a conflitos, também pode ser vista como um espaço de fascínio e criatividade intelectual, desvinculado de pressões políticas e económicas. Contudo, a história, ao tentar equilibrar a união e a diferença, não elimina os conflitos, mas (re)interpreta as culturas e as suas interações. A história não inventa a cultura; a história reinterpreta-a de acordo com os contextos e as dinâmicas. Por isso, as “narrativas-mestras” devem ser analisadas criticamente para permitir uma comunicação intercultural mais autêntica e um verdadeiro reconhecimento mútuo entre culturas. As culturas estão em constante interação, partilhando elementos universais da experiência e do pensamento humano. Essas interações permitem que as pessoas compreendam a si mesmas e as suas diferenças em relação aos outros (Rüsen, 2022).

169

O DIREITO NAS ESCOLAS: INICIATIVAS DO PODER LEGISLATIVO BRASILEIRO

RODRIGO MENEZES PARADA SOUZA

Resumo:

O conhecimento jurídico é essencial para todos os cidadãos brasileiros, não se limitando apenas aos estudantes e profissionais da área do Direito. Este estudo tem como objetivo demonstrar os impactos positivos que a inclusão do ensino jurídico como disciplina obrigatória no currículo escolar, especialmente o Direito Constitucional, pode trazer. Além disso, busca identificar as iniciativas legislativas já propostas para viabilizar essa implementação. A principal questão a ser respondida é: quais são as propostas do Poder Legislativo brasileiro voltadas para a introdução do ensino jurídico nas escolas? Para isso, serão analisadas fontes como o site da Câmara dos Deputados, livros, artigos acadêmicos, dispositivos legais e projetos de lei pertinentes ao tema. A pesquisa será estruturada em duas partes, além de introdução e conclusão: o primeiro capítulo abordará, de forma teórica, os benefícios do estudo da ciência jurídica; já o segundo capítulo analisará as iniciativas legislativas sobre o assunto. A metodologia adotada compreende a abordagem dedutiva, o procedimento monográfico e a pesquisa bibliográfica e documental como técnica. Conclui-se que, embora o ensino jurídico ainda não esteja presente nas escolas de forma institucionalizada, sua relevância já é amplamente reconhecida pela sociedade. Ademais, o conhecimento sobre direitos e deveres tende a proporcionar benefícios à população, contribuindo para um convívio social mais justo e uma nação mais igualitária.

170

O ENSINO COLABORATIVO COMO POLÍTICA PÚBLICA PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DE ENSINO PARA TODOS

AMANDA SANTANA GOMES-SILVA
ENICÉIA GONÇALVES MENDES

Resumo:

Em São Paulo, capital, a Política Paulistana de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PPEE-EI) prevê o atendimento educacional especializado (AEE) na modalidade Colaborativo, como serviço de apoio à escolarização do educando público da educação especial (EPEE) e como uma forma de organizar o atendimento educacional especializado para além da oferta do AEE em contraturno escolar, nas SRM, diferentemente das diretrizes políticas de âmbito federal no Brasil. A PPEE-EI, define como função do AEE Colaborativo: Ser desenvolvido dentro do turno, articulado com profissionais de todas as áreas do conhecimento, em todos os tempos e espaços educativos, assegurando atendimento das especificidades de cada educando e educanda, expressas no Plano de AEE, por meio de acompanhamento sistemático do Pr-AEE. (SÃO PAULO, 2016b, Art.23) A PPEE-EI orienta para o atendimento dentro do turno articulado com todos os envolvidos no processo de formação do sujeito, em todos os tempos e espaços educativos, a partir das necessidades e especificidades expressas no plano de AEE. O plano de AEE deve, dentre outros, conter a descrição dos apoios: as estratégias, os serviços e os recursos pedagógicos e de acessibilidade que serão necessários para o atendimento do EPEE, “os apoios são recursos e estratégias que melhoram o funcionamento humano e devem ser alinhados com as necessidades individuais de suporte” (GUILHOTO, 2017, p.13). Por este motivo perguntou-se às professoras de AEE se havia relevância nessa modalidade de atendimento, a qual a política paulistana é precursora. Na opinião da Professora de AEE (Pr-AEE) Angola - da escola 2 (E2), o ensino colaborativo reverberou no desenvolvimento dos EPEE e deu maior visibilidade ao professor de AEE, pois antes da prática colaborativa o professor de AEE ficava invisibilizado na SRM, limitado aos seus atendimentos em contraturno, sem articular seu trabalho com as aulas do ensino regular.

171

**O EVENTO DA PANDEMIA COVID-19 NO PROCESSO DE
ESCOLARIZAÇÃO: OS MUITOS PREJUÍZOS E OS POUCOS
GANHOS - RESULTADOS DE PESQUISA EM ANDAMENTO
REALIZADA EM ESCOLA MUNICIPAL LOCALIZADA NA
CIDADE DE SÃO PAULO- BRASIL**

WANDA MARIA JUNQUEIRA DE AGUIAR
EDSON DOS SANTOS JUNIOR
LUCIANA DE PAULA ALBUQUERQUE PEDRASSOLI
CLAUDIA REGINA DA SILVA SOUSA
(AYO) LEANDRO MEIRELES PAMPLONA
ANA MERCÊS BAHIA BOCK

Resumo:

A partir de 2022, com a aprovação e financiamento de pesquisa contemplada por edital da CAPES (Coordenadoria de Pessoal de Ensino Superior), pesquisadores buscam conhecer, investigar e intervir na realidade educacional das Escolas Municipais de Ensino Fundamental que sofreram profundamente com as consequências da crise sanitária, todavia para além da constatação dos resultados avassaladores, buscam implementar estratégias de reestruturação dos processos pedagógicos. Esta comunicação apresentará os resultados atuais no que concerne a equipe gestora de uma Escola localizada no extremo leste da capital paulista. Os pesquisadores realizaram entrevistas em ambiente virtual e os dados produzidos com as gestoras da escola estão sendo analisadas utilizando o procedimento de análise denominado Núcleo de Significação, alicerçado no Materialismo Histórico-dialético e na produção teórica e pesquisas da Psicologia Sócio-histórica. Este trabalho, apresentará as análises do Núcleo I (O evento da pandemia COVID-19 no processo de escolarização: os muitos prejuízos e os poucos ganhos). Evidencia-se nas significações, da pandemia e seus impactos, uma ambivalência que indicou ganhos (poucos) mas indicou prejuízos (muitos) no processo de socialização, de aprendizagem, na rotina escolar e uso da tecnologia e do ensino a distância, produzindo sofrimento e prejuízos emocionais que levaram a doenças e necessidade de tratamentos, como o medo da morte, do contágio e do fracasso.

172



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO E O CURRÍCULO DE QUÍMICA: ALINHAMENTOS, DESAFIOS E PERSPECTIVA

CARLOS HENRIQUE RIBEIRO CHAGAS
VICTOR REINALDO OLIVEIRA

Resumo:

Este artigo investiga a relação entre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o currículo de Química entre 2015 e 2025, focando em alinhamentos, desafios e perspectivas. A pesquisa, de caráter exploratório e sistemático, utilizou dados da CAPES e SCIELO, além de entrevistas com educadores e análise de documentos oficiais. O ENEM, política pública de acesso ao ensino superior (Lei 9.432/2018), enfrenta desafios junto ao ensino médio, especialmente na integração entre avaliação e práticas pedagógicas. A análise do currículo de Química revela diversas perspectivas e dificuldades no aprendizado da disciplina, como a falta de contextualização dos conteúdos e a necessidade de atualização e adaptação às demandas da sociedade contemporânea. Conclui-se que o currículo de Química precisa ser atualizado para atender às necessidades sociais, promovendo um desenvolvimento curricular mais eficaz e inclusivo para a população brasileira, além de alinhar-se às competências e habilidades exigidas pelo ENEM.

173



O IMPACTO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ACESSO À JUSTIÇA: POTENCIALIDADES E DESAFIOS DECORRENTES DA AUSÊNCIA DE REGULAMENTAÇÃO DAS BIG TECHS NO BRASIL

ÁLISSA DE SOUZA SAMPAIO
FERNANDA DALLA POZZA RIBEIRO
GISLAINE FERREIRA OLIVEIRA

Resumo:

O avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) e, recentemente, da inteligência artificial tem transformado diversas áreas, incluindo o Poder Judiciário. Por um lado, contribui para uma maior celeridade e eficiência na análise dos processos e tomada de decisões, porém levanta preocupações quanto à ausência de regulamentação das Big Techs que são fomentadoras e controlam as principais tecnologias de inteligência artificial. Nesse contexto, esse trabalho visa analisar de que forma o uso da inteligência artificial no Poder Judiciário brasileiro impacta o acesso à justiça dos jurisdicionados, considerando as potencialidades de ampliação da eficiência, os fatores relacionados à exclusão digital e ausência de regulamentação das empresas privadas no Brasil. Para a execução da pesquisa, utilizou-se o método de abordagem dedutivo, aliado ao método de procedimento monográfico, com técnicas de pesquisa bibliográfica e análise documental. Verifica-se que o uso da inteligência artificial pelo Poder Judiciário pode representar tanto avanços quanto desafios para o tratamento e a resolução das demandas dos jurisdicionados. A ausência de regulamentação específica e o controle dessas tecnologias por empresas privadas evidenciam riscos relacionados à transparência, à imparcialidade das decisões e à proteção de dados pessoais.

174



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



O IMPACTO DAS AÇÕES DO NÚCLEO DE APOIO PSICOSSOCIAL E EDUCACIONAL (NAPE) NA PERMANÊNCIA ACADÊMICA DOS ESTUDANTES: DESAFIOS, SUPORTE E RESULTADOS

ANA RITA MOREIRA GONÇALVES DA SILVA
DÉBORA CRISTIANA ALVES SOARES DE ALBUQUERQUE

Resumo:

Este estudo analisa os desafios que impactam a permanência dos estudantes universitários e as contribuições do Núcleo de Apoio Psicossocial e Educacional (NAPE) da Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS) para minimizar essas dificuldades. Com abordagem qualitativa, fundamenta-se na epistemologia convergente e psicopedagogia clínica (Visca, 1987; Pain, 1985; Fernández, 2001), considerando a aprendizagem como um processo dinâmico influenciado por fatores cognitivos, emocionais e sociais. Assim, busca-se compreender como dificuldades acadêmicas, emocionais e financeiras afetam a trajetória acadêmica. A pesquisa inclui questionários e grupos focais para identificar impactos psicológicos, expectativas e sugestões dos estudantes. Os resultados indicam que a adaptação à vida universitária, questões emocionais (ansiedade e depressão) e dificuldades financeiras afetam a permanência. As ações do NAPE, como atendimentos pedagógicos e psicológicos e oficinas sobre gestão emocional, são bem avaliadas pelos estudantes, oferecendo suporte acadêmico e pessoal.

175



O OLHAR DO PENSAMENTO COMPLEXO NA INFÂNCIA: A PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE CRIATIVIDADE EM TEMPOS DE PANDEMIA

DÉBORA CRISTIANA ALVES SOARES DE ALBUQUERQUE
MARIA JOSÉ DE PINHO

Resumo:

Este estudo investiga a percepção das professoras de crianças de zero a três anos sobre indícios de criatividade em suas práticas pedagógicas durante a pandemia da COVID-19. Busca-se compreender como essas docentes concebem a criatividade, identificar evidências de sua manifestação no cotidiano escolar e analisar estratégias criativas utilizadas na Educação Infantil. A pesquisa foi realizada no Centro Municipal de Educação Infantil Colar da Alegria, em Dianópolis/TO, no ano letivo de 2021, adotando uma abordagem qualitativa e utilizando o estudo de caso como estratégia de investigação. Participaram professoras, equipe diretiva e mães das crianças matriculadas. A investigação fundamentou-se nas teorias de Edgar Morin (2015) e Saturnino de La Torre (2005), utilizando o Instrumento para Valorizar o Desenvolvimento Criativo de Instituições Educacionais (VADECRIE), entrevistas, observação direta e análise documental. Os resultados revelam que a concepção das professoras sobre criatividade se alinha às ideias de Torre e que há práticas pedagógicas criativas no contexto analisado. Conclui-se que o reconhecimento da criança como protagonista do aprendizado favorece seu desenvolvimento integral, promovendo uma educação mais significativa.

176



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



O PAPEL DAS MULHERES NA CIÊNCIA E NA INOVAÇÃO, UM RECORTE DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NO AMBIENTE ACADÊMICO

SÍLVIA TRISCH DOS SANTOS ACUNHA
LÍDIA TRISCH DOS SANTOS HENRIQUES DE CARVALHO

Resumo:

O presente trabalho busca ampliar a discussão sobre as barreiras enfrentadas pelas mulheres em diversos ambientes, como a ciência, a academia e a inovação. Observa-se que, para muitos autores e autoras que abordam o tema gênero, a desigualdade entre o gênero masculino e feminino começa a ser fomentada na infância, na família e nas escolas, estendendo-se ao ambiente acadêmico e, posteriormente, ao mercado de trabalho. Dessa forma, nos espaços mencionados, as mulheres ainda enfrentam diversas formas de opressão, algumas mais sutis, outras mais explícitas, que, sem dúvida, afetam suas vidas e suas carreiras. Neste contexto, é urgente a realização de estudos que busquem analisar os desafios enfrentados pelas mulheres em uma sociedade essencialmente patriarcal, que consolidou espaços de poder dominados por homens, marcados pela desigualdade e discriminação. Como contribuição para esse debate, apresentamos um recorte da pesquisa que visa analisar a trajetória de professoras e pesquisadoras em uma universidade brasileira, seus desafios e suas contribuições para a ciência e a inovação no ambiente acadêmico.

177



O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO COMO MOMENTO DA PRÁXIS: UM ESTUDO COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

GISLAINE ROSSLER RODRIGUES GOBBO
JULIANA CAMPREGHER PASQUALINI

Resumo:

Esta pesquisa de pós-doutorado é orientada por conceitos que defendem o planejamento como parte da práxis pedagógica. A problemática fundamental que norteia o fato refere-se à compreensão de que medida o planejamento da prática pedagógica considera a articulação entre os objetivos, os conteúdos, os procedimentos metodológicos, os processos avaliativos e a organização dos espaços e dos tempos. Objetiva-se investigar o planejamento pedagógico como elemento potencialmente transformador e organizador da práxis pedagógica no contexto da Educação Infantil, com foco na atuação docente da primeira infância, com subsídio em categorias analíticas relacionadas à atividade consciente do professor. A metodologia organizada para a geração dos dados é de cunho qualitativo com procedimentos da pesquisa intervenção. Para tanto, propõe-se a composição do corpus da pesquisa em dois momentos: primeiro por análise documental do tipo técnica, orientada pelas categorias de análise: clareza e coerência na apresentação e articulação dos elementos fundamentais do planejamento; autoria e a intencionalidade do professor no ato de planejar a aula; adequação de conteúdos e formas de ensino ao sujeito-destinatário da educação infantil (triade conteúdo-forma-destinatário); organização do espaço e do tempo como elementos mediadores do ato de ensinar; vinculação do planejamento com o projeto curricular. Segundo momento constitui-se pela formação de um grupo focal para a escuta dos professores selecionados durante a análise documental. Com tais ações, é possível extrair das falas dos sujeitos dados fundamentais, que poderão constituir um planejamento pedagógico elaborado intencionalmente, que focalize a práxis transformadora e consciente.

178

O PROFESSOR-SUPERVISOR DA ESCOLA: PERCEPÇÕES DE ESTAGIÁRIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE UM CURSO À DISTÂNCIA

JACQUELINE RODRIGUES CECCHETTO
HEITOR PERRUD TARDIN

Resumo:

Esta pesquisa focaliza o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) na Licenciatura em Educação Física (LEF) ofertada pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). Como objetivos, buscou analisar as percepções dos estudantes de cursos de LEF ofertados pela UAB a respeito do professor da escola e sua importância para a formação profissional. O estudo possui caráter qualitativo; o instrumento de coleta de dados foi entrevista semiestruturada, com análise de conteúdo. Verificou-se falta de orientação em receber e acompanhar os estagiários nas escolas; desmotivação em relação à profissão e condições de desenvolvimento e valorização da carreira docente. O estagiário foi identificado como ajudante do PS/PC ao invés de professor em formação; da mesma forma na qual o PS/PC não se via no papel de formador, pois não teve formação para esta finalidade. Embora haja, nos Planos Político-Pedagógicos dos Cursos, a intencionalidade de uma formação na perspectiva profissional, dificulta-se essa concretização em relação à aproximação entre a universidade e o PS/PC, uma vez que este, embora pilar para a formação do futuro docente, não se veja como formador. A falta de articulação entre saberes profissionais e universitários limita a formação profissional à tentativa-erro, assim como a não valorização e institucionalização da relação entre universidade e escola e, consequentemente, com o PS/PC, podendo levar ao desestímulo em atuar como docente diante de tal realidade.

179

O PROJETO WORLDCOIN E A COLETA DE DADOS BIOMÉTRICOS NO BRASIL: UMA ANÁLISE DO USO DA BIOMETRIA PELA INICIATIVA PRIVADA E OS DESAFIOS REGULATÓRIOS PARA A ANPD

MARIA FERNANDA DA SILVEIRA FELDMANN
GISLAINE FERREIRA OLIVEIRA
GIOVANE SCARTON ROSSATO

Resumo:

O projeto Worldcoin, idealizado por Sam Altman, criador do ChatGPT, gerou intensa repercussão por coletar os dados biométricos, como o escaneamento da íris, em troca de benefícios financeiros e acesso a uma moeda digital. No Brasil, a iniciativa viralizou nas redes sociais, o que incentiva a debater sobre privacidade, segurança de dados, ética no uso de informações sensíveis e o papel da Autoridade Nacional de Proteção de Dados (ANPD) na aplicação da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD). Nesse contexto, esse trabalho objetiva analisar os limites jurídicos da coleta de dados biométricos por empresas privadas no Brasil, avaliando a atuação da ANPD e a adequação das práticas empresariais às normas da LGPD. Para a execução da pesquisa, utilizou-se o método de abordagem indutivo, aliado ao método de procedimento monográfico, com técnicas de pesquisa bibliográfica, análise documental e estudo de caso. Conclui-se que embora a LGPD represente um avanço significativo na proteção da privacidade, situações como essa revelam lacunas regulatórias e a necessidade de maior fiscalização e clareza na aplicação das normas. A atuação da ANPD é essencial para garantir que os direitos dos titulares sejam preservados, equilibrando o avanço tecnológico com a proteção da dignidade humana.

180

O SABER FORMAR DOCENTE: A BUSCA DE ENTENDER OS PROCESSOS

ELIANE DUARTE
PATRICIA APARECIDA BIOTO

Resumo:

Investigaremos a configuração do Saber Formar em educadoras formadoras de professores e de gestoras escolares. A dissertação de mestrado “Professoras reflexivas: um esforço consciente e voluntário” revelou que o processo de formação de um formador como pesquisador, pode levar ao surgimento de um saber até então não explorado pela literatura sobre formação de professores e gestores, o saber formar. O objetivo geral da pesquisa é identificar o processo de configuração do Saber Formar em quatro educadoras formadoras em diferentes contextos. Como objetivos específicos: reconhecer disposições particulares na trajetória de vida e formativa escolar como conhecimentos tácitos na constituição do Saber Formar e identificar a influência da formação como pesquisadoras na transposição de sentidos na linguagem presente no discurso das professoras formadoras. A hipótese é que o contexto híbrido em que educadoras formadoras podem também ir se constituindo como pesquisadoras, no exercício de suas funções profissionais e no processo de suas pesquisas, apresenta condições propícias para a emergência do saber formar, no qual estão presentes conhecimentos tácitos. Priorizaremos uma abordagem fenomenológica, com a formação de retratos sociológicos, segundo Lahire e observações das atividades formativas das participantes. Os dados serão analisados considerando os saberes docentes segundo Maurice Tardif, o conhecimento tácito a luz da teoria de Polanyi e análise do discurso pela perspectiva de Bakhtin.

181

O TEXTO DO PROFESSOR-AUTOR COMO INCENTIVO À ESCRITA DISCENTE NAS AULAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL

BRUNO LUIZ SIGNORI
LUÍZA RODRIGUES GARBIN

Resumo:

Este resumo remete à parte das oficinas de leitura e produção textual, dinamizadas em 2023 no Ensino Médio de uma escola pública no interior do Rio Grande do Sul (BR), e tem por objetivo evidenciar as potencialidades do trabalho docente orientado por práticas participativas, nas quais a produção textual do educador atue como um possível motivador do processo de ensino e de aprendizagem. No decorrer das oficinas mencionadas, propôs-se aos educandos a escrita de três versões do gênero textual crônica literária (Sá, 1985), as quais deveriam ser produzidas tendo como temática a relação desses estudantes com a arte. De modo a prepará-los para a escrita, trabalhou-se a leitura individual e coletiva da crônica “Saudações às saudações”, de autoria do professor regente e que fora redigida tendo por base a mesma temática apresentada aos educandos. Para a apresentação, dar-se-á enfoque aos possíveis impactos advindos do trabalho com o texto produzido pelo educador, texto esse que, por ser elaborado por um autor tanto próximo dos alunos quanto presente em sala em aula, apresenta potencial de fomentar o engajamento desses estudantes nas atividades de (re)escrita. Espera-se evidenciar a possibilidade de que a participação do educador contribui para a dinamização das aulas, posto que o texto produzido pelo docente, quando trabalhado enquanto um texto modelo/de apoio, pode incentivar a escrita discente, uma vez que a atividade solicitada fora realizada também por aquele que a propõe.

182



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



O TRABALHO DOCENTE E A VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

ADAILDES BISPO DOURADO
JOSÉ DOS SANTOS SOUZA

Resumo:

A Lei nº 11.892/2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Em seu artigo 2º consta que os Institutos Federais “são instituições de Educação Superior, Básica e Profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes modalidades de ensino”, portanto, habilitadas a ofertar cursos técnicos de nível médio; cursos técnicos integrados ao Ensino Médio; cursos de graduação (bacharelado, licenciatura e de tecnologia); Educação de Jovens e Adultos (EJA) e cursos de pós-graduação (lato sensu e stricto sensu). Uma arquitetura que pressupõe a mobilidade acadêmica dentro de uma mesma instituição outorgando aos docentes a atuação em diferentes níveis e modalidades de ensino. Um levantamento realizado em repositórios científicos demonstra que a estrutura provoca importantes impactos no trabalho docente, como o enfrentamento de desafios acerca do domínio de conteúdos e apropriação de tecnologias e metodologias de ensino, agravados pela falta de preparo do docente para atuar dentro desse cenário verticalizado. A formação inicial, que não atende ao conjunto de necessidades inerentes às complexidades de ser um docente multifacetado, surge como um dos agravantes. Para os pesquisadores essa polivalência intensifica e, ao mesmo tempo, precariza o trabalho docente, refletindo em um ensino flexível e aligeirado.

183



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



O TRABALHO EDUCATIVO ESCOLAR FRENTE OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA ATUALIDADE: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

ALYSSON FERNANDES DOS SANTOS
NATÁLIA SCARABELOT FARIAS
RENAN BATISTA VICENTE
GÉSSICA DAL PONT GUIDI
MATHEUS BERNARDO SILVA

Resumo:

O presente resumo é oriundo de uma pesquisa teórico-bibliográfica, em andamento, que visa analisar, sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, o papel do trabalho educativo escolar na atualidade. A educação, como atividade ontológica, desempenha um papel fundamental na formação humana, permitindo ao aluno a apropriação das máximas objetivações humanas. Mas, no contexto atual de invalidação do conhecimento científico, há uma tendência do currículo como mera reprodução do senso comum. Diante disso, o objetivo é discutir a relação trabalho educativo e currículo escolar. A hipótese é que, via a concepção neoprodutivista de educação, há a prevalência apenas do interesse empírico do aluno, por meio do senso comum neoliberal, que conduz apenas para a adaptação social. Em contrapartida, por meio da pedagogia histórico-crítica, destaca-se as possibilidades teóricas para a consolidação do currículo escolar em proveito da transmissão do conhecimento objetivo via o trabalho educativo, capaz de formar um sujeito crítico frente os desafios sociais hodiernos. Uma vez que, o trabalho educativo é, em linhas gerais, o processo pelo qual o conhecimento objetivo (conhecimento historicamente sistematizado) é convertido em saberes escolares. Pois, assim há a possibilidade concreta de uma formação escolar para além do senso comum neoliberal.

184



O USO DA METODOLOGIA DA CONVERSA NA PÓS-GRADUAÇÃO

ADELIA MARIA OLIVEIRA DE ARAUJO
FELIPE DA SILVA PONTE DE CARVALHO

Resumo:

O presente estudo é fruto de uma tese que busca refletir sobre o uso da conversa como metodologia de pesquisa em Educação. A conversa na pesquisa é, muitas vezes, recebida com desconfiança, sendo considerada algo de menor importância (Menegon, 2013). Ao utilizá-la, buscamos “produzir um texto marcado pelo movimento de vozes que se atravessam” (Serpa, 2018, p. 94). Ao nos depararmos com trabalhos acadêmicos sobre a conversa, percebemos que esse é o caminho para a construção das narrativas dos docentes que produzem e coordenam as disciplinas transversais (DT) na Fiocruz/Brasil desde 2018. O objetivo é apresentar a complexidade e a diversidade com que esses docentes se apropriam das diferentes dimensões do contexto educacional em rede, atendendo às demandas curriculares. As DT, com sua abordagem flexível e baseada nos Recursos Educacionais Abertos (REA), demonstram um potencial significativo para enfrentar desafios educacionais globais. Elas favorecem a integração e promovem uma articulação e colaboração mais ampla entre cursos de pós-graduação lato sensu e stricto sensu, criando possibilidades de maior acesso educacional para regiões com recursos limitados (Araujo et al., 2024). Como resultados provisórios, compreendemos que, ao adotar a conversa em termos metodológicos, é preciso reconhecer a importância do cotidiano e das narrativas docentes, criando um espaço para a produção do conhecimento em um ambiente de respeito e abertura. Sem a busca por uma verdade absoluta, valoriza-se a multiplicidade de vozes e experiências que, combinadas, formam uma compreensão mais rica e complexa do mundo. A metodologia da conversa nos convida a sermos coautores do conhecimento, comprometidos com a transformação por meio do diálogo.

185

OS DIREITOS FEMININOS SOB A PERSPECTIVA DO ROMANCE MEDIEVAL 'TRISTÃO E ISOLDA': UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE AS LEIS MEDIEVAIS E OS PACTOS INTERNACIONAIS DE DIREITOS HUMANOS

LUIZA FREITAS ANNES

MARIA FERNANDA DA SILVEIRA FELDMANN

Resumo:

A história de Tristão e Isolda, trata-se de uma obra trovadoresca, que oferece uma perspectiva única sobre o papel da mulher na sociedade feudal. Sob esse viés, percebe-se que ao longo dos séculos, as mulheres enfrentam desafios em diversos cenários. Quanto ao jurídico, as normas da Europa medieval em face aos pactos internacionais contemporâneos, permite a observação de um percurso de luta pela igualdade de gênero, emancipação e conquista de espaços. Assim, os pactos internacionais modernos estabelecem garantias essenciais. De exemplo, a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW), de 1979, e a Convenção de Istambul, de 2011, que visam assegurar a igualdade de gênero e a proteção contra abusos. O questionamento central da pesquisa é como as normas jurídicas e sociais da Idade Média retratadas na obra, influenciaram na posição das mulheres nessa sociedade, e como os tratados internacionais de direitos humanos promovem uma nova perspectiva quanto a autonomia e igualdade de gênero no período contemporâneo. Pela abordagem hermenêutica-fenomenológica, a interpretação da obra será norteadas pelas normas medievais, focando na desigualdade de tratamento jurídico entre homens e mulheres. O método inclui a pesquisa documental e bibliográfica, por meio de uma análise comparativa entre legislações. No mais, utilizar-se-á análise histórica, estatística e comparativa para avaliar as transformações jurídicas e sociais, destacando avanços e desafios na busca pela equidade de gênero. Portanto, a união entre a literatura e os instrumentos jurídicos contemporâneos reforça a importância da manutenção e ampliação das garantias, consolidando o caminho para a equidade de gênero.

186



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



OS MONTES E SUAS VOZES: PEDAGOGIAS DIVINAS NA FORMAÇÃO HUMANA

WAGNER PEREIRA DE SOUZA

Resumo:

Os episódios bíblicos ocorridos nos montes são repletos de aprendizados significativos que transcendem a esfera religiosa, oferecendo também reflexões relevantes sobre educação, ética e práticas sociais. No contexto de “Educação, Sociedade e Práticas Educativas”, este texto explora quatro montes bíblicos – Sinai, Moriá, Carmelo e Gerizim –, analisando como suas lições pedagógicas dialogam com os desafios educativos e sociais contemporâneos. O Monte Sinai é o cenário da entrega dos Dez Mandamentos, representando as bases para uma educação ética que norteia a convivência humana e os princípios da justiça. Já o Monte Moriá destaca a pedagogia da fé e da obediência, como ilustrado na experiência de Abraão ao confiar plenamente na provisão divina, ensinando a necessidade de enfrentarmos nossos maiores desafios com confiança e altruísmo. No Monte Carmelo, o confronto do profeta Elias com os profetas de Baal ensina sobre a pedagogia da coragem, da verdade e da fidelidade em tempos de adversidade. Por fim, o Monte Gerizim, local em que bênçãos foram declaradas ao povo de Israel, simboliza o poder das escolhas e a formação de cidadãos conscientes de seus deveres e consequências. Ademais, esses montes, com suas narrativas e ensinamentos, destacam a importância de práticas educativas comprometidas com a formação integral, ética e espiritual, construindo uma sociedade mais justa e sensível às relações humanas.

187



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

PAISAGEM POLÍTICA NA METRÓPOLE MANAUS: REFLEXÕES E ANÁLISES PRELIMINARES

HADASSA MARIA BECKMAM LIRA

Resumo:

A paisagem urbana de Manaus reflete significados políticos e ideológicos que aparecem em seus monumentos, prédios e símbolos visuais. Segundo Cadena e Ribeiro (2020), a paisagem política é uma forma de reforçar o poder que a criou e pode ser dividida em dois tipos: a paisagem política instituída, feita por autoridades oficiais, e a paisagem política insurgente, que surge de movimentos sociais que lutam por espaço e representação. Em Manaus, a paisagem política instituída aparece em elementos como o painel do Colégio Militar de Manaus, chamado "As Forças Armadas e a Integração da Amazônia", que mostra a presença do Estado na região e reforça uma visão nacionalista. Outros exemplos são murais e estátuas que retratam a Amazônia indígena de forma romantizada. Já a paisagem política insurgente é vista nas ações de grupos indígenas que utilizam cartazes, placas e ocupações para afirmar sua presença e identidade nos espaços urbanos. O Centro Histórico de Manaus é um exemplo claro dessas dinâmicas na paisagem da cidade. De acordo com Corrêa (1993), o espaço urbano é resultado das relações sociais e políticas que o moldam ao longo do tempo. Nesse contexto, lugares como o Teatro Amazonas, a Praça Dom Pedro II e o Complexo dos Portos representam a continuidade do poder das elites econômicas e políticas na história da cidade. A paisagem política de Manaus é um campo de disputa onde se expressam tanto as forças institucionais quanto as resistências sociais.

188

PARANGOLÉS: INTERAÇÃO ENTRE NARRATIVAS E CORPOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE ARTE

VANESSA APARECIDA DE OLIVEIRA
GERDA MARGIT SCHUTZ FOERSTE
MARIA ANGÉLICA VAGO-SOARES

Resumo:

O artigo explora a prática artística contemporânea, recorrendo aos Parangolés de Hélio Oiticica como proposição no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em Vitória, ES, Brasil. A pesquisa problematiza a elaboração de propostas de ensino que explorem a arte contemporânea nas aulas teóricas de estágio supervisionado. Oiticica, artista brasileiro, criou os Parangolés: capas coloridas que promovem interação dinâmica entre corpo e espaço. Nesse sentido, a prática objetivou que a arte fosse experienciada, e não apenas observada. A prática foi dividida em três etapas: introdução teórica, exploração prática e reflexão crítica. Durante a experiência prática, os estudantes produziram e vestiram os Parangolés, fazendo crítica às abordagens de ensino e às contradições dos métodos de ensino de seus professores. O sentimento de liberdade proporcionado pelos Parangolés permitiu que os estudantes exteriorizassem o tipo de professor que não desejam ser, com base em experiências negativas. A prática contribuiu para reflexões profundas sobre a própria formação, fortalecendo a colaboração entre os pares. Embora houvesse desafios, como a resistência inicial à exposição, a prática se revelou transformadora e enriquecedora na formação artística, destacando a importância das práticas e linguagens contemporâneas na arte.

189



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



PERCEPCIÓN DEL ESTUDIANTADO SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA ASIGNATURA DE MÚSICA Y DIVERSIÓN EXPERIMENTADA DURANTE LAS SESIONES: UN ESTUDIO EXPLORATORIO

ANA MARÍA BOTELLA NICOLÁS
FRANCISCO GONZÁLEZ FERRANDIS

Resumo:

El presente estudio analiza la importancia que el estudiantado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) otorga a la asignatura de música y el nivel de diversión que el alumnado experimenta durante las sesiones de la materia. Además, se estudia la relación existente entre ambas variables. La metodología empleada en la investigación es cuantitativa. El estudio es de carácter exploratorio pues informa de la primera fase de una investigación, en la que se administró un cuestionario a una muestra compuesta por 130 estudiantes de los dos primeros cursos de la ESO de un Instituto de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Valencia (España). En futuras fases, la muestra se verá ampliada, incluyendo todos los niveles y haciendo partícipe a otros centros educativos. Los análisis estadísticos se han llevado a cabo a través de JAMOVI. En los resultados se informa de los descriptivos de la variable, de las diferencias por sexo y nivel, y de la matriz de correlaciones de las variables de estudio.

190





13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DAS/DOS EGRESSAS/OS DO CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

GLEYDSON DA PAIXÃO TAVARES

Resumo:

Esta investigação é um recorte de uma pesquisa de Mestrado e tem como objetivo descrever e analisar o perfil das/dos egressas/os do Curso de Pedagogia na modalidade a distância, ofertado por uma universidade pública do estado da Bahia-Brasil. Para a investigação, foi utilizada a pesquisa descritiva com abordagem quantitativa. A técnica metodológica adotada para a produção dos dados foi o formulário eletrônico, que foi aplicado por meio da Plataforma Digital Google Forms, no qual foi gerado um link e enviado pelo whatsapp, composto por três blocos: dados pessoais, formação acadêmica e atuação profissional. Os dados foram analisados e discutidos de forma qualitativa com vistas a responder o objetivo da pesquisa. Os resultados revelaram alto índice de mulheres no curso, número reduzido de egressas/os com faixa etária esperada para o nível superior, um número considerável de egressas/os que não atuam na docência e um número elevado de pessoas com formação universitária.

191



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO E DIVERSIFICAÇÃO DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO/BRASIL

THAYS DE OLIVEIRA MARCELINO
JEANNE EMILIA COUTTINHO

Resumo:

O presente texto discute a política de ampliação e diversificação dos Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs) no estado do Rio de Janeiro, protagonizada pela Rede Estadual de Educação Profissional e Tecnológica - REEPT/RJ que é gerenciada pela Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC/RJ. A educação nos países de capitalismo dependente, proposta para a classe trabalhadora, caracteriza-se como pragmática, imediatista, enxuta, flexível e interessada. Essa realidade é resultado da crise orgânica do capital da década de 1970, cujas bases de acumulação do modelo taylorista/fordista, se moldaram ao modelo toyotista. Nesse contexto, o Estado de bem-estar social foi substituído pela ótica neoliberal, que impôs medidas extremas que impactaram todas as áreas da sociedade. Essas mudanças na esfera educacional visam garantir a mediação do conflito de classes e as relações de produção dentro desse sistema, afetando a educação em todos os seus níveis. No Brasil, esse cenário se materializa na implementação de políticas públicas que possibilitam a criação dos CSTs. No estado do Rio de Janeiro, a REEPT/RJ desempenha um papel fundamental na ampliação e diversificação desses cursos. Nossa análise indica que a REEPT/RJ é uma instituição estratégica para assegurar a manutenção de uma educação que atenda aos interesses da classe dominante. A pesquisa consiste em uma pesquisa básica, cujas referências analíticas se fundamentam no materialismo histórico-dialético.

192



PRÁCTICAS DOCENTES DE EDUCACIÓN MUSICAL EN EL AULA UNIVERSITARIA: ACERCAMIENTO ENTRE PROFESORADO DE DISTINTAS FACULTADES DE FORMACIÓN DE PROFESORADO

MARÍA DEL MAR BERNABÉ VILLODRE

XIN LI

JUAN CARLOS MONTOYA RUBIO

JOSÉ MANUEL AZORÍN DELEGIDO

NATALIYA FILENKO

ROSA MARÍA SERRANO PASTOR

Resumo:

El objetivo principal de la presente comunicación es compartir resultados provisionales del proceso de interacción de profesorado de siete universidades españolas en el marco de la identificación de mejores prácticas docentes de Educación Musical para reforzar la formación del futuro profesorado en Educación Infantil. El Proyecto de Innovación Educativa está coordinado por la Universitat de València y pretende ofrecer un espacio de encuentro entre el profesorado universitario en el marco de la identificación de los diferentes enfoques y propuestas didácticas de asignaturas relacionadas con la Educación Musical. Los resultados provisionales de la experiencia han identificado enfoques y prácticas comunes en el aula universitaria tales como: construcción, ejecución y evaluación de propuestas de movimiento musicalizado; atención a la diversidad desde las propuestas musicales creadas; utilización de la expresión artística y/o musical en la creación de propuestas multi e interdisciplinares artísticas; inclusión de material audiovisual para reforzar contenidos teóricos a modo de guía didáctica, e importancia de la vivencia personal (trabajo corporal-instrumental) en las propuestas ejecutadas. En definitiva, la diversidad de visiones para trabajar los Procesos Musicales en otras aulas universitarias reforzará en el estudiantado la capacidad crítica sobre el papel de la educación musical en el currículo de la Educación Infantil.

193

PRÁTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL COM ÊNFASE NOS ASPECTOS DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PÚBLICA. O CASO DO PROJETO “NARRATIVINHAS INVISÍVEIS”

RENATO FROSCHE

CECÍLIA MARIANA HENRIQUES CORREIA NASCIMENTO

Resumo:

Esta pesquisa parte de um levantamento histórico das manifestações de arte, sobretudo das esculturas implantadas em espaços públicos nas cidades brasileiras e tensiona o caráter contemporâneo de invisibilidade e desconexão das populações passantes para com estes patrimônios artísticos. A partir deste contexto, a pesquisa apresenta o projeto educacional “Narrativas Invisíveis”, realizado em São Paulo/Brasil, idealizado por um dos autores deste texto, que compreende a prospecção, escaneamento e a fabricação digital dessas obras por meio da impressão 3d de réplicas miniaturizadas que se destinam à escolas e instituições de educação que tem como intuito dar visibilidade ao patrimônio material. O projeto em evidência ajudou a construir elementos conceituais para o avanço e realização de um novo projeto com enfoque infantil nomeado “Narrativinhas Invisíveis” que, com clareza de intencionalidades de educação patrimonial, utiliza da prática da contação de histórias e uso dessas miniaturas, assim criando e fomentando outras narrativas possíveis para práticas pedagógicas culturais na educação infantil e básica. Os resultados alcançados até o momento evidenciam o engajamento do público infantil pela ludicidade envolvida na metodologia da contação de história e também nas tarefas manuais propostas na manipulação das réplicas, e, o envolvimento e convite provocativo aos adultos participantes do projeto para um olhar de rememorar a cidade de maneira mais atenciosa e cuidadosa.

194

PRÁTICAS EDUCATIVAS DE UMA EDUCADORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL COSTARRIQUENHA QUE ENVOLVEM BRINCADEIRAS NO CONTEXTO DA COMUNIDADE E EM MEIO À NATUREZA

APARECIDA GARCIA PACHECO GABRIEL

Resumo:

Este trabalho apresenta uma análise de práticas educativas inspirada na filosofia de Loris Malaguzzi e no empreendedorismo de Fernando Dolabela, desenvolvidas por uma professora que trabalha na Escola Belleli Educación Escazú na cidade de São José, na Costa Rica. Os resultados da prática educativa da educadora costarrriquenha evidenciam como a aproximação com os princípios educativos da filosofia de Loris Malaguzzi e com a educação empreendedora são traduzidos em processos investigativos favorecendo a aprendizagem das crianças, por meio do protagonismo e a potencialização do comportamento empreendedor. A professora ressalta que em suas práticas educativas empreendedoras das crianças ocorre, sobretudo, por meio da ação e da relação que se estabelece durante os projetos educativos que fizeram uma aproximação com a abordagem utilizada nas escolas de educação infantil de Reggio Emilia/Itália, demonstrando como essa prática educativa, potencializam e favorecem a aprendizagem das crianças na América latina, desenvolvendo a imaginação, a fantasia, criatividade, o comportamento empreendedor e o protagonismo infantil, envolvendo brincar no contexto da comunidade e em meio à natureza.

195



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



PRÁTICAS EDUCATIVAS E INVESTIGATIVAS: ORÇAMENTOS, ALIMENTAÇÃO E SUSTENTABILIDADE ABORDADOS EM UMA TURMA DE EJA

DEIVERSON RODRIGUES DOS SANTOS

Resumo:

Este estudo refere-se a uma pesquisa de mestrado em andamento sobre Educação Financeira Escolar, com foco na Cesta Básica, e voltada para estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O trabalho resultará em reflexões abrangendo áreas como orçamento familiar, políticas públicas orçamentárias, sustentabilidade e temas correlatos. A pesquisa será fundamentada nas diretrizes da Matemática Crítica, conforme a perspectiva do educador matemático Ole Skovsmose, que propõe uma Educação Crítica com enfoque emancipador, promovendo o diálogo entre professor e aluno. Tal abordagem está alinhada à Assimilação Solidária (AS), concebida e desenvolvida pelo educador matemático Roberto Ribeiro Baldino, a qual sugere uma formação baseada na colaboração e cooperação, por meio de investigações e comparações com os contextos sociais dos participantes. Esses mecanismos contrastam com o Ensino Tradicional de Matemática (ETM). No contexto do Modelo dos Campos Semânticos (MCS), será realizada uma análise da produção de significados e das enunciações geradas pelos participantes, utilizando-se de Práticas Educativas Investigativas (PEI). Tais práticas serão orientadas pelo Produto Educacional, que será desenvolvido ao longo da pesquisa e poderá, futuramente, servir como referência para professores e pesquisadores nas áreas educacional e social.

196



PREPARADOS PARA INCLUIR? A VISÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE SUA FORMAÇÃO PARA ENSINAR CRIANÇAS MIGRANTES

IZADORA AMADOR DAMACENO
JULIANA REICHERT ASSUNÇÃO TONELLI

Resumo:

Diante da crescente presença de crianças migrantes internacionais nas salas de aula de educação infantil do Paraná- Brasil (Deniz; Franzon; Contreras, 2023), professoras regentes necessitam adaptar suas aulas para atender também a esse público. Além de uma lacuna em sua formação inicial para atuar com esse público (Assunção; Aguiar, 2019), o docente pode encontrar desafios linguísticos, adaptativos, culturais, familiares, econômicos, sociais, que podem gerar um insucesso escolar (Balzan, et al, 2023). Ademais, com a implementação de aulas de língua inglesa nestes contextos, muitos pedagogos são convocados a lecionar o inglês- mesmo sem formação adequada (Malta, 2019). Neste trabalho objetivamos compartilhar visões de professoras da educação infantil sobre seus sentimentos e os desafios com relação à sua atuação com crianças migrantes. Para isso, foram analisadas colagens propostas a partir de uma oficina realizada em Rolândia no Paraná-Brasil, no qual foram exploradas estratégias inclusivas e práticas culturais no ensino com crianças migrantes internacionais. Os resultados mostram que as professoras identificam lacunas em sua formação e ressaltam a necessidade de uma preparação mais aprofundada sobre o tema. Além disso, expressam sentimentos de angústia, dúvida e incerteza, mas também percebem essa experiência como uma oportunidade de crescimento, tanto pessoal quanto profissional.

197



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



PROCESSOS FORMATIVOS E CORPOREIDADES: IDEIAS DE CIBERCORPOS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

QUÉTERI FIGUEIREDO PAIVA
ARTHUR VIANNA FERREIRA

Resumo:

Discutir as ideias de ciberespaços nos processos formativos e corporeidade da Educação a Distância no sociedade atual, implicam em trazer para seara do debate os impactos e influências das tecnologias digitais da informação e comunicação no mundo moderno da contemporaneidade da Era Digital e/ou sociedade da informação. Cujo objetivo consiste em apontar de que maneira as ideias de cibercorpos e corporeidades aparecem nos processos formativos da educação a distância - EaD na perspectiva dos sujeitos e sociedade contemporânea considerando os diferentes aspectos de formação social na subjetivação da aprendizagem. Trata-se de um texto dissertativo argumentativo numa abordagem qualitativa oriundo das reflexões das leituras de produções científicas que discutem a temática em tela.

198



PROGRAMA BORBOLETA: PSICOEDUCAÇÃO PARA PAIS E CUIDADORES DE CRIANÇAS COM MUTISMO SELETIVO

FRANCILENE ROSA TORRACA
ANA CLAUDIA DE AZEVEDO PEIXOTO
LUINY CRISTINA DUTRA DE MEDEIROS

Resumo:

Este trabalho refere-se aos resultados do projeto de mestrado que teve por objetivo a criação de um programa, em formato on-line, para psicoeducar pais e cuidadores de crianças com Mutismo Seletivo, através da orientação e manejo de técnicas e estratégias que auxiliam na melhor condução do tratamento. Mutismo Seletivo é um transtorno de ansiedade social infantil, considerado raro, que se caracteriza pela ausência da fala em situações sociais específicas. Esse fracasso da fala não se relaciona à falta de conhecimento ou desconforto com a linguagem e, por isso, deve ser diferenciado das perturbações da fala catalogadas nos manuais de transtornos. No tratamento do Mutismo Seletivo, os cuidadores assumem um papel crucial no processo de intervenção, atuando como coterapeutas, ensinando as crianças comportamentos mais assertivos em situações sociais; como modelos influenciadores dos novos comportamentos que serão exibidos por seus filhos e também seu repertório de práticas para educação de seus filhos. A literatura aponta que Pais de crianças mutistas costumam apresentar um papel de reforçador negativo no comportamento mudo da criança, e por este e outros comportamentos, a intervenção junto aos pais, psicoeducando-os, é de suma importância na intervenção do Mutismo Seletivo em crianças. Para dar conta do objetivo deste trabalho, foi realizada uma revisão integrativa da literatura sobre o tema, seguindo as seguintes questões norteadoras: a) existe algum programa de Psicoeducação em grupo com pais de crianças com mutismo seletivo e, se sim, como ele se estrutura?; b) como pode ser o trabalho com a família de crianças diagnosticadas com mutismo seletivo para atuar com protagonismo positivo em seu tratamento?; c) a ansiedade social e a inibição comportamental são preditores do mutismo seletivo e qual a relação entre eles? Avaliou-se o funcionamento de 68 crianças com mutismo seletivo até 12 anos de idade e as características de 23 pais de crianças com Mutismo Seletivo.

199

PROGRAMA DE INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM PEDAGOGIA, EM TEMPOS DE PANDEMIA

PETRINA RÚBRIA NOGUEIRA AVELAR
JOSÉ MÁRCIO SILVA BARBOSA
LINA MARIA GONÇALVES

Resumo:

O presente artigo analisa dados do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido no curso de Pedagogia, na Unidade Acadêmica de Divinópolis, no biênio 2020 a 2022, da Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil. com objetivo de ampliar a refletir sobre as contribuições do PIBID na vivência e formação dos pibidianos considerando o diálogo entre teorias e as práticas em escolas de Educação Básica. Tratou-se de uma pesquisa descritiva e de caráter exploratório, embasada na abordagem qualitativa, pautada na análise do conteúdo a partir das categorias relevância e obstáculos vivenciados no programa. Para coleta de dados foi aplicado questionário (formulário Google) com estudantes bolsistas vinculados ao PIBID. Nas inferências empreendidas, notou-se que, o programa atinge a expectativa e a efetividade da formação profissional dos(as) estudantes de Pedagogia. Os resultados aqui apresentados apontam que o Programa pode contribuir significativamente com a inserção dos(as) licenciandos (as) na Educação Básica e tem alcançado a valorização da profissionalização dos acadêmicos de Pedagogia, a relação teoria e prática e os novos modos de se relacionarem com diversos assuntos pedagógicos da escola, confirmando os objetivos do referido programa.

200



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



PROJETO DE VIDA E INTERSUBJETIVIDADE: A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE VIDA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E OUTRAS VULNERABILIDADES

VICTOR DA SILVA MARTINEZ

Resumo:

Este estudo tem o intuito de promover a discussão acerca da concepção epistemológica e filosófica na qual está construída a temática Projeto de Vida nos documentos que norteiam e regulam a educação brasileira atual, indicando como alternativa a viabilização de uma referência teórica que contemple e dê ancoragem a todos os estudantes, principalmente aqueles com deficiência e outras vulnerabilidades sociais, que por sua condição acabam tendo menos acesso para a construção de um futuro que contemple suas escolhas subjetivas. O modelo aqui apresentado aproxima as temáticas de inclusão e intersubjetividade levando-as a serem prerrogativas fundamentais para a concepção de um Projeto de Vida democrático, acessível e que tenha como princípio a promoção da autonomia e justiça social dos estudantes em vulnerabilidade social.

201





13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



QUALIDADE DE VIDA DAS ESTUDANTES TRABALHADORAS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA: ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

JOÃO PEDRO RIBEIRO CARRIJO
FABIANE SANTANA PREVITALI

Resumo:

O presente estudo tem como objetivo geral compreender e avaliar a qualidade de vida dos estudantes do curso de graduação em Direito da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) sob nova morfologia do trabalho e da Reforma Trabalhista, Lei 13.467 de 2017. Trata-se de um estudo observacional, descritivo, transversal de abordagem qualitativa, com análise de dados sociodemográficos e de qualidade de vida. Para coleta e análise dos dados sociodemográficos foi utilizado um questionário elaborado pelos autores do estudo, contendo as seguintes variáveis: idade, sexo, cor/raça, turno matriculado do curso, semestre de ingresso no curso, estado civil, cidade de origem, instituição onde cursou a educação básica, ensino fundamental e médio (pública ou privada), atividade laboral, doenças e atividade de ensino superior. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas para compreender as variáveis que impactam na qualidade de vida dos estudantes. Esta pesquisa contribuiu para elucidar quais os fatores e como eles impactam a qualidade de vida da nova classe trabalhadora qualificada do setor de serviços, a partir do recorte realizado entre os estudantes do curso de Direito da UFU. Dentre os resultados encontrados, foi demonstrado que a organização do trabalho, a inserção das novas tecnologias, o gênero, a remuneração, o ambiente educacional laboral, dentre outras variáveis, podem influenciar de maneira negativa a autopercepção da qualidade de vida dos estudantes do curso de Direito da UFU.

202



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

REFLEXÕES SOBRE AMERICANISMO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

GRACIELA DE ANDRADE BOSCHETTI
ANA CECÍLIA ESTEVÃO
MARIA ADÉLIA DA COSTA

Resumo:

Este artigo busca refletir sobre o conceito de Americanismo e sua relação com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Faz parte dos esforços empreendidos pelo Grupo de Pesquisa Desenvolvimento profissional docente: entre o saber e o fazer na Educação Profissional e Tecnológica do Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais que tem como propósito investigar tópicos relacionados ao desenvolvimento dos educadores que atuam na educação básica, englobando o ensino médio e a educação profissional. Inicialmente apresenta-se o conceito de Americanismo e a proposição realizada por Mírian Jorge Warde relacionando Americanismo e Educação. Na sequência buscou-se sistematizar o histórico da formação de professores e da avaliação da aprendizagem na EPT, relacionando com a discussão proposta no item anterior, o que possibilitou uma reflexão sobre os objetos de estudo das autoras do artigo, no contexto do DprodEPT. O Americanismo teve um papel importante na definição de práticas e políticas educacionais no Brasil, especialmente na EPT. Essa influência contribuiu para a adoção de métodos e modelos pedagógicos inspirados nos Estados Unidos, marcados pelo utilitarismo e pragmatismo, refletindo interesses de formação técnica voltada para o mercado. A prática docente na EPT ainda reflete uma lógica predominantemente neoliberal. Para superar essa realidade, é necessário investir em uma educação emancipatória, que considere a formação integral dos indivíduos.

203

REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO: ESTUDO DO CURSO TÉCNICO EM LOGÍSTICA EM MINAS GERAIS

ANA CECÍLIA ESTEVÃO
GRACIELA BOSCHETTI
LUCIANA LACERDA MIRANDA
MARIA ADÉLIA DA COSTA
REJANE CASSIANO VIEIRA MENESES

Resumo:

Historicamente, o sistema educacional brasileiro, bem como a política do Ensino Médio, tem sofrido alterações para atender às demandas sociais em um contexto político-econômico. Essas reformas são motivadas por diversos fatores, como as críticas ao sistema educacional, a influência de novas ideologias e a comparação com os sistemas educacionais internacionais. Recentemente a Lei n.º 13.415/2017 propôs a reforma conhecida como novo EM. Neste contexto, este artigo apresenta um estudo do Curso Técnico Integrado em Logística, ofertado no Estado de Minas Gerais, nos moldes da referida lei. Buscou-se sistematizar os pontos fortes e lacunas da matriz curricular do curso em estudo, considerando as exigências da Base Nacional Comum Curricular e teorias curriculares, além de refletir sobre a preparação dos alunos para enfrentar os desafios profissionais de forma crítica e reflexiva. A partir da análise documental do Plano de Curso e ementas das disciplinas é descrita a matriz curricular do curso e interpretada a arquitetura escolar prescrita nos documentos segundo as categorias de análise: relação com a BNCC, educação para o pensamento crítico e formação profissional integrada. A proposta do Ensino Médio Integrado nas escolas da rede estadual de Minas Gerais carece de urgência na formação continuada de professores, melhoria das condições de infraestrutura e planos de carreira dos docentes, além de análise local de cada contexto escolar para que a proposta encontre viabilidade.

204

REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM PAUTADAS NAS TEORIAS DA APRENDIZAGEM EM UM CURSO DE MESTRADO

PATRÍCIA SANTIAGO FERREIRA
GLEYDSON DA PAIXÃO TAVARES

Resumo:

Este artigo foi delineado com o propósito de discorrer sobre o planejamento e o desenvolvimento do componente curricular Teorias de Aprendizagem: fundamentos para pesquisas em educação em ciências e matemática (TAFPECM) de um Curso de Mestrado, de uma universidade pública do estado da Bahia-Brasil. O componente foi ministrado de forma remota, por conta do contexto pandêmico da COVID-19, durante o primeiro semestre de 2020. Este texto tem como objetivo apresentar as aprendizagens desenvolvidas no percurso da disciplina por meio de narrativas. O estudo é de abordagem qualitativa, de cunho analítico-descritivo e adotou a técnica (auto)biográfica. As análises e discussão tiveram um cunho qualitativo. Os resultados apontaram que o componente curricular (TAFPECM) possibilitou aprendizagens significativas no que tange às teorias da aprendizagem, com vistas à formação para o desenvolvimento de pesquisas em educação em ciências. As aprendizagens desenvolvidas envolveram conhecimentos sobre teorias behavioristas, cognitivas, humanistas e sociointeracionistas, concepções de aprendizagem, aprendizagem e neurociência, teorias da aprendizagem e pesquisas na área de Educação em Ciências. A competência e a habilidade do professor, responsável pelo componente curricular, foram fundamentais naquele momento pandêmico, pois, planejou e desenvolveu o trabalho pedagógico na Plataforma Digital Free Forum, o que contribuiu, eficazmente, para o êxito do processo de ensino e de aprendizagem.

205

RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO SOBRE APRENDIZAGEM EM AGROECOLOGIA

LÁZARO AZEVEDO DE PAULA

Resumo:

Trago nesse relato de experiência a minha trajetória junto da aprendizagem em Agroecologia. Um saber que foi construído dentro e fora da sala de aula, em um território marcado por contradições e conflitos que acabam por invisibilizar as formas de vida ligadas ao campo no local. Um dos trabalhos que realizei utilizando a Agroecologia como principal ferramenta metodológica foi junto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Onde pude estar atuando em uma escola do campo do município de Itaguaí – RJ, no bairro Mazomba, uma região com forte presença da agricultura familiar. Na Escola Estadual Municipalizada Camilo Cuquejo, encontramos alguns problemas que também são encontrados em outras escolas do campo, principalmente relacionados à precarização da educação pública, o fechamento das escolas do campo, o multisseriamento e a falta de infraestrutura escolar. Mesmo enfrentando esses problemas, conseguimos realizar as atividades propostas junto dos estudantes e outros membros da comunidade escolar. De forma que a Agroecologia, com sua abordagem dialógica e interdisciplinar possibilitou que trabalhássemos diferentes conteúdos e relacionássemos com a realidade dos estudantes, dialogando com os conhecimentos que eles já carregavam.

206

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A IMPORTÂNCIA DESSA TEORIA PARA ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

RUTEMARA FLORENCIO
EDUARDO FOFONCA

Resumo:

Desde que Serge Moscovici (1925-2014) apresentou a TRS (Teoria das Representações Sociais) em 1961 através sua tese de Doutorado sobre Psicanálise que, essa, tem se constituído como campo teórico nos estudos sobre educação e outras áreas das ciências humanas. Por ser uma teoria que abrange um campo multidisciplinar, a Teoria das Representações Sociais permite, enquanto arcabouço teórico, desvendar crenças, ideias, maneiras de pensar e de agir dos indivíduos a partir de seus grupos de pertencimento. Wachelke e Camargo (2007) observam que a TRS é “uma teoria científica sobre os processos através dos quais os indivíduos em interação social constroem explicações sobre objetos sociais”. Portanto, a abordagem da teoria é identificar e analisar o modo como determinados grupos entendem ou “significam” fatos, fenômenos e afins, compartilhando tais significados que foram construídos e compartilhados por meio da linguagem. A associação dessa teoria nos estudos sobre formação de professores, é importante pois, segundo Gatti (2011) estudar as crenças dos professores é importante para que, a formação oferecida a eles faça sentido na profissionalização e exercício do trabalho docente. A partir dessa necessidade, minha pesquisa visa estudar as representações sociais de professores de história sobre formação continuada mediada por tecnologias digitais já que, essas, são tão impactantes na vida cotidiana atual e, dos professores, em particular.

207

RESPONSABILIDADE CIVIL DO ESTADO POR ERRO DA JUSTICA AFECTA OS DIREITOS HUMANOS DOS CIDADAOES EM MOCAMBIQUE

CELSO GITO FABIAO SIBINDE
NEUCILTO ALBERTO CHAPILA, PHD

Resumo:

O presente artigo científico esta subordinado ao tema intitulado, Reflexão sobre a Responsabilidade Civil do Estado por Erro da Justiça em Moçambique. Neste contexto, o artigo 211 da CRM estabelece que os Tribunais têm como objetivo garantir e reforçar a legalidade como fator da estabilidade jurídica, garantir o respeito pelas leis, assegurar os direitos e liberdades dos cidadãos, por um lado os Tribunais penalizam as violações da legalidade e decidem pleitos de acordo com o estabelecido na lei. Portanto a responsabilidade civil funda-se no objeto principal de reparar o dano causado pelo agente do Estado. Nesta ordem de ideia estaríamos no verdadeiro sentido do Estado de Direito Democrático, que não precisa fazer imprevistos, tudo esta estatuída na lei. Sinal este patente na constituição moçambicana e preconiza que todos os cidadãos são iguais perante a lei, por um lado o Estado deve tomar a dianteira na responsabilização dos seus agentes como garante de acesso a justiça para todos, Vide artigo 62 da CRM. Deste modo os n.ºs 1 e 2 do artigo 58 da CRM estabelece que todos é reconhecido o direito de exigir, nos termos da lei, indemnização pelos prejuízos que forem causados pela violação dos seus direitos fundamentais. Quanto à abordagem metodológica, optou-se pela pesquisa qualitativa, pois esta é feita de modo descritivo, com informações obtidas, mas não quantificáveis. Os dados serão coletados por meio de bibliografia, recorrendo ao questionário e as entrevistas, seus fenómenos interpretados e foram atribuídos significados básicos ao processo de pesquisa qualitativa.

208

RUMOS DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA ALÉM DA FRONTEIRA: IDENTIDADES E DIFERENÇAS

MIRNA SUSANA VIERA DE MARTÍNEZ

Resumo:

Este artigo versa sobre o processo de formação de professores na fronteira Rivera-Livramento, na perspectiva da Educação Comparada, partindo da problematização em torno de: Como os professores e alunos dos cursos de formação de professores dos dois países percebem o seu processo de formação, suas identidades e diferenças? A pesquisa amparada no paradigma naturalístico, construtivista se caracterizou como um Estudo de Caso. O objetivo presente foi o de buscar compreender os processos vividos pelos professores responsáveis pela formação de docentes nas duas realidades, os seus percursos académicos, anseios e práticas efetivas desenvolvidas em sala de aula, bem como, conhecer as experiências didáticas significativas percorridas pelos alunos em formação. Enfim, desejou-se, em termos educacionais, como as suas identidades são constituídas nesta fronteira, que perfis apresentam e como essa territorialidade respeita as identidades dos profissionais de cada país e com isso contribuir para a educação no Mercosul. O referencial teórico procurou alargar a compreensão sobre os fundamentos que sustentam a educação de professores, especificação das peculiaridades educacionais de cada país e as estratégias utilizadas para a construção das suas identidades profissionais. No que se refere ao processo de formação de professores foram analisados as concepções de teóricos como Franco (2003), Nóvoa (2002), Tardiff (2002, 2003) entre outros. Já, quanto às identidades os teóricos que deram base as discussões foram principalmente Hall (2000, 2002), Baumann (2002, 2003, 2005). Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com professores e alunos e observações, em sala de aula, das instituições de formação de professores dos dois países, na região de fronteira. Estes dados foram estudados por meio da análise textual. Além disso, das entrevistas e as observações emergiram as categorias seguintes: processo de formação; influências da região de fronteira na formação; diferenças no modelo de formação Uruguai-Brasil e desafios na formação docente. A questão da identidade está presente no processo de formação profissional dos professores entrevistados, dando-lhes um plus que carregam em todos os seus percursos pessoais e profissionais.

209

RURAL BILINGUAL EDUCATION IN ANDALUSIA (SPAIN): ANALYSIS THROUGH THE PERSPECTIVE OF TEACHER TRAINERS

CRISTINA VILLEGAS TROYA

Resumo:

Bilingual education is increasingly present in rural population centres, bringing numerous advantages to these educational contexts. In this research, the situation of these schools is analysed from the perspective of the Teacher Trainers. In order to do so, seven semi-structured interviews were carried out with the coordinators of plurilingualism programmes responsible for teacher training in 7 out of 8 provinces of the autonomous community of Andalusia (Spain) to find out the needs of those educational centres located in rural areas with fewer than 3,000 inhabitants. The findings are divided into the different categories of skills, threats, strengths, and opportunities, illustrating the current reality of these centres. Through these interviews, it was possible to find out about the advantages and disadvantages of rural bilingual schools in Andalusia, their training needs and the role of the teacher trainers about the shortcomings found.

210



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



SAÚDE E BEM-ESTAR DOCENTE: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

ALBONI MARISA DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA
GRAÇA FOGAÇA DE LIMA

Resumo:

A saúde e o bem-estar docentes estão diretamente relacionados à qualidade de vida (QV) e à qualidade de vida no trabalho (QVT), os quais, por sua vez, dependem das políticas públicas educacionais implantadas pelos governos. Diversos professores sofrem com elevados níveis de estresse e insatisfação em relação às condições de trabalho, além de outros fatores que influenciam negativamente em relação à sua saúde e bem-estar. Partindo dessa premissa, a pesquisa teve por objetivo investigar a produção acadêmica disponível sobre qualidade de vida (QV) e qualidade de vida no trabalho (QVT) docente, no Brasil, no período de 2012 a 2022. Para a pesquisa, foi realizado um “estado do conhecimento” utilizando-se dados constantes da Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Portal de Periódicos da CAPES e do ERIC – Education Resources Information Center. Foram encontrados 23 trabalhos, dentre os quais se selecionou aqueles com maior afinidade em relação à temática. Os resultados apontaram para produções de diversas áreas do conhecimento, visto que QV e QVT são conceitos multidisciplinares, identificando-se, no entanto, um déficit de trabalhos na área da Educação. Além disso, foi possível perceber que os conceitos, em sua maioria, abrangem aspectos de esferas objetivas e subjetivas e utilizam-se da percepção individual do sujeito para mensurar QV e QVT. Constatou-se um pequeno número de pesquisas versando sobre políticas educacionais vinculadas à questão.

211



SAÚDE E RELAÇÕES DE GÊNERO: UMA ANÁLISE INTERSECCIONAL DAS DESIGUALDADES DE ACESSO AO TRATAMENTO DE CÂNCERES NO BAIXO PARNAÍBA MARANHENSE

AMANDA GOMES PEREIRA
ALINE DE SOUSA FERREIRA
RAFAELA SILVA OLIVEIRA

Resumo:

Na tentativa de compreender os entraves ao acesso à saúde por usuárias, da zona rural, este trabalho tem por objetivo mapear as políticas públicas destinadas às mulheres camponesas do município de São Bernardo, bem como os itinerários percorridos na busca por tratamento de cânceres de mama e colo do útero. Apesar da cidade possuir mamógrafo e de realizar os exames preventivos de rastreio do câncer de colo do útero, todo tratamento e exames mais especializados são realizados na capital, em São Luís, que fica a cerca de 376km de distância. O município de referência da regional, Chapadinha/MA, não fornece atendimento de atenção terciária, dificultando o acesso ao tratamento por mulheres que não possuem rede de apoio e/ou familiares em São Luís. No Brasil, o acesso aos equipamentos públicos de saúde para garantia da qualidade de vida das pessoas está longe de ocorrer de forma democrática, principalmente quando partimos de contextos como os que estão inseridos as moradoras das áreas rurais, do interior do Maranhão. Na grande maioria dos casos, quando se procura o acesso ao Sistema Único de Saúde para o tratamento de doenças de alta complexidade, verifica-se que esses estão concentrados nos grandes centros urbanos. Refletir sobre o acesso das populações rurais ao tratamento de cânceres significa tirar da invisibilidade as realidades dos povos do campo, das populações tradicionais e negras do Brasil profundo, sobretudo no que tange a situação das mulheres, que quando não são acometidas por doenças de alta complexidade, são as principais responsáveis pelos cuidados dos enfermos, dependentes e pessoas com deficiência da família. Sob esse prisma, torna-se urgente analisar o acesso aos serviços de tratamento para doenças de alta complexidade, sob uma perspectiva interseccional, considerando relações de gênero, raça, gerações, etnia, renda, mobilidade e local de moradia, com o fito de contribuir para políticas públicas futuras – cujo finalidade seja mitigar as desigualdades sociais.

212

TECENDO SABERES: PROJETO DE EXTENSÃO “DESTRETANDO” POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS

SUZIE KEILLA VIANA DA SILVA

ÉDER RODRIGO GIMENES

ITAMIRES LIMA SANTOS ALCANTARA

PRISCILA KUTNE ARMELIN

Resumo:

Este artigo é relevante, considerando a importância do desenvolvimento de competências dos acadêmicos, preparando-os para o futuro na educação superior através meio de projetos de extensão no Centro Universitário Cidade Verde (UniCV), uma instituição brasileira com polos e acadêmicos em todo o país e no exterior. A extensão curricular, componente essencial da formação acadêmica e obrigatória no ensino superior brasileiro, desempenha um papel importante tanto para a comunidade acadêmica quanto para a sociedade. Ao integrar ensino, pesquisa e extensão, espera-se promover um aprendizado mais significativo e transformador. A interação com povos e comunidades tradicionais configura-se uma oportunidade única na construção de conhecimentos plurais e fortalecimento da identidade cultural brasileira, permitindo a interação com preocupações globais, como os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS). Este artigo tem como objetivo apresentar as práticas desenvolvidas pelos acadêmicos a partir da interação com essas comunidades. O projeto possibilitou, entre outros resultados: a) discutir a importância da interação para a construção de conhecimentos e fortalecimento da identidade cultural; b) identificar práticas pedagógicas inovadoras, como a aprendizagem baseada em projetos e o uso de tecnologias digitais; e c) descrever as atividades do projeto, incluindo a criação de podcasts, troca de produtos, live sobre direitos das mulheres tradicionais e produção de folders informativos.

213



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



TENDÊNCIAS DO DEBATE CIENTÍFICO ACERCA DA POLÍTICA PÚBLICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL

JANAÍNA NEVES ESTRELA DE CANTUÁRIO

Resumo:

A assistência estudantil como objeto de análise tem relação com a experiência profissional e acadêmica da pesquisadora. Que há duas décadas atua no setor responsável pela assistência estudantil do Campus Urutaí do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF Goiano) e que neste momento cursa o Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nesta fase de sua trajetória acadêmica, seu foco está voltado para a compreensão de como o tema Assistência Estudantil se insere no debate científico da área de Educação, especialmente como este debate aborda a Assistência Estudantil na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Nessa perspectiva foi realizado pela autora levantamento bibliográfico acerca da temática que serviu de base para a revisão da literatura nos repositórios virtuais de maior impacto na produção acadêmica e científica da área de Educação do Brasil.

214



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



TUTORIA ESCOLAR: EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA SALA DE AULA

RENAN HONORATO LUCIO

Resumo:

A Tutoria é uma ferramenta de trabalho pedagógico utilizado nas escolas públicas do Programa de Ensino Integral pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC) - Brasil. É uma ação construída entre educando e educador, com o objetivo de oferecer orientações e ferramentas para a promoção do autoconhecimento do estudante. Essa metodologia vai de encontro com os objetivos almejados do Currículo Paulista – Etapa Ensino Médio, produzido com base na Base Nacional Curricular Comum aprovada em 2017, buscando promover uma educação integral, desenvolvendo várias dimensões da vida do educando. Apesar da Tutoria ser uma ação pedagógica convergente aos objetivos do Currículo Paulista (SEDUC), em nenhum momento é mencionada ou prevista neste documento, ou mesmo em outros documentos orientadores, como as Matrizes Curriculares, que delimitam as cargas horárias das atividades escolares. Apenas há orientações técnicas sobre Tutoria oferecidas pela própria Secretaria de Educação paulista. A falta de alinhamento entre os documentos organizadores do trabalho docente dificulta muito a prática dessa metodologia, empobrecendo a experiência dos discentes em busca de uma de uma formação interdimensional, cabendo as unidades escolares a difícil tarefa de tornar positiva essa ação em seu cotidiano.

215





13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



UFMG JOVEM: DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

RENATA AMARAL DE MATOS ROCHA

Resumo:

A Universidade Federal de Minas Gerais desenvolve o Projeto de extensão UFMG Jovem há 25 anos, o qual se materializa como um espaço de divulgação científica, diálogo e intercâmbio entre Universidade e Educação Básica. Em 2024, teve como tema “Minas é um mundo: diversidade, saberes e tecnologias sociais”, alcançou recorde de inscrições, apresentações, atividades e público, o que nos possibilitou observar o quanto as feiras de ciência têm potencial para fomentar e compartilhar a produção científica e inventiva de alta qualidade produzida na educação básica. Também é potente na criação de situações que oportunizem o acesso dos jovens cientistas a pesquisadores mais experientes, no contexto da Universidade pública, o que pode inspirar e engajar os alunos. O Projeto abarca estas ações: i) “Feira de Ciências da Educação Básica”, que contou com 167 trabalhos apresentados por 500 estudantes da educação infantil, ensino fundamental e médio, orientados por seus professores; ii) “Desafio O meu segredo para ser feliz”, que teve a manifestação da subjetividade de 158 crianças e adolescentes; iii) “Conversa com Cientistas”, que contou com 300 estudantes para dialogar com 5 cientistas; iv) “#ExploraUFMG”, que contou com 15 espaços culturais sendo visitados pelos alunos. O Projeto sempre buscou articular conhecimentos científicos, artísticos e culturais, em uma cena em que todos os sujeitos e seus saberes têm espaço e são valorizados, e contou com avaliação formativa, sem indicação de ranking.

216



UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE OS IMPACTOS DA MEDIAÇÃO PRESENCIAL E REMOTA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM MARÍLIA-SP (BRASIL)

ANA BEATRIZ MARTINS DE ARRUDA

Resumo:

Introdução: O ensino remoto no Brasil teve início com a portaria nº 343 de 17 de março de 2020, quando, por conta do grau de agravamento da pandemia do COVID-19, uma infecção respiratória aguda de elevada transmissibilidade e de distribuição global, cuja principal medida de cuidado adotada foi o isolamento social que durou até o fim do ano letivo de 2021, o MEC dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais no período de pandemia. Logo, nota-se que, por conta deste cenário, as crianças que estavam passando pelo processo de alfabetização nesta época, foram alfabetizadas contando com a mediação pedagógica de maneira remota, sendo as primeiras a passarem por esse processo com esta forma de mediação. Posto isso, nota-se a importância de se estudar quais os impactos disso no processo de aquisição da escrita destas crianças. **Objetivo:** A presente pesquisa teve por objetivo realizar um estudo comparativo entre o desenvolvimento de crianças que foram alfabetizadas no período pré-pandêmico, com mediação presencial, e crianças que foram alfabetizadas durante o período pandêmico, com mediação remota, partindo da percepção dos pais e/ou responsáveis. **Materiais e método:** Para alcançar tal objetivo, primeiramente foi realizada uma revisão bibliográfica, para ter um aval e suporte técnico-científico, com base no referencial teórico das obras de Vigotski, ou seja, abordagem da psicologia histórico-cultural, que se fazem atuais e relevantes, em especial no cenário pandêmico e pós-pandêmico, no qual a práxis pedagógica, em especial no processo de alfabetização, passou a ser repensada mediante os desafios do ensino por meio de recursos tecnológicos e virtuais que se consolidaram. Em seguida, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco pais e/ou responsáveis que atendiam aos critérios de inclusão na pesquisa. Para analisar os dados obtidos com este processo, utilizou-se da metodologia de análise temática, proposta por Virginia Braun e Victoria Clarke (2006), que busca identificar, analisar, interpretar e relatar padrões a partir de dados qualitativos. **Resultados e discussão:** Nota-se que um dos conceitos que emergiram dos resultados obtidos com a realização das entrevistas com os pais foram os de: mediação e mediação pedagógica.

217

UM OLHAR FEMININO NA PERSPECTIVA BDSM: O PERCURSO DO NORMATIVO ATÉ O COURO

JENNIFER BENJAMIN LIMA ALMEIDA SILVA
1EURIDES SIMÕES SOARES HIDE

Resumo:

O prazer, constantemente, não se sustenta ao se adequar a padrões. Sempre irá haver uma excentricidade no processamento desse desejo, sendo eles por uma ideia de pertencimento ou até mesmo curiosidade a respeito do que seria fora do comum, uma experiência que muitas vezes se torna mais atrativa. Na condição da libido não ser atendida, ela se expurga de outras formas, e o que é chamado de excêntrico é apenas uma forma de dar forma a essa libido, esse prazer. Pautada nisso, essa pesquisa buscou compreender como os indivíduos vivenciam suas experiências por trás da comunidade BDSM (bondage, discipline, domination, sadism, submission, masochism). Para isso, foi utilizada como metodologia o estudo de caso com praticantes dessa comunidade, para alcançar os participantes foi utilizado o método bola de neve, após a identificação dos praticantes seguiu inicialmente na pesquisa questionário sociodemográfico para em seguida a realização de uma entrevista semiestruturada, a análise dos dados foi repartida em categorias em prol da facilitação dos resultados. Concluindo que há uma carência de estudos a respeito da temática e é de extrema relevância que esse grupo de pessoas tenham mais possibilidades de participarem de estudos que sejam destinados a compreender suas vivências.

218



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS SOBRE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

ROSANA MENDES MACIEL MOREIRA

FABIANE SANTANA PREVITALI

Resumo:

O artigo é parte de pesquisa em andamento de doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, com apoio CAPES. O estudo objetivou realizar uma análise crítica do discurso sobre as DCN's 2002, 2015, 2019 e 2024, no âmbito dos estágios curriculares supervisionados e seus impactos na formação inicial e continuada dos professores. O presente artigo utilizou abordagem do materialismo histórico-dialético, com foco na Análise Crítica do discurso - ACD de Fairclough (2016) para examinar as relações entre discurso, texto e práticas sociais nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN's. Esse estudo destaca a necessidade premente de uma reavaliação crítica das DCNs, especialmente no quesito do desenvolvimento da prática enquanto componente curricular do estágio curricular supervisionado no sentido de promover uma formação que não se restrinja ao pragmatismo neoliberal, mas que busque incorporar teorias educacionais pertinentes e uma reflexão crítica que pense a formação docente como um processo dinâmico e integrado.

219





13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



VÍDEOS MULTIMEDIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: HERRAMIENTA PARA LA INNOVACIÓN DIDÁCTICA Y LA DIFUSIÓN DE RESULTADOS ACADÉMICOS

DIEGO GUDIÑO ZAHINOS

Resumo:

Los vídeos multimedia se han consolidado como una herramienta clave en la educación superior para mejorar la comprensión de contenidos, fomentar la participación del alumnado y facilitar la transmisión de conocimientos en entornos presenciales y virtuales. Este estudio analiza su uso en la docencia universitaria, su impacto en la enseñanza y la investigación, así como las herramientas más empleadas para su creación. Se recopilieron 109 respuestas de profesores e investigadores de la Universidad de Extremadura que participaron en un taller sobre la creación de vídeos multimedia con fines didácticos y para la difusión de trabajos académicos en entornos virtuales. Los resultados muestran que el 81 % afirmó utilizar medios audiovisuales en sus clases con frecuencia, mientras que un 13 % manifestó interés en incorporarlos próximamente. El 97 % considera que innovar en el aula mediante recursos digitales es útil para el aprendizaje. En cuanto a la creación de vídeos, el 52 % los ha utilizado con fines docentes y el 39 % para la presentación de resultados de investigación. Las herramientas más destacadas incluyen PowerPoint, Camtasia y OBS Studio, entre otras. Se concluye que el uso de vídeos multimedia en la educación superior contribuye a la mejora de la competencia digital del profesorado, favorece la innovación metodológica y enriquece la experiencia de aprendizaje del alumnado.

220



VIVENCIAS Y EXPERIENCIAS DE ESTUDIANTES INMIGRANTES EN EL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO

CAROLA ANDREA HERRERA BRAVO

Resumo:

Las experiencias pedagógicas presentadas a continuación, surgen como una respuesta en atención a la alta demanda de matrícula de estudiantes inmigrantes, con necesidades sociales y diversidades culturales, que se han manifestado exponencialmente los últimos 5 años, en los establecimientos educativos públicos, administrados por el estado de Chile, en la ciudad de Antofagasta. Ciudad que se ha convertido en polo de atracción para cientos de inmigrantes procedentes principalmente de Latinoamérica: Venezuela, Colombia, Perú y Bolivia, por su actividad económica derivada del quehacer productivo minero. Los establecimientos educativos, ni el sistema educativo chileno, estaban preparados para recibir a cientos de nuevos estudiantes, que debieron ser escolarizados en un breve período de tiempo, esto derivó en la renovación y creación de la Política Nacional de estudiantes extranjeros (2018-2022), que busca garantizar el acceso a la educación y promover la movilidad humana. Pues según el Instituto Nacional de estadísticas, al año 2023 en Chile, existían cerca de 2 millones de extranjeros residentes, y se estima que de forma indocumentada cerca de 1 millón más, de los cuales un 30% corresponde a niños en edad escolar. A consecuencia de lo anterior, las clases comenzaron rápidamente a poblarse con niños inmigrantes, que vivieron adaptarse a una nueva cultura, y sus maestros adaptar sus metodologías y estrategias de enseñanza. Situación que no ha quedado exenta de conflictos, pues la implementación de la mencionada política, demanda adecuaciones de tipo curricular, dotación de más planta docente e infraestructura adecuada para atender la creciente cantidad de estudiantes en clase. 4. Sumado a lo anterior, las diferencias culturales y la escasa colaboración de los padres en la educación de sus hijos, especialmente de aquellos indocumentados, que visualizan a los establecimientos educativos como guarderías donde se les proporciona alimentación y cuidados, mientras ellos trabajan. También es importante mencionar las complejidades propias, de las pautas lingüísticas empleadas en las clases, desconocidas para estas nuevas estudiantes, derivando en algunos casos en fracaso y ausentismo escolar.

221



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



VOZES NEGRAS: ESTUDOS ÉTNICO-RACIAIS NAS ESCOLAS QUILOMBOLAS DE MT

CLEUSA ALBILIA DE ALMEIDA
CRISTÓVÃO DOMINGOS DE ALMEIDA
ACIMAR DA COSTA MAGALHÃES
JESSIANE MARIA DE ALMEIDA
GENI CONCEIÇÃO FIGUEIREDO ZACARKIM
FRANCINELE CEZARINA LARA

Resumo:

O projeto busca promover a inclusão e valorização da diversidade étnico-racial nas escolas estaduais e municipais de Comunidades Tradicionais de Mato Grosso. A iniciativa visa a implementação de uma educação antirracista, cumprindo as diretrizes da Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas brasileiras. A proposta envolve atividades pedagógicas interdisciplinares, com entrevistas, grupos focais e mapeamento das leis em vigor que abordam questões de identidade, pertencimento e resistência, dando ênfase às contribuições dos povos negros, indígenas e quilombolas. O projeto também incentiva o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as estruturas de poder, racismo e desigualdade no Brasil. Professores, alunos e membros da comunidade participam de forma colaborativa, contribuindo com suas vivências e saberes. Além disso, o projeto busca criar uma rede de apoio para a troca de conhecimentos entre as escolas envolvidas, fortalecendo o diálogo entre academia e comunidade. Por meio dessas ações, o "Vozes Negras" pretende contribuir para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e representativo, que respeite e valorize as diversas identidades culturais presentes no contexto educacional. A iniciativa visa, em última instância, fomentar o respeito às diferenças e preparar os alunos para uma convivência cidadã e plural.

222



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

TEXTOS COMPLETOS

CONSIDERAÇÕES SOBRE LETRAMENTO EM INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL A PARTIR DO GUIA DA UNESCO "AI COMPETENCY FRAMEWORK FOR STUDENTS"

Nathaniel Reis de Figueiredo¹
Tháisa Antunes Gonçalves²

Introdução

Nos anos 1950, pioneiros da área computacional estabeleceram como missão recriar a inteligência humana em uma máquina, a inteligência artificial (IA). No desenrolar desses estudos, o campo da IA se dividiu entre pesquisadores que tentavam ensinar as máquinas a pensar via regras de lógica, a abordagem "baseada em regras", e pesquisadores que tentavam reconstruir as redes neurais do ser humano por uma máquina, a abordagem das "redes neurais". A primeira abordagem, "baseada em regras", foi predominando até os anos 1990 (LEE, 2019).

A abordagem por "redes neurais" precisa de grande poder de computação e grande quantidades de dados para treinar uma máquina, que identificará padrões nesses dados para então tomar decisões de forma autônoma. Foi somente com a explosão computacional dos anos 2000 que houve condições tecnológicas necessárias para que as redes neurais mostrassem seu real potencial. Equipamentos com grande capacidade de processamento e abundância de dados armazenados na internet permitiram o avanço técnico de "aprendizagem profunda" (*deep learning*)³. Sistemas de IA passaram a ser usados por bancos, seguradoras, buscadores de internet e redes sociais, para citar apenas alguns exemplos.

Até os anos 2010, sistemas desse tipo funcionam principalmente classificando e predizendo tarefas a partir de características estatísticas de um conjunto de dados de treinamento. Porém, na segunda metade da década de 2010, um novo modelo passou a ser discutido, o generativo, trazendo a novidade de produzir novos dados de forma a corresponder às estatísticas dos dados de treinamento.

224

¹ Mestre em História da Literatura (Universidade Federal do Rio Grande), bacharel em Biblioteconomia (Universidade Comunitária da Região de Chapecó) e Bibliotecário-documentalista (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). E-mail: nathaniel.figueiredo@ufrgs.br

² Mestra em Processos e Manifestações Culturais (Universidade Feevale), bacharela em Biblioteconomia (Universidade Federal do Rio Grande) e Bibliotecária-documentalista (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul). E-mail: thaisa.antunes@rolante.ifrs.edu.br

³ O aprendizado profundo funciona da seguinte forma: "[...] algoritmos usam grandes quantidades de dados de um domínio específico para tomar uma decisão que otimiza um resultado desejado através do treino para reconhecer padrões e correlações profundamente internas, conectando os muitos pontos de dados ao resultado desejado." (LEE, 2019, p. 19)

As chamadas IAs generativas produzem dados que podem ser de um tipo distinto dos dados de entrada (de imagem para texto ou vice-versa, por exemplo). Elas conseguem isso trabalhando com dados via operações descritas como formalismo matemático, processando de forma estatística números abstratos em um espaço latente multidimensional (BRAN *et al.*, 2023).

Antes das IAs generativas, já se discutia na ciência e no imaginário as potencialidades e consequências dessa tecnologia para a sociedade. Contudo, com a popularização dos geradores de texto e imagem por IA a partir de 2022, com ferramentas intuitivas e acessíveis para pessoas sem treinamento, a discussão sobre o tema se popularizou. O GPT, na sua versão atual (GPT-4), com sua potencial capacidade de eliminar a necessidade de trabalhadores realizarem atividades repetitivas, trouxe discussões sobre o impacto econômico, social e político das IAs generativas (WANG, 2023). Na mídia, discursos conflitantes emergiram sobre o tema, ora representando as IAs como atores criativos, ora como ferramentas burras (BRAN *et al.*, 2023).

Essa popularização fez a discussão acadêmica sobre letramento em IA crescer de forma exponencial. Para profissionais da educação em geral, a utilização dessa ferramenta para criação de diferentes conteúdos trouxe como imperativo a ampliação da discussão sobre a necessidade de letramento em IAs para a população, de forma que esta saiba usar essa ferramenta entendendo os potenciais, limitações e questões éticas que elas implicam.

Foi dentro desse contexto que, em 2024, a UNESCO publicou guias sugerindo um conjunto de competências para auxiliar nessa questão no contexto da educação formal. Neste trabalho, discute-se em que medida as competências propostas pela UNESCO para estudantes dialogam e ampliam as ideias sobre letramento em IA. Para isso, foi realizada uma revisão de literatura narrativa sobre o conceito para, a seguir, compará-la com as propostas do documento da UNESCO "AI competency framework for students".

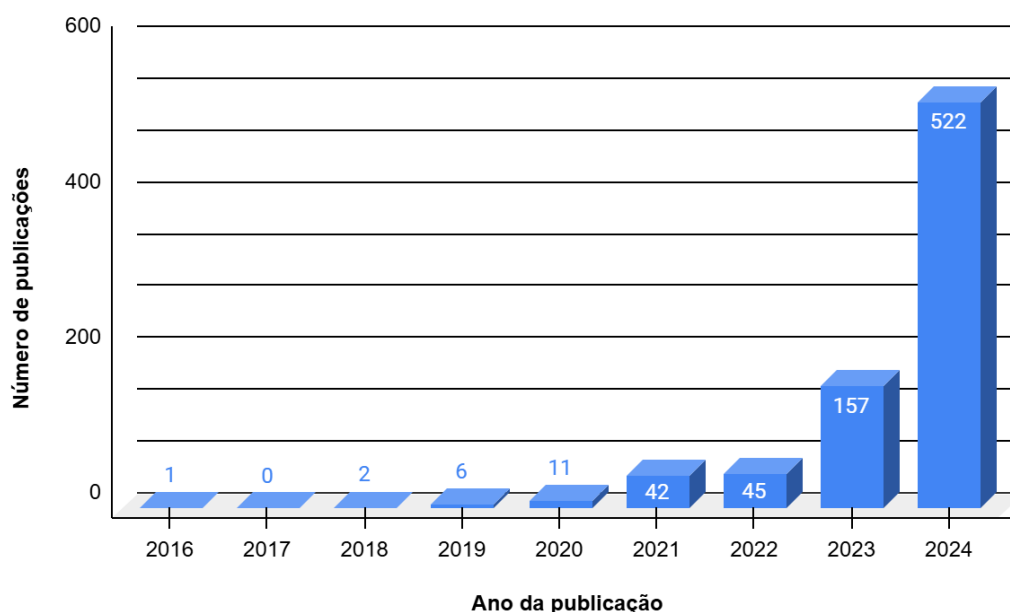
225

Letramento em Inteligência Artificial (IA)

As preocupações em torno da promoção de letramento das diferentes tecnologias emergentes nos últimos anos acompanham o desenvolvimento da sociedade da informação. Como aponta Campello (2009), na área da Biblioteconomia, a abundância de informação nas últimas décadas levou bibliotecas a se preocuparem em educar seus usuários em um uso mais consciente, o que levou a popularização na área do conceito de “letramento informacional”. Nos últimos anos, as IAs generativas, como o Chat GPT e o recente Deep Seek, popularizaram a tecnologia através de plataformas amigáveis para os usuários. Porém, outras formas de IA, como os algoritmos presentes em redes sociais ou buscadores, são menos visíveis para a maioria, o que diminui a capacidade das pessoas de usar e colaborar de forma crítica com essas ferramentas (LONG; MAGERKO, 2020). É perceptível, assim, a

necessidade de que exista letramento em IA, ou seja, um esforço educacional em diferentes esferas para promover a compreensão, utilização e avaliação crítica dessa ferramenta. Conforme Laupichler *et al.* (2022), discutir sobre letramento em IA é adentrar um campo onde ainda há pouca literatura empírica. Porém, é perceptível que publicações científicas utilizando o termo aumentam ano a ano, como se verifica na “Figura 1 - Quantidade de publicações utilizando o conceito de *artificial intelligence literacy* por ano”.

Figura 1 - Quantidade de publicações utilizando o conceito de *artificial intelligence literacy* por ano



226

Nota: Gráfico produzido a partir dos resultados recuperados na base de dados Scopus a partir da expressão de busca ““ai literacy” OR “artificial intelligence literacy”. Resultados extraídos em 12 mar. 2025.

Fonte: Os Autores

O aumento do número de publicações acontece especialmente a partir de 2022, quando as IAs generativas se popularizaram. Nota-se, assim, que à medida que as IAs generativas difundem a discussão sobre IA, reflexões sobre o assunto do letramento de nessa tecnologia começam a crescer de forma exponencial, mais do que triplicando a cada ano.

Considerando os cinco documentos mais citados sobre o assunto na base de dados Scopus, pode-se definir letramento em IA como:

”[...] a set of competencies that enables individuals to critically evaluate AI technologies; communicate and collaborate effectively with AI; and use AI as a tool online, at home, and in the workplace” (LONG; MAGERKO, 2020, p. 2)

“ [...] basic competencies to know and understand, use and apply, as well as evaluate and create AI. People need to equip themselves cognitively for future technological challenges in their workplaces. At the same time, it is important to foster their social responsibility and ethical awareness to use AI for societal good” (NG *et al.*, 2021, p. 9)

“The ability to understand, use, monitor, and critically reflect on AI applications without necessarily being able to develop AI models themselves [...]. “AI literacy” encompasses AI competencies that the general population should possess and accordingly focuses mainly on learners without a computer science background (“non-experts”). (LAUPICHLER, M.C. *et al.*, 2022, p. 1)

“[...] includes understanding the basics of Generative AI, how it works, its advantages, and disadvantages, as well as different uses in higher education. Meanwhile, when using Generative AI, they should ensure that their use aligns with ethical principles and does not cause any harm to society.” (CHAN; HU, 2023, p. 14)

“[...] include an understanding of the capabilities and limitations of these models, as well as the ethical and social implications of their use.” (RASUL *et al.*, 2023)

Ao ler as definições desses diferentes autores, é possível destacar os seguintes elementos em comum sobre letramento em IA:

1. está relacionado às dimensões de compreender como a essa tecnologia funciona, em suas capacidades e limitações, vantagens e desvantagens, além das implicações éticas e sociais do uso dessas ferramentas. É desenvolver nas pessoas a **capacidade de saber usar, de monitorar e refletir sobre IAs**, seja aplicando, avaliando ou criando IA;
2. inclui **um conjunto de competências** necessárias para que uma pessoa consiga ser considerada como "letrada em IA";
3. tem como foco desenvolver esse conjunto de competência em **pessoas sem relação com as ciências da computação**, ou seja, o usuário comum de tecnologias digitais que não é especialista.

As competências que formariam uma pessoa não especialista em tecnologias digitais como letrada em IA não aparecem, porém, de forma clara na literatura científica. Long e Magerko (2020) fornecem uma estrutura conceitual de 17 competências e 15 considerações de *design* de IA a partir de uma revisão de escopo interdisciplinar. Ng *et al.* (2021), propõem uma integração das diferentes referências encontradas em revisão de literatura em uma estrutura de competências divididas em 4 pontos. Para melhor exemplificar, resumimos as competências indicadas por esses autores no “Quadro 1 - Conjunto de competências para letramento em IA”.

Quadro 1 - Conjunto de competências para letramento em IA

Long e Magerko (2020)		Ng <i>et al.</i> (2021)
Competency 1 (Recognizing AI)		Know & understand AI Use & Apply AI Evaluate & create AI AI ethics
Competency 2 (Understanding Intelligence)		
Competency 3 (Interdisciplinarity)		
Competency 4 (General AI vs. Narrow AI)		
Competency 5 (AI's Strengths & Weaknesses)		
Competency 6 (Imagine Future AI)		
Competency 7 (Representations)		
Competency 8 (Decision-Making)		
Competency 9 (Machine learning Steps)		
	Competency 10 (Human Role in AI)	
	Competency 11 (Data Literacy)	
	Competency 12 (Learning from Data)	
	Competency 13 (Critically Interpreting Data)	
	Competency 14 (Action & Reaction)	
	Competency 15 (Sensors)	
	Competency 16 (Ethics)	
	Competency 17 (Programmability)	

Fonte: Os autores.

Comparando as duas propostas, é perceptível que, embora existam elementos em comum, a quantidade de elementos propostos e a terminologia são bem diferentes. A especificidade de Long e Magerko (2020) traz uma enorme gama de conceitos para serem trabalhados, enquanto que Ng *et al.* (2021) sintetizam de forma mais abstrata. Dessa forma, é possível perceber o que Laupichler *et al.* (2022) apontam: autores com diferentes focos temáticos apontam como competências aquilo que acreditam ser a base do letramento em IA, ocorrendo, portanto, grandes diferenças entre as propostas.

Como já afirmado, o assunto em questão é um campo emergente, no qual se misturam relatos de experiência, indicações de práticas e propostas isoladas de conceitualização. A literatura sobre o assunto diverge sobre os pressupostos pedagógicos, sobre “o que” e “como” trabalhar, sobre como o letramento em IA deve ser incluído na sociedade (em espaços formais ou informais de ensino; integrado ao currículo formal da educação básica e superior dentro das disciplinas ou como disciplina isolada; através de cursos livres e de extensão; oferecido por professores ou outros profissionais ligados à educação, como bibliotecários, etc).

A UNESCO e o letramento em IA

A UNESCO tem estimulado o debate sobre a integração da IA na educação, reconhecendo essa tecnologia pelo seu viés transformador. A instituição enfatiza, contudo, que para sua correta abordagem será necessário levar em consideração os aspectos éticos, equitativos e inclusivos para sua apropriação.

O documento “Beijing Consensus on Artificial Intelligence and Education” (UNESCO, 2019) é um marco nesse esforço da UNESCO em orientar a integração das IAs nos sistemas educacionais. Seu principal objetivo é incentivar governos e instituições educacionais a abordarem de forma holística a integração da IA, equilibrando essa inovação tecnológica com as humanísticas.

Sob o impacto social da popularização das IAs generativas, o documento “Generative AI and the future of education” (GIANNINI, 2023), baseado nos princípios estabelecidos pelo “Beijing Consensus [...]”, concentra-se nas oportunidades e desafios trazidos por essa nova tecnologia. Fornece uma estrutura geral para o desenvolvimento e aplicação eticamente responsáveis das IAs generativas em ambientes educacionais.

A mais recente iniciativa da UNESCO na tentativa de estimular o letramento em IA nos sistemas educacionais são os documentos “AI competency framework for teachers” (UNESCO, 2024b) e “AI competency framework for students” (UNESCO, 2024a), que objetivam apontar os conhecimentos, as habilidades e a consciência ética necessários para educadores e alunos viverem em um mundo impulsionado pela IA. Essa estrutura foi projetada para abordar as complexidades da integração da IA na educação, fornecendo estratégias para a implementação de programas de letramento em IA, propondo instrumentos de avaliação, a integração da IA nos currículos e a promoção da colaboração interdisciplinar.

Embora as estruturas propostas pela UNESCO para professores e alunos tenham o objetivo comum de promover o letramento em IA e a consciência ética, elas diferem em sua aplicação e foco. O documento voltado para os professores busca apontar as competências necessárias para esses profissionais integrarem de forma criativa e ética a IA às práticas educacionais, enquanto o documento voltado aos alunos se concentra em trabalhar competências para que esse grupo possa entender e usar as ferramentas de forma eficaz.

Como já identificado aqui, a literatura científica sobre letramento em IA ainda não possui consenso sobre as competências, práticas e formas de inserção dessa ferramenta na sociedade. Levando em consideração o público alvo do documento “AI competency framework for students”, uma análise dos elementos trazidos aos estudantes pode contribuir para as discussões em torno das aplicações práticas do conceito, o que será feito a seguir.

Estrutura de competências em IA para estudantes

O documento "AI competency framework for students" (UNESCO, 2024a) insere-se no papel da UNESCO dentro da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável da ONU contemplando o objetivo 4, estimulando a garantia de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade com promoção de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Enfatizando a importância de desenvolver nos currículos não somente habilidades técnicas para lidar com essa ferramenta, mas também aspectos éticos, destaca a necessidade de uma abordagem interdisciplinar da IA na educação. Tem como foco os alunos da educação básica, mas traz também ideias de como essa tecnologia pode ser trabalhada com alunos da educação superior.

O conceito de letramento em IA no documento não é explícito, sendo inferido a partir de uma série de afirmações no decorrer do documento:

1. Pesquisa da UNESCO de 2022 apontou que 190 países conduzem pesquisas sobre letramento em IA, mas que somente 15 países foram identificados implementando seus currículos com IA. Além disso, a instituição constatou que esses **países definem de forma diferente o que é letramento em IA, os conceitos e as habilidades necessárias para ser considerado letrado nessa tecnologia**, o que indicou a necessidade de desenvolver uma abordagem harmonizada para integrar as IAs no ensino e na aprendizagem;
2. É sugerido que o letramento em IA deve **abranger uma série de competências que permitam aos alunos examinar criticamente as tecnologias de IA**, compreendendo as dimensões éticas, sociais e técnicas dessas ferramentas para um engajamento responsável com elas;
3. O letramento e acesso a IA é considerado pela UNESCO como um **direito básico em uma era onde essa tecnologia cada vez mais faz parte do cotidiano da população**;
4. As competências são construídas considerando que os pilares do letramento nessa ferramenta são o **conhecimento, as habilidades e os valores**;
5. Em diversas partes do documento, **competências em IA ("AI competency") tem significado semelhante ao de letramento em IA ("AI literacy")**.

230

Desses apontamentos, é possível inferir que o conceito de letramento em IA identificado na literatura científica e o conceito de letramento em IA da UNESCO possuem algumas características em comum. Destaca-se especialmente a ênfase em considerar o letramento nessa tecnologia como o desenvolvimento de um conjunto de competências que lidem não somente em saber usá-la, mas também compreendê-la, avaliá-la e pensá-la de forma ética. O documento ressalta que o letramento em IA se torna um direito de todos à medida que essa tecnologia cada vez mais faz parte do cotidiano.

A principal diferença é de que quando a literatura científica trabalha com o conceito, o faz de forma geral, para todas as pessoas que não são especialistas na área computacional, enquanto a construção do conceito de letramento em IA aqui está focada principalmente em alunos da educação básica. Nota-se a indistinção conceitual entre “letramento” e “competência”, o que pode sugerir que, à medida que a discussão sobre letramento sai do âmbito geral para o específico, há uma tendência em utilizar mais o segundo termo.

Luz e Lucas (2024), analisando trabalhos publicados em português utilizando os conceitos de “competência digital” e “letramento digital”, perceberam que o termo “competência” está relacionado à construção de ideias que subsidiam formações de professores e políticas públicas, enquanto “letramento” aparece em abordagem mais ampla a temáticas, no geral, na reflexão acadêmica. Ainda que tais afirmativas sejam para o contexto brasileiro em língua portuguesa, percebe-se, no documento analisado que foca em políticas públicas de educação, a preferência pelo termo “*competency*” em vez de “*literacy*”.

Para a elaboração das competências que compõem sua estrutura de letramento em IA para alunos, a UNESCO aponta que se guiou pelos seguintes princípios:

1. **Promover uma abordagem crítica de IA:** a proposta busca que os alunos sejam capazes de avaliar os impactos sociais, econômicos e ambientais das IAs, contribuindo para construção de usos sociais significativos dessas ferramentas, além de auxiliar no desenvolvimento de regulações dessa tecnologia e na construção da relação da sociedade com ela;
2. **Priorizar a interação centrada do ser humano com a IA:** o objetivo é prevenir o vício ou dependência de IA, estimulando o comportamento de manter a responsabilidade humana nas decisões;
3. **Encorajar IA com sustentabilidade ambiental:** alunos são encorajados a projetar e implementar atividades de aprendizagem sobre o impacto ambiental do treino e uso dessa ferramenta, estimulando a investigação para soluções que possam mitigar esses impactos;
4. **Promover inclusividade no desenvolvimento do letramento em IA:** se refere, especialmente, aos estudantes pessoas com deficiência (PcD) e grupos minoritários;
5. **Construir competências básicas em IA para o aprendizado durante toda a vida:** o entendimento dos conceitos dessa tecnologia devem estar atrelados a como esses se ligam aos desafios do mundo real, estimulando a criatividade para melhorar modelos existentes e cocriando IAs significativas.

Dessa forma, o conceito de letramento em IA proposto nesse documento, além de enfatizar os pilares de conhecimento, habilidades e valores, traz como proposta a centralidade do ser humano. Essa tecnologia não aparece como uma “panaceia” tecnológica, mas sim como uma ferramenta que precisa ser pensada e apropriada por aqueles que as usam, tanto na sua praticidade quanto nos seus impactos nos indivíduos e nas sociedades. O letramento em IA,

pela perspectiva da UNESCO, deve sempre enfatizar o elemento humano na criação, aplicação e tomadas de decisão.

As estruturas de competência em IA propostas pela UNESCO, para efetivar esse letramento em uma perspectiva humana, implicam como paradigma pedagógico a educação baseada em competências (em inglês, "*competency-based education*" ou "*CBE*") . Segundo a UNESCO (2024a, p. 59):

A competency-based education aims to transition from models of fixed time and flexible learning (implying completing instruction within a fixed curricular schedule regardless of whether all students have reached the expected mastery level) to more flexible time and fixed learning (implying that flexible learning schedules are allowed so that students of all abilities can reach the expected mastery level).

A mudança dos currículos tradicionais para os currículos baseados em competências partem de uma mudança dos conteúdos serem aprendidos em um tempo fixo, independente de os alunos o terem dominado, para um tempo flexível, no qual o tempo de aprendizagem para cada aluno irá variar para se atingir domínio sobre o que é proposto. É um tipo de educação na qual os estudantes demonstram desempenho satisfatório naquilo que constitui as competências trabalhadas.

A ideia da proposta de uma educação baseada em competências busca reverter o modelo tradicional de educação, baseado somente em "entradas", e o modelo tradicional de educação, centrado no professor ensinando (WAHBA, [2020]). Nessa proposta, o foco então são as "saídas" (no que o aluno consegue realizar ao final do processo de ensino-aprendizagem) e no aluno (no desenvolvimento daquilo que ele passa a conhecer e saber fazer).

Além disso, o documento também preconiza como base para trabalhar o letramento em IA a aprendizagem baseada em coortes:

In this cohort-based approach to the design and organization of learning scenarios or projects, a certain cohort of students may be grouped together from different classes and grade levels. [...] Students build a community of practice and their learning often follows a curricular schedule where they share accountability and motivate and coach each other, and work with their teachers to get feedback. (UNESCO, 2024a, p. 64)

Nessa proposta, a UNESCO estabelece que o desenvolvimento das competências em IA ocorra em grupos de alunos, que formam comunidades de aprendizagem e prática. Nesse modelo, os indivíduos desses grupos, ao seguirem uma agenda curricular, estimulam uns aos outros na aprendizagem de forma comunitária e em conjunto com seus professores.

Compreender os pressupostos pedagógicos do documento "AI competency framework for students" é importante, pois ele traz uma chave interpretativa da estrutura de competências proposta pela UNESCO. A instituição oferece uma série de "saídas", aquilo que se espera que um aluno letrado em IA demonstre fazer/saber. Para isso, traz, além das competências, formas de as desenvolver com os alunos, indicando especialmente atividades que envolvam a coletividade.

A partir dessas premissas, a UNESCO propõe **12 blocos de competências em uma matriz de duas dimensões**. Na primeira dimensão, estão 4 aspectos de competências em IA, enquanto que, na segunda, estão 3 níveis de domínio de cada um desses aspectos.

Considerando que o conceito de letramento em IA do documento enfatiza os pilares de conhecimento, habilidades e valores, além dos valores éticos voltados para a centralidade humana, a estrutura propõe **na primeira dimensão** 4 aspectos:

1. **Mentalidade centrada no humano:** compreendendo os riscos e benefícios dessa tecnologia, estimulando o entendimento crítico dessas ferramentas para as necessidades humanas e para o desenvolvimento sustentável;
2. **Éticas de IA:** inclui competências relacionadas às habilidades sociais de navegar, compreender, praticar e contribuir para a adaptação de princípios humanos no ciclo da IA;
3. **Técnicas e aplicações de IA:** o conhecimento conceitual sobre como a IA opera, ligado a habilidades operacionais, usando a ferramenta em tarefas reais;
4. **Design do sistema de IA:** competências relacionadas às habilidades de engenharia nessa tecnologia, como sua arquitetura, construção e treinamento, para permitir aos alunos entendimento dos sistemas de IA para, inclusive, ajudar a projetá-las.

233

O último aspecto marca uma diferenciação prática dos conceitos encontrados na literatura científica sobre letramento em IA, pois aponta como necessário para se considerar um aluno letrado nessa tecnologia a compreensão de elementos técnicos da própria tecnologia. Como já apontado, recorrente na literatura científica que o letramento em IA é voltado para pessoas sem conhecimento na área de Ciências da Computação. Aqui, a UNESCO estimula que sistemas educacionais se apropriem dessa ferramenta visando que os estudantes dominem também elementos de *design* dela.

Dessa forma, o primeiro nível da estrutura de competências em IA foca

[...] on fundamental values, social responsibilities to uphold ethical principles, foundational knowledge and skills, and higher-order thinking skills for system design. While different elements can be developed through domain-specific learning and pedagogical methodologies, AI competencies are ultimately a set of interdisciplinary, general abilities and value orientations that extend beyond particular AI domains or tools. (UNESCO, 2024a, p. 18)

Trabalhar os princípios éticos, os conhecimentos fundacionais e as habilidades para *design* de sistemas nessa tecnologia exigem dos currículos educacionais uma abordagem interdisciplinar. A proposta da UNESCO acredita trazer, assim, uma proposta de letramento em IA com competências que vão para além do simples domínio da ferramenta, visando serem habilidades e valores de orientação geral.

Na segunda dimensão da estrutura, cada um dos aspectos indicados no primeiro nível são compartimentos em três diferentes níveis de progressão:

- **Nível 1 (Compreender):** entender o que é IA e construir interpretações sobre os valores, questões éticas, conceitos, etc. sobre a ferramenta;
- **Nível 2 (Aplicar):** aprimorar, transferir e adaptar os valores, conhecimentos e habilidades aprendidos em desafios do mundo real;
- **Nível 3 (Criar):** cocriar IAs de forma consciente, desenvolvendo soluções centradas no humano que impactem nos projetos de IAs.

O cruzamento dos dois níveis propostos resulta em uma gradação de competências para cada um dos aspectos indicados no primeiro nível, performando 12 competências. Para melhor ilustrar, além do resumo elaborado no “Quadro 2 - Estrutura de competências em IA para alunos da UNESCO”, a seguir define-se de forma resumida o que cada uma dessas 12 competências significam no contexto do documento analisado:

234

Quadro 2 - Estrutura de competências em IA para alunos da UNESCO

Competências (aspectos)	Níveis de progressão		
	<i>Compreender</i>	<i>Aplicar</i>	<i>Criar</i>
Mentalidade centrada no humano	Autonomia humana	Responsabilidade humana	Cidadania na era da IA
Éticas de IA	Ética incorporada	Uso seguro e responsável	Ética desde a concepção
Técnicas e aplicações de IA	Fundamentos da IA	Habilidades de aplicação	Criação de ferramentas de IA
Design do sistema de IA	Delimitação de problemas	Design de arquitetura	Interação e ciclos de <i>feedback</i>

Nota: Traduzido e adaptado de Unesco (2024a, p. 19)

Fonte: Os autores

- **Autonomia humana:** reconhecer que essa tecnologia é criada por humanos e que as decisões dos criadores influenciam o impacto dessas tecnologias sobre os direitos humanos, a interação humano-IA, suas vidas e sociedades;
- **Responsabilidade humana:** compreender as obrigações legais dos criadores e provedores de serviços dessa tecnologia, desenvolvendo também consciência da responsabilidade humana legal e social ao utilizar essa tecnologia na tomada de decisões, enfatizando que as escolhas humanas não sejam cedidas à ferramenta;
- **Cidadania na era da IA:** compreender criticamente o impacto dessa ferramenta nas sociedades e promover *design* e usos responsáveis e inclusivos para o desenvolvimento sustentável;
- **Ética incorporada:** identificação das questões básicas subjacentes aos principais debates éticos sobre IA, como direitos humanos, justiça social, inclusão, equidade e mudanças climáticas;
- **Uso seguro e responsável:** utilizar essa ferramenta de maneira responsável, conforme princípios éticos e legislação, tendo consciência dos riscos relacionados à privacidade dos dados e adotar medidas para garantir que os dados sejam coletados somente de forma consentida;
- **Ética desde a concepção:** (*Ethics by design*): adotar uma abordagem ética no *design*, avaliação e uso dessa tecnologia, avaliando-a conforme as regulamentações e legislações existentes;
- **Fundamentos da IA:** construir conhecimentos e habilidades básicos sobre dados e algoritmos e sua relação com IA;
- **Habilidades de aplicação:** desenvolver uma compreensão adequada sobre dados, algoritmos de IA e programação;
- **Criação de ferramentas de IA:** aprofundar e aplicar conhecimentos sobre dados e algoritmos para personalizar ferramentas existentes;
- **Delimitação de problemas:** avaliar se IA deve ser utilizada em determinadas situações, considerando perspectivas legais, éticas e lógicas;
- **Design de arquitetura:** desenvolver conhecimento metodológico básico e habilidades técnicas para configurar arquiteturas de IA;
- **Interação e ciclos de feedback:** avaliar adequação de um modelo de IA, bem como seus impactos sobre usuários, sociedades e o meio ambiente.

Comparando o "Quadro 1 - Conjunto de competências para letramento em IA" com o "Quadro 2 - Estrutura de competências em IA para alunos da UNESCO", percebe-se pontos em comum. Os aspectos da primeira dimensão da estrutura da Unesco possuem pontos semelhantes com a proposta mais geral de Ng et al. (2021), como a Ética em IA e o uso e aplicação dessa ferramenta. As 17 competências apontadas na proposta mais específica de

Long e Magerko (2020) para letramento nessa tecnologia se relacionam com as 12 competências apontadas pela Unesco, como o reconhecimento das características gerais dessas ferramentas e a compreensão de como essas ferramentas usam dados.

A diferença mais visível entre as competências identificadas na literatura científica e na proposta da UNESCO está na ênfase em uma abordagem centrada no ser humano: enquanto nas competências indicadas pela literatura científica a presença humana é implícita, nas indicadas pela UNESCO há o constante reforço da presença humana na relação com as IAs, seja na concepção da ferramenta, no seu uso ou nos seus impactos. Além disso, a organização entre duas diferentes dimensões traz uma proposta mais lógica e coerente para estimular a inclusão do letramento em IA nos currículos da educação básica, combinando a sintetização de Ng *et al.* (2021) com a especificidade de Long e Magerko (2020).

A partir da estrutura de 12 competências, o documento estabelece objetivos com os quais os currículos podem utilizar para as incorporar, sugerindo, ainda, métodos pedagógicos para as desenvolver e indicando ambientes de aprendizagem para elas serem trabalhadas. Para a competência “autonomia humana” (nível de “compreender” do aspecto “mentalidade centrada no humano”), são indicados, por exemplo: a promoção dentro dos currículos da compreensão de que a IA é liderada por humanos; a abordagem metodológica de simular debates judiciais sobre leis de IA para avaliar as intenções dos criadores por trás de sistemas proibidos; trabalhar essa competência dentro de ambientes de aprendizagem analógicos (artigos impressos em papel, anotações em cadernos, etc.).⁴

Como já constatado neste trabalho, há divergências na literatura científica e nas propostas de diferentes países sobre “o que” e “como” trabalhar com letramento em IA. Na pretensão de se tornar um documento de referência sobre o assunto, o “AI competency framework for students” propõe que o letramento em IA seja incluído nos sistemas educacionais de forma interdisciplinar (não como disciplinas isoladas). Todas essas questões são colocadas em uma perspectiva da educação baseada em competências e aprendizagem baseada em coortes, enfatizando o papel ativo da pessoa que aprende, de que esse aprendizado é realizado em conjunto com o coletivo do qual se faz parte, e estabelecendo como critério avaliativo aquilo que o aluno de fato consegue fazer ao final desse processo.

Considerações finais

A partir do impacto social causado pela popularização das IAs generativas, a questão sobre a necessidade de que as pessoas sejam letradas nessa nova tecnologia acelerou. As discussões sobre letramento em IA estão em estágio inicial, buscando responder à necessidade atual de como desenvolver nas pessoas as capacidades de compreender, utilizar e avaliar criticamente

⁴ Os pontos indicados foram selecionados apenas como exemplos. Para cada competência, há diversos objetivos curriculares, sugestão de métodos pedagógicos e ambientes de aprendizagem.

essa ferramenta. Como uma área emergente, há perspectivas divergentes na literatura científica e nas posições que a sociedade está tomando sobre o assunto. Dentro desse contexto, a UNESCO, que já discutia sobre as questões de letramento em IA desde a década de 2010, publicou em 2024 documentos de referência sobre as competências necessárias para professores e alunos da educação básica serem considerados letrados em IA.

Ao propor um documento de referência global, a UNESCO visa estabelecer uma orientação básica para os sistemas educacionais incluírem o letramento informacional, seja nos currículos nacionais, em programas extracurriculares ou em programas informais de educação. Essa inclusão é orientada sempre em uma perspectiva interdisciplinar. Como pressuposto pedagógico, a UNESCO estimula o paradigma da educação baseada em competências e da aprendizagem baseada em coortes, centrado em desenvolver no aluno formas de saber fazer que unam a compreensão conceitual e a prática no mundo real, sendo que essa aprendizagem ocorra em diferentes ambientes e em conjunto com suas comunidades.

Para o desenvolvimento de letramento em IA, a UNESCO propõe um conjunto de 12 competências, resultados de uma teorização que cruza aspectos considerados importantes para tal letramento com diferentes níveis de domínios nesses aspectos. O desenvolvimento das competências de compreensão, aplicação e criação das IAs é proposto através de uma perspectiva humana, ética, técnica e de projeto. Essa proposta se destaca especialmente por enfatizar a centralidade do ser humano na relação com a tecnologia e o apontamento de que uma pessoa letrada em IA pode dominar elementos de *design* de uma IA.

Para a continuação deste debate, será necessário que futuros trabalhos atentem para a imprecisão conceitual presente no documento, ou seja, na utilização do termo letramento em IA (“*AI literacy*”) como sinônimo de competência em IA (“*AI competency*”). O segundo é utilizado de forma majoritária no decorrer da proposta, muitas vezes com um significado próximo do que aqui foi definido como competência em IA.

Faz-se necessário também uma leitura comparativa entre o que a UNESCO propõe para estudantes no documento aqui analisado e o que ela propõe para professores (UNESCO, 2024b). Tal investigação permitirá ter uma visão panorâmica sobre o que a instituição está propondo como letramento em IA para a sociedade, seja para aqueles que estão aprendendo sobre a nova tecnologia, seja para aqueles que estimulam essa aprendizagem,

Os pressupostos pedagógicos nos quais se alicerçam a estrutura de competências em IA da UNESCO também precisam de uma revisão pormenorizada, especialmente o pressuposto pedagógico da educação baseada em competências. Seria interessante se essa leitura reunisse tanto especialistas que veem vantagens, quanto especialistas que criticam tal paradigma pedagógico no intuito de perceber de forma pormenorizada as implicações ideológicas que as competências propostas possuem.

Por fim, destaca-se que as recomendações da UNESCO avançam nas discussões sobre letramento em IA ao propor um documento básico sobre o assunto e por enfatizar a

centralidade do ser humano na relação com a tecnologia. Tal documento servirá como referencial, seja concordando ou refutando, para futuras discussões sobre o conjunto de competências a serem trabalhadas em propostas de letramento em IA.

Referência

BRAN, E. *et al.* The Emerging Social Status of Generative AI: Vocabularies of AI Competence in Public Discourse. *In: 2023 24th International Conference On Control Systems And Computer Science (CSCS)*, 2023. **Anais [...]**. [S. l.: s. n.], 2023. p. 391–398. Disponível em: <https://doi.org/10.1109/cscs59211.2023.00068>. Acesso em: 28 jan. 2025.

CAMPELLO, B. S. **Letramento informacional: função educativa do bibliotecário na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHAN, C. K. Y.; HU, W. Students' voices on generative AI: perceptions, benefits, and challenges in higher education. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, Catalonia, v. 20, n. 1, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00411-8>. Acesso em: 4 fev. 2025.

GIANNINI, S. **Generative AI and the future of education**. Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385877>. Acesso em: 15 mar. 2025.

LAUPICHLER, M.C. *et al.* Artificial intelligence literacy in higher and adult education: A scoping literature review. **Computers and Education: Artificial Intelligence**, Oxford, v. 3, p. 15 p., 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100101>. Acesso em: 4 fev. 2025.

LEE, K.-F. **Inteligência artificial**. Rio de Janeiro: Globo, 2019.

LONG, D.; MAGERKO, B. What is AI Literacy? Competencies and Design Considerations. *In: Conference On Human Factors In Computing Systems - Proceedings*, 2020, Honolulu. **Anais [...]**. Honolulu: ACM, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>. Acesso em: 4 fev. 2025.

LUZ, S. D. da; LUCAS, E. R. de O. Relação entre competência digital e letramento digital por meio de revisão de literatura. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Sergipe, v. 17, n. 36, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v17i36.19758>. Acesso em: 15 mar. 2025.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



NG, D. T. K. *et al.* Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. **Computers and Education: Artificial Intelligence**, [s. l.], v. 2, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041>. Acesso em: 4 fev. 2025.

RASUL, T. *et al.* The role of ChatGPT in higher education: Benefits, challenges, and future research directions. **Journal of Applied Learning and Teaching**, Singapore, v. 6, n. 1, p. 41–56, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.29>. Acesso em: 9 mar. 2025.

UNESCO. **AI competency framework for students**. Paris: UNESCO, 2024a. Disponível em: <https://doi.org/10.54675/JKJB9835>. Acesso em: 15 mar. 2023.

UNESCO. **AI competency framework for teachers**. Paris: UNESCO, 2024b. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391104>. Acesso em: 15 mar. 2025.

UNESCO. **Beijing Consensus on Artificial Intelligence and Education**. Paris: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303>. Acesso em: 15 mar. 2025.

WAHBA, M. M. M. **Competency Based Curriculum**. [S. l.], [2020.]. Disponível em: <https://unevoc.unesco.org/home/Competency+Based+Curriculum>. Acesso em: 15 mar. 2025.

WANG, R. Review of Generative Models. **Applied and Computational Engineering**, United Kingdom, v. 8, p. 524–529, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.54254/2755-2721/8/20230269>. Acesso em: 28 jan. 2025.

239



EDUCAÇÃO PELO TURISMO: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DISRUPTIVA EM VALENÇA-RJ

Alexandre Ferraz Pinto

Introdução

A educação contemporânea enfrenta desafios significativos, especialmente em regiões com baixos índices de desempenho escolar. Em Valença-RJ, o baixo IDEB das escolas municipais indica a necessidade de novas abordagens pedagógicas. O turismo, como atividade multidisciplinar, oferece uma alternativa viável para integrar conhecimentos e incentivar o engajamento dos alunos na aprendizagem.

Este artigo busca responder à questão: Como o turismo pode ser utilizado como ferramenta de educação turística para a construção de identidades e memórias em Valença-RJ? Para isso, explora-se o conceito de educação pelo turismo e sua aplicação no ensino fundamental II, visando melhoria da qualidade educacional e fortalecimento da identidade cultural.

Valença

Município do estado do Rio de Janeiro, apresenta um valioso patrimônio cultural e natural, com potencial para desenvolvimento do turismo cultural. No entanto, observa-se que este potencial turístico ainda é subutilizado como ferramenta educacional para a construção de identidades e memórias locais.

A cidade abriga importantes marcos históricos, como o centro histórico com casarões coloniais, a Igreja Matriz de Nossa Senhora da Glória e a Fazenda de Santa Mônica, que testemunham o passado colonial e o ciclo do café na região. Além disso, a beleza natural da Serra da Mantiqueira, com suas cachoeiras, trilhas e paisagens exuberantes, oferece um grande atrativo para o turismo ecológico e de aventura.

Valença é um município brasileiro localizado no sul do estado do Rio de Janeiro. Está a uma altitude de 560 metros e em 2022 sua população foi estimada em 68.088 habitantes, distribuídos em uma área territorial de 1.304,813 Km. O município está a 160 Km do Rio de Janeiro, 460 Km de São Paulo, 385 Km de Belo Horizonte e a 105 Km de Juiz de Fora (IBGE, 2022). Geograficamente, o município encontra-se limitado pelo Rio Paraíba do Sul e pelo Rio Preto, que faz a divisa como

Estado de Minas Gerais, e foram as terras férteis destes rios que levaram à ocupação do local (IBGE, 2022). O município é o segundo maior do Estado do Rio de Janeiro em extensão territorial⁷, possui seis distritos: Valença (sede), Barão de Juparanã, a (2º distrito), Santa Isabel

240

do Rio Preto (3º distrito), Pentagna (4º distrito), Parapeúna (5º distrito) e Conservatória, a "Cidade das Serestas" (6º distrito) (IJADER, 2004).

Os tropeiros transportando mercadorias, vindos de Minas Gerais em direção à Corte do Rio de Janeiro, atravessavam a freguesia de Nossa Senhora da Glória de Valença, e muitas vezes por aqui pousavam no local onde hoje se encontram as esquinas da Avenida Nilo Peçanha e Rua dos Mineiros, que possui este nome em homenagem aos homens que serviam de elemento de ligação e integração regional (IJADER, 2004).

A cidade compõe o que se denomina "Vale do Café", um conjunto turístico formado por mais 14 municípios que estão vinculados pela histórica produção de café na região, pelo conjunto arquitetônico comum à época, pela cultura escravista que sustentou aquela produção e pelo patrimônio cultural.

Apesar da riqueza patrimonial, percebe-se a falta de um trabalho sistemático de educação patrimonial que utilize o turismo como ferramenta para a valorização da história e da cultura local. A população, em especial os jovens, muitas vezes desconhece a importância do patrimônio local e seu significado para a construção da identidade valenciana.

Nesse contexto, o anteprojeto busca problematizar como o turismo pode ser utilizado como ferramenta de educação turística em Valença, contribuindo para a construção de identidades, o desenvolvimento do senso de pertencimento e a valorização da memória local.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) também revela desafios. Em 2023, o IDEB para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública era de 4,9, enquanto para os anos finais era de 4,3. No ranking estadual, Valença ocupa as posições 75ª e 53ª (IBGE, 2022).

Embora a taxa de escolarização seja relativamente alta, o desempenho no IDEB indica a necessidade de investimentos e políticas públicas eficazes para melhorar a qualidade da educação em Valença. É fundamental que o município avance nas estratégias pedagógicas, na formação de professores e na infraestrutura escolar, buscando alcançar melhores resultados e garantir uma educação de qualidade para todos os seus cidadãos.

Quadro 1 - Ranking das escolas públicas de Valença-RJ

Ensino Fundamental 1º a 5º ano

	Escola	Bairro	IDEB
1º	E M ASSOC BALBINA FONSECA	CENTRO	7,5
2º	E M PINGO DE MEL	CENTRO	6,3
3º	IE DEPUTADO LUIZ PINTO	CENTRO	5,7
4º	CIEP MUNICIPAL PROFESSOR COSTA JUNIOR	CHACRINHA	5,6

5º	E M PROF MARIA DA GLORIA GIFFONI	SAO FRANCISCO	5,6
6º	E M NOSSA SENHORA APARECIDA	APARECIDA	5,4
7º	E M EDUARDO LEITE PINTO	SAO JOSE PALMEIRAS	5,1
8º	E M DO OSORIO	OSORIO	4,9
9º	E M PROF REGINA COELI AMORIM	CAMBOTA	4,8
10º	E M JOAO BAPTISTA GOMES	CENTRO	4,8
11º	E M MARIETA LOPES IELPO	JOAO BONITO	4,5
12º	CE DAURA SILVA BARBOSA	BIQUINHA	4,5
13º	E M MARIA MEDIANEIRA	CENTRO	4,5
14º	E M JOAO ESTEVES	PENTAGNA	4,4
15º	E M MARCOS ESTEVES	CANTEIRO	4,4
16º	CIEP PROF LUCIANO GOMES RIBEIRO	NS FATIMA	4,4
17º	CIEP DJALMA MACEDO	DUQUE DE CAXIAS	4,1
18º	E M FERNANDO DE OLIVEIRA CASTRO	VARGINHA	3,7
19º	E M PRES TANCREDO DE ALMEIDA NEVES	PONTE FUNDA	3,4
20º	E M SANTO ANTONIO	SERRA DA GLORIA	3,1

Fonte: Ver escolas 2022 (adaptado pelo autor)

Quadro 2 - Ranking das escolas públicas de Valença-RJ
Ensino Fundamental 6º a 9º ano Escola

	Escola	Bairro	IDE B
1º	CE ARNOR SILVESTRE VIEIRA	CENTRO	6,3
2º	CE DOUTOR OSWALDO TERRA	VILA FERROVIARIA	6,2
3º	CE PADRE SEBASTIAO DA SILVA PEREIRA	SANTA CRUZ	5,8
4º	CE CORONEL BENJAMIN GUIMARAES	CENTRO	5,7

5º	E M PROF MARIA DA GLORIA GIFFONI	SAO FRANCISCO	5,5
6º	CE DOUTOR GUILHERME MILWARD	LECA	4,9
7º	E M EDUARDO LEITE PINTO	SÃO JOSÉ PALMEIRAS	4,9
8º	CE THEODORICO FONSECA	CENTRO	4,9
9º	E M MARCOS ESTEVES	CANTEIRO	4,7
10º	CIA MONSENHOR TOMAS TEJERINA DE PRADO	CHACRINHA	4,5
11º	IE DEPUTADO LUIZ PINTO	CENTRO	4,5
12º	E M PRES TANCREDO DE ALMEIDA NEVES	PONTE FUNDA	4,3
13º	CE BARAO DE JUPARANA	BARAO DE JUPARANA	4,2
14º	CE JOSE FONSECA	CENTRO	4,1
15º	ESCOLA MUNICIPAL N S APARECIDA	APARECIDA	4,0
16º	E M MARIA MEDIANEIRA	CENTRO	3,6
17º	CE DAURA SILVA BARBOSA	BIQUINHA	3,4

Fonte: Ver escolas 2022 (adaptado pelo autor)

Educação

A educação é um processo de humanização que ocorre na sociedade com o objetivo explícito de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por sua continuidade. Como prática social, é realizada por todas as instituições da sociedade, mas como processo sistemático e intencional, ocorre apenas em algumas, destacando-se a escola. A função da escola em proporcionar um conjunto de práticas preestabelecidas tem como objetivo contribuir para que os alunos se apropriem de conteúdos sociais e culturais de maneira crítica e construtiva. Ao assumir o papel de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, a escola buscará selecionar, como objeto de ensino, conteúdos que estejam alinhados com as questões sociais de cada momento histórico, cujas aprendizagens e assimilação são consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres.

A importância da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996 é evidente, pois confirma que a educação é a principal ferramenta para a realização de mudanças. Acredita-se que a educação possibilita mudanças de atitudes em relação ao meio em que estamos inseridos.

Além disso, o desenvolvimento e a ampliação da atividade turística podem ser alcançados através da educação, proporcionando que o aprendizado das pessoas contribua para um relacionamento harmonioso com o ambiente ao seu redor. As instituições educacionais, por sua vez, ganham destaque frente ao desafio imposto pela LDB, que orienta para a ruptura de paradigmas que permeiam a sociedade contemporânea.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), é fundamental que a escola valorize a cultura do seu próprio grupo e, simultaneamente, busque ultrapassar seus limites, proporcionando às crianças e jovens de diferentes grupos sociais o acesso ao saber. Isso inclui tanto os conhecimentos culturalmente relevantes da cultura brasileira, em âmbito nacional e regional, quanto os que fazem parte do patrimônio universal da humanidade.

Entende-se a educação como um fator social que reflete a realidade concreta na qual esse ser social vive, atua e muitas vezes procura modificar. A função da educação é integrar a formação da pessoa e a sua inserção na sociedade e, assim, assegurar sua plena realização. Cabe à educação, dessa forma, formar indivíduos autônomos, pensantes, ativos, capazes de participar da construção de uma sociedade contextualizada.

Os métodos pedagógicos não podem ser dissociados desses enfoques, eles devem ser apoiados no conhecimento do aluno e no seu meio, pois “todas as crianças, sejam quais forem suas origens familiares, sociais, étnicas, têm direito igual ao desenvolvimento máximo que sua personalidade comporta. Elas não devem ter outra limitação além de suas aptidões”. O método de alfabetização de Paulo Freire (2007) é baseado na premissa de que a alfabetização é um processo de conscientização e transformação social. Ao utilizar palavras geradoras e temas relevantes para a vida dos aprendizes, Freire cria um ambiente de diálogo e reflexão que permite que as pessoas se reconheçam nas palavras e nos conceitos trabalhados.

A alfabetização freiriana não se limita à sala de aula, mas se estende para a vida cotidiana dos alunos. Ao conectar a leitura e a escrita com a realidade social, Freire promove a autonomia e a capacidade crítica dos aprendizes, preparando-os para participar ativamente da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A metodologia de Freire enfatiza a importância da cultura popular, do diálogo e da problematização, como elementos fundamentais para a construção do conhecimento. Ao partir da realidade dos alunos, a alfabetização se torna um processo significativo e transformador.

A educação deve ser capaz de cultivar uma inteligência abrangente e holística, que permita aos indivíduos lidarem com os desafios da complexidade. Para isso, é preciso ir além do conhecimento especializado e desenvolver a capacidade de conectar diferentes áreas do saber, compreendendo o mundo em sua totalidade.

As reflexões de Edgar Morin (2000) sobre educação são valiosas nesse contexto, pois ele defende uma reorganização do trabalho escolar que promova a interdisciplinaridade, a contextualização e o desenvolvimento de competências amplas. Morin destaca a necessidade

de revitalizar os currículos, transformando-os em mapas que guiam a busca pelo conhecimento e a formação integral do indivíduo.

A participação dos educadores no processo de mudança de perspectiva é fundamental, pois a qualidade do professor é o principal fator que condiciona a qualidade educacional da escola. Portanto, é necessário desenvolver a capacidade de elaboração própria e de teorização das práticas, juntamente com a habilidade de estimular nos alunos atitudes críticas e criativas.

Reconhecendo o papel do professor no processo de transformação, Freire (2001) apresenta em seus estudos reflexões sobre procedimentos que podem tornar o professor mais significativo no processo de aprendizagem. Ele destaca a importância de alguns conhecimentos essenciais para a prática educativa, como tolerância, humildade, bom senso, comprometimento, aceitação do novo, rejeição à discriminação e a crença de que mudanças são possíveis, entre outros. Segundo o mesmo autor, o educador precisa "saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (p. 47).

Morin (2001), busca conectar diferentes áreas do saber e entender o mundo em sua totalidade, reconhecendo a interdependência entre os elementos e as contradições presentes na realidade. O autor alerta para a dificuldade de lidar com a complexidade, que exige uma reorganização do pensamento e da educação, com ênfase na interdisciplinaridade e no desenvolvimento de competências abrangentes. Ele também critica a fragmentação do conhecimento e a precarização da educação, especialmente em áreas desfavorecidas, que impedem a formação de uma inteligência capaz de lidar com os desafios contemporâneos.

No entanto, a realidade da educação pública, especialmente em áreas mais pobres, apresenta desafios que dificultam a concretização do planejamento. Investigações mostram que escolas localizadas em áreas desfavorecidas tendem a oferecer condições precárias de ensino, impactando negativamente o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos. Vassouras, infelizmente, se insere nesse contexto, evidenciando a necessidade urgente de ações que promovam a equidade e a qualidade na educação

Turismo

A busca pela definição de turismo nos leva a uma análise etimológica da palavra. Segundo Theobald (2001), "tour" deriva do latim e do grego, significando "movimento em círculo ao redor de um ponto central". O sufixo "ismo" indica "ação ou processo", e "ista" denota "aquele que realiza a ação".

Combinando esses elementos, turismo sugere a ação de um movimento circular, uma viagem que parte de um ponto e retorna ao mesmo. Essa concepção amplia a compreensão do turismo, indo além dos aspectos econômicos e enfatizando o deslocamento como elemento central.

O turismo é visto como uma viagem circular, um movimento em círculo em que o turista parte de sua residência habitual, realiza um deslocamento e retorna ao ponto inicial. Esse movimento é motivado por um interesse específico, como o desejo de conhecer um lugar, participar de um evento ou vivenciar uma experiência.

A Organização Mundial do Turismo (OMT) define o turismo como um conjunto de atividades realizadas por pessoas durante suas viagens, abrangendo desde a visita a pontos turísticos até a imersão em diferentes culturas. O turismo, motivado por diversos fatores, como lazer, negócios ou outros, exerce um papel fundamental na economia global e nas relações humanas.

A etimologia da palavra turismo nos remete à ideia de um movimento circular, uma viagem de ida e volta motivada por um interesse específico. Essa perspectiva nos ajuda a compreender o turismo de forma mais ampla, valorizando o deslocamento e a experiência do viajante.

O turismo moderno surge em 1841, quando Thomas Cook organizou a primeira excursão coletiva na Inglaterra, em 1867, Cook criou o voucher hoteleiro, tendo conseguido apoio na câmara dos lordes para que sua criação viesse a ser obrigatória para todos aqueles que trabalhavam como operadores e agentes de viagem e turismo (BRAGA, 2007).

No entendimento de Bomfim (2006), divide a história do turismo em quatro estágios:

O primeiro estágio, período entre a pré-história e a era medieval, as viagens eram principalmente motivadas por necessidades militares, religiosas e comerciais. As pessoas viajavam para participar de guerras e lutas, em peregrinações a locais sagrados, ou para estender suas relações comerciais. Este período é marcado pelo espírito de aventura do homem. É fascinante ver como as motivações e os métodos de viagem evoluíram ao longo do tempo (BOMFIM 2006, p, 21).

O segundo estágio, inicia-se com a revolução tecnológica do final do século XIX, especialmente a introdução do transporte ferroviário, teve um impacto significativo na mobilidade humana. O desenvolvimento industrial levou a uma expansão econômica robusta, o que aumentou a necessidade de deslocamento das pessoas (BOMFIM 2006, p, 21). As fábricas surgiram, as cidades se desenvolveram e mudaram de aparência. Com o aumento do poder aquisitivo, o número de viagens também aumentou. Este período marcou uma mudança significativa na maneira como as pessoas viajavam e interagiam com o mundo ao seu redor. É realmente interessante observar como esses avanços tecnológicos moldaram a sociedade e as práticas de viagem (BOMFIM 2006, p, 21).

O terceiro estágio, compreende entre as duas Guerras Mundiais, de 1918 a 1939, foi marcado por uma série de mudanças significativas em muitos aspectos da sociedade. Após o fim da Primeira Guerra Mundial em 1918, o mundo entrou em um período de recessão econômica que durou até o final da década de 1920. Durante esse tempo, houve uma mudança na priorização dos investimentos, com um foco maior na aviação e na expansão das rodovias em detrimento das ferrovias. Isso foi em grande parte devido ao rápido desenvolvimento

tecnológico e à crescente demanda por transporte mais rápido e eficiente. No entanto, essa mudança também teve implicações significativas para a economia global e para a forma como as pessoas viviam e trabalhavam (BOMFIM 2006, p, 21).

O quarto estágio, ocorrido no período pós-guerra de 1945 estendendo-se até os dias de hoje. Período no qual beneficiado pelos avanços produzidos pela 2ª revolução tecnológica e industrial, traduzido no aumento do poder aquisitivo, de tempo livre e, por consequência, ocasionando mudança de hábito, as pessoas passaram a realizar viagens para conhecer novos lugares. Por natureza, o ser humano tende a racionalizar suas atitudes e procurar justificativas para os motivos que o levam a tomar as mais variadas e inesperadas decisões em todos os campos de suas diversas atividades naturais e artificiais, práticas e teóricas (BOMFIM 2006, p, 21).

Após a Segunda Guerra Mundial, tirar férias passou a ser visto como algo positivo e essencial para a renovação pessoal, tornando-se quase um direito de cidadania, uma forma de acesso ao prazer e ao lazer. Os incentivos promovidos pela Grã-Bretanha, evidenciam o desenvolvimento de infraestrutura com serviços especializados, permitindo inicialmente o desfrute do lazer organizado à beira-mar. No entanto, o crescimento do turismo ao longo dos anos trouxe consigo efeitos problemáticos decorrentes do elevado número de turistas: concentração de visitantes; demanda sazonal de serviços; impactos sociais negativos sobre os trabalhadores do setor; desigualdades socioeconômicas entre turistas e residentes; e a ausência de uma política coerente para o setor (URRY, 1999), apenas para mencionar alguns dos aspectos negativos que o desenvolvimento do turismo pode causar.

O turismo no Brasil, embora tenha raízes mais antigas, ganhou força no início do século XX com o surgimento de espaços de lazer e o aumento de viagens curtas. A criação da Sociedade Brasileira de Turismo, em 1923, marca um marco inicial nesse processo, associando o turismo ao lazer e às classes mais altas.

A visão integral do turismo compreende suas dimensões econômicas, sociais e ambientais, evidenciando sua relevância para o desenvolvimento local. Beni (2006) destaca a complexidade do processo de decisão turística, influenciado por fatores pessoais, sociais, econômicos e culturais.

Panosso Netto (2010), por sua vez, enfatiza a importância do turismo para a inclusão social e o desenvolvimento sustentável. O planejamento do turismo visa identificar e minimizar os efeitos negativos que a atividade pode acarretar, sendo responsável pela organização e controle dos destinos turísticos, entendendo que a finalidade da atividade não é expandir uma oferta turística para atender a grandes fluxos turísticos. Isso quer dizer que o desenvolvimento não está atrelado ao crescimento quantitativo de oferta, mas sim à qualidade do que é planejado para atender a uma demanda que seja satisfatória para um desenvolvimento de modo sustentável.

O turismo é uma atividade essencialmente capitalista e está diretamente ligado a diversos setores da economia pertencentes ao setor de serviço, ampliando o mercado do trabalho e

gerando distribuição de renda. O dinheiro gerado na atividade turística multiplica-se pela economia, gerando:

- Aumento dos investimentos e geração de emprego no setor da construção civil;
- Aumento da demanda por produtos locais;
- Geração de emprego no setor de serviços turísticos;
- Incremento do comércio ligados à atividade turística;
- Incremento a entrada de divisas na região;
- Permite aumentar a arrecadação de impostos e taxas.

Trabalhando de forma sustentável, o turismo pode ser considerado como uma alternativa econômica capaz de alavancar o desenvolvimento das regiões. Para isso os objetivos devem ser analisados e planejados para que se torne uma atividade capaz de suprir as necessidades atuais sem comprometer a capacidade de atender as gerações futuras.

O mais importante é que ele seja desenvolvido de tal forma que beneficie as comunidades locais, mantendo uma relação harmoniosa entre a cultura e os patrimônios locais, destacando a preservação do meio ambiente para as gerações futuras.

O turismo é definido a partir da perspectiva de demanda, ou seja, como o resultado econômico do consumo dos visitantes. Portanto, não se pode afirmar a existência de um processo de produção comum, que possibilite determinar o turismo como atividade econômica singular, pois ele é caracterizado por uma função de produção própria.

A importância econômica do turismo se manifesta sob diversas formas: capital financeiro, propriedades, mercadorias, informações entre outros. Caracterizando-se pela prestação de serviços e, por essa razão, situa-se no setor terciário da economia.

O turismo é uma excelente forma de arrecadar recursos fiscais para o setor público, possibilitando, assim, que o Estado atenda às necessidades de outros setores da economia que não têm arrecadação fiscal ou esta é mínima. A contribuição fiscal que o turismo pode vir a providenciar ao Estado advém de vias as mais diversas: consumo dos turistas dos bens e serviços nacionais e internacionais; processo de produção dos bens que são destinados ao consumo do turismo e assim configurado como atividade indireta do turismo.

A economia do turismo se depara constantemente com um sério problema que é o da valorização da produção turística. A análise econômica do turismo sempre assume um caráter de grande complexidade, devido não se poder recorrer ao cálculo de um ou vários ramos produtivos inseridos no sistema de contabilidade nacional. Não existe um setor cuja produção dirija-se por completo à demanda turística, e da mesma forma, considere-se que a atividade turística, inclusive direta e indiretamente, afeta, em maior ou menor grau, diversos setores da economia.

O turismo na sociedade ocidental moderna vai além da simples satisfação de necessidades básicas, configurando-se como um meio de consumo de espaços, imagens e sensações. Para

entender esse fenômeno, é crucial analisar o papel do consumo nessa sociedade. O consumo transcende a satisfação de necessidades materiais, tornando-se uma forma de distinção social e afirmação de identidade.

Nesse sentido, o consumo turístico se destaca como um elemento carregado de simbolismos. Viajar e consumir experiências turísticas confere status e prestígio social, assim como possuir bens materiais de valor. O ato de viajar envolve o consumo do signo correspondente ao destino, proporcionando ganhos de capital social ao turista.

A busca por novos destinos turísticos impulsiona a criação de novos modelos de consumo, que se difundem em série e se tornam acessíveis a diferentes grupos sociais, até que um novo ciclo de diferenciação se inicie. Essa dinâmica revela a apropriação capitalista do turismo, transformando-o em um fenômeno de massa global.

O trade turístico constrói imagens e narrativas que atribuem significados aos destinos, influenciando as escolhas e os desejos dos viajantes. A cadeia produtiva do turismo é bastante diversificada, o que gera impactos difíceis de serem mensurados. Essa diversidade faz com que a demanda turística exceda largamente os serviços que são ofertados pelos setores puramente

Conjunto de atividades e empresas que compõem o setor turístico. Ele inclui os equipamentos, as organizações e os profissionais que atuam no turismo. Vinculados de forma direta ao turismo, já que é muito vasto o espectro de atividades que são passíveis de consumo, direto ou indireto, por parte dos turistas.

O turismo se diversifica em tipos e formas:

Tipos: O turismo se molda às características de cada região, originando diferentes tipos como turismo cultural, ecológico, de aventura, religioso, entre outros. A motivação do viajante, seu nível de educação, poder aquisitivo e necessidades influenciam essa diversidade (ANDRADE, 2002).

Formas: A estrutura organizacional do turismo engloba equipamentos, transporte, saneamento básico e comunicação, atendendo às necessidades do turista. É crucial refletir sobre as diferentes formas de turismo e seus impactos, especialmente o turismo de massa, que pode esgotar os recursos do meio ambiente.

O turismo é um fenômeno complexo que impacta a economia, a sociedade e o indivíduo. Compreender sua essência, tipos e formas é fundamental para o seu desenvolvimento sustentável e para a valorização da cultura e do patrimônio.

Krippendorff (2000) argumenta que a educação para o turismo deve começar na infância, formando cidadãos mais conscientes e preparados para atuar como turistas. Para atingir esse objetivo, ele propõe uma ampla campanha de conscientização que envolva diversos setores da sociedade:

Instituições de ensino: A educação para o turismo deve ser incorporada aos currículos escolares, desde a educação infantil até o ensino superior.

Outras instituições: Igrejas, partidos políticos, sindicatos e organizações sociais também podem contribuir para a formação de turistas responsáveis através de debates, palestras e atividades educativas.

- Mídia: A mídia desempenha um papel crucial na disseminação de informações sobre turismo responsável, conscientizando a população sobre os impactos positivos e negativos da atividade turística.
- Organismos oficiais de turismo: Esses organismos devem promover campanhas de conscientização e oferecer recursos educativos tanto para turistas quanto para profissionais do setor.
- Setores comerciais e prestadores de serviços turísticos: Têm a responsabilidade de oferecer serviços de qualidade, promover a sustentabilidade e incentivar práticas de turismo responsável.
- Educação não formal: Palestras, cursos, workshops e eventos sobre turismo responsável devem ser organizados por diferentes atores sociais, como ONGs, associações comerciais e prefeituras.

Ao integrar esses diferentes setores na promoção da educação para o turismo, possível construir uma cultura de turismo responsável, trazendo benefícios tanto para os turistas quanto para as comunidades receptoras e o meio ambiente.

250

Educação turística

A educação turística, em sua essência, busca promover a compreensão do turismo como um fenômeno multifacetado, que transcende as dimensões meramente econômicas e se manifesta como um processo educativo capaz de gerar transformações sociais e desenvolvimento humano.

O Turismo Pedagógico consiste num conjunto de atividades didático-pedagógicas que acontecem fora do ambiente escolar, seja por meio de excursões, visitas, visitas-técnicas. Em atividades externas à escola, professores e estudantes têm a oportunidade de integrar conhecimentos já elaborados em sala de aula, aliando ludicidade e lazer.

Além do Turismo Pedagógico, existe a modalidade Educação pelo Turismo. Trata-se da promoção de diálogo entre a atividade turística da região com os conteúdos das disciplinas tradicionais. Essa via de estudo e planejamento viabiliza a melhoria do rendimento escolar e contribui na formação em relação aos temas transversais propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais: ética, cidadania, pluralidade cultural, meio ambiente, etc (RODRIGUES, 2014)

A escola deve ser um espaço de diálogo entre o conhecimento formal e a experiência de vida dos alunos. Ao invés de ignorar os saberes que os estudantes trazem de seus contextos

sociais, é fundamental valorizá-los e utilizá-los como ponto de partida para a construção do conhecimento escolar.

A crescente relevância do turismo no cenário nacional tem impulsionado discussões sobre sua inclusão na educação. Embora a formação profissional nessa área seja amplamente estudada, a investigação sobre sua inserção na educação básica ainda é incipiente.

A LDB estabelece um marco legal para a inclusão de temas relevantes nos currículos escolares, mas a abordagem do turismo nas escolas brasileiras ainda é pouco explorada. Este anteprojeto busca preencher essa lacuna, analisando como o turismo é ensinado na educação básica, os desafios e oportunidades envolvidos nesse processo e como essa abordagem pode contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e críticos em relação ao desenvolvimento turístico.

A educação para o turismo, como destaca Ansarah (2004), é um processo fundamental para o desenvolvimento do turismo. Educar para o turismo significa promover o aprendizado e a criatividade, preparando os atores sociais para lidar com os desafios e as oportunidades do setor. É preciso ir além da educação tradicional e buscar um equilíbrio entre formação técnica e conscientização sobre os impactos do turismo.

Transcendendo os espaços formais de ensino, a educação para o turismo deve ganhar as ruas, praças, calçadas e outros espaços de uso recreacional, como defende Portuguesez (1999). É preciso democratizar o acesso à informação e ao conhecimento sobre o turismo, conscientizando a população sobre a importância de um turismo responsável e sustentável.

A possibilidade de o professor trabalhar o turismo na escola básica, por meio de disciplinas da parte diversificada do currículo, projetos interdisciplinares ou temas transversais, dependerá do acesso aos conhecimentos turísticos. Embora as propostas estejam estruturadas nos moldes de disciplinas tradicionais, destacamos que essa prática dificulta ações e trabalhos interdisciplinares, além de abordar de forma limitada práticas inovadoras e integradoras que visam dialogar com outras áreas do conhecimento. Isso se torna ainda mais evidente pelo fato de o turismo ser um tema novo, e o professor responsável pela disciplina se vê extremamente comprometido e solitário, tendo que se atualizar constantemente para ensinar e atender essa nova demanda (FONSECA FILHO, 2013).

Devido à complexidade das relações estabelecidas, o tema turismo sempre esteve intrinsecamente ligado a várias disciplinas. Assim, áreas como economia, administração, política, geografia, psicologia, ecologia, antropologia, entre outras, procuram compreender o fenômeno do turismo

Nessa perspectiva que busca dar sentido às complexidades do turismo, com suas diferentes nuances, é a interdisciplinar. A interdisciplinaridade é um conceito conhecido e difundido no meio acadêmico do turismo, mas ainda são poucas as práticas de vivência da interdisciplinaridade nos cursos de turismo. É isso que este trabalho procura abordar.

Acredita-se que um projeto de turismo desenvolvido em cooperação com disciplinas afins atenderá de forma mais eficiente às particularidades do ensino do turismo, ao propiciar

conhecimentos culturais relevantes para a formação geral dos estudantes e gerar possibilidades de integração entre docentes com diferentes formações.

O ideal é que a cidade abrace a Educação assim como tem abraçado o Turismo e, com responsabilidade social, impacte positivamente a formação dos professores e alunos do vale do Café. Em outras palavras, que seja um projeto coletivo, envolvendo professores, alunos, familiares e os segmentos sociais relacionados ao Turismo.

Entende-se a educação como um fator social que reflete a realidade concreta na qual esse ser social vive, atua e muitas vezes procura modificar. A função da educação é integrar a formação da pessoa e a sua inserção na sociedade e, assim, assegurar sua plena realização. Cabe à educação, dessa forma, formar indivíduos autônomos, pensantes, ativos, capazes de participar da construção de uma sociedade contextualizada.

Os métodos pedagógicos não podem ser dissociados desses enfoques, eles devem ser apoiados no conhecimento do aluno e no seu meio, pois “todas as crianças, sejam quais forem suas origens familiares, sociais, étnicas, têm direito igual ao desenvolvimento máximo que sua personalidade comporta. Elas não devem ter outra limitação além de suas aptidões”. A educação contemporânea demanda uma abordagem mais flexível e inovadora, que permita aos alunos desenvolverem habilidades e competências para o século XXI. Nesse contexto, o turismo pedagógico surge como uma alternativa promissora para complementar o processo de ensino- aprendizagem.

A flexibilidade curricular é fundamental para a implementação do turismo pedagógico. Ao permitir que os professores adaptem as atividades às necessidades e interesses dos alunos, a escola pode promover uma educação mais personalizada e significativa.

Os fatores culturais desempenham um papel crucial em atividades destinadas a transmitir e compartilhar conhecimentos e ideias. Eles são identificados em instituições como bibliotecas, museus (espaços físicos), exposições (acervos permanentes e itinerantes), apresentações musicais, teatrais ou cinemas, programas e gravações de rádio e televisão, cursos curtos ou viagens de estudo, escolas e universidades para estudo e pesquisa de longo prazo, expedições científicas e arqueológicas, produção conjunta de filmes, e eventos como conferências, congressos, encontros e seminários (JAFARI, 2010).

A curiosidade é um motor fundamental para a aprendizagem. Ao incentivar a curiosidade dos alunos e a busca por respostas, a escola promove o desenvolvimento do pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas. No contexto do turismo, a curiosidade pode levar os alunos a questionarem as práticas turísticas convencionais e a buscar alternativas mais sustentáveis e justas.

No contexto do turismo, os fatores culturais destacam-se pelo seu papel educativo, proporcionando aos turistas experiências culturais profundas e autênticas. Este é o ponto central que queremos evidenciar ao relacionar o turismo com a educação, foco desta tese. Em particular, destacamos as bibliotecas e os museus, que através de suas exposições representam importantes atrativos culturais e meios de difusão do conhecimento. Além

disso, cursos curtos e viagens de estudo (como estudos do meio, aulas passeio, viagens e visitas técnicas) também são incluídos como importantes atividades culturais no turismo.

A educação estética também desempenha um papel importante na formação integral do indivíduo. Ao proporcionar aos alunos experiências estéticas diversas, a escola contribui para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da capacidade de apreciar a beleza. No turismo, a estética está presente em diversos aspectos, desde a paisagística até a arquitetura e o design. Ao analisar esses elementos, os alunos podem desenvolver um olhar mais crítico e apreciar a riqueza cultural e natural dos destinos turísticos.

Ao discutir temas como a desigualdade social, a violência e a degradação ambiental, a escola pode contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes. Por exemplo, ao analisar a relação entre o turismo e a preservação do patrimônio cultural, é possível estimular nos alunos a reflexão sobre os impactos do desenvolvimento turístico nas comunidades locais e a importância da sustentabilidade.

É nesse sentido, que a educação pelo Turismo tem potencial para ser um instrumento disruptivo da educação. “Disruptivo” não no sentido de rompimento do que é consolidado, abolindo a sala de aula, por exemplo. Mas, significando uma reelaboração dos processos educativos em espaços além dos muros da escola.⁵ Porque, por exemplo, é possível a construção de saberes matemáticos conhecendo o sistema de reservas de um hotel; ou, estudar a língua portuguesa a partir dos relatórios das visitas; ou, estudar ciências a partir de uma produção de orgânicos.

Fundamentação Teórica

A proposta baseia-se nos princípios da educação disruptiva, que desafia os modelos tradicionais de ensino, e em autores como Paulo Freire, Edgar Morin e Mario Beni.

- **Paulo Freire (2001, 2007):** Destaca a educação como um processo dialógico e libertador, onde o aprendizado ocorre a partir da realidade dos alunos.
- **Edgar Morin (2000, 2001):** Defende a necessidade de um ensino interdisciplinar e contextualizado.
- **Mario Beni (2006, 2015):** Ressalta a interação entre turismo, educação e desenvolvimento social.

O turismo pedagógico e a educação pelo turismo são abordagens complementares que promovem o aprendizado através de experiências concretas, favorecendo a contextualização do ensino.

Metodologia

O estudo adotou uma abordagem qualitativa, com análise documental e pesquisa bibliográfica sobre turismo educativo e educação patrimonial. Além disso, foram analisadas estratégias pedagógicas adotadas em projetos semelhantes, com vistas a identificar boas práticas aplicáveis à realidade de Valença.

A anteprojeto terá uma abordagem qualitativa, que busca aprofundar a compreensão dos significados e das experiências dos indivíduos e da comunidade em relação ao turismo e ao patrimônio cultural. Os seguintes procedimentos metodológicos serão utilizados:

- *Pesquisa bibliográfica:* Será realizado um levantamento e análise de obras que abordem a temática da educação pelo turismo, patrimônio, identidade e memória, buscando construir um referencial teórico sólido e diversificado.
- *Pesquisa documental:* Serão analisados documentos históricos, fotografias, mapas, plantas, projetos arquitetônicos e outros materiais que possibilitem a compreensão do patrimônio cultural de Valença.
- *Trabalho de campo:* Serão realizadas observações participantes em locais turísticos, com o objetivo de compreender as dinâmicas e interações entre os visitantes, os guias turísticos, os educadores e a comunidade local.
- *Entrevistas:* Serão realizadas entrevistas com gestores públicos, agentes turísticos, educadores, moradores e turistas de Valença, buscando aprofundar a compreensão das diferentes perspectivas e experiências em relação ao turismo e ao patrimônio cultural.
- *Análise de conteúdo:* As narrativas coletadas nas entrevistas e observações serão analisadas, buscando interpretar os significados atribuídos ao patrimônio, à identidade e à memória local.

254

Resultados e Discussão

Os resultados apontam que a educação pelo turismo pode:

- **Melhorar o desempenho escolar:** O envolvimento ativo dos alunos em experiências turísticas pode aumentar a motivação e o interesse pelo aprendizado.
- **Fortalecer a identidade local:** O conhecimento do patrimônio histórico e cultural da região fortalece o senso de pertencimento dos estudantes.
- **Desenvolver habilidades do século XXI:** Pensamento crítico, trabalho em equipe e criatividade são estimulados em atividades interdisciplinares.

A aplicação prática da proposta pode incluir visitas guiadas a pontos históricos, oficinas temáticas e projetos interdisciplinares que utilizem o turismo como eixo estruturante do conhecimento.

Considerações Finais

A proposta de educação pelo turismo representa uma alternativa viável para enfrentar desafios educacionais em Valença-RJ. Ao integrar o turismo ao ensino, é possível promover a valorização da cultura local, fortalecer a identidade dos alunos e aprimorar o desempenho escolar. Recomenda-se a implementação de projetos-piloto para avaliar o impacto dessa abordagem e sua viabilidade em outras regiões.

Referências

ANSARAH, M. G. R. Teoria geral do turismo. In: ANSARAH, M. G. R. (org.). **Turismo como aprender, como ensinar**. 3. ed. v. 2. São Paulo: SENAC, 2004.

BENI, M. C. **Política e planejamento de turismo no Brasil**. São Paulo: Aleph, 2006.

_____. **Análise estrutural do turismo**. São Paulo: Ed. SENAC, 2015.

BOMFIM, L. C. E. **O turismo como alternativa de desenvolvimento local no município de Presidente Epitácio: representações sociais e culturais de identidade local** – Dissertação - Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Local - Mestrado Acadêmico da Universidade Católica Dom Bosco - Campo Grande, 2007

BRASIL. Ministério do Turismo. Coordenação Geral de Regionalização. **Programa de Regionalização do Turismo - Roteiros do Brasil: Módulo Operacional 1: Sensibilização**. Brasília, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 19 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Educação e mudança, (30a ed.)**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FONSECA FILHO, A. da S. **Educação e turismo – um estudo sobre a inserção do turismo no ensino fundamental e médio**. 184 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. **Educação turística - formação contínua de professores da educação básica para o ensino do turismo**. 2013. 268 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – **Valença - Panorama**, 2022.
Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/valenca/panorama>> acessado em 10/01/2025.

JAFARI, J. Prefácio. In: PANOSSO NETTO, A.; GAETA, C. (orgs.). **Turismo de experiência**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2010

KRIPPENDORF, J. **Sociologia do turismo - para uma nova compreensão do lazer e das viagens**. São Paulo: Aleph, 2000.

NISKIER, A. **LDB: a nova lei da educação: tudo sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma visão crítica**. Rio de Janeiro: Consultor, 1997.

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

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001

OMT – Organização Mundial do Turismo. **Turismo Sustentável**. In: OMT. **Introdução ao turismo**. São Paulo: Roca, 2001. p. 243 – 260.

PANOSSO NETTO, A.; GAETA, C. (orgs.). **Turismo de experiência**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2010.

PORTUGUEZ, A. P. **Elementos para uma abordagem crítica do turismo no ensino de primeiro e segundo graus**. In: RODRIGUES, A. B (Org.). **Turismo desenvolvimento local**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

RODRIGUES, Emanuelle; ALVES, Kerley dos Santos. **Turismo pedagógico: busca por novos significados para a escola**. Cenário, Brasília, V.2, n.3, 131 – 151, Dez. 2014, p. 131.
THEOBALD, W. F. (org.). **Turismo Global**. São Paulo: SENAC, 2002.

TJADER, R. da S. **Uma Pequena História de Valença**. Valença: Editora Valença, 2003.
URRY, J. **O olhar do turista: lazer e viagens nas sociedades contemporâneas**. São Paulo: Studio Nobel SESC, 1999.

256



INFÂNCIAS: RESSIGNIFICANDO TEMPOS E ESPAÇOS NA SOCIEDADE ACELERADA

Alessandra Neiss¹
Adilson Cristiano Habowski²

Considerações iniciais

[...] A mãe disse que carregar água na peneira era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos. A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água. O mesmo que criar peixes no bolso. [...] A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta! Você vai carregar água na peneira a vida toda. Você vai encher os vazios com as suas peraltagens, e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos! (Barros, 1999, n. p.)

Nos escritos de Manoel de Barros, manifesta-se a potência das infâncias, marcada por uma inventividade que extrapola aquilo que se espera da mentalidade adulta. Através de imagens poéticas como *carregar água na peneira*, *criar peixes no bolso* e *catar espinhos na água*, o poeta nos conduz a um universo onde a liberdade inventiva e o brincar com as palavras rompem com as rigidezes que tentam definir e restringir as formas de ser e agir no mundo. Essa potência, que tem suas raízes na infância, mostra a potência da imaginação, capaz de ressignificar e instaurar novas possibilidades de viver.

Na poesia, a infância pode ser compreendida como uma condição subjetiva como um espaço de criação poética. A infância, nesse contexto, é permeada pelo contemplar, analisar, construir, reconstruir, destruir, ser e estar. No entanto, essa liberdade de experiência tem sido progressivamente restringida, especialmente nas últimas décadas. Cada vez mais, as crianças têm sido marcadas por uma constante pressa, ouvindo expressões como “vamos, acabou o tempo”, “estamos atrasados” ou “precisamos ir”, seja no ambiente familiar, escolar ou até mesmo durante um simples passeio no parque.

As infâncias têm sido progressivamente despojadas de sua subjetividade, numa tentativa de conformação às expectativas adultas sobre o que as crianças devem fazer, pensar e argumentar. Em outras palavras, espera-se que as crianças aceitem passivamente tudo o que

257

¹ Mestranda no PPGEduc da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. Docente da rede estadual de ensino de Santa Catarina. E-mail: neissalessandra@gmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade La Salle (2023). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI. Pós-doutorando no PPGEduc da Universidade La Salle, com bolsa do CNPq (Pós-Doutorado Júnior) – PDJ. E-mail: adilsonhabowski@hotmail.com

lhes é imposto, sem questionamentos, sob a premissa de que são vistas como adultos em miniatura, inseridas em um processo de preparação para a vida adulta. Nessa perspectiva, se ignora o fato de serem indivíduos conscientes, com desejos e ambições próprias, capazes de construir suas trajetórias e participar ativamente das situações que lhes dizem respeito. Tal realidade é visível nas famílias, onde pais ou responsáveis detêm o poder absoluto sobre as decisões relacionadas às escolhas das crianças, sem considerar o que é realmente significativo para elas, ou nas intervenções nas brincadeiras que estas criam, entre outros aspectos.

Esse ponto de vista também se reflete nas práticas escolares, nas quais se observa uma tentativa de controle sobre as ações das crianças, seja no que dizem ou fazem, nos tempos rigidamente estabelecidos para a realização de atividades, na interrupção das brincadeiras, ou ainda na concepção ultrapassada que persiste em muitos ambientes, segundo a qual os adultos são os únicos detentores do saber, negligenciando a importância da participação e da troca de saberes, tanto entre as crianças quanto com elas.

Para pensadores como Walter Benjamin e Giorgio Agamben, que nos auxiliam a compreender a fragilidade da experiência na contemporaneidade, os modos de vida atuais estão impregnados de vivências que não se transformam em experiência. Eles destacam que, para restaurar a experiência, é fundamental compreender a infância enquanto uma condição essencial da existência. A partir dessas reflexões, propõe-se uma análise sobre os fatores que contribuem para a perpetuação e intensificação dessa realidade, além de considerar outras perspectivas sobre as infâncias. Assim, o texto se estrutura em quatro seções: a primeira discute como o contexto acelerado da sociedade neoliberal influencia o olhar sobre as infâncias e as práticas escolares. Em seguida, abordaremos os tempos vividos pelas infâncias, à luz das contribuições de Walter Omar Kohan e Carlos Skliar. Por fim, discutiremos como a Educação pode se articular com as infâncias, ampliando e potencializando essas experiências, à luz das contribuições de Georges Perec, particularmente por meio de sua noção de experiências infraordinárias.

A aceleração do tempo na sociedade neoliberal e seus efeitos nas infâncias e na escola

O tempo contemporâneo é caracterizado pela aceleração social, conforme descrito por Hartmut Rosa³ (2003), que a associa à lógica neoliberal que privilegia a produtividade e o desempenho. O sociólogo alemão argumenta que esse aumento constante da velocidade

³ O autor baseia-se em teorizações sobre aceleração e ressonância, bem como na noção de competição como modelo de subjetivação, para discutir a vida acelerada e o esgotamento na sociedade contemporânea. A ideia central é que a aceleração social e a alienação resultante dela podem ser superadas por meio do estabelecimento e manutenção de relações de ressonância com o mundo e com os outros. A ressonância como a capacidade de estabelecer e manter uma conexão significativa com o mundo e com os outros. Essa conexão demanda tempo e envolvimento, e é oposta à alienação, que é caracterizada pela falta de conexão e pelo distanciamento.

impacta todos os aspectos da vida social, resultando em um processo de “destemporalização”, no qual a certeza do presente é efêmera: “hoje é assim; amanhã tudo, inclusive os próprios desejos, pode ser diferente” (Rosa, 2017, p. 28). Tal aceleração gera uma sensação de alienação e de perda de controle sobre a própria vida. O autor critica a ideia de que o desenvolvimento contínuo e progressivo é invariavelmente benéfico, destacando que, frequentemente, ele acarreta consequências negativas, como a degradação ambiental, a ampliação das desigualdades sociais e a perda de sentido da existência. Para o autor, a Modernidade configura-se como um sistema autorreprodutivo em constante aceleração, marcado por uma incessante busca por evolução, muitas vezes desprovida de autonomia e estabilidade (Rosa, 2019).

Segundo Rosa (2019), o ritmo, a velocidade, a duração e a sequência de nossas atividades são predeterminadas pelos modelos temporais coletivos, em uma busca pela sincronização da sociedade, frequentemente desconsiderando os desejos e preferências individuais das pessoas. Ainda de acordo com o autor, há um paradoxo na aceleração social moderna, impulsionada pelo desenvolvimento das novas e ágeis tecnologias de transporte, comunicação e produção, que, em teoria, deveriam gerar um contexto mais leve e tranquilo, graças à economia de tempo proporcionada por essas ferramentas. No entanto, a realidade vivida atualmente é caracterizada por um cotidiano acelerado, no qual se intensifica a sensação de que temos cada vez menos tempo (Rosa, 2019).

Essa aceleração social, percebida atualmente nos mais diversos contextos, incide diretamente na maneira como nós agimos e interagimos com o mundo, da mesma forma que ‘redefine’ o tempo das infâncias, transformando-as em períodos de pressa e antecipação, e impacta a escola, que se adapta a currículos densos e práticas voltadas à eficiência, muitas vezes em detrimento de experiências significativas.

Segundo Kenski (2007), a Educação que visava uma formação que possibilitasse o domínio de conhecimentos e melhora da qualidade de vida, convive hoje com o surgimento de outras relações de poder dentro do contexto educacional, como por exemplo, a escolha de um currículo socialmente válido. O que, exerce domínio direto no que deve ser trabalhado nas instituições escolares, por meio das diretrizes e parâmetros impostos de maneira generalizada e superficial pelas políticas públicas. Realidade esta, que exige um cenário de muitas cobranças, de roteiros pré-estabelecidos, pautada no controle, por meio de práticas que se limitam às quatro paredes da sala de aula, que vê no professor, a centralidade dos processos e deixa de lado as experiências que promovem uma conexão simples e potencial com as crianças.

Para Kohan (2015, p. 217): “a infância é, justamente, pelo menos num sentido, o reino das possibilidades e da ausência de determinação”, todavia, em meio aos prazos, metas e padrões instituídos dentro e fora das escolas, as infâncias têm sido afastadas dessas possibilidades e recebem cada vez mais, comandos e tarefas determinadas por outras pessoas e que devem, obrigatoriamente ser seguidas, caso contrário, são taxados como ‘alunos ruins’. Infelizmente,

tem-se construído uma visão de que o melhor aluno é o que fica mais quieto, concorda com tudo, não mais aquele que questiona e argumenta. Afinal, é essa a lógica que o sistema defende e que vêm modificando em muitos sentidos, a Educação.

Conforme Gert Biesta (2017, p. 19-20), “o trabalho da escolarização é cada vez mais visto como a produção efetiva de ‘resultados de aprendizagem’ predefinidos em um pequeno número de disciplinas”. Ainda, segundo ele, o ato educativo é muito singular e precisa estar aberto ao imprevisto, porém, está cada vez mais confrontado pela concretude das definições. Uma vez que tentamos tornar a educação previsível e sem riscos, acabamos também por negar as experiências, afinal, elas são fruto da imprevisibilidade:

Na verdade, educamos porque queremos obter resultados e porque queremos que os alunos aprendam e prosperem. Mas isso não significa que uma tecnologia educacional, ou seja, uma situação em que haja uma relação direta entre “contribuição” e “resultado”, seja possível ou desejável. E a razão reside no simples fato de que, se removermos o risco da educação, há uma chance real de removermos a educação completamente (Biesta, 2017, p. 19).

De acordo com Luft, Rodriguez e Souza Filho (2023, p. 48), a partir de uma análise do contexto educacional atual: “A escola perdeu o sentido da gratuidade, da solidariedade, da cooperação, da dignidade, sendo dominada por valores como a eficiência, a competição, o individualismo e o presenteísmo”. Ainda, segundo os autores: “Dos valores históricos e humanos, migramos para o domínio da ação imediata. O saber tornou-se um saber-fazer. De sua função de formar, a escola passou apenas a informar” (Luft; Rodriguez e Souza Filho, 2023, p. 49).

Frente a esta realidade, pode-se notar as inúmeras consequências que o efeito da aceleração traz para as infâncias e a maneira como a mesma restringe as possibilidades de experiências vivenciadas nas escolas, corroborando para uma perda de sentido daquilo que, de fato, deveria ser a Educação. A aceleração enfraquece a ressonância, importante para conexões e aprendizagens transformadoras, e impõe à escola um ritmo que privilegia resultados rápidos, deixando de lado a atenção às especificidades e às relações humanas. Responder a esse contexto exige resistir à lógica da pressa, criando espaços educativos que valorizem ritmos equilibrados e experiências mais humanas e significativas.

Os tempos que permeiam as infâncias

As infâncias estão imersas em uma multiplicidade de desafios, iniciando com as imposições externas que ditam o que deve ou não ser feito, como e de que maneira cada tarefa deve ser executada. Frequentemente, há pressões para que as crianças realizem atividades rapidamente, enquanto, em muitos casos, elas poderiam passar horas explorando e fazendo novas descobertas. Esse é, muitas vezes, o modo como as infâncias são percebidas: pequenos

indivíduos frágeis e sem poder de decisão, cujas ações são guiadas pelos comandos de adultos, sempre dentro dos tempos definidos por estes. A partir dessa perspectiva, propomos uma reflexão inicial sobre os tempos disponíveis para as infâncias. Nesse sentido, as contribuições de Walter Kohan (2004), oferecem uma abordagem valiosa ao tratar dos diferentes tempos vivenciados pelas crianças, como os conceitos de *chrónos*, *kairós* e *aión*. Estes termos ajudam a compreender as temporalidades das experiências infantis e os ritmos que as caracterizam.

O conceito de tempo na Filosofia greco-ocidental distingue-se entre o tempo *chrónos*, que é controlado pelo relógio e pelo calendário, e o tempo *aión*, associado a uma temporalidade mais profunda e qualitativa. O tempo *chrónos* é linear, sucessivo e calculável, estruturado pelas divisões de passado, presente e futuro (Kohan, 2004). Esse tipo de temporalidade permeia nossa vida cotidiana, sendo responsável pela organização de grande parte das nossas ações. No contexto escolar, o tempo *chrónos* domina a rotina, desde a entrada até a saída de educandos e profissionais, regulando as atividades segundo horários fixos. As ações são frequentemente interrompidas pelo fim da aula ou do recreio, e, caso não sejam concluídas, corre-se o risco de atraso. No entanto, observa-se uma crescente ênfase no controle rígido do tempo *chrónos*, frequentemente em detrimento da valorização do tempo *aión*, que permite uma experiência mais reflexiva e menos mecânica da temporabilidade.

Diferentemente do tempo que pode ser medido e controlado, o tempo *aión* refere-se às experiências das crianças que emergem daquilo que faz sentido para cada uma, manifestando-se na intensidade com que se dedicam a determinadas atividades, como brincar, dançar e movimentar-se livremente. Nessas práticas, a criança vivencia o presente de forma significativa (Skliar, 2018). Além dos tempos *chrónos* e *aión*, destaca-se o tempo *kairós*, que se situa entre esses dois e é conhecido como o “tempo oportuno”. Esse conceito representa momentos em que, ao realizar uma mesma atividade proposta, as crianças podem demonstrar diferentes interesses ou enfoques. Isso significa que a tarefa planejada pelo professor pode não ser atraente para algumas crianças naquele instante, mas, simultaneamente, no mesmo contexto, pode emergir um novo campo de investigação que desperta o desejo de exploração. O tempo *kairós*, portanto, caracteriza-se por sua imprevisibilidade e pela capacidade de abrir caminhos inesperados para o aprendizado.

Habowski e Ratto (2022), a partir das reflexões de Kohan (2004), argumentam que compreender a diferença entre os tempos *chrónos*, *kairós* e *aión* permite uma compreensão mais profunda sobre as infâncias e os modos como as crianças experienciam o tempo. Esses tempos, embora distintos, não se excluem, mas se entrelaçam nas vivências temporais das crianças. Contudo, essa concepção é frequentemente submetida às interpretações adultocêntricas, nas quais as infâncias são rotuladas e moldadas a partir de perspectivas que priorizam normas e regras impostas pelos adultos.

A valorização predominante do tempo *chrónos* em detrimento de outros tempos vivenciados pelas crianças decorre, em grande parte, dos currículos rigidamente estruturados que

orientam as práticas escolares, bem como das exigências relacionadas às atividades pré-definidas, que oferecem pouca abertura para a vivência do tempo *aión*. Contudo, o tempo das crianças não deve ser reduzido à métrica de horas e minutos concebida pelo “relógio adulto”. Para as crianças, o tempo é constituído por experiências singulares, vivenciadas por meio do brincar, da observação, da investigação, da exploração, da criação, da recreação e da repetição desses movimentos, quantas vezes considerarem necessário e significativo.

Outro fator que incide diretamente as concepções acerca das infâncias, especialmente no contexto educacional, é a visão equivocada de que os adultos são os únicos detentores do saber e os únicos capazes de ensinar. Para Kohan (2004), o lugar do professor não pode ser o de impor uma visão de mundo, mas sim o de acompanhar os educandos na busca por seus conhecimentos. Cada indivíduo carrega uma história singular, marcada por saberes diversos adquiridos ao longo de sua trajetória, baseados em suas experiências. Nesse sentido, tanto adultos quanto crianças são capazes de oferecer contribuições e construir seus próprios conhecimentos. No entanto, apesar das inúmeras pesquisas que apontam para a importância de práticas educativas mais dialógicas e inclusivas, muitos docentes ainda resistem a adotar uma abordagem que favoreça um ambiente acolhedor e promotor de trocas. Muitos permanecem presos à concepção de que seu papel principal é o de “transmitir conhecimentos”, subestimando o potencial colaborativo e transformador presente nas interações com e entre as crianças.

Possivelmente, uma das principais forças atuantes nessa perspectiva reside no desejo de exercer controle total sobre o que ocorre durante as aulas, buscando programar com precisão os acontecimentos em situações específicas. Contudo, quando se trata de interações humanas, mudanças podem surgir a qualquer momento – e, idealmente, deveriam ser permitidas. Conforme argumenta Biesta (2017, p. 20), existe uma tendência contemporânea de buscar uma educação “robusta, garantida e previsível, e que seja livre de riscos em todos os níveis”. No entanto, um aprendizado pautado nos interesses dos participantes possibilita a interação, a mudança de foco e até mesmo a exploração de temáticas não previstas, desde que estas despertem interesse. Para alguns, esse processo representa um grande desafio. Nesse sentido, Biesta (2017, p. 128) afirma: “no momento em que apagamos a alteridade dos outros tentando controlar como eles respondem às nossas iniciativas – os privamos de suas ações e de sua liberdade”. Assim, uma educação que se limita a reproduzir aquilo que é socialmente aceito não possui o potencial de promover transformação.

Precisamos, portanto, assumir um lugar semelhante ao que é retratado no poema “*O menino que carregava água na peneira*”, de Manoel de Barros (1999). No poema, a mãe do menino, apesar de inicialmente estranhar suas ideias, consideradas impossíveis de serem realizadas sob a lógica adulta, posteriormente o incentiva, reconhecendo que, por meio de suas travessuras e inventividade, ele se tornará um poeta e será amado por isso. Essa postura ressoa com a defesa de Kohan (2004), que destaca a importância de priorizar a compreensão das infâncias, em vez de buscar controlá-las.

A arte de experienciar

Olhar, sentir, tocar, brincar, explorar... são algumas das formas de conhecer algo novo e estabelecer conexões com o que nos rodeia. Talvez seja uma das maiores “lições” que as infâncias podem nos oferecer: a redescoberta do infraordinário, do que importa e desperta interesse em cada um de nós.

Uma experiência não precisa ser grandiosa nem ter um propósito específico; ‘basta que ela aconteça’. Ela pode estar em uma folha coberta de orvalho, em um inseto que voa pelo pátio, ou em um detalhe que passamos a notar pela primeira vez em um local que visitamos há muito tempo. Conforme Larrosa (2014, p. 68), “a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, exposição”. Para o autor, não é possível reduzir a experiência a um único conceito; em vez disso, ela deve ser compreendida como uma palavra que traduz uma multiplicidade de significados e dimensões.

Os conceitos dizem o que dizem, mas as palavras dizem o que dizem e, além disso, mais outra coisa. Porque os conceitos determinam o real e as palavras abrem o real. E a experiência é o que é, e além disso mais outra coisa, e além disso uma coisa para você e outra coisa para mim, e uma coisa hoje e outra amanhã, e uma coisa aqui e outra ali, e não se define por sua determinação e sim por sua indeterminação, por sua abertura (Larrosa, 2014, p. 43-44).

263

Assim, a experiência pode ser compreendida de maneira distinta entre os sujeitos, variando, inclusive, ao longo do tempo: o que em um dia pode ser percebido de uma maneira, no outro já pode ter seu significado transformado. Dessa forma, a experiência está presente em diversos contextos e pode se manifestar de múltiplas formas, sendo necessária apenas a disposição de alguém para experienciá-la. No entanto, na realidade contemporânea, parece não haver tempo ou espaço para a vivência plena da experiência. Vivemos de maneira que frequentemente dependemos da validação de outras pessoas, em especial de autoridades reconhecidas, como grandes estudiosos e especialistas (Agamben, 2008; Benjamin, 1994).

Ao que parece, tudo o que ultrapassa os limites do já estudado e publicado perde sua validade, tornando-se algo trivial. No entanto, é justamente a partir do imprevisto, do acaso, que a experiência emerge, desafiando a lógica das ciências e daquilo que é passível de cálculo rigoroso. Nesse sentido, Agamben (2008, p. 26) sustenta que “a experiência é incompatível com a certeza, e uma experiência que se torna calculável e certa perde imediatamente a sua autoridade”. Para Larrosa (2014, p. 68), a experiência possui a capacidade de nos singularizar, porque

A experiência é sempre do singular, não do individual ou do particular, mas do singular. E o singular é precisamente aquilo do que não pode haver ciência, mas sim paixão. A paixão é sempre do singular porque ela mesma não é outra coisa que a afeição pelo singular. Na experiência, então, o real se apresenta para nós em

sua singularidade. [...] Na experiência nós somos também singulares, únicos, inidentificáveis e incompreensíveis.

De acordo com Agamben (2008, p. 22), os homens contemporâneos retornam para "casa à noite extenuados por uma mixórdia de eventos", sejam estes alegres ou tristes, variando em intensidade, mas nenhum deles é capaz de se traduzir em experiências. Essa falta de profundidade nas vivências cotidianas, conforme o autor, torna a vida insuportável, pois, ao invés de experiências significativas, os indivíduos se veem absorvidos por uma rotina de acontecimentos efêmeros e desconexos. Nas palavras do pensador:

É esta incapacidade de traduzir-se em experiência que torna hoje insuportável – como em momento algum no passado – a existência cotidiana, e não uma pretensa má qualidade ou insignificância da vida contemporânea confrontada com a do passado (aliás, talvez jamais como hoje a existência cotidiana tenha sido tão rica de eventos significativos) (Agamben, 2008, p. 22).

Benjamin (1994, p. 198) já havia apontado essa fragilidade de experiências há bastante tempo, observando que ela se tornava evidente ao término da Segunda Guerra Mundial, quando os “combatentes retornavam mudos do campo de batalha, não mais ricos, mas empobrecidos em experiências comunicáveis”. Desde então, a desvalorização das experiências tem se intensificado progressivamente, refletindo-se em diversos aspectos do cotidiano. A partir das contribuições de Agamben (2008), Habowski e Ratto (2022) argumentam que a contemporaneidade materializa o projeto moderno de destruição do sujeito e do saber a partir da experiência, ao mesmo tempo em que consolida o sujeito do conhecimento, da consciência e seus ideais de objetividade.

No entanto, existe a possibilidade de fazer rachaduras com as convenções da realidade, criando espaços que valorizem e sustentem outras concepções de infância. Ao construir ambientes que reconheçam a importância das experiências, podemos priorizar o tempo *aión*, em detrimento do tempo *chrónos*, em que a percepção de uma infância mais fluida e significativa se torna possível. Essa perspectiva pode ser inspirada no poema *Achadouros* de Manoel de Barros (2003, p. 67): “O quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas”. Assim, trata-se de uma educação que fomenta a criação de intimidade com o mundo ao nosso redor, permitindo que possamos redescobrir os nossos quintais. A partir dos buracos que cavamos, podemos reavivar a criança que fomos, com a experiência de explorar, sentir, pular e correr, como fazíamos enquanto criança. A infância, afinal, permanece viva dentro de cada um de nós, esperando para serem reencontradas nos achadouros da vida.

[...] Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Sociedade
e Práticas Educativas

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira.
Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa.
Sou hoje um caçador de achadinhos da infância.
Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos[...] (Barros, 2003, p. 67).

A potência poética de Manoel de Barros nos permite reavivar também a potência das infâncias e sua relação íntima com as experiências. Embora a modernidade tenha, de certa forma, diminuído o vigor e a intensidade do ato de experienciar, ainda é possível cavar esses “achadinhos” que as tragam de volta, acessíveis a todos aqueles que desejam vivenciá-los. É provável que existam diversas formas de resgatar essas “memórias” da infância, cada uma adaptada ao que faz mais sentido para cada indivíduo.

A seguir, inspirados por Georges Perec, exploraremos uma das possibilidades que acreditamos ter grande potencial para aproximar as infâncias das experiências, numa tentativa de valorizar as pequenas coisas do cotidiano. Não é necessário aguardar eventos extraordinários para vivermos experiências; elas também se manifestam no infraordinário, nas minúcias do dia a dia.

265

Uma experiência infraordinária

Georges Perec (1936-1982), escritor Francês do século XX, introduziu o conceito de “infraordinário” em sua obra, especialmente no livro *L'Infra-ordinaire* e traduzido para espanhol como *Lo infraordinário* (2013). O termo refere-se a aspectos do cotidiano que, comuns e frequentemente ignorados, são fundamentais para a compreensão da vida e da experiência humana. Perec (2013) propõe que a observação atenta do ‘banal’ pode revelar significados profundos e sutis sobre a condição humana, argumentando que, ao focar nos detalhes aparentemente insignificantes, como o ambiente ao nosso redor, as interações sociais e os objetos comuns, podemos desenvolver uma nova apreciação pela vida cotidiana. Esse entendimento se distancia da busca por eventos extraordinários e celebra a beleza do ordinário.

De acordo com Perec (2013), é necessário questionar o habitual, pois, devido à nossa familiaridade com ele, frequentemente deixamos de interrogá-lo ou de refletir sobre suas implicações. Esse estado de naturalização nos conduz a agir de maneira quase automatizada, como se estivéssemos anestesiados diante das dinâmicas rotineiras. Nosso foco tende a se voltar apenas para eventos de grande repercussão ou para aquilo que foge à chamada ‘normalidade’, elementos que, em última instância, pouco refletem as vivências e experiências que compõem o cotidiano.





13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



Do que estamos falando, me parece, é sempre do evento, do inusitado, do extraordinário: cinco colunas na frente, grandes manchetes. Os trens somente começam a existir quando algum descarrilha, e quanto mais viajantes mortos, mais trens existem; aviões só adquirem existência quando são sequestrados; [...] Deve haver por trás do evento, um escândalo, uma fissura, um perigo, como se a vida somente se revelasse através do espetacular, como se o interessante, o significativo sempre fosse anormal: cataclismos naturais ou reviravoltas históricas, conflitos sociais, escândalos políticos... (Perec, 2013, p. 9).

Todavia, “é no cotidiano emergente das situações que vivenciamos habitualmente em nossas vidas que reside a potência de nossas relações e descobertas enquanto seres humanos” (Carvalho, 2021, p. 75). É nas pequenas coisas que moram as maiores descobertas e, também a partir delas que potencializamos nossas relações. Afinal: “A educação efetivamente acontece no mínimo, nos pequenos atos cotidianos que, de forma geral, nos passam despercebidos” (Gallo, 2014, p. 26).

No pátio da escola, as interações das crianças com o ambiente, embora frequentemente percebidas como triviais, estão impregnadas de significados. Cada brincadeira, conversa ou movimento constitui uma expressão singular do cotidiano que, à primeira vista, pode parecer banal, mas que, sob a perspectiva de Perec (2013), revela-se como um momento de descoberta e aprendizado.

Para Perec (2013), a vida cotidiana é marcada por muitos detalhes que, por serem tão presentes, acabam muitas vezes passando despercebidos. As crianças, entretanto, emergem como ‘protagonistas’ do mundo infraordinário, vivenciando essas pequenas experiências sem pressa e sem um propósito definido, sem um propósito aparente que vá além do momento presente. Ao propor uma articulação entre o conceito de infraordinário e as infâncias, estamos defendendo uma pedagogia que reconheça e valorize a importância de oferecer às crianças momentos de imersão em um mundo onde os elementos do cotidiano - seus ritmos, texturas e sons - sejam percebidas, apreciadas e cultivadas.

É fundamental destacar o lugar que professores e demais profissionais das escolas ocupam na criação de vivências e ambientes que favoreçam o espaço para o infraordinário. Nesse contexto, esses profissionais deixam de ocupar o lugar central no processo educativo, assim como abdicam da função de estabelecer todas as orientações e regras para cada atividade proposta. Essa postura reflete o reconhecimento de que o controle absoluto sobre os aspectos da aprendizagem é uma ilusão. Afinal, a aprendizagem transcende qualquer tentativa de controle rígido (Gallo, 2002).

Ao reconhecer que a aprendizagem escapa ao controle total, abrem-se possibilidades para questionar o que está previamente estabelecido e para reimaginar os processos pedagógicos. Nesse contexto, os educadores tornam-se incentivadores da curiosidade e da potência criativa das infâncias, colocando as crianças no centro das descobertas e experiências. Em um ambiente orientado para o infraordinário, cabe aos adultos promover a abertura para

266



novas possibilidades, criando um espaço acolhedor e propício à exploração livre. Isso é especialmente relevante em relação aos elementos da natureza, que oferecem uma diversidade de ritmos, texturas, cheiros, cores e sons. Ou seja, vai além da transmissão de conteúdos dentro de uma sala de aula convencional, entre quatro paredes. O potencial investigativo e criativo das crianças é inerente às suas vivências; basta garantir-lhes o espaço para se expressarem, permitindo as experiências com as pequenas surpresas e (re)descobertas cotidianas.

A educação maior, caracterizada por agendas e currículos rígidos, frequentemente imprime um ritmo acelerado que silencia a dimensão do tempo lento e contemplativo, elemento intrínseco às infâncias. Segundo Carvalho (2015), a organização temporal na escola exerce uma influência direta nas experiências das crianças, uma vez que o tempo institucional tende a sobrepor-se às outras temporalidades que compõem suas vivências. Nesse contexto, abordar o extraordinário no ambiente educacional contemporâneo emerge como uma abordagem necessária e relevante. Nas palavras de Carvalho (2021, p. 72),

É um desafio porque tal discussão se coloca na contramão do modo adultocêntrico, propedêutico e mercadológico como geralmente vem sendo debatida a prática docente na Educação Infantil e, de forma correlata, a formação continuada para atuação nessa etapa educacional. Em um contexto contemporâneo em que as narrativas pedagógicas enunciadas se orientam pelo extraordinário das abordagens, dos mobiliários, dos materiais, dos espaços, das didáticas e dos currículos, propor-se a pensar no extraordinário é situar-se no sentido oposto à ordem vigente.

267

A escola, nesse sentido, pode ser concebida como um espaço que acolhe e valoriza as experiências extraordinárias. Em vez de se restringir à transmissão 'abstrata' de conhecimentos sobre as materialidades, transforma-se em um ambiente que assegura o direito da criança de vivenciar as temáticas de estudo de maneira prazerosa, respeitosa e integradora. Assim, as salas de aula, os pátios e os jardins assumem o lugar de espaços de vivência, onde as crianças experimentam diretamente e de forma contínua os saberes, nas suas singularidades e nos pequenos gestos do cotidiano.

Carvalho (2021) enfatiza o caráter relacional e contextual da docência, destacando que o processo de constituição profissional do docente ocorre a partir da abertura para ser afetado pelas crianças. Nesse sentido, não há uma fórmula única ou material previamente elaborado que ensine como se tornar docente. A docência, ao contrário, é construída cotidianamente, no espaço da sala de aula e por meio das interações e relações forjadas. Nessa perspectiva, explica que o professor

[...] reconhece a intencionalidade educativa de suas ações, respeita a alteridade da infância, coloca-se como parceiro(a) das crianças apoiado(a) em relações sociais horizontais baseadas na confiança e na reciprocidade, além de promover

mediações intencionais qualificadas entre as crianças e os objetos de conhecimento (Carvalho 2021, p. 75).

Pensamos que, ao nos voltarmos para uma educação que reconhece o extraordinário, pode-se criar um espaço para que as crianças possam cultivar o ambiente ao seu redor sem a pressa de cumprir uma tarefa ou alcançar um objetivo pré-determinado. Ao transformar o espaço escolar em um lugar de encontros extraordinários, possibilitamos que as crianças reconheçam o ambiente não como algo externo a elas, mas como algo que faz parte de sua própria existência cotidiana. Para as crianças, o ato de observar uma joaninha, de tocar uma folha ou de escutar o barulho da chuva já é um acontecimento extraordinário. Não há uma agenda a seguir, um objetivo específico a atingir – é a experiência em si que importa.

Cultivar a delicadeza e a atenção, despertar os sentidos para perceber as sutilezas do extraordinário, valorizar a lentidão como uma forma de aprendizado, ouvir os outros com atenção, cultivar a arte do encontro, silenciar quando necessário, praticar a paciência e conceder a si mesmo tempo e espaço para refletir e estar presente.

Esse “tempo das crianças”, que é também o tempo da natureza, contrasta radicalmente com o tempo escolar maior, que geralmente se organiza por meio de cronogramas e currículos rígidos, marcados por horários, atividades e metas a serem cumpridas. Na perspectiva do extraordinário, as educações poderiam se alinhar a esse ritmo mais fluido e espontâneo, onde o processo de aprendizagem se dá de maneira emergente, em consonância com o tempo da observação, da escuta e do toque.

268

Considerações finais

A sociedade neoliberal impôs uma transformação substancial nas formas de regular e perceber o tempo. Em um cenário onde há sempre algo a ser feito, modificado ou aprimorado, tem-se perdido a oportunidade de simplesmente olhar, contemplar, sentir e explorar. Tanto adultos quanto crianças recebem efeitos desse ritmo acelerado, o qual tem privado as infâncias de seu maior potencial: a capacidade de vivenciar e se conectar com o que as cerca. Frequentemente, passamos repetidamente pelos mesmos lugares ao longo de uma semana, mas raramente somos capazes de descrever o que há nesses espaços, uma vez que transitamos rapidamente por eles, sem dedicar tempo para apreciar as pequenas coisas que compõem o cotidiano e que tornam cada lugar único.

Nas escolas, observa-se uma dinâmica similar, em que as atividades dos educandos são rigidamente controladas pelo tempo de duração das aulas, horários de entrada, intervalos e saída. Muitas vezes, são os adultos que determinam o que, quando e como as ações devem ser realizadas, sem dar espaço para que as crianças possam tomar decisões, criar ou explorar de maneira que faça sentido para elas. Essa perspectiva restringe as possibilidades das

crianças, transformando a escola em apenas um espaço de transmissão de informações e comprometendo sua função formativa.

Em meio ao cenário contemporâneo, diversas práticas emergem com o objetivo de contrariar as tendências predominantes nas últimas décadas, buscando reverter a desvalorização das infâncias e possibilitar que as crianças vivenciem experiências no seu próprio ritmo. Inspirados pelo conceito de *infraordinário* de Georges Perec, defendemos um reposicionamento nas práticas de interação com as infâncias, tanto nas escolas quanto fora delas. Em vez de uma pedagogia centrada em grandes narrativas, propomos uma pedagogia das miudezas, que valoriza os pequenos gestos e as sutilezas do cotidiano. Essa abordagem educacional, ao invés de impor um modelo prescritivo, cria um espaço para que as crianças possam experimentar, sentir e construir suas próprias relações de maneira aberta e sensível, garantindo-lhes o direito a uma conexão que fortaleça a afeição, o respeito e a integração com todas as formas de vida. Ao aprender a valorizar o que está próximo e o que é aparentemente insignificante, as crianças são gradualmente conduzidas à construção de uma consciência que se enraíza nas suas vivências diárias e nas interações *infraordinárias*.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História**. Destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BARROS, Manoel De. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BARROS, Manoel De. **Memórias inventadas**: a infância. São Paulo: Planeta, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas v. 1. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BIESTA, Gert. **El bello riesgo de educar**. Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto. Madrid: Ediciones SM, 2017.

CARVALHO, Rodrigo Saballa De. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na Educação Infantil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 41, p. 124-141, abr./jun. 2015.

CARVALHO, Rodrigo Saballa De. O *infraordinário* na docência com crianças na educação infantil. In: SANTIAGO, Flávio; MOURA, Taís Aparecida De [Orgs.]. **Infâncias e docências**: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 71-108.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-176, 2002.

GALLO, Sílvio. Mínimo múltiplo comum. In: RIBETTO, Analice (org). **políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)**. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014. p. 20-33.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; RATTO, Cleber Gibbon. Tempos de infância: linguagem e experiência. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 18, dez. 2022, p. 01-29. DOI: 10.12957/childphilo.2022.69450

KENSKI, Vani. **Educação e tecnologia**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

KOHAN, Walter Omar. **Visões de filosofia**: infância. ALEA, Rio de Janeiro, vol. 17, n. 2, p. 216-226, jul./dez. 2015.

LARROSA, Jorge. **Tremores**. Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LUFT, Hedi Maria; RODRIGUES, Anelise de Oliveira; SOUZA FILHO, Adão Eurides de. Mediação pedagógica e amorosidade na educação básica. **Revista Literatura em Debate**, Frederico Westphalen, v. 19, n. 33, p. 42–55, 2024. DOI: 10.31512/19825625.2024.19.33.42-55

PEREC, Georges. **Lo infraordinário**. Buenos Aires: Eterna Cadência, 2013.

ROSA, Hartmut. Social Acceleration: Ethical and Political Consequences of a Desynchronized High-Speed Society. **Constellations**, v. 1, n. 1, p. 3-33, 2003.

ROSA, Hartmut. **Aceleração**: a transformação das estruturas temporais na Modernidade. Traduzido por Rafael H. Silveira. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019.

SIBILIA, Paula. **O homem pós-orgânico**: a alquimia dos corpos e das almas à luz das tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015.

SKLIAR, Carlos. Infâncias da linguagem, infâncias da infância, memórias de infâncias: depois é tarde demais. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v.14, n.30, p. 245-260. 2018.

EDUCAÇÃO NÃO HEGEMÔNICA: A ESCOLA NAS POSSÍVEIS EDUCAÇÕES AMBIENTAIS MENORES

Adilson Cristiano Habowski¹
Alessandra Neiss²

Considerações iniciais

A crise ambiental tornou-se um tema central em nossas vidas, refletido em propagandas, reportagens sobre desastres naturais e campanhas na internet que nos incentivam a cuidar do meio ambiente (Vieira & Henning, 2013). Discutem-se questões ambientais em escolas e lares, promovendo reflexões sobre o futuro e práticas de cuidado com o planeta. A mídia desempenha um papel fundamental na formação de discursos ambientais, influenciando nossas percepções e ações em relação à preservação. Ao transformar essas questões em espetáculo, os meios de comunicação de massa criam uma rede interconectada de discursos sobre Educação Ambiental, atuando como uma forma de pedagogia cultural que busca normalizar práticas individuais ecologicamente corretas (Vieira & Henning, 2013).

Via de regra, a Educação Ambiental para crianças baseia-se em práticas pedagógicas que promovem hábitos de preservação do planeta (Henning, 2017). Henning e Silva (2018) defendem a necessidade de desafiar algumas concepções predominantes sobre a Educação Ambiental, frequentemente vista como solução única para os problemas ambientais. Eles propõem a perspectiva do dissenso, que permite a criação de espaços que contestem visões universalizantes. Essa divergência teórica e política pode gerar novas abordagens e possibilidades para a Educação Ambiental.

Trata-se de entender a Educação Ambiental de maneira diferente, evitando a transferência de responsabilidade pela degradação do planeta aos indivíduos, que se sentem obrigados a cuidar do mundo. Ao questionar essas verdades contemporâneas, surge a possibilidade de resistência e novas formas de abordar as questões ambientais (Henning, 2019). Trata-se de um compromisso político e ético que incentiva a reflexão sobre as narrativas que moldam a Educação Ambiental atualmente. Através de pequenas ações cotidianas, buscamos cultivar um olhar crítico e questionar como somos levados a nos posicionar em defesa do planeta, muitas vezes motivados por culpa ou angústia diante de sua degradação (Oliveira, 2022).

¹ Doutor em Educação pela Universidade La Salle (2023). Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI. Pós-doutorando no PPGEdu da Universidade La Salle, com bolsa do CNPq (Pós-Doutorado Júnior) – PDJ. E-mail: adilsonhabowski@hotmail.com

² Mestranda no PPGEdu da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. Docente da rede estadual de ensino de Santa Catarina. E-mail: neissalessandra@gmail.com

Na primeira seção, abordamos a problematização da educação ambiental, com contribuições de diversos autores, como Henning (2019), Melo e Barzano (2023) e Mutz, Henning e Garré (2017). Na segunda seção, por meio das reflexões de Gallo (2002), Oliveira (2022), Perec (2013) e outros, exploramos as possíveis educações ambientais menores na escola, delineando a natureza infraordinária e as infâncias, visando abrir caminho para novas possibilidades de educação ambiental enquanto direito da criança para vivenciar a natureza e que desafiem as abordagens hegemônicas tradicionais. Por fim, nas considerações finais, apresentamos uma síntese deste estudo, propondo a integração da escola e das infâncias nas possíveis educações ambientais menores a partir da perspectiva da natureza infraordinária.

Problematizações em torno da Educação Ambiental

Existem muitos especialistas, como biólogos, cientistas, pesquisadores, professores, médicos e ecologistas, que discutem o campo ambiental e propõem formas de mitigar os impactos negativos sobre o planeta. Simultaneamente, cresce o temor pela degradação ambiental atribuída às ações humanas. Isso resulta em uma rede discursiva complexa que organiza a Educação Ambiental, composta por conceitos, ideologias e verdades aceitas que moldam saberes, identidades e comportamentos.

A Educação Ambiental surgiu no final da década de 1960 em resposta a mudanças ambientais significativas, levando à crescente necessidade de proteção do meio ambiente. Essa preocupação se espalhou, resultando na incorporação da Educação Ambiental nos currículos escolares (Henning, 2019). Até o final da década de 1980, predominavam abordagens naturalistas, que tinham uma perspectiva reducionista ao associar meio ambiente apenas à natureza. Na década seguinte, novas abordagens começaram a considerar a dimensão política da Educação Ambiental, com a emergência de documentos que destacavam seu caráter interdisciplinar e o conceito de desenvolvimento sustentável. Com o tempo, a Educação Ambiental foi gradualmente eclipsada nos documentos nacionais do Brasil, enquanto os discursos sobre desenvolvimento sustentável se tornaram mais proeminentes. Nesse cenário, estabeleceu-se uma governamentalidade que formou novas subjetividades, criando sujeitos "verdes" voltados para prevenir desastres ambientais (Henning, 2019).

Nesse aspecto, o conceito de desenvolvimento sustentável começou a se fortalecer na década de 1970, em meio a conferências e debates internacionais sobre degradação ambiental, escassez de recursos naturais, mudanças climáticas, poluição e as relações entre conservação e economia global. Esses encontros refletiram uma crescente preocupação com o impacto das atividades humanas sobre o planeta (Melo & Barzano, 2023). No entanto, foi na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, a ECO-92, em 1992, que o tema ganhou nova relevância global. A ECO-92 resultou na Agenda 21, que se tornou um marco para o compromisso internacional com o desenvolvimento sustentável,

promovendo a articulação entre países e organizações civis para adotar políticas públicas voltadas para a sustentabilidade em diversas escalas.

Vinte anos após a ECO-92, a Conferência RIO+20 produziu diversos documentos para promover a gestão sustentável do desenvolvimento global, incluindo a Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, a Carta da Terra, e a atualização da Agenda 21 (Melo & Barzano, 2023). Apesar de suas propostas ambiciosas, a noção de desenvolvimento sustentável foi progressivamente cooptada pela lógica neoliberal, gerando tensões e contradições. Embora as conferências subsequentes continuem a enfatizar a importância da transição ecológica, frequentemente combinam esse discurso com imperativos econômicos como crescimento constante, privatização de bens comuns e desregulamentação. Essa convergência entre economia e ecologia criou uma narrativa onde o cuidado ambiental se alinha a princípios mercadológicos, resultando em um paradoxo: enquanto se clama por mudanças urgentes para preservar o planeta, as soluções propostas reforçam as estruturas neoliberais, dificultando o equilíbrio entre sustentabilidade e mercado.

É importante destacar que a crise ambiental e humanitária, que se apresenta como um futuro de escassez e calamidade, não é causada pelos povos indígenas e autóctones. Trata-se de um problema gerado na Modernidade, pela acumulação primitiva de capital, pelo mercantilismo e pela marginalização dos povos não brancos - fatores que emergiram no século XVI, durante a expansão europeia e a colonização de novas terras. Ainda que a década de 1970 tenha se estabelecido como um marco na trajetória da crise ecológica, em razão da crescente percepção da exaustão dos recursos nas sociedades industrializadas e de consumo, é importante reconhecer que a crise ecológica e a crise do sujeito ambiental não devem ser atribuídas a esses povos (Krenak, 2020; Quijano, 2019; Ballestrin, 2017; Melo & Barzano, 2023).

A invenção da América marcou o início de formas eurocêntricas de dominação e classificação da natureza. O processo de modernidade/colonialidade trouxe transformações profundas na percepção dos ambientes, dos animais, das plantas e de outros seres vivos, organizando a vida biológica com base em sua utilidade econômica (Melo & Barzano, 2023). Keith Thomas (2010), em sua obra "O homem e o mundo natural: mudanças de atitude em relação às plantas e aos animais (1500-1800)", argumenta que o fortalecimento da supremacia humana se consolidou por meio de uma visão teleológica do mundo, que se caracteriza pela subjugação dos ambientes e pela hierarquização e desvalorização de outras formas de vida. Além da influência da religião, a emergência da economia monetária e da propriedade guiaram para a exploração do meio ambiente (Melo & Barzano, 2023).

A concepção moderna das instituições financeiras imperialistas, que emergiu com a concepção da América Latina como a face subserviente do Norte global, tem fomentado a mercantilização do dinheiro e a exploração de diversos ecossistemas. Isso se dá em um contexto de desconsideração pelo apoio e reconhecimento aos povos originários e autóctones (Melo & Barzano, 2023). Significativos projetos coloniais empregaram estratégias

de dominação para garantir lucros, expropriando recursos da natureza, das comunidades tradicionais, das classes populares, impactando ambientes que poderiam ter sido preservados com intervenções menos autoritárias e menos voltadas ao lucro (Melo & Barzano, 2023).

Inspirando-se em autores do campo decolonial, como Krenak (2019, 2020), a crítica à colonialidade e a perspectiva decolonial na educação ambiental visam romper com a ideia de que o desenvolvimento, moldado por processos coloniais e imperialistas, conduz inevitavelmente todos os povos a uma civilização uniforme e progressista - geralmente associada a valores brancos e opressores - que explora os ambientes para seu benefício próprio. O pensamento decolonial, nesse contexto, defende a resistência contra projetos de controle econômico, ecológico e subjetivo, os quais desqualificam saberes e populações fora do eixo euro-americano, que representa o pensamento dominante. Esse movimento busca recuperar memórias socioambientais e históricas, promovendo a valorização de saberes e territórios - geográficos, estéticos, éticos, políticos e subjetivos - de forma não hierárquica, evitando a marginalização e subalternização de povos e lugares (Melo & Barzano, 2023).

Nessa perspectiva, vivemos imersos em discursos que conferem significados ao nosso redor, formando verdades que refletem uma época específica. Frequentemente, os ensinamentos educacionais sobre meio ambiente limitam-se a tópicos pontuais, como preservação da água e iniciativas de "esverdeamento", evidenciados nas mídias e nas práticas pedagógicas nas escolas. A abordagem predominante da educação ambiental muitas vezes é ingênua e simplista, restringindo-se a conteúdos de livros e manuais didáticos e a um discurso oficial que a reduz a um mero instrumento pedagógico. Essa visão se concentra em práticas como reciclagem e celebrações de datas comemorativas, ignorando os saberes dos povos originários e a importância da troca de conhecimentos. Ao priorizar uma perspectiva cientificista, essa abordagem desconsidera a interconexão entre natureza e economia, estabelecendo uma hierarquia entre diferentes visões de mundo e ofuscando o valor intrínseco da natureza (Melo & Barzano, 2023).

Atitudes tidas como conscientes em relação ao meio ambiente fazem com que as pessoas se comportem conforme as expectativas sociais, adotando práticas como economizar água e energia, reciclar e preservar o planeta. Assim, tudo se move, mas parece que tudo permanece inalterado, resultando em uma subjetividade petrificada (Marques; Teixeira; Dias, 2018). Nota-se que a educação ambiental nas escolas costuma se manifestar por meio de agendas predefinidas e discursos que padronizam comportamentos, práticas e valores ambientais. Nas palavras de Melo e Barzano (2023, p. 5),

Os currículos e outras representações ecológicas, na ficcionalização (invenção) da educação ambiental, criam as narrativas e as identidades desses sujeitos acionadores de modos ecologicamente aceitos, porém ingênuos e focados no desempenho individual de cada pessoa: ser eficiente em gestão ou planejamento (com enfoque produtivista e desenvolvimentista no manejo de recursos ambientais) ou, ainda, plantar árvores em datas festivas, fantasiar-se de indígena,

reaproveitar materiais, economizar energia, água, reciclar orgânicos, consumir produtos da agenda verde, biodegradável ou sustentáveis e reproduzir discursos midiáticos – com pouco ou nenhum embate político – sobre como é bom ser natural, como é bom ser *agro*, como é bom ser *tech*, *pop*, etc.

Os autores ressaltam que essas práticas ocultam a crescente industrialização, o uso excessivo de combustíveis fósseis e fontes de energia poluentes, além da exploração desenfreada de commodities e a expansão do agronegócio, caracterizado por monoculturas, aplicação massiva de agrotóxicos e a apropriação de terras de comunidades tradicionais e originárias. Eles também denunciam o racismo estrutural, a exploração do trabalho de mulheres e crianças, o genocídio de povos indígenas, a necropolítica dirigida contra populações negras e pobres, a destruição da América Latina, e a incessante busca por lucro que perpetua as desigualdades sociais (Melo & Barzano, 2023).

Essas práticas replicam modelos impostos por grandes corporações ou pela educação ambiental hegemônica, orientada pelo discurso de desenvolvimento sustentável impulsionado pelo capitalismo e neoliberalismo, afastado dos saberes locais e mantido pela tradição escolar. Nesse sentido, ainda que a 'cena verde' seja apresentada como uma abordagem inter e transdisciplinar, em um currículo colonizado, ela acaba fragmentando, compartimentalizando e alienando diversos saberes e conhecimentos ambientais (Melo & Barzano, 2023).

Nos reunimos em consonância com a proposta de Melo e Barzano (2023), que indica que a superação da educação ambiental alienante e das tecnologias de subjetivação e dominação através do exercício da educação ambiental menor, isto é, mais autônomas e plurais. Essas práticas, ao se distanciar dos protocolos da macropolítica e não se submeterem às diretrizes e documentos oficiais, como currículos, normas, códigos, leis e preceitos que tendem a padronizar e massificar comportamentos, tornam-se um espaço que ressalta, de forma político-poética, as singularidades das militâncias. Assim, entrelaça-se essa menoridade com a perspectiva de decolonizar o pensamento e revelar as ações micropolíticas que (re)existem (Melo & Barzano, 2023).

O cuidado com o meio ambiente é de grande importância e transcende a preservação das vidas que nele coexistem. As diversas espécies, sejam corpóreas ou incorpóreas, estão interconectadas e não podem ser compreendidas de maneira isolada. Esse movimento abrange as relações que estabelecemos conosco, com as plantas, com os outros, com os animais e com o ambiente ao nosso redor. Além disso, integra o tecido social em sua totalidade, rompendo a dicotomia entre a natureza e o ser humano. Ao transcender a natureza, o sujeito se distancia dela, buscando compreendê-la de forma objetiva, manipulá-la e controlá-la para seus próprios interesses. Essa abordagem transcendental gerou as dualidades nas ações e pensamentos (Rezende; Tristão, 2021).

Reigota (2007) argumenta que, ao analisar a sustentabilidade historicamente, percebe-se uma oposição ao conceito de desenvolvimento sustentável e à macropolítica, evidenciando a

necessidade de reestruturar o sistema econômico capitalista em suas dimensões políticas, sociais, culturais e biológicas. Isso implica promover a produção de conhecimentos e adotar princípios ético-políticos nas práticas sociais cotidianas. A sustentabilidade envolve um ideal utópico e saberes transdisciplinares contextualizados, promovendo uma bio-geopolítica que prioriza ética e mudança social, incentivando modos de vida menos prejudiciais ao meio ambiente e relações econômicas não utilitaristas (Melo & Barzano, 2023). Assim, o sujeito é visto como um ser em transformação, capaz de negociar suas próprias políticas e agendas ambientais, rompendo com as normas ecológicas estabelecidas (Inocêncio & Carvalho, 2021).

Entretanto, o dispositivo da sustentabilidade não se restringe apenas a regras, normas, recomendações e prescrições ambientais; ele também atua por meio de linhas de subjetivação e de ruptura, que fogem das demais linhas (Foucault, 1990). Esse pensamento nos instiga a nos afastar desse dispositivo e a encontrar novos sentidos na interação entre imagem e palavra, com o objetivo de abrir novos horizontes e desenvolver abordagens alternativas para a educação ambiental. Trata-se do desafio de reexaminar a relação entre educação e meio ambiente, transcendendo a noção de sustentabilidade. É o que tentaremos abordar na próxima seção.

Possíveis educações ambientais menores na escola: esboço da natureza infraordinária e as infâncias

A partir dos entendimentos apresentados na seção anterior, somos provocados a reexaminar o consenso interdisciplinar que envolve a Educação Ambiental nos documentos orientadores da educação, no sentido de buscar por novas abordagens que desafiem os paradigmas dominantes. Assim, o objetivo não é de reposicionar a Educação Ambiental ou definir seu lugar no currículo, mas sim fomentar uma crítica que questione as certezas (Henning, 2019). A Educação Ambiental no Brasil tornou-se um componente interdisciplinar nos espaços escolares, apoiada por diretrizes, leis e documentos que introduziram novas abordagens para os problemas ambientais. Entre esses marcos, destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais, que enfatizam o tema transversal Meio Ambiente e Saúde (Brasil, 1997), e a promulgação da Lei 9.795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) (Brasil, 1999). Nos últimos anos, a relevância da Educação Ambiental tem diminuído nos documentos oficiais do Brasil, sendo cada vez mais eclipsada pela discussão sobre meio ambiente e sustentabilidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017).

Nos orientamos pelo desejo de uma educação menor, que valorize a potência criadora e a escuta atenta das infâncias, buscando novas maneiras de nos conectarmos com o mundo e de promover outras possibilidades para as educações ambientais, garantindo, dessa forma, o direito da criança de viver o encontro com a natureza de maneira a conectar-se com as belezas

que envolvem a vida na terra. Nesse movimento, ao nos distanciarmos das estruturas instituídas, procuramos abrir caminho para educações menores (Gallo, 2002), que não seguem manuais, nem se orientam por prescrições ou perseguem objetivos fixos, mas que se constroem no encontro, na experimentação e na fluidez das relações educativas.

Uma educação menor implica a desterritorialização e rompe com a visão de mundo dominante, desafiando suas normas, preceitos e o *status quo*. Ela valoriza as vozes político-discursivas marginalizadas e reconhece os agenciamentos coletivos que legitimam os saberes de grupos historicamente invisibilizados. No âmbito da educação ambiental menor, não se trata de abandonar leis ou estratégias de preservação e conservação ambiental, nem de negligenciar as práticas e discussões presentes nas escolas. O que se busca é uma reconfiguração que inclua a alteridade, envolvendo minorias como povos indígenas, comunidades tradicionais, migrantes, mulheres, entre outros. Além disso, destaca-se a importância de valorizar a subjetividade, a poeticidade nas relações e as pedagogias que emergem em contextos de resistência e luta. Essas práticas oferecem novas formas de existir e interagir com a natureza e os espaços (Melo & Barzano, 2020, 2023).

Apesar das tentativas de controle que a educação maior³ busca instaurar, a resistência a essas imposições permanece possível, assim como a fuga das normas estabelecidas. É uma ilusão acreditar que temos domínio sobre todos os aspectos. A aprendizagem transcende qualquer forma de controle (Gallo, 2002). Ao admitir que a aprendizagem escapa ao controle total, abrimos possibilidades para questionar o que já está estabelecido e reimaginar os processos pedagógicos.

Assim, a educação ambiental, ao ser abordada pela perspectiva menor, não se limita à racionalização econômica da vida. Com base em Krenak (2020), podemos entendê-la como uma prática anticolonial, anticientificista, antiantropocêntrica e antipatriarcal (Melo & Barzano, 2020, 2023). Em vez de se fundamentar em visões convencionais, essa abordagem prioriza os saberes tradicionais, ancestrais, populares e resistentes das comunidades, que elaboram linguagens simbólicas e práticas cotidianas que respeitam os ecossistemas. Tal perspectiva desafia o discurso ecológico hegemônico, que tende a idealizar um sujeito ecológico homogêneo e universal, alinhado às normas ambientais que favorecem um único estilo de vida: o do desenvolvimento sustentável orientado pelo capitalismo global (Melo & Barzano, 2020, 2023).

Dessa maneira, pensamos numa alternativa que não esteja restrita a normas ou manuais rígidos e que não tenham como objetivo ensinar às crianças a maneira correta de interagir com o meio ambiente.

³ A educação maior refere-se àquela que já está instituída e que busca incessantemente reafirmar sua presença e sua influência (Gallo, 2002). Ela se propõe a determinar o que deve ser ensinado, como, para quem e com qual finalidade. Nesse sentido, configura-se como uma estrutura de controle que, ao moldar subjetividades, produz indivíduos que se adequam e seguem as normas que definem comportamentos e modos de vida, assegurando a perpetuação de padrões preestabelecidos.

A educação ambiental, sob uma perspectiva menor, tem o potencial de superar a fragmentação dos saberes ecológicos e as visões de mundo hierarquizadas, que atribuem diferentes valores ontológicos às espécies, às vidas e aos corpos. Esse potencial se amplifica quando a educação ambiental abrange discussões diversas sobre o meio ambiente e valoriza conhecimentos étnico-sociais e culturais marginalizados.

Trata-se de exercer resistência e de criar diferenças na contramão da educação maior, que é meticulosamente planejada e estruturada. Esse processo requer tempo: tempo para pensar em torno das normas e dos princípios que sustentam a educação maior, tempo para gerar possibilidades de aprendizado inventivas e tempo para manter a resistência. Na educação menor, cada gesto possui um significado coletivo. Nenhuma ação é isolada; todos influenciam o conjunto. Nesse contexto, a aposta é na multiplicidade, em redes de conexões que se ampliam e se transformam. Ao invés de estabelecer padrões a serem seguidos ou fornecer respostas prontas, valoriza-se a invenção de novas interações e possibilidades.

Cultivar a delicadeza e a atenção, despertar os sentidos para perceber as sutilezas da natureza infraordinária, valorizar a lentidão como uma forma de aprendizado, ouvir os outros com atenção, cultivar a arte do encontro, silenciar quando necessário, praticar a paciência e conceder a si mesmo tempo e espaço para refletir e estar presente. Essas são práticas de conexão com o meio ambiente, que extrapolam a estrutura massificada da sustentabilidade que incorpora a ideia de salvação do mundo, mas indicam uma vivência com a natureza que prima pelas ações menores de interação com a natureza, o que revela, para além do desfrutar desse contato, a garantia do direito da criança do contato com a natureza e suas diferentes formas de vida.

Georges Perec (1936-1982), escritor Francês do século XX, introduziu o conceito de "infraordinário" em sua obra, especialmente no livro *L'Infra-ordinaire* e traduzido para espanhol como *Lo infraordinário* (2013). O termo refere-se a aspectos do cotidiano que, comuns e frequentemente ignorados, são fundamentais para a compreensão da vida e da experiência humana. Perec (2013) propõe que a observação atenta do banal pode revelar significados profundos e sutis sobre a condição humana, argumentando que, ao focar nos detalhes aparentemente insignificantes, como o ambiente ao nosso redor, as interações sociais e os objetos comuns, podemos desenvolver uma nova apreciação pela vida cotidiana. Esse entendimento se distancia da busca por eventos extraordinários e celebra a beleza do ordinário.

No pátio da escola, as crianças interagem com o ambiente de maneiras que podem parecer triviais, mas que são carregadas de sentidos. Cada brincadeira, cada conversa e cada movimento são expressões do cotidiano que, à primeira vista, podem parecer banais, mas que, sob a lente de Perec (2013), são momentos de descoberta, de aprendizado. A forma como as crianças organizam suas brincadeiras, como criam mundos imaginários a partir de objetos comuns, reflete o infraordinário.

Para Perec (2013), a vida cotidiana é repleta dessas miudezas que, de tão presentes, passam despercebidas. As crianças, por outro lado, são ‘protagonistas’ nesse mundo infraordinário, pois vivem intensamente essas pequenas experiências sem pressa, sem um propósito aparente que vá além do momento presente. Quando propomos uma articulação entre o infraordinário e as infâncias na educação ambiental, estamos falando de uma pedagogia que reconhece a importância de proporcionar às crianças momentos de imersão em um mundo em que as sutilezas da natureza, seus ritmos, texturas e sons, sejam reconhecidos e valorizados.

A educação maior, com suas agendas e currículos fixos, frequentemente impõe um ritmo acelerado que apaga essa dimensão do tempo lento e contemplativo tão presente nas infâncias. Pensamos que, ao nos voltarmos para uma educação ambiental menor, que reconhece o infraordinário, pode-se criar um espaço para que as crianças possam cultivar o ambiente ao seu redor sem a pressa de cumprir uma tarefa ou alcançar um objetivo pré-determinado. Para as crianças, o ato de observar uma joaninha, de tocar uma folha ou de escutar o barulho da chuva já é um acontecimento extraordinário. Não há uma agenda a seguir, um objetivo específico a atingir – é a experiência em si que importa.

Esse “tempo das crianças”, que é também o tempo da natureza, contrasta radicalmente com o tempo escolar maior, que geralmente se organiza por meio de cronogramas e currículos rígidos, marcados por horários, atividades e metas a serem cumpridas. Na perspectiva do infraordinário, as educações ambientais menores poderiam se alinhar a esse ritmo mais fluido e espontâneo, onde o processo de aprendizagem se dá de maneira emergente, em consonância com o tempo da observação, da escuta e do toque.

Nesse sentido, a escola pode se tornar um lugar de garantia do direito da criança em vivenciar a natureza como uma extensão de sua própria curiosidade e desejo de conhecer. Ao invés de uma educação ambiental que se concentra em grandes problemas globais e soluções complexas, propomos uma abordagem mais íntima, na qual as crianças possam se conectar com as pequenas expressões da vida ao seu redor: as formigas que constroem suas trilhas, o som das folhas sendo arrastadas pelo vento, ou a textura de uma pedra que encontraram no pátio.

A natureza não como apenas um “conteúdo” a ser estudado, mas um espaço de convivência e de afecção, onde as crianças exercem uma relação direta com o que está à sua volta. Esse tipo de envolvimento com o ambiente permite que elas experimentem a natureza como um conjunto de encontros sensoriais – o cheiro da terra molhada, o calor do sol na pele, o som dos pássaros ao longe – que ultrapassam a compreensão conceitual e se enraízam no corpo e nas emoções. Pensamos que ao cultivar essas experiências, a natureza é percebida não como um objeto distante a ser protegido ou estudado, mas como um espaço vivo com o qual as crianças têm uma relação de pertencimento. O infraordinário, nesse contexto, como um lembrete de que o ‘valor’ do ambiente não reside apenas em suas manifestações grandiosas, mas também em seus detalhes sutis e cotidianos. Isso transforma a maneira como as crianças

se relacionam com o mundo, gera uma forma de cuidado que emerge da convivência e da percepção afetiva.

Ao transformar o espaço escolar em um lugar de encontros infraordinários, possibilitamos que as crianças reconheçam o ambiente não como algo externo a elas, mas como algo que faz parte de sua própria existência cotidiana. Isso desafia a ideia de que a natureza é uma entidade separada que deve ser explorada ou conservada de maneira passiva. Em vez disso, a natureza é vivida e coabitada, gerando uma educação ambiental que é ao mesmo tempo prática e filosófica, afetiva e crítica, isto é, um direito da criança de viver a natureza.

Esse encontro entre infância e infraordinário subverte também as narrativas hegemônicas que estruturam a educação ambiental contemporânea. As crianças, ao interagirem com a natureza, podem construir suas próprias histórias e significados em relação à natureza, histórias que nem sempre correspondem às narrativas adultas. Essa subversão do discurso ambiental adulto, centrado em conceitos técnicos e soluções prescritivas, abre espaço para novas formas de pensar e fazer educação ambiental, onde o foco está menos na resolução de problemas globais e mais na invenção de relações significativas com o ambiente cotidiano.

Essa pedagogia sensível ao infraordinário propõe, assim, uma nova forma de pensar a educação ambiental, uma forma que é menos centrada em grandes metas e resultados e mais comprometida com o processo, com a afecção e com a experiência viva e encarnada das crianças no mundo. Ao valorizar o infraordinário as crianças desenvolvem uma nova relação com a natureza e podem também questionar as hierarquias e normas que governam nosso entendimento sobre o que é importante e digno de atenção.

É a partir disso que articulamos a noção de natureza infraordinária para a Educação Ambiental na escola, sugerindo a criação de espaços de respiro no ambiente escolar. Pensamos nessa possibilidade a partir da articulação entre a natureza infraordinária, as infâncias e a escola, constituindo o que denominamos da escola e suas possíveis educações ambientais menores enquanto direito da criança em ter uma conexão com a natureza de forma integral.

Buscamos pensar o cuidado com o mundo em que estamos não por medo da sua perda, mas como uma forma de promover um pensamento crítico que desafie as "verdades" estabelecidas no campo da Educação Ambiental. Essa reflexão visa questionar os discursos e perspectivas que nos influenciam diariamente. A proposta é abrir caminho para novas possibilidades de educações ambientais, que subvertam as abordagens hegemônicas tradicionais. Longe de sugerir uma grande revolução, a ideia é criar pequenas rupturas, sutis, mas persistentes, que resistam aos modelos dominantes e às tentativas de controle, tanto do indivíduo quanto do coletivo (Henning, 2019).

Nossa proposta não é romper com a racionalidade escolar, mas de pensar em torno de outras possibilidades de experiências que podem emergir das fendas na escola e garantir a criança o direito de uma vida plena e feliz em união com a natureza. No entanto, é importante reconhecer que há aspectos dos quais não podemos escapar, como os horários fixos de

entrada, aulas, saída e lanche. Esses elementos estão além de nosso controle e que mantêm o funcionamento da maquinaria escolar.

Considerações finais [em aberto]

As formas de entender a natureza são múltiplas e estão ligadas ao momento histórico, social, cultural e político. No campo ambiental, presencia-se uma proliferação de discursos, em que diferentes setores da sociedade são convidados a se engajar. A crise ambiental que enfrentamos hoje exige atenção constante, levando-nos a discutir em torno das suas complexidades. A todo momento, somos pressionados a nos envolver, de alguma forma, nessa grande catástrofe ambiental que impacta a todos indiscriminadamente (Garré & Henning, 2015).

Nosso intuito aqui foi o de adotar a ideia de uma "educação menor" (Gallo, 2002) como um ponto de partida para pensar outros caminhos e garantir a criança o direito de uma vivência com a natureza de forma integral. Buscamos, assim, propor experiências capazes de desafiar a lógica predominante de uma "educação maior". Essa educação maior se desdobra em um campo extenso, abrangendo políticas públicas, diretrizes educacionais e legislações que regem o funcionamento das instituições escolares. Ela é desenhada e estruturada por aqueles que operam a partir de uma posição de poder, muitas vezes moldando o que é concebido como o "correto" ou "ideal" dentro dos sistemas educacionais. Por outro lado, ao colocarmos em evidência uma educação menor, buscamos valorizar práticas educativas alternativas e mais próximas das vivências cotidianas, que rompem com as imposições formais e abrem espaço para a pluralidade de experiências e formas de saber.

Consideramos a natureza infraordinária como um modo de educação ambiental com as crianças, especialmente pertinente em sociedades sobrecarregadas pela lógica da produtividade e do empreendedorismo. Este exercício não busca resolver um problema específico, mas abrir espaço para forças inventivas e ativas que impulsionem a vida e suas inúmeras formas de ser vivida. Ao fortalecer essa potência, procuramos pensar em torno das maneiras sutis de outras educações ambientais menores que possam atravessar e questionar a existência cotidiana. Precisamos de novas criações, e, ao escutar com atenção o que as crianças têm a nos dizer, podemos sentir vibrar a coragem de pensar, desafiando e rompendo com as verdades consolidadas.

Trata-se de uma linha de fuga que busca por singularidades que superem a lógica do enfrentamento da miséria social e ambiental, dos discursos falocêntricos, estereotipados, reducionistas, mercadológicos, desenvolvimentistas e que exploram o trabalho ou as subjetividades (Melo & Barzano, 2023). Não negamos a gravidade das questões ambientais que enfrentamos, mas procuramos alternativas para abordá-las.

Inspirados pelo conceito de infraordinário de Georges Perec, propomos um reposicionamento das práticas de educação ambiental na escola, especialmente nas interações

com as infâncias. Em vez de uma pedagogia baseada em grandes narrativas, propomos uma pedagogia das miudezas, que valoriza os pequenos gestos e as sutilezas do cotidiano. Essa educação ambiental menor, ao invés de prescrever o que deve ser feito, cria um espaço para que as crianças experimentem, sintam e construam suas próprias relações com a natureza de maneira aberta e sensível, garantindo a elas o direito de uma conexão com o meio ambiente que potencialize o afeto, o respeito e a integração com todo o tipo de vida que existe. Ao aprender a valorizar o que está próximo e o que é aparentemente pequeno, as crianças podem, aos poucos, construir uma consciência ambiental que se enraíza nas suas experiências cotidianas e nas suas interações infraordinárias com a natureza.

Referências

Ballestrin, L. M. de A. (2017). Modernidade/Colonialidade sem “Imperialidade”? O elo perdido do giro decolonial. *Dados*, 60(2), 505–540. <https://doi.org/10.1590/0011-52582017502>

Brasil. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais*. Ministério da Educação.

Brasil. (1999). *Lei 9.795/1999*. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Ministério da Educação.

Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação.

Brugger, P. (1994). *Educação ou adestramento ambiental?* Letras Contemporâneas.

Carvalho, I. C. de M. (2016). *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. Cortez.

Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Siglo Veintiuno.

Gallo, S. (2002). Em torno de uma educação menor. *Educação & Realidade*, 27(2), 169-176.

Garré, B., & Henning, P. (2015). Visibilidades e enunciabilidades do dispositivo da educação ambiental: A revista Veja em exame. *Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, 8(2), 53-74.

Guattari, F. (2009). *As três ecologias* (M. C. F. Bittencourt, Trad., 20ª ed.). Papirus.

Guimarães, L. B., & Codes, D. H. (2014). Imagem e educação ambiental: percursos de pesquisa. *Interacções*, (31), 239-253.

Haraway, D. (2016). Antropoceno, Capitaloceno, Plantationoceno, Chthuluceno: fazendo parentes. *ClimaCom Cultura Científica - pesquisa, jornalismo e arte*, 3(5).

Henning, P., & Silva, G. (2018). Rastros da educação ambiental: O dissenso como potência criadora. In P. Henning, A. Mutz, & V. Vieira (Orgs.), *Educações ambientais possíveis: ecos de Michel Foucault para pensar o presente* (pp. 151-162). Appris Editora.

Henning, P., Garré, B., & Vieira, V. (2017). O discurso da educação ambiental em artefatos culturais da atualidade. *Interações*, (44), 123-143.

Henning, P. (2017). Límites y posibilidades de la educación ambiental. *Bajo Palabra. 11Época*, (17), 341-358.

Henning, P. (2019). Resistir ao presente: tensionando heranças modernas para pensar a Educação Ambiental. *Ciênc. Educ.*, 25(3), 763-781. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132019000300010>

Inocêncio, A. F., & Carvalho, F. A. de A. (2021). O sujeito ecológico: objetivação e captura das subjetividades nos dispositivos acontecimentais ambientais. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, 16(5), 94-114. <https://doi.org/10.34024/revbea.2021.v16.10941>

Krenak, A. (2020). *A vida não é útil*. Companhia das Letras.

Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras.

Lima, G. (2003). O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação. *Ambiente & Sociedade*, 6(2), 1-18. <https://doi.org/10.1590/S1414-753X2003000200006>

Marques, I., Teixeira, J., & Dias, R. (2018). É possível resistir? Experimentações com Michel Foucault e Félix Guattari. In P. C. Henning, A. S. C. Mutz, & V. T. Vieira (Orgs.), *Educações ambientais possíveis: ecos de Michel Foucault para pensar o presente* (pp. 213-225). Appris Editora.

Melo, A. C., & Barzano, M. A. L. (2020). Re-existências e esperanças: perspectivas decoloniais para se pensar uma educação ambiental quilombola. *Ensino, Saúde e Ambiente*, 13(1), 147-162. <https://doi.org/10.22409/resa2020.v13i1.a40484>

Melo, A. C., & Barzano, M. A. L. (2023). Educação ambiental menor, decolonialidade e ativismo artístico. *Educação & Realidade*, 48, e108279. <https://doi.org/10.1590/2175-6236124125vs01>

Moore, J. W. (2022). *Antropoceno ou capitaloceno? Natureza, história e a crise do capitalismo*. Editora Elefante.

Moore, J. W. (2013). El auge de la ecología mundo capitalista (I): las fronteras mercantiles en el auge y decadencia de la apropiación máxima. *Revista Laberinto*, (38), 9-26.

Mutz, A., Henning, P., & Garré, B. (2017). A constituição do sujeito contemporâneo do consumo: Um desafio para a educação ambiental. *Perspectiva*, 35(2), 546-559. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2017v35n2p546>

Oliveira, P. S. (2022). *Educação ambiental e filosofia: infâncias como experiências de invenção de problemas* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande).

Perec, G. (2013). *Lo infraordinário*. Eterna Cadêcia.

Quijano, A. (2019). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Espacio Aberto*, 28(1), 255-301.

Reigota, M. A. do S. (2007). Ciências e sustentabilidade: A contribuição da educação ambiental. *Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior*, 12(2), 219-232. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772007000200004>

Rezende, F., & Tristão, M. (2021). Fragmentos de pesquisa em educação: por uma democracia ecológica. In P. Henning & G. Silva (Orgs.), *Educação e filosofia: Fissuras no pensamento com Nietzsche, Foucault, Deleuze e outros malditos* (pp. 286-304). Ed. FURG.

Sampaio, S., & Wortmann, M. L. (2014). Guardiões de um imenso estoque de carbono – Floresta Amazônica, populações tradicionais e o dispositivo da sustentabilidade. *Ambiente & Sociedade*, 17(2), 71-90. <https://doi.org/10.1590/S1414-753X2014000200005>

Thomas, K. (2010). *O homem e o mundo natural: mudanças de atitude em relação às plantas e aos animais (1500-1800)*. Companhia das Letras.

Vieira, V., & Henning, P. (2013). A crise ambiental em evidência: análise do discurso foucaultiano – modos de fazer pesquisa em educação. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 22(40), 209-220.

PARANGOLÉS: INTERAÇÃO ENTRE NARRATIVAS E CORPOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE ARTE

Vanessa Aparecida de Oliveira¹
Maria Angélica Vago-Soares²
Gerda Margit Schutz-Foerste³

Introdução

Este artigo tem a intenção de contribuir para os debates sobre a formação inicial de professores/as de arte, ao analisar uma proposta prática desenvolvida na disciplina Estágio II, com estudantes da graduação em Artes Visuais da Universidade Federal do Espírito Santo, na cidade de Vitória, Brasil. Trata-se, portanto, de uma observação e intervenção direta nos aspectos formativos, ou seja, na dinâmica da aula destinada à formação dos futuros professores/as.

Imagem 1- Espaço no qual ocorreu a aula de Estágio II



Fonte: Acervo das autoras

285

Os cursistas da disciplina obrigatória do Estágio II são oriundos do ensino noturno da universidade. Alguns já atuam como professores, enquanto outros têm seus primeiros

¹ Profa. Mestranda em Educação e Linguagens- (PPGE-UFES 2024-2026). Pesquisadora e professora de Arte no Ensino Básico: EJA e Ensino Médio na rede estadual e municipal de Educação da cidade de Vitória, ES, Brasil. Contato: vanessaenest@gmail.com

² Profa. Dra. Maria Angélica Vago-Soares, Doutora em Educação e Linguagens pela Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Brasil (PPGE-UFES, 2017). Pesquisadora e Professora do Centro de Educação - CE-UFES. Contato: angelicavago@gmail.com

³ Profa. Dra. Gerda Margit Schutz-Foerste, Pós-doutora em Educação pela Universidade de Siegen/ Alemanha (2011), pesquisadora e professora orientadora do PPGE-UFES UFES. Líder do Grupo de pesquisa GEPITI-UFES. Contato: gerdamsf@gmail.com

contatos com o universo escolar. O grupo é composto por estudantes do 8º período do curso de Graduação em Artes Visuais.

A aula ministrada (Imagem 1) à turma e descrita neste estudo teve início com a intervenção recorrente nas aulas da professora da disciplina e coautora deste artigo, que solicita aos/as estudantes, que narrem suas experiências no estágio. As narrativas revelam tanto estranhamentos e desafios, quanto relatos de disposição e alegria dos/as futuros/as professores/as no contato inicial com o ensino da arte na escola.

Adotamos a arte contemporânea como eixo central da prática nesta aula, conteúdo do ensino da arte, que em debates metodológicos é considerado um objeto de estudo desafiador. O objetivo é o de discutir questões metodológicas essenciais para a atuação do/a professor/a de arte nas escolas, especificamente nas instituições públicas de ensino básico e espaços não formais.

Após os depoimentos, abordamos uma orientação simples, mas fundamental para a construção de uma aula emancipatória: a necessidade de os estudantes compreenderem os objetivos de cada aula de arte. Isso permite, em tese, que o/a estudante visualize seu percurso de aprendizagem junto ao/a professor/a e que os saberes, no contexto da escola, sejam sistematizados, criticados e reelaborados nesse processo coletivo.

Na sequência, foram apresentadas imagens da ocupação de diversos espaços escolares durante as aulas de arte, com o objetivo de que os professores/as em formação investiguem espaços constantemente para possíveis práticas artísticas. Compreende-se, assim, que nem toda escola oferece uma sala de arte e que, mesmo quando há esse espaço, a arte, em consonância com a organização escolar, pode ocupar áreas subutilizadas, possibilitando, por meio da arte, ocupar e ressignificar espaços.

A Aula de Arte como um Ato Criativo

O ato criativo do/a professor/a de arte ao planejar suas aulas integra os conhecimentos adquiridos durante a graduação, seus saberes coletivos e sua criatividade peculiar. Ao organizar o conhecimento produzido por si e por outros, manifesta-se em diferentes atos criativos, como planejar a aula com mais ou menos recursos materiais, sistematizar os conhecimentos incorporados aos modos de criação pessoal, pensar os espaços e tempos em dinâmicas diversas e, por fim, proporcionar aos/as estudantes uma abordagem em que a aula, concebida como um ato criativo, permite que eles a recriem com seus próprios saberes (Imagem 2).

Imagem 2 - interação dos estudantes de Estágio, na escolha dos materiais



Fonte: acervo das autoras

287

Esse processo constitui uma postura criativa e flexível do professor de arte, consistente com uma aprendizagem inovadora e respeitosa. Conforme afirmam SOBRINHO, SANMARTIN E CIRILO (2024, p. 209):

O processo de aprendizagem e o processo criativo têm duração que ultrapassa o desenvolvimento de uma tarefa. Sobretudo, envolvem escolhas de um criador que, quando ocupa posição de liderança como a de educador, pode influenciar as escolhas de outros sujeitos, mas também está sujeito a transformações conforme a singularidade de cada um.

Nesse sentido, durante as aulas, as proposições docentes podem ser recriadas pelos/as estudantes, considerando suas especificidades juvenis e negociadas de modo que não seja possível dimensionar exatamente quais contrapropostas surgirão, como ocorreram no início da prática descrita a seguir. Trata-se de uma aula concebida e realizada como um ato criativo, que inclui o conteúdo de arte contemporânea, com foco nos *Parangolés* de Hélio Oiticica. A imagem (Imagem 3) apresentada aos/as estudantes das Artes Visuais foi um registro da aula final de um projeto trimestral realizado com três turmas da terceira série do Ensino Médio no Colégio Estadual do Espírito Santo, na cidade de Vitória. O projeto teve como tema a arte contemporânea, especificamente os *Parangolés* de Hélio Oiticica.

Imagem 3: aula com os estudantes do Ensino Médio apresentada na aula de Estágio



Fonte: acervo das autoras

Com o propósito de descrever parte dos objetivos e percursos do projeto representado na imagem e, assim, provocar um debate, explicamos os movimentos nas etapas do projeto. No primeiro, os jovens escolheram um tema social, realizaram uma pesquisa e, em grupo, produziram um objeto artístico com a estética dos Parangolés. Em outras palavras, uma peça a ser vestida, colorida, semelhante à que um dos estudantes usa na imagem. O segundo movimento, descrito de memória e a partir da fotografia — feita após o jovem dançar livremente pela sala ao som da música escolhida pelo grupo —, revelou que a performance gerou riso, burburinho, movimento e interação com os colegas.

Ao observarmos a imagem, junto aos estudantes da disciplina Estágio II (Imagem 3), geramos o debate que entremeou os temas: espaços escolares e a ocupação dos espaços pelos nossos corpos nas aulas de arte, associados ao movimento dos Parangolés, e como a comunidade escolar recebe a mobilidade dos estudantes, de materiais coloridos, dos sons dos ensaios próprios dos projetos de arte. Ressaltamos que, durante o projeto, os/as participantes escolheram locais da escola pouco ocupados por outros/as professores/as com o intuito, previsto no projeto, de ressignificar espaços subutilizados na escola.

A formação e assim como as práticas fazem parte da formação inicial dos/as professores/as de arte. Práticas envolvidas no sentido da compreensão da complexa arte contemporânea, de modo crítico, criativo e atento ao potencial das obras de envolver o objeto artístico contemporâneo Parangolés, de Hélio Oiticica, e integrar a linguagem poética da obra às experiências iniciais como estagiário/as nas escolas.

Parangolés na Educação

Os Parangolés de Hélio Oiticica (1937-1980), (Imagem 4), artista brasileiro, surgiram no contexto do movimento neoconcreto, integrando performance, arte e movimento. A obra desafia as convenções da produção artística, questionando o suporte, a materialidade e os

objetivos da arte. Os Parangolés são capas coloridas e móveis que permitem uma interação dinâmica entre o usuário e o ambiente, simbolizando a ideia de que a arte pode ser vivida e experimentada, e não apenas observada.

O espectador/participador, envolvido num trabalho de arte cuja estrutura mergulhava em um jogo dinâmico de relações sociais e espaciais, estava agora pronto para *vestir* seus planos estruturais no corpo, ou ver outros fazerem isso, de forma que os elementos do trabalho eram sempre criados pela ação corpórea direta. O *Parangolé* tomava a forma de uma roupa maleável que podia ser vestida, parecida com uma capa ou manto, feita de uma ou mais camadas de material brilhantemente colorido que requer movimento direto do corpo e se revela nesse ato. O trabalho de arte, não mais uma coisa separada, transforma-se em algo no qual a pessoa imerge: um “ciclo de participação” no qual observador e observado, “espectador” e “usuário”, são emaranhados em padrões circulatorios, modificadores. Como a superfície plana da interface do computador, o *Parangolé* é suavizado e avolumado pela interação: ele leva o participador para dentro do espaço do trabalho de arte de forma parecida com a maneira como a interface conduz o participador para dentro de um espaço ou situação híbrida, alternativa. “Vestir” o *Parangolé* ou a interface do computador (ou o ambiente que aparentemente está por trás dela) é fundir corpo e tecnologia, a fim de estender corpo e sociabilidade e integrar sujeitos, corpos e formações sociais em um processo de construção e habitação do espaço. (CRANDALL, 1984, p. 70).

Imagem 4 - Imagem que a revista ilustra “os múltiplos sentidos da arte de Oitica”



Fonte: <https://www.nexojornal.com.br/especial/2020/07/27/os-multiplos-sentidos-da-arte-de-helio-oitica>

O conceito dos Parangolés (Imagem 5) foi apropriado como material pedagógico na aula, ressignificando espaços escolares pouco explorados e transformando a relação entre corpo, cor e movimento. O/a professor/a de arte, assim como Oitica, atua como um proponente, promovendo experiências estéticas e dialogando com os/as estudantes em um espaço de experimentação e criação coletiva.

Oiticica opera uma ruptura que o situa num cenário de questões mais contemporâneas. A cor passa a relacionar-se com sensações corporais e emoções que supõem muitas vezes uma vivência desestabilizadora, pois questiona certezas e posturas racionais. A esfera estética tradicional é aqui claramente esgarçada, é um espaço descontínuo e heterogêneo, fruto de experiências nem sempre previsíveis, uma vez que os trabalhos são 'receptáculos abertos às significações'. Estetizar o espaço e a experiência cotidiana implica desestetizar o domínio artístico, é por meio dessa busca experimental que Oiticica afirma sua opção incondicional pela liberdade. (FAVARETTO, 1988, p. 126).

Na prática, percebemos que o debate é atual e envolve reflexões acerca da realidade vivida. As proposições apoiam integrações coletivas dos/as estudantes com os/as professores/as (FARACO, 2020, p.13), e elevam as aulas à fluidez conveniente ao conhecimento e a experimentação artística.

Imagem 5 - ilustra a fluidez, movimento e cores do Parangolé



Fonte: <https://handred.com.br/blogs/blog/helio-oiticica-o-marginal-penetraavel>

290

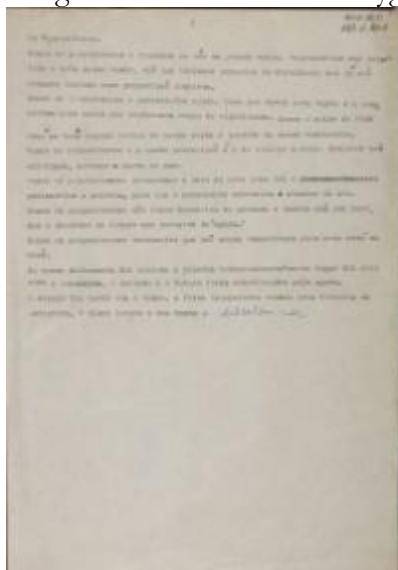
Clark e Oiticica: artistas propositores

A abordagem interativa dos Parangolés de Oiticica dialoga com as propostas de Lygia Clark (1920-1988), artista brasileira que concebeu a arte como um processo aberto à participação ativa do público. Clark cunhou o termo "artista propositor" para descrever, (Imagem 6) a função do criador como aquele que instiga o público a interagir com a obra, transcendendo a mera contemplação estética.

Somos os propositores; somos o molde; a vocês cabe o sopro, no interior desse molde: o sentido da nossa existência. Somos os propositores: nossa proposição é o diálogo. Sós, não existimos; estamos a vosso dispor. Somos os propositores: enterramos a obra de arte como tal e solicitamos a vocês para que o pensamento viva pela ação. Somos os propositores: não lhes propomos nem o passado nem o futuro, mas o agora. (CLARK, 1964).

A prática dos Parangolés na formação inicial de professores de arte reflete essa concepção ao transformar o ambiente escolar em um espaço de experimentação artística, no qual os participantes não apenas aprendem sobre arte, mas vivenciam a arte como um processo de criação coletiva e performática.

Imagem 6 - Texto da artista Lygia Clark sobre serem propositores



Fonte: <https://portal.lygiaclark.org.br/acervo/59279/nos-somos-os-propositores>

Desse modo, e no sentido dessa liberdade, a prática permitiu que os futuros/as professores/as de arte experimentassem de forma coletiva e expressiva o objetivo do Parangolé, a emancipação criativa o que deu vazão à narrativas compostas de boas e más memórias sobre suas atuações nos estágios, assim como das atuações de seus professores/as, expressadas por meio da prática livre investida nos Parangolés. Nesse sentido,

Ao desenvolver sua mente criativa, portanto, diz Vygotsky, o humano acumula experiências para poder desenvolver sua imaginação e criatividade, numa espécie de repertório, para ter condições de analisar o novo e transformá-lo. Assim, tanto quanto forem melhores as condições de construção do repertório, mais desenvolvida é a capacidade criativa do indivíduo. (BARROS, 2018, p. 1504).

O envolvimento físico, emocional e intelectual dos estudantes na construção e manipulação dos Parangolés estabelece um elo direto com a ideia de Clark de que a arte é um meio para a ativação sensorial e subjetiva.

Supostamente anárquica, as práticas em arte relacionam-se, em vigor, a anarquia do Parangolé, do experimentalismo, à marginalidade, à gestualidade “[...] a ampliação da consciência e a dilatação dos sentidos” (FAVARETTO, 1988, p. 223), anarquia da suposta desordem que causa ao ambiente escolar; a marginalidade do componente curricular, retirado dos currículos sorrateiramente pelas políticas e finalmente o gesto nas aulas de arte, acionado pela proposição e as intervenções dos estudantes, crianças jovens e adultos. Sendo que, OTTICICA (2009, p. 37) diz:

Para mim os conceitos de arte como uma atitude fixa, contemplativa, acabaram – não podemos mais conceber “estéticas”, mas sim um *modus vivendi* do qual se ergueram valores ainda nebulosos. [...] Não se trata pois da “arte” como objeto supremo, intocável, mas de uma criação para a vida que seria como que uma volta ao mito, que passa aqui a ocupar um lugar proeminente nessa totalidade. Esse mito regido por criativos em sucessão no indivíduo e na coletividade – não se quer o ‘objeto arte’, mas um ‘estado’, uma predisposição às vivências criativas; um incentivo à vida.).

A vivência artística na formação de professores/as de arte

292

A prática foi dividida em **quatro etapas**: introdução teórica sobre os modos de ser professor/a de arte na escola; exploração prática com a disposição de materiais e explicação da técnica, apresentação e reflexão crítica.

Na primeira etapa, os/as estudantes tiveram uma aula sobre as práticas de ensino da arte na escola, em que debatemos sobre a ocupação dos espaços escolares pelo professor de arte, a percepção singular do professorado de arte e como percebem insensibilidades do cenário escolar.

Na segunda etapa foram disponibilizados materiais para a criação dos Parangolés. A turma se compôs em três grupos e iniciaram um breve debate sobre o tema.

A terceira etapa consistiu em uma experiência prática onde os alunos vestiram os Parangolés e interagiram no espaço. Por fim, na reflexão crítica, os alunos discutiram suas experiências e sensações.

Na quarta etapa os estudantes responderam às questões sobre a prática, meses após a aula. A saber: o que vocês experimentaram ao produzirem seus Parangolés? Vocês consideram que esta prática contribui na sua formação enquanto um corpo que se propõe em sala de aula? Você considera que o professor/a de arte é também um proponente que convida o público (estudantil) à aula de arte?

Resultados e Discussão

Os/as estudantes (Imagem 7) relataram uma série de reações emocionais e físicas durante a prática e ao responderem às questões avaliativas. As principais observações incluíram: a

sensação de liberdade crítica na criação dos temas dos Parangolés. A percepção do espaço de forma diferente, tornando-se mais conscientes das interações com os colegas e o ambiente. O fortalecimento do espírito coletivo e da colaboração entre os/as participantes. Ao analisarmos as respostas - dadas por meio de um questionário- do/as s futuros/as professores/as de arte, percebemos que a experiência com os Parangolés possibilitou um ensino propositivo, que não limita a criatividade e valoriza a vivência sensorial e a expressão subjetiva. Como um dos estudantes destacou: "A atividade proporciona aos alunos liberdade para expressar sua criatividade, interagindo com o coletivo de maneira fluida e cativante."

Imagem 7- Estudantes durante à prática que relatam



Fonte: acervo das autoras

293

Outro aspecto relevante foi a apropriação dessa prática pelos estudantes durante seus estágios em escolas públicas. O envolvimento dos/as alunos/as da educação básica com os Parangolés demonstrou que a arte pode ser um meio de diálogo e transformação do espaço escolar, tornando-se uma ferramenta potente para uma abordagem inclusiva e participativa do ensino de arte.

Esse movimento é o que talvez leve os/as professores/as terem que estar sempre atentos às pseudo inovações nos currículos e suas diretrizes. Entendendo que,

O profissional do ensino da arte tem como desafio colocar-se no movimento e participar de seu processo de formação, articulando qualitativamente as dimensões técnica, científica e política de trabalho. Especialmente, compreender como as políticas nacionais de educação estão articuladas às políticas regionais e locais. Fica assim para nossa reflexão coletiva. (SHUTZ-FOERSTE, 2015, p. 3031).

Nossa aula-debate e prática surgem outros temas, como o nível de percepções e sensibilidade do/a professor/a de arte acerca das dinâmicas hostis recorrentes ambiente escolar e que interferem no ensino da arte, à medida que por meio da arte, assim como na vida, é possível criticar as ante paixões humanas parangoleando, em ação, integrando-se aos que divergem em pensamento e atitudes.

Popular entre os/as professores/as de arte brasileiros/as, em todos os níveis de ensino, o Parangolé “[...] se constitui exatamente pelo não enquadramento social que ele possibilita. [...] é uma vestimenta sem regras e sem gênero que traz o movimento e as cores como foco” (RAMALHO, CASTRO, 2021, p. 72). Nessa perspectiva a obra amplia as possibilidades de temas políticos, sociais, sensíveis possivelmente suscitados pelos/as estudantes, transformando as aulas de arte no espaço de conteúdos no sentido da prática, da reflexão, do debate, da crítica e produção de conhecimento, para além dos objetos artísticos.

Para a aula com os/as futuros/as professores/as de arte, tivemos como objetivo principal da prática permitir que os estudantes experimentassem a arte como uma forma de expressão corporal e coletiva. Através dos Parangolés, os estudantes de licenciatura em Artes Visuais puderam explorar a relação entre o corpo e o espaço, além de refletir sobre a identidade cultural e as interações sociais.

Com base nesses aspectos, reafirma-se a relevância da experimentação estética na formação docente em Artes Visuais, destacando-se a necessidade de metodologias que incentivem a participação ativa dos estudantes e promovam um ensino que integre arte e vida. A experiência dos futuros professores com os Parangolés confirma que a arte educação pode ser um espaço de liberdade, descoberta e construção coletiva do conhecimento, favorecendo o ensino da arte contemporânea na escola e sua vocação transformadora.

Desafios Enfrentados

Apesar dos resultados positivos, alguns desafios foram identificados. A resistência inicial de alguns alunos em se expor e a dificuldade em se libertar das normas sociais de comportamento foram obstáculos a serem superados. No entanto, a prática conseguiu romper essas barreiras ao longo do tempo. Conclusão A prática com os Parangolés de Hélio Oiticica demonstrou ser uma ferramenta para a formação de artistas visuais. A interação entre arte, corpo e espaço proporcionou uma experiência educativa rica e transformadora, ressignificando o papel do artista e da arte na sociedade contemporânea.

Considerações Finais

A experiência com os Parangolés demonstrou ser um recurso potente para a formação inicial de professores de arte, promovendo a interação entre corpo, espaço e expressão estética. A

prática pedagógica permitiu aos estudantes explorar novas formas de experiência artística e compreender sua função como mediadores do conhecimento na educação básica. Os resultados apontam para a relevância de metodologias que incentivem a participação ativa e a experimentação coletiva, consolidando a arte como uma prática emancipadora.

A análise das respostas dos estudantes indica que práticas como essa contribuem para o desenvolvimento de uma postura reflexiva e crítica em relação ao ensino de arte, estimulando o protagonismo docente e incentivando novas abordagens didáticas. A experiência reforça a importância de metodologias interativas que considerem a arte como um processo vivo e dinâmico, inserido nas realidades escolares e sociais dos estudantes.

Dessa forma, reafirma-se a necessidade de aprofundamento e expansão das pesquisas sobre a integração da arte contemporânea na formação docente, buscando consolidar um ensino que valorize a expressão criativa e a transformação do espaço escolar em um ambiente de vivência artística.

Referências

CLARK, Lygia. Nós somos os propositores, 1968. In: **Associação cultural Mundo de Lygia**. DUPOND, Pascal. Vocabulário de Merleau-Ponty. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

CRANDALL, Jordan. "Anotações sobre o Parangolé," in Seguindo Fios Soltos: caminhos na pesquisa sobre Hélio Oiticica (org.) Paula Braga, edição especial da Revista do **Fórum Permanente** (www.forumpermanente.org) (ed.) Martin Grossmann. Acesso em 26 de fev. de 2025.

FARACO, Mayara Fiorito, Dissertação de Mestrado: **A Rede é nossa! Tecendo experiências coletivas dentro do espaço escolar através de jogos propositores**, UNESP, São Paulo, 2020.

FAVARETTO, Celso Fernando. **A invenção de Hélio Oiticica**. 1988. Tese (Doutorado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988. doi:10.11606/T.8.1988.tde-25032024-112009. Acesso em: 2025-02-21.

OTTICICA FILHO, César (Org.). **Museu é o mundo**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2011.

RAMALHO, Julia; CASTRO, Dante de. v. 27 n. 2 (2021): Dossiê: **Estágio Supervisionado em Artes Visuais na Educação Infantil**: O ato corporal e a experiência artística como meio de aprendizagem: construções e performances na Educação Infantil a partir de obras



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



de Hélio Oiticica. **Pró-Discente:** Caderno de Produção Acadêmico-Científica. Vitória-ES, v. 27 n. 2, p. 68-84, jul./dez. 2021. Acesso em 21 de fev. De 2025.

SCHÜTZ- FOERSTE, Gerda. Margit. Formação de professores em Arte em tempos de Pátria Educadora: da competência à autonomia. In: 24, Encontro da Anpap, 2015, Santa Maria. **Compartilhamento na Arte: Redes e Conexões**, 2015. v. 1. p. 3025-3034.

SOBRINHO, Asdrúbal Borges Formiga; SANMARTIN, Stela Maris; CIRILO, Aparecido José. Criativamente, a arte educa. **Farol**, [S. l.], p. 204–214, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/farol/article/view/46737>. Acesso em: 12 mar. 2025.

296



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

UMA INVESTIGAÇÃO INTERDISCIPLINAR DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA ENVOLVENDO LEVEDURAS E VOLUME

Alan Raniel Borges da Cruz¹

Introdução

Através de minha experiência com aulas de Física, Ciências Naturais e Matemática, vivenciei a dificuldade de manter a atenção e o interesse dos estudantes em uma aula, de lidar com indisciplina, falta de recursos e ainda assim promover a construção de conhecimentos. Acredito que tal dificuldade esteja presente em qualquer disciplina na educação básica, sobretudo nas escolas públicas.

Vejo então um grande desafio na construção de conhecimento em sala de aula. A tecnologia tem avançado muito rápido e os estudantes, muitas vezes, estão pouco interessados no que está sendo ensinado na escola se comparado com suas telas ditais. Eles possuem acesso a diversas tecnologias com muita dinamicidade, porém observo que não compõe hábito dos estudantes fazer um uso tecnológico que lhes propicie construção efetiva de conhecimento. Millar (2003) trata da necessidade de inserir a tecnologia no ensino de forma que esta seja útil para a prática cotidiana do estudante levando-o à compreensão dos conteúdos relacionados às ciências naturais, compreensão de métodos de investigação e reconhecimento da ciência enquanto atividade social;

Buscando por uma solução, foi pensada na estrutura de aula com caráter investigativo como ferramenta facilitadora dos processos de ensino e aprendizagem. O presente trabalho relacionou Matemática e Ciências Naturais em uma atividade com caráter investigativo para observar que potencialidades e desafios, com relação à construção de conhecimentos, aparecem durante a execução de tal atividade.

Conforme Lima e Martins (2015) ao citarem as temáticas da Associação Brasileira de Pesquisa e Ensino de Ciências (ABRAPEC) para os trabalhos em Ensino de Ciências, o trabalho se caracterizou como uma pesquisa sobre “Ensino e aprendizagem de conceitos científicos”. Espero, com este trabalho, contribuir para o ensino de Ciências Naturais e Matemática, tanto do ponto de vista de compreensão de fenômenos que levem a apropriação do uso de tecnologias, quanto para a prática interdisciplinar em sala de aula.

O trabalho também aborda a interdisciplinaridade, destacando o conhecimento como único e defendendo um melhor diálogo entre as disciplinas escolares. Por se tratar da análise de

¹ Graduado em Matemática (licenciatura) pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) e Física (licenciatura) pela Universidade Metropolitana de Santos (Unimes), dentre outras; especialista em Ensino de ciências por investigação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Novas tecnologias para ensino da matemática pela Universidade Federal Fluminense (UFF), dentre outras e Mestre em Educação e docência pela UFMG. E-mail: raniel29@gmail.com.

uma sequência de ensino baseada em uma atividade investigativa envolvendo Ciências Naturais e Matemática, foram consultados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e os Conteúdos Básicos Comuns para o ensino em Minas Gerais (CBC)², para ambas as disciplinas, que destacam a necessidade de trabalhar não apenas elas, mas também outras, de forma integrada.

Por que ensinar ciências?

Millar (2003) afirma que os conhecimentos não são transmitidos, o aprendizado acontece de forma intencional, por meio de interação e procedimentos técnicos da área de educação (já a ciência em si, é algo transmissível. É algo similar a um patrimônio que será passado para gerações futuras).

Fortalecendo as ideias de Millar (2003) e de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de Ciências (BRASIL, 1998), apresentar o ensino de Ciências como descrição de teorias e experiências apenas, sem reflexões sobre sua importância em aspectos éticos, culturais, históricos e sociais, é uma prática que deve ser mudada. O aprendizado de Ciências naturais está intimamente ligado à cidadania e aos interesses políticos e econômicos de uma nação.

Acredito que atualmente, tem-se buscado dar mais sentido ao ensino de Ciências, promovendo maior compreensão da mesma para a população em geral, pois muitas vezes estudantes jovens e adultos, não possuem as ideias mais básicas sobre Ciências e seus processos. A cada dia o mundo possui acesso a mais e mais tecnologias novas, a informação é criada e circulada muito rapidamente. Faz-se necessário, então, compreender tais informações para não ser excluído da participação social ativa (MILLAR, 2003; LIMA e CASTRO, 2015).

A Ciência e a tecnologia possuem uma relação direta com a sociedade, podem influenciar e ser influenciadas pela forma de viver e pensar dos indivíduos. Buscando preparar a população para a interação com a Ciência, tem existido uma preocupação com a formação geral de Ciências. (LIMA e CASTRO, 2015).

Por várias razões se aponta a relevância de um ensino de Ciências que faça a diferença, que seja de qualidade e para todos. Bem como para utilizar no cotidiano, pois a Ciência aplicada a uma situação pode influenciar na tomada de decisões, ou também, para inserir um indivíduo

² O CBC foi implementado em Minas Gerais em 2005 como matriz curricular oficial da rede pública estadual de ensino, contemplava tanto ensino fundamental quanto o médio. Sua elaboração aconteceu em consonância com as orientações dos PCNs e permaneceu em uso até ser substituído pelo atual Currículo Referência de Minas Gerais, documento baseado na Nova Base Nacional Comum Curricular (Nova BNCC). Embora não esteja mais em vigência, considero o CBC um documento com orientações didáticas claras e aplicáveis em sala de aula, motivo pelo qual ainda recorro a ele.

num contexto social, permitindo ao mesmo a discussão em assuntos científicos, apresentando argumentos com propriedade (MILLAR, 2003).

Enquanto professor a 15 anos na carreira, é possível observar no ambiente de trabalho uma carência no ensino que busque conectar os conteúdos aprendidos na escola com a vida prática do aluno. Não só isso, mas vejo trabalhos muito isolados, sem diálogo entre as disciplinas escolares.

Logo, será possível desenvolver na escola propostas interdisciplinares que busquem um trabalho integrado e relevante, não só para ciências e matemática, mas para todas disciplinas? Um trabalho dessa forma contribuiria com o processo de ensino e aprendizado?

Um enfoque investigativo para o ensino de Ciências

Conforme os PCN de Ciências (BRASIL, 1998), o trabalho com processos de investigação é adequado ao aprendizado, ele permite a compreensão de questões de natureza mais ampla, propiciam extrapolar o conhecimento de cunho estritamente científico, gerando também maior amplitude e variedade no aprendizado, uma vez que pode lidar com questões práticas ao cotidiano do estudante. Pesquisas desde a década de 1980 já apontavam que “[...] a experimentação, sem uma atitude investigativa mais ampla, não garante a aprendizagem dos conhecimentos científicos” (BRASIL, 1998, p. 20).

Há quem pense que a investigação é uma fórmula prática de ensinar tudo que existe em Ciências, algo como uma receita que gera um produto desejado. Entretanto, a investigação não é a única forma de trabalho válido. Alguns conceitos devem ser trabalhados de outras formas e a investigação deve ser uma estratégia para diversificar o trabalho pedagógico e oferecer uma alternativa possível, não necessária, à ideia de transmissão de conhecimentos (MILLAR, 2003).

Para uma atividade configurar-se como investigativa, ela necessita atender a alguns requisitos. Inicialmente há a proposição de uma situação problema que irá orientar o processo, em seguida o levantamento de evidências e busca de teorias que se relacionam com elas. É necessária também a presença de discussões e argumentação. O professor é responsável por mediar todas essas etapas e, por introduzir conceitos e fazer sistematizações do tema (LIMA, MARTINS, 2015).

Lima e Martins (2015, p. 5), consideram ainda a atividade investigativa como

[...] uma atividade que depende da habilidade não só de construir questões sobre o mundo natural, mas também de buscar respostas para essas questões. Aprender a investigar envolve aprender a observar, planejar, levantar hipóteses, realizar medidas, interpretar dados, refletir e construir explicações de caráter teórico. Contudo, essas habilidades não precisam ser trabalhadas simultaneamente, de uma vez só ou numa única atividade.

De acordo com Zômpero e Laburú (2011), a investigação é uma metodologia de ensino de Ciências que preza desenvolver as habilidades cognitivas nos estudantes, além de privilegiar a argumentação, bem como a elaboração de hipóteses, anotação e análise de informações. O enfoque investigativo tem, portanto, várias finalidades: dar sentido ao que está sendo estudado, ser uma alternativa à ideia de transmissão de conhecimentos, desenvolver habilidades específicas nos alunos, dentre outras. Dessa forma, o enfoque investigativo está, necessariamente, relacionado à contextualização, que muitas vezes é necessária para se trabalharem certos temas no Ensino de Ciências e Matemática.

Matemática e contextualização

A contextualização é um processo que transforma o saber científico em saber escolar, deve possuir relação com condições de ordem social e cultural, que gerarão ideias e pensamentos intermediários, algo como aproximações provisórias. Essas aproximações, por sua vez, são necessárias ao desenvolvimento intelectual, bem como formadoras do mesmo. “É o que pode-se chamar então de processo de contextualização do saber” (BRASIL, 1997, p. 30).

Segundo Barbosa (2004), não existe Matemática descontextualizada, existe o contexto que interessa a um determinado propósito. Skovsmose (2000) indica três contextos diferentes de atividades matemáticas: Matemática pura (uma Matemática essencialmente acadêmica), semirrealidade (engloba outras disciplinas ou elementos cotidianos, porém em situação fictícia) e realidade (situações que acontecem de fato na vida cotidiana ou mesmo na vida científica).

A partir das definições, pensando no contexto histórico de construção da República do Brasil e como a matemática foi e ainda é pensada. O contexto mais recorrente na educação básica é o de matemática pura e de forma mais rara os outros dois contextos que Skovsmose (2000) indica (ISKANDAR e LEAL, 2002; D’AMBROSIO, 2008).

O ensino da matemática no Brasil já passou por um molde de matemática estritamente simbólica e algébrica, chegando ao ponto de separação entre os livros de álgebra e geometria, como se fossem duas disciplinas diferentes (MATHIAS, 2012). Desde a década de 90 foi possível verificar ações contrárias a isso, buscando reduzir a rigidez no ensino da disciplina. Nos dias atuais, existem propostas para tornar o ensino de Matemática menos rígido. Basta verificar as proposições dos PCN de Matemática (BRASIL, 1997), onde se recomenda o ensino de Matemática voltado para aquisição de competências necessárias para o cidadão, a participação ativa do estudante na construção e conhecimento e também a resolução de problemas, tanto matemáticos, quanto junto a outras disciplinas.

Para exemplificar, podemos imaginar um professor aplicando exercícios de Matemática sobre operações básicas, sem problematização. Sob a ótica de Barbosa (2004) e Skovsmose (2000), os exercícios não estão descontextualizados, pois o contexto deles é a matemática pura. Do

mesmo modo, se um professor de Matemática trabalha as operações relacionando-as à Física, o contexto da atividade passa a ser de semirrealidade.

Logo, o maior interesse para o presente trabalho busca e relaciona-se com os contextos matemáticos de semirrealidade e principalmente de realidade, uma vez que será necessário trazer a Matemática para um contexto de saber escolar e, no caso, relacionado a outra disciplina, Ciências Naturais. Portanto uma contextualização interdisciplinar, Matemática com Ciências através de uma atividade com caráter investigativo.

Contextualização interdisciplinar de ciências com Matemática

Minas Gerais (2005a) em sua proposta curricular de Ciências, relaciona a Ciência com tecnologia e sociedade, destacando que o ensino de Ciências deve ter a intenção de promover a autonomia do estudante de forma crescente e, ainda, visar seu desenvolvimento pessoal. A Ciência deve servir como ferramenta que auxiliará esse estudante a tomar decisões conscientes, após pensar e agir com propriedade de informações.

Conforme Minas Gerais (2005b), o ensino de Matemática deve possuir um planejamento pedagógico articulado com outras disciplinas no intuito de destacar aplicações práticas aos conceitos abstratos, tanto para Matemática, quanto para a disciplina à qual estiver aliada. Com isso, o estudante terá condições de desenvolver sua autoestima, sua capacidade de construir conhecimentos e buscar soluções para as atividades propostas.

Percebem-se então objetivos comuns no ensino de ambas as disciplinas, no que diz respeito à formação de um cidadão crítico e que é capaz de utilizar o que aprendeu na escola para poder entender melhor o mundo, capaz de pensar e agir criticamente, com respaldo de conhecimentos construídos por ele em sua trajetória escolar.

Ao se falar em interdisciplinaridade, algumas pessoas pensam na eliminação de disciplinas, isto é, juntar duas ou mais disciplinas, deixando de existir ambas, passando a restar apenas o resultado da junção. Bonatto *et al.* (2012), entretanto, defendem que a interdisciplinaridade está relacionada a permitir uma maior comunicação entre as disciplinas envolvidas. Lavaqui e Batista (2007) apontam a interdisciplinaridade como algo merecedor de atenção no meio educacional e que deve ser entendida como uma ação educativa que se deve buscar alcançar com propostas aplicáveis e capazes de gerar conhecimento científico. Esses autores trazem uma lista definições de integração de disciplinas baseados em outros autores. Uma das definições é a de interdisciplina, a seguir:

Interdisciplina – interação existente entre duas ou mais disciplinas. Essa interação pode ir da simples comunicação de idéias à integração mútua dos conceitos diretores da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização referentes ao ensino e à pesquisa. Um grupo interdisciplinar compõe-se de pessoas que receberam sua formação em diferentes

domínios do conhecimento (disciplinas), com seus métodos, conceitos, dados e termos próprios (FAZENDA, 1992, apud LAVAQUI e BATISTA, 2007, p.2).

Para Feistel e Maestrelli (2011), a interdisciplina é uma desfragmentação do saber e do diálogo entre as disciplinas, levando-se então à percepção de unicidade na diversidade de conhecimentos existentes, ou seja, todos são na verdade um corpo maior de conhecimento, definição que concorda com a de Bonatto *et al.* (2012), já apresentada mais acima neste texto. Estudamos em separado por existirem tantas informações sobre cada disciplina, mas todas compõem o corpo de conhecimento construído e compartilhado na história da humanidade.

Metodologia

A atividade proposta para pesquisa contemplou conteúdos de ambas as disciplinas, Ciências Naturais e Matemática, com coerência aos seus programas de ensino. Para esta pesquisa, foram utilizados o CBC de Ciências Naturais (MINAS GERAIS, 2005a) e o de Matemática (MINAS GERAIS, 2005b). E buscando contemplar o caráter investigativo, a atividade utilizada na presente pesquisa foi adaptada de uma sugestão presente em SANTANA (2015). A pesquisa observará os dados de modo qualitativo.

Dentre os temas propostos para o Ensino Fundamental no estudo de Ciências Naturais, foi selecionado como tema da sequência didática desenvolvida a decomposição de materiais associada à produção de alguns alimentos, bem como condições para o desenvolvimento de microrganismos, suas aplicações e reações químicas. Na Matemática, foi selecionada a resolução de problemas associados ao volume de objetos sólidos: destacando as habilidades de escolher de unidades de medida de comprimento e volume, fazer estimativas e análise de resultados obtidos e taxas relacionadas (MINAS GERAIS, 2005a; MINAS GERAIS, 2005b). A escola onde a pesquisa foi realizada pertence à rede pública de ensino. Atende a estudantes de faixa etária entre seis e 16 anos, oferecendo todas as séries do Ensino Fundamental. Fica localizada na região metropolitana de Belo Horizonte, em Minas Gerais.

Durante a pesquisa havia 15 turmas, no turno matutino, do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental, cada turma com aproximadamente 25 estudantes. No período vespertino havia dez turmas, do 6º ao 9º anos, com aproximadamente 32 estudantes por sala.

A pesquisa foi desenvolvida em três turmas de 9º ano nas aulas de Matemática. Eu, o pesquisador, realizei a pesquisa em turmas das quais era professor de Matemática. As turmas possuíam quatro aulas de Matemática por semana, cada turma contava com exatos 32 estudantes.

Uma aula antes de iniciar a pesquisa, foi pedido aos estudantes que desenvolvessem uma pesquisa, para casa, sobre a produção de pães, para que tivessem melhores condições de participar das discussões e opinar. A pesquisa envolveu informações sobre o que os estudantes já vivenciaram acerca da produção de pães, quais os ingredientes presentes na produção de pães? Qual o tempo que se espera para a massa crescer durante o processo de

preparo? Qual é o ingrediente principal? e os estudantes precisavam entrevistar alguém que soubesse fazer pão caseiro.

O desenvolvimento do trabalho de campo aconteceu em cinco aulas no total. Na primeira, foi entregue aos estudantes um modelo de roteiro de pesquisa. Isso aconteceu ao final de uma aula normal, prevendo 9 dias para entrega do roteiro preenchido, objetivando, no retorno, fazer discussões e reflexões a respeito das informações obtidas por eles.

Na segunda aula, foram desenvolvidas atividades sobre o que é um elipsoide³, uma esfera e, por fim, como calcular o volume de uma esfera. Isso porque, para desenvolver a atividade investigativa foco do presente trabalho, os estudantes deveriam conseguir calcular volumes de uma esfera e, no desenvolvimento do experimento, precisariam ter a consciência que não se trata de uma esfera, mas de algo que muito se aproxima, um elipsoide.

A terceira aula foi caracterizada pelas discussões sobre a pesquisa feita em casa e como ela se relaciona com o conteúdo de Ciências Naturais. Foi indagado aos estudantes sobre a participação dos microrganismos na produção de pães e outros alimentos, foram incentivados a sustentassem seus diferentes pontos de vista, buscando atender ao que é proposto para uma aula com caráter investigativo conforme Aguiar e Paula (2015).

Na quarta aula foi o momento para que os estudantes investigassem o problema: “A fermentação no crescimento do pão, o que é necessário para que ela aconteça?”. Eles levantaram hipóteses sobre o que é necessário para o crescimento da massa através do experimento, extraído e adaptado de Lima e Martins (2015), que consistiu em observar experimento sobre o crescimento de leveduras presentes no fermento biológico para pão em contato com água morna e outros ingredientes, como açúcar e farinha de trigo, combinando os ingredientes de maneiras diferentes para vários grupos de estudantes.

Os estudantes formaram, em cada turma, seis grupos, buscando quantidades próximas de integrantes. Foi permitido que se organizassem por afinidades. O quadro I apresenta como deveriam ser preparadas as misturas em cada grupo.

Quadro I: Ingredientes para o experimento de cada grupo

1	5 ml de água aquecida + 1 colherzinha de fermento
2	5 ml de água aquecida + 1 colherzinha de açúcar
3	5 ml de água aquecida + 1 colherzinha de farinha de trigo
4	5 ml de água aquecida + 1 colherzinha de fermento + 1 colherzinha de açúcar

³ Um elipsoide é uma superfície de fácil modelagem matemática, adequada para estabelecer um sistema de coordenadas. A esfera é uma aproximação válida do elipsoide para levantamentos topográficos. (MARINO, 2012, p. 3) Para se formar um elipsoide, basta fazer a revolução completa de uma elipse em torno de seu eixo principal.

5	5 ml de água aquecida + 1 colherzinha de fermento + 1 colherzinha de farinha de trigo
6	5 ml de água aquecida + 1 colherzinha de açúcar + 1 colherzinha de farinha de trigo

Fonte: Adaptado de SANTANA (2015).

Os ingredientes foram colocados em tubos similares a tudo de ensaio, em material pet⁴ e tampados com um balão comum. A partir disso, os estudantes usaram um barbante na circunferência central do balão a cada 15 minutos, de posse da medida da circunferência é possível calcular a do raio e em seguida o cálculo de um volume aproximado.

Foi usada aproximação, pois utilizaram procedimentos para volume de uma esfera em um corpo que eventualmente mais se aproxima de um elipsoide comum (destacando que uma esfera é um caso especial de elipsoide). Os cálculos aproximados atenderam à proposta da atividade e estão dentro das possibilidades de estudantes do nono ano e foi usada a seguinte fórmula matemática: “ $v = \frac{4}{3} \cdot \pi \cdot r^3$ ” (BARRETO FILHO; SILVA, 2000, p. 468).

Nessa equação, r indica o valor do raio da esfera e v indica seu volume. Ressalta-se que as medidas serão em unidades similares, por exemplo, se o raio for medido em centímetros, o volume será usado em centímetros-cúbicos. Dentro das propostas da atividade, também estava incluso que os estudantes escolhessem a unidade de medida adequada para o trabalho. Ao final do experimento, ainda na mesma aula, foram anotadas no quadro as observações de cada grupo sobre o experimento. As observações foram discutidas e confirmadas/negadas pelo professor. Por fim, foi entregue um modelo de avaliação da aula, para que respondessem e devolvessem; foi avaliado se gostaram da aula, se desejariam mais aulas assim e mais duas perguntas para avaliar se entenderam os conceitos trabalhados de maneira sucinta. Foi dado um intervalo de 4 dias para que fizessem a avaliação de forma criteriosa. Na quinta aula, foram recolhidos os roteiros respondidos, concluindo então a pesquisa em campo.

304

Resultados obtidos

Os estudantes conseguiram desenvolver os cálculos propostos para o volume de algumas esferas.

Observações das atividades investigativas

Durante a pesquisa, as três turmas possuíam um perfil misto de estudantes, mesclando aqueles com facilidades e dificuldades no aprendizado, maior senso crítico, demonstração de interesse pela aula, dificuldade de prestar atenção e que conversam constantemente durante

⁴ Polietileno Tereftalato, o mesmo usado na produção de garrafas de refrigerante.

as explicações. Do total de 96 estudantes matriculados na escola, 75% em média compareceu em cada dia da execução da pesquisa. As três turmas se comportaram basicamente da mesma forma.

Após a proposição da pergunta **“A fermentação no crescimento do pão, o que é necessário para que ela aconteça?”**, inicialmente foi dito que é o fermento, com questionamentos do professor, complementaram que não precisa de mais ingredientes, houve quem disse que precisava da farinha, do açúcar. Foi seguido então para o experimento e investigação para responder ao problema.

Ao final, os estudantes conseguiram responder à pergunta de forma oral afirmando que o fermento não é o único ingrediente importante para a fermentação, é necessário ter o açúcar para que as bactérias se alimentem e desenvolvam-se. Houve consenso dentre os estudantes. Durante a aula os estudantes ficaram muito curiosos, apertaram os balões, balançaram os que não estavam crescendo. Os cálculos de volume foram concluídos, mesmo tendo alguns estudantes com dificuldades em concluir as operações. E destaca-se a dificuldade dos estudantes em escolher a melhor unidade de medida para as aferições do balão. Vários estudantes pediram para repetir o experimento, pois queriam ser os primeiros a encontrar o valor do volume.

Após a atividade investigativa nas turmas, foram entregues as avaliações aos estudantes. Para analisar essas respostas, foi buscado identificar as respostas mais comuns e as que fugiam ao que era esperado.

Todos os estudantes informaram que gostaram da aula com experimento. A maioria informou que gostou porque a aula foi diferente e interessante. Foram recebidas respostas como: “Gostei porque fugiu da matéria.” e “Foi interessante e eu nunca tinha feito uma aula daquela.”.

Da mesma forma, todos informaram que gostariam de ter mais aulas assim em suas avaliações. Dentre as respostas descritivas, destacaram-se: “Sim porque agente vai aprender mais coisa e desconstrair um pouca da matemática.” e “Sim. Porque aulas assim ajudam a entender melhor as coisas.”.

As perguntas que avaliavam se os estudantes compreenderam os conteúdos das aulas, pedindo que falassem sobre a fermentação e o que aprenderam, apresentaram respostas em maioria (93%) corretas, com maior ou menor grau de complexidade. As repostas desconexas indicavam, por exemplo: “Aprendi o que faz o balão crescer”; “Aprendi como fazer pão”.

Avaliando a partir da participação nas atividades, foi possível perceber sinceridade nas respostas, alguns apenas não compreenderam o objetivo da pergunta do questionário ou da aula em si.

Conclusões

Ao final da pesquisa verifica-se os resultados da prática em concordância com vários autores pesquisados. Nota-se a importância da Ciência para dar valor e propriedade em discussões,

elas são fundamentais para reflexões e aprendizado dos estudantes. Estudantes que normalmente não se dispõem a participar da aula entraram nas discussões e apresentaram aprendizados.

Em consonância com Minas Gerais (2005a; 2005b), percebe-se a necessidade de conjugar disciplinas diferentes e como os efeitos podem ser positivos. No primeiro momento houve estranhamento dos estudantes e alguns até questionaram se aula era mesmo de matemática, o professor que aplicou foi o dessa disciplina. Com o desenvolver da aula perceberam que sim estavam aprendendo matemática, mas também Ciências Naturais, ao mesmo tempo.

A bagunça e a indisciplina surgem mesmo em uma atividade com caráter investigativo como esta, existem sim estudantes que engajam mais, ou menos na prática. Porém, ao final, todos participaram de alguma forma e é possível afirmar que houve aprendizado e construção de conceitos na maior parte da turma.

É possível explorar mais de uma disciplina na mesma aula, sem que haja algum prejuízo qualquer das disciplinas. Pelo contrário, verificou-se um entendimento, ou pelo menos uma participação, maior do que com uma aula mais tradicional onde se trabalha a Matemática ou a Ciência de forma isolada. Retomando assim Bonatto *et al.* (2012), que tratam justamente da comunicação eficiente entre disciplinas, onde ambas saem privilegiadas. Assim como Feistel e Maestrelli (2011), que indicam o saber como único e a interdisciplinaridade como a desfragmentação do saber.

Acredita-se que os desafios e potencialidades foram observados, destacando-se como potencialidades a participação, o interesse e a própria construção de conhecimentos por parte dos estudantes e como desafios a organização da aula sob o viés da indisciplina ou da bagunça que acontecem com a quebra da rotina, porém se aulas assim se tornarem mais comuns, de repente poderia haver menos desafios. Os resultados foram animadores e instigam o pensamento a novas pesquisas combinando diferentes metodologias de aula e combinações de disciplinas.

Referências

BARRETO FILHO, B.; SILVA, C. X.. **Matemática aula por aula**. Volume único. São Paulo: FTD, 2000.

BARBOSA, J. C. A "contextualização" e a Modelagem na educação Matemática do ensino médio. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 8., 2004, Recife. Anais... Recife: SBEM, 2004. 1 CD-ROM

BONATTO, A *et al.* **Interdisciplinaridade no ambiente escolar**. In: IX ANPED SUL, Seminário de pesquisa em educação da região sul, 2012. Caxias do Sul: 2012. Disponível em:

<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2414/501>. Acesso em 15 jun. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 142p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. 138 p.

ISKANDAR, J.; LEAL, M. R. **Sobre o positivismo e educação**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 3, n.7, p. 89-94, set./dez. 2002.

D'AMBROSIO, U. **Uma história concisa da Matemática no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 126p.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

307

FEISTEL, R. B.; MAESTRELLI, S. R. P.. **Interdisciplinaridade na Educação em Ciências**: um olhar de professores formados. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências e I Congresso Iberoamericano de Investigación en Enseñanza de las Ciencias, 2011, Campinas. Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências e I Congresso Iberoamericano de Investigación en Enseñanza de las Ciencias. Campinas: Gráfica Unicamp, 2011. v. único. Disponível em: < <http://www.nutes.ufjf.br/abrapec/viiienpec/resumos/R1571-1.pdf> >. Acesso em 28 mai. 2015.

LAVAQUI, V.; BATISTA, I. L. . **Interdisciplinaridade em ensino de Ciências e Matemática no ensino médio**. Ciência e Educação (UNESP), v. 13. São Paulo: UNESP, 2007. 399-420 p. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v13n3/a09v13n3.pdf> >. Acesso em 29 mai. 2015.

LIMA, M. E. C. de C.; CASTRO, R. S. de.. **Apostila da disciplina Ensino de Ciências na abordagem Ciência, tecnologia e sociedade I – CTS I**. CECIMIG/FAE/UFMG. Belo Horizonte, 2015

LIMA, M. E. C. de C.; MARTINS, C. M. de C.. **Apostila da disciplina Ensino de Ciências com Caráter Investigativo A – ENCI A**. CECIMIG/FAE/UFMG. Belo Horizonte, 2015



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



MARINO, T. B. **Conceitos de geodésia**. Geoprocessamento - Departamento de Geociências – Instituto de Agronomia – UFRRJ, 2012. Disponível em: <<http://www.ufrrj.br/lga/tiagomarinio/aulas/3%20-%20Conceitos%20de%20Geodesia.pdf>>. Acesso em 11 de ago. de 2016.

MATHIAS, C. E. M. **Novas Tecnologias no Ensino da Matemática**: repensando práticas. Capes/UAB MEC - Brasília. 2 ed. 2012. Disponível em <http://ntem.lanteuff.org>.

MILLAR, R. **Um currículo de Ciências voltado para a compreensão por todos** (TOWARDS A SCIENCE CURRICULUM FOR PUBLIC UNDERSTANDING). Revista Ensaio. Belo Horizonte: UFMG, 2003. vol 5. n. 2. out.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Proposta Curricular, Ciências Ensino Fundamental**, Conteúdos Básicos Comuns (CBC). Belo Horizonte: Minas Gerais, 2005a.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Proposta Curricular, Matemática Ensino Fundamental e Médio**, Conteúdos Básicos Comuns (CBC). Belo Horizonte: Minas Gerais, 2005b.

SANTANA, Salete de L. C; MENEZES JÚNIOR, Jorge Alberto M.; FOLMER, Vanderlei; PUNTEL, Robson Luiz; SOARES, Max Catelhano. **Sugestões para planejamento de atividades experimentais**. Programa de pós graduação em educação em ciências: Química da vida e saúde. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/ppgecqv/Producao/atividades_experimentais.pdf>. Acesso em 01 nov. 2025.

SKOVSMOSE, O. **Cenários de investigação**. Bolema – Boletim de Educação Matemática, Rio Claro, n. 14, p. 66-91, 2000.

ZÔMPERO, A. F.; LABURÚ, C. E.. **Atividades Investigativas no ensino de Ciências**: aspectos históricos e diferentes abordagens. Rev. Ensaio | Belo Horizonte | v.13 | n.03 | p.67-80 | set-dez | 2011

308



Apêndice i: imagens dos experimentos



309

A AGÊNCIA DO SENAI DE BRUSQUE/SC: UMA CULTURA ESCOLAR EM FOTOGRAFIAS (1957-1971)

Alex Branga¹

Introdução

Compreender o ser humano e as ações educativas ao longo do tempo é possível através dos vestígios deixados e interpretados a partir das mais diversas fontes, como é o caso da fotografia. A pesquisa histórica na educação possibilita entender o passado do homem e sua relação com o ato de educar, as instituições escolares, objetos e práticas que foram criados e organizados para o aprendizado (Aranha, 1989; Gatti, 2002; Nóvoa, 1996). Sendo assim, é trabalho dos pesquisadores da História da Educação analisar as permanências e transformações dos processos educativos que reverberaram na vida em sociedade.

Construir a história de uma instituição escolar implica, também, estabelecer conexões com o contexto externo, isto é, com a comunidade em que a instituição foi criada e se desenvolveu, investigando os sujeitos envolvidos e seus interesses em relação ao espaço educativo (Magalhães, 2004; Buffa, 2002). Contudo, o olhar voltado para o interior da instituição é essencial para essa construção histórica. Por meio da História Cultural, torna-se possível compreender esses espaços, identificando as representações, sociabilidades e práticas cotidianas que neles se desenvolveram Galvão e Fonseca (2017).

Em 1942, durante o Governo Getúlio Vargas (1937-1945), foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, mantido pela Confederação Nacional das Indústrias - CNI (Schwartzman; Bomeny; Costa, 2000). Entretanto, as unidades do SENAI foram instaladas nas cidades em consonância com a comunidade local, demandas específicas por mão de obra qualificada e arranjos produtivos de cada região.

A Agência do SENAI de Brusque/SC funcionou de 1957 a 1971, localizada na Rua Rui Barbosa, no Edifício Mاتيولي, endereço também do Sindicato Patronal das Indústrias de Fiação e Tecelagem de Brusque. Porém, a Agência tinha uma característica singular, a de ocupar as empresas para a realização dos seus cursos, transformando-as em espaços educativos.

Conferida de uma identidade própria, a instituição escolar, segundo Magalhães (2004) é um espaço de transmissão e produção da cultura escolar, que por sua vez, consiste, segundo Viñao Frago (2008), em um conjunto de normas e práticas que regulam e abrangem rituais, hábitos e comportamentos dos agentes envolvidos com o ambiente educacional.

¹ Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná - UFPR. E-mail: alex.branga@ufpr.br;

O estudo da cultura escolar, como campo de pesquisa da História da Educação, é fundamental para compreender as práticas que moldam e estruturam as instituições educativas ao longo do tempo. Analisar a história da Agência do SENAI de Brusque, a partir de sua cultura escolar, possibilita aprofundar o entendimento sobre a relação entre educação e trabalho, explorando as práticas institucionais. Essa abordagem amplia as reflexões sobre o papel das instituições escolares na formação profissional, destacando sua relevância no contexto social e econômico em que estão inseridas.

Portanto, o objetivo deste trabalho consiste em analisar as fotografias como meio de acesso às práticas e representações da cultura escolar presente na Agência do SENAI de Brusque. As fotografias utilizadas se encontram no acervo do SENAI de Brusque, localizado na biblioteca da unidade, estando armazenadas em uma caixa de madeira e distribuídas em diversos álbuns e pastas.

Para a análise das fotografias da Agência do SENAI de Brusque, utiliza-se de abordagens teóricas que dialogam entre a História Cultural e a análise de imagens enquanto documentos históricos. Boris Kossoy (1989), possibilita compreender a fotografia como um produto de intencionalidades inserido em contextos históricos específicos, permitindo interpretá-la como uma fonte visual que vai além do mero registro. Peter Burke, por sua vez, apresenta as fotografias como indícios de acontecimentos e que para a análise de séries de imagens é preciso olhar para os contrastes e complementaridades. Já Lucia Santaella, auxilia no sentido de pensar as fotografias como representações visuais, produtos de um tempo, além de apresentar as definições de moldura e campo para a análise visual, possibilitando a interpretação de imagens. Essas abordagens articuladas permitem analisar as fotografias da Agência do SENAI de Brusque como documentos visuais que expressam práticas, valores e representações da cultura escolar.

Essas contribuições teórico metodológicas aliadas à análise das imagens, permitem compreender as fotografias do SENAI de Brusque como registros que capturam as práticas e os comportamentos que definem sua cultura escolar, criando representações, conforme Chartier (1988). As imagens das atividades da Agência, realizadas no período entre 1957 e 1971, revelam não apenas os processos educativos, mas também a interação entre o espaço escolar e o contexto industrial, destacando o papel formador da instituição na comunidade local.

A implantação da Agência do SENAI em Brusque

Segundo Magalhães (1999), compreender a história de uma instituição educativa implica interpretar e explicar o desenvolvimento da comunidade em que ela se insere. Desse modo, ao relacionar os cenários históricos, sociais e econômicos com o arranjo produtivo local, atribui-se à instituição um sentido histórico. Reconstruir a história de uma instituição se faz

a partir da releitura de registros, memórias e arquivos, que fundamentam a formação de sua identidade histórica (Magalhães, 2004).

A partir da década de 1940, Brusque/SC registrou mudanças marcantes em sua indústria têxtil, impulsionadas pelos investimentos do governo de Getúlio Vargas, o que levou as empresas pioneiras a crescerem em ritmo acelerado. Aproveitando esse cenário, técnicos e funcionários das grandes fábricas abriram seus próprios negócios, estendendo a atividade industrial para bairros próximos à zona rural. Essa expansão exigiu mão de obra cada vez mais especializada, levando muitas famílias locais e de cidades vizinhas a abandonar o trabalho no campo ou a conciliá-lo com as tarefas fabris (Seyferth, 1999; Imhof, 1980).

Em escala nacional, a urgente demanda por mão de obra qualificada acompanhou a expansão industrial no período da ditadura do Estado Novo (1937-1945). Para atender a essa necessidade, Gustavo Capanema, então ministro da Educação, implementou diversas reformas que resultaram nas Leis Orgânicas do Ensino, publicadas entre 1942 e 1946. Nesse contexto, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) foi criado em 1942, por meio do Decreto-Lei nº 4.048/42, sob responsabilidade da Confederação Nacional das Indústrias (CNI), com foco em cursos de aprendizagem, aperfeiçoamento e especialização (Schwartzman; Bomeny; Costa, 2000).

Entretanto, a forma de implementação do SENAI variou conforme as especificidades de cada região e seus arranjos produtivos locais. Segundo dados do IBGE (1956), a cidade de Brusque contava, no início dos anos 1950, com 32.351 habitantes, distribuídos em quatro aglomerações urbanas principais, ainda assim 64% da população se mantinha na zona rural, refletindo uma economia dividida entre agricultura, pecuária e silvicultura, indústrias de transformação e prestação de serviços. Apesar de o ramo agropecuário apresentar o maior número de trabalhadores e 1.084 estabelecimentos, as indústrias de transformação constituíam a base econômica local, com 41 indústrias em 1953 empregando, em média, 3.457 operários por mês. Em 1956, Brusque já ocupava a segunda posição no estado como centro têxtil, marcado pelo constante som das sirenes e dos teares (IBGE, 1956).

Diante desse cenário, a atuação mais direta do SENAI junto às indústrias de Brusque tornou-se imprescindível. Assim, em 1957, foi instalada na cidade uma Agência do SENAI, localizada na Rua Rui Barbosa, em uma sala do Edifício Matioli, para fins administrativos. A unidade desenvolvia três linhas de atuação: cursos operacionais, orientação para aprendizagem no próprio ambiente de trabalho e treinamento de supervisores. Como não dispunha de instalações próprias para os cursos, o SENAI passou a organizá-los nas empresas, aproveitando a estrutura já existente em cada uma delas.

As empresas como espaços educativos

Segundo Faria Filho (2005) as instituições escolares podem se integrar à cidade de diversas maneiras, agindo como experiências de socialização que interagem com outras áreas de

convivência, inclusive as fábricas. Em Brusque, isso se verifica quando a Agência do SENAI passa a realizar cursos nos ambientes industriais, tanto para empregados quanto para desempregados por meio de programas governamentais, convertendo esses locais de trabalho em espaços de formação profissional.

Nessa perspectiva, Galvão e Fonseca (2017) destacam que entender tais espaços educativos exige observar as práticas cotidianas e as relações sociais que os definem. A abordagem de Michel de Certeau contribui para essa compreensão ao distinguir “lugar”, uma configuração estável que organiza os elementos, de “espaço”, que envolve vida, interação e movimento (Certeau, 1994).

O espaço vai além de uma simples estrutura física, pois surge das práticas cotidianas e das relações sociais, conferindo vitalidade ao lugar. Embora lugar e espaço não sejam opostos, eles convergem na maneira como existem, já que as ações das pessoas podem transformar um lugar em espaço. Levando em conta essas definições, a empresa consolida-se como espaço por meio das interações e práticas entre empregados e empregadores relacionadas ao trabalho. E ao assumirem a função de ensinar ou de aprender nesse ambiente, os sujeitos envolvidos convertem a empresa em um espaço educativo.

Uma cultura escolar vista em fotografias

313

Compreender os espaços ocupados por uma instituição de ensino permite direcionar o olhar para os comportamentos, regras e rituais praticados pelos sujeitos, possibilitando que a história dessa instituição seja contada e analisada. Segundo Viñao Frago (2008), há uma estreita relação entre o espaço e a cultura escolar, pois é nele que as práticas e tradições escolares efetivamente ocorrem, acumulam-se e são transmitidas ao longo do tempo.

[...] a cultura escolar poderia ser definida, pelo menos de forma provisória, como o conjunto de ideias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo nas instituições educacionais. [...] modos de fazer e de pensar - mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações -, amplamente partilhados, assumidos sem mais, não colocados em questão e interiorizados [...] (Viñao Frago, 2008, p. 100, tradução nossa).

Entretanto, para pensar as práticas e o cotidiano da vida escolar, é necessário refletir sobre para quais sujeitos foram elaborados esses espaços educativos e com qual intuito eles foram criados (Chartier, 2005). Conforme descrito até aqui, os espaços foram pensados para a formação profissional e o desenvolvimento de trabalhadores, ou aprendizes da Indústria. Portanto, para entender a cultura escolar da Agência do SENAI de Brusque, de 1957 a 1971, é preciso conhecer primeiramente estes sujeitos, e reconhecê-los como vinculados a um determinado tempo.

Dentre as pessoas que formam esse grupo para o qual é destinada a educação profissional estão: os menores aprendizes, as pessoas desempregadas e os trabalhadores ativos da Indústria, estes últimos podendo ser separados entre aqueles com cargos de chefia ou cargos de atividades operacionais (Zen, 1999). Segundo Giralda Seyferth (1999), ainda podem ser incluídos os operários que trabalhavam na fábrica e também na agricultura familiar.

Para identificar a cultura escolar presente na Agência, faço uma observação sobre os sujeitos, as práticas, os espaços e o tempo. Além da utilização de fontes como o Jornal *O Município*, do qual extraí algumas imagens, há também fotografias pertencentes ao arquivo do SENAI de Brusque, sendo que ambos os tipos de fontes permitem uma análise visual do cotidiano escolar e dos atores envolvidos na educação profissional organizada pelo SENAI na cidade. Segundo Kossoy (1989), a fotografia pode ser utilizada como fonte de pesquisa, consistindo em uma janela para o passado representada em uma cena. Para o seu uso na pesquisa histórica é preciso interpretar as informações visuais que a imagem apresenta, mas, segundo Peter Burke (2004), é preciso reconhecer suas fragilidades e entender que a fotografia é indício de acontecimentos. Tanto em se tratando de textos como de imagens, a confiabilidade de tais documentos deve ser discutida, pois ambos podem ser manipulados. Porém, deve-se analisar a fotografia e saber quais perguntas devem ser feitas e a quais delas é possível responder com veracidade.

A fotografia é produzida com intenções, pois atrás da câmera que registra o passado está um sujeito com um propósito, ou a mando de outros que lhe delegaram a função (Kossoy, 1989). Não tem-se informações sobre os autores das fotografias analisadas neste trabalho, mas tratando-se de uma instituição escolar que recebia recursos da Indústria e de programas do Governo, é evidente que o registro dos cursos era necessário para a comprovação da execução das atividades desenvolvidas pelo SENAI. Já o Jornal *O Município* trabalha a imagem como uma forma de retratar os acontecimentos expressos no texto, que evidencia em suas palavras uma encomenda enaltecida das atividades de educação profissional realizadas na Indústria. Isso mostra que ao analisar as fotografias deve-se levar em consideração que provavelmente o que vemos são momentos representados, com a intenção de comprovação pela Agência e de ilustração para o Jornal, mas essa questão não anula os acontecimentos, práticas e espaços evidenciados na fotografia.

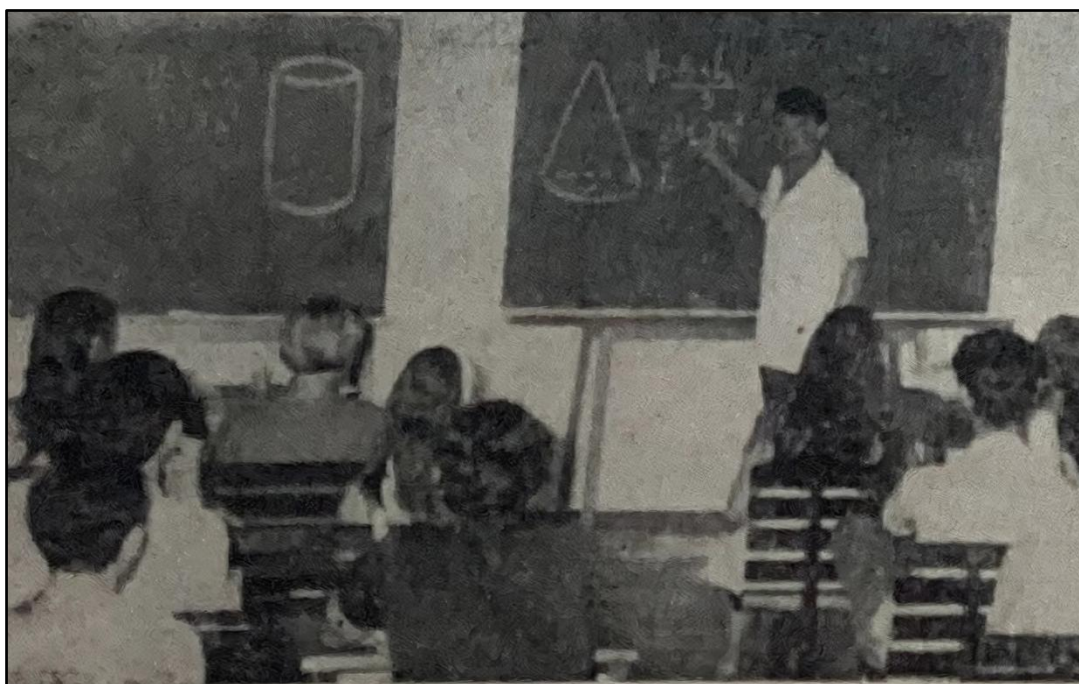
Segundo Kossoy (1989), outro ponto para se considerar ao interpretar a fotografia é que ela é um produto final pertencente a um momento histórico, ou seja, que o fragmento de realidade captado pela câmera fotográfica pertence a um contexto histórico, social e econômico, portanto, envolvendo o espaço e o tempo de uma cena imóvel do passado. É o que Santaella (2012, p.17) explica ao tratar as imagens como representações visuais, pois são elas “criadas e produzidas pelos seres humanos nas sociedades em que vivem”.

A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) permite, até os dias atuais, a contratação de menores pelas empresas. Em alguns casos, dependendo do número de empregados, essas empresas são obrigadas a contratar aprendizes e a prover-lhes educação profissional. Na

metodologia do SENAI, além das aulas práticas da profissão, os alunos tinham as aulas de Instrução Relacionada, em que eram ministradas “disciplinas de Português, Matemática, Ciências e Desenho” (Vescovini, 2009, p. 85).

As figuras 1 e 2 foram retiradas do Jornal *O Município*, de abril de 1970, cujo texto relata sobre os investimentos das empresas Renaux, tanto a Fábrica de Tecidos Carlos Renaux e a Indústrias Têxteis Renaux S/A, no Centro de Treinamento para seus trabalhadores, com a finalidade de aprimoramento profissional. A matéria afirma que anexo ao Centro de Treinamento eram ministradas aulas de Instrução Relacionada aos menores aprendizes, na ocasião pelo instrutor Nilo Imhof, e ilustradas pelas figuras 1 e 2.

Figura 1 - aula de instrução relacionada nas empresas Renaux.



315

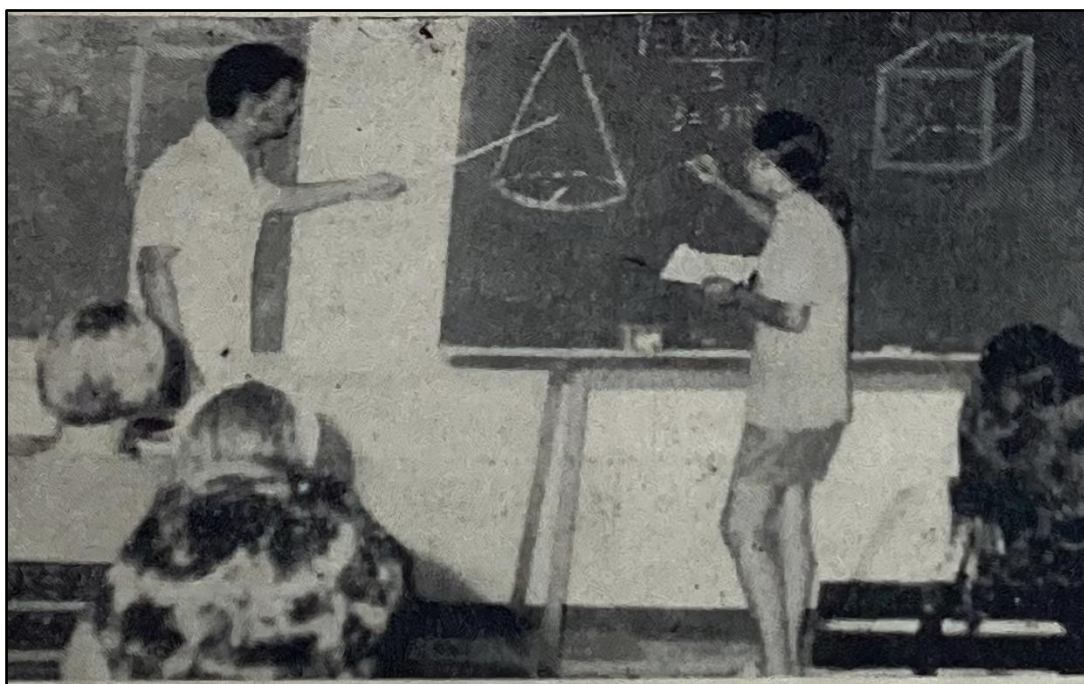
Fonte: Jornal O Município, 1970.

A Figura 1 mostra todos os alunos sentados em bancos com encostos, olhando para o instrutor, que veste um guarda-pó, mantém contato visual com eles e, com a mão direita levantada, aponta para um quadro-negro apoiado em um cavalete. Nele, encontra-se escrita a fórmula para o cálculo do volume de um cone, ao lado da qual está desenhada a referida figura geométrica. Ao lado desse quadro, há outro quadro-negro com a figura de um cilindro.

Analisando a imagem, percebe-se que se trata de uma explicação do instrutor para a resolução da fórmula. Porém, indo além, a disposição da sala destinada às aulas revela, em um determinado momento, uma posição ocupada pelo instrutor, aquela à frente de sua turma, e um local para os alunos, possibilitando compreender duas ações principais: a de ensinar, representada pelo instrutor em pé, apontando para o quadro enquanto observa os alunos, e a de aprender, demonstrada pelos alunos sentados e atentos ao instrutor.

Observa-se que a organização do espaço segue um modelo educacional tradicional, estruturado por uma hierarquia em que o instrutor ocupa o centro das atenções. Essa configuração privilegia a comunicação direta entre o instrutor e o aluno, dificultando uma interação mais ampla e cooperativa entre os próprios alunos.

Figura 2 - sequência aula de instrução relacionada nas empresas Renaux.



316

Fonte: Jornal O Município, 1970.

Entretanto, o local ocupado pelo instrutor na estrutura da sala de aula se modifica em um segundo momento, conforme podemos perceber na figura 2. Peter Burke (2004, p. 189) afirma que “pares de imagens desse tipo solicitam análise estrutural em termos de oposições binárias”, ou seja, deve-se observar cada um dos elementos que revelam contrastes e

complementaridades. A Figura 2 mostra que alguns alunos continuam sentados, olhando para a cena em destaque na fotografia. O instrutor segue em pé, porém com um ponteiro em mãos, apontando para a figura geométrica do cone no quadro negro, desenhada a giz, visto que agora é possível perceber a presença de uma caixa de giz na fotografia. Ao lado do instrutor, uma aluna, segurando uma folha na mão esquerda e um giz na mão direita, parece resolver a fórmula do volume total do cone. À direita, uma nova figura geométrica aparece no quadro, um cubo.

Esse par de imagens acima oferece evidências que permitem compreender as transformações nas práticas de ensino e aprendizagem durante a aula. Observa-se a inserção de uma aluna junto ao quadro, participando ativamente da resolução da fórmula, o que indica uma mudança no processo pedagógico. Portanto, conforme Burke (2004), a binaridade analisada entre essas duas cenas revela pontos importantes das práticas de uma cultura escolar: a posição do instrutor à frente da turma e ao lado da aluna no quadro e as posições dos alunos, inicialmente ouvintes e depois participantes. Essa série ressalta a cultura escolar da época, marcada pelo uso do quadro-negro, do giz e do ponteiro como elementos de ensino, ao mesmo tempo em que aponta para uma participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

Percebe-se que a empresa Renaux possuía uma grande capacidade de investimento na educação profissional, principalmente por ter construído um centro de treinamento para os trabalhadores. Porém, olhando os álbuns de fotografias do arquivo fotográfico do SENAI de Brusque, uma fotografia (figura 3) me chamou muita atenção, inicialmente pela simplicidade da organização do espaço para os estudos.

Observando o campo da imagem² (Santaella, 2012), percebe-se que o espaço utilizado para a aula se trata de um sótão, evidenciado pelas linhas e colunas de madeira que sustentam o telhado e as próprias telhas aparentes. Em uma das linhas, a mais evidente na fotografia, percebe-se um bocal instalado com uma lâmpada. O local também é utilizado como estoque da empresa, pois os alunos compartilham o espaço com prateleiras e pilhas de produtos que se formam.

² Lucia Santaella (2012), utiliza o termo “campo de imagem” para se referir ao espaço total que a imagem ocupa e todos os elementos visuais que o compõem.

Figura 3 - alunos no sótão da empresa Intelba.



318

Fonte: Arquivo fotográfico do SENAI de Brusque.

Os aprendizes, sentados em bancos sem encosto, encontram-se divididos em três fileiras compostas por mesas feitas de tábuas sustentadas por três cavaletes, um em cada lateral e um ao meio. Sobre a mesa a presença de cadernos é aparente, introduzindo assim mais um item de material escolar que não aparecia nas fotografias anteriores. As moças, cerca de 20, sentam-se nas duas primeiras fileiras e ao fundo, na última fileira, é possível ver 7 rapazes. Alguns alunos olham para o fotógrafo e outros para frente, sendo que no canto inferior esquerdo é possível perceber a presença de uma mesa com toalha disposta na diagonal. A análise que faço quanto ao espaço revela uma cultura escolar adaptável às condições de cada empresa e baseada na integração entre o ensino e a produção, evidenciando como a formação profissional era integrada às rotinas e à estrutura industrial disponíveis. Entretanto, até aquele momento eu não sabia em qual empresa aconteciam as aulas no sótão, mas continuando a olhar o álbum, uma fotografia (figura 4) me deu a resposta. Essa fotografia confirma, com mais detalhes, que o espaço em questão é um sótão, pois são visíveis as linhas e colunas de madeira, além de ser possível observar com mais clareza as

telhas, cerâmicas “francesas”. O material embalado parece ser tecido, empilhado e disposto sobre suportes de madeira. Entretanto, na cena principal da fotografia (figura 4) nota-se a presença de uma bandeira do Brasil presa a um quadro negro, no qual se lê, escrito a giz, a data da Independência do Brasil de Portugal em 7 de setembro de 1822, com a frase “Independência ou morte” em evidência. E lá, no centro superior do quadro, estava a minha resposta, aquele sótão pertencia à empresa INTELBA, Indústria de Tecidos Loureiro Bauer, que funcionou entre as décadas de 1950 e 1970 em Brusque.

Figura 4 - atividade da semana da pátria na empresa Intelba.



319

Fonte: Arquivo fotográfico do SENAI de Brusque.

No álbum, essa fotografia faz parte de um grupo de imagens em comemoração ao dia da independência, todas reveladas em preto e branco e com coloração amarelada como marca do tempo. Quem analisa e interpreta uma fotografia precisa observar o artefato, abrangendo tanto o campo da imagem quanto a moldura ao seu redor (Santaella, 2012) e mesmo seu verso. A partir da minha análise da moldura e borda das fotografias, é possível afirmar que as imagens a seguir, sobre as atividades de comemoração do 7 de setembro, formam um

conjunto de atividades realizadas no mesmo período, não apenas por estarem juntas no álbum, mas também por se tratar da mesma moldura e corte na borda.

Essas fotografias não apenas revelam ritos e atividades pedagógicas que ultrapassam o caráter estritamente técnico da educação profissional, mas também indicam a presença de normas que norteavam o cotidiano do espaço educativo. Na figura 5, por exemplo, vê-se um cartaz na parede com os dizeres “Expressamente proibido jogar restos de alimentos e papel”, embora não seja possível identificar o restante da mensagem. Essa regra reforça a disciplina e a organização do ambiente, evidenciando aspectos da cultura escolar ao valorizar o zelo pelo espaço de estudo e estabelecer um comportamento esperado dos alunos.

Figura 5 - regra do espaço utilizado para as atividades do 7 de setembro.



320

Fonte: Arquivo fotográfico do SENAI de Brusque.

Apesar de ter acesso a todas as fotos do Arquivo Fotográfico do SENAI de Brusque, eu ainda não sabia ao certo se elas faziam parte do período em que a Agência funcionou na cidade, pois faltava uma data precisa. Ao finalizar a análise do álbum e colocá-lo de volta na caixa do arquivo, uma fotografia solta caiu sobre a mesa: a figura 6. Nela, alguém anotou os nomes das pessoas presentes, da esquerda para a direita: Laércio Knihs, Storm, Euclides Visconti, José Zen, C. Jair Moritz e Nilo. Eles aparecem sentados diante de duas mesas lado

a lado, cobertas com toalhas dispostas em diagonal e enfeitadas com três vasos de flores. Ao fundo, é possível ver duas janelas e, na parede de madeira, um cartaz em inglês com a frase “Man-made fibres” (fibras sintéticas).

Figura 6 - instrutores de treinamento.

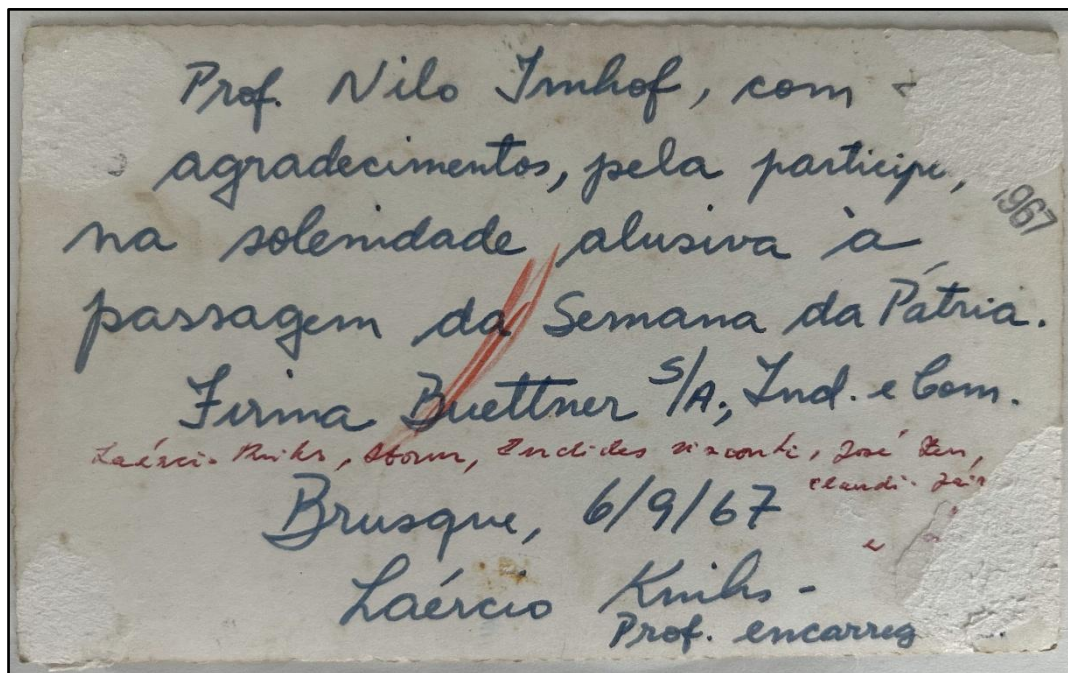


321

Fonte: Arquivo fotográfico do SENAI de Brusque.

Encontrar essa fotografia foi essencial para identificar com precisão a data dos eventos de 7 de setembro. No verso da imagem (figura 7), há a seguinte anotação: “Prof. Nilo Imhof, com agradecimentos, pela participação na solenidade alusiva à passagem da Semana da Pátria. Firma Buettner S/A, Ind. e Com.. Brusque, 6/9/67. Laércio Knih. Prof. encarregado”. Esse registro confirma que as atividades relacionadas ao Dia da Independência ocorreram em 1967 e estabelece um vínculo direto com o Professor Nilo Imhof. Além disso, o corte idêntico das bordas em todas as fotografias dessa série reforça a ideia de que foram produzidas no mesmo período, pois diferem de outras imagens que apresentam margens distintas, contribuindo para atribuir coerência cronológica ao conjunto.

Figura 7 - agradecimento do professor Laércio ao professor Nilo pela solenidade do 7 de setembro.



322

Fonte: Arquivo fotográfico do SENAI de Brusque.

Essas fotografias, portanto, inserem-se no contexto das atividades promovidas pela Agência do SENAI de Brusque/SC, que iniciou suas ações na cidade em 1957 e continuou em operação até 1971, ano em que foi inaugurado o Centro de Treinamento Têxtil, conhecido como LAFITE (Laboratório de Fiação e Tecelagem). Esse conjunto de imagens permite compreender práticas pedagógicas, eventos cívicos e rotinas cotidianas vivenciadas pela instituição ao longo de seu período de funcionamento, fornecendo um testemunho histórico do desenvolvimento da formação profissional em Brusque.

Considerações finais

A análise das fotografias da Agência do SENAI de Brusque revelou uma cultura escolar que acontecia nos espaços cedidos pelas empresas locais. Com base no conceito de espaço, de Michel de Certeau, verificou-se como as empresas se tornaram locais de aprendizado, configurando-se em ambientes nos quais as relações entre educação e trabalho se uniam.

O uso do sótão de uma indústria como sala de aula, a utilização de materiais como o quadro negro, ponteiro e giz, a transitoriedade dos locais de ensino e aprendizagem na sala e a promoção de atividades comemorativas evidenciam a riqueza da cultura escolar da Agência, que conciliava o ensino técnico com a adaptação às condições de cada empresa.

Um ponto importante deste estudo possibilita a identificação de uma pedagogia nas fotografias. Enquanto fontes documentais, as imagens não apenas registram momentos da história da Agência do SENAI, mas constroem representações acerca dos sujeitos e das práticas da educação profissional. A análise dessas representações demonstrou que a cultura escolar nesses espaços não era apenas de formação técnica. Envolveria rituais, normas e formas de socialização registrando as experiências dos aprendizes.

Durante o evento Semana da Pátria, registrado nas fotografias acima, em preparação ao dia 7 de setembro, data que marca a Independência do Brasil, a presença de bandeiras do país fica evidente nas imagens. Entretanto, vale observar que o uso intensivo de símbolos nacionais não ocorre em um isolado momento histórico, sendo importante considerar que o Brasil vivia a ditadura militar (1964-1985) durante a época do registro das fotografias.

Portanto, ao analisar essa prática, é relevante equilibrar a compreensão de que a Semana da Pátria é uma celebração oficial e cívica, ao mesmo tempo em que reconhecemos o potencial histórico e político que símbolos nacionais podem carregar conforme um tempo e lugar.

Por fim, este estudo reafirma a importância da fotografia como fonte para a História da Educação. Interpretadas em conjunto com outras evidências documentais, as imagens revelam uma cultura escolar que complementa os registros textuais. Desse modo, a pesquisa contribui para o aprofundamento das discussões sobre espaços educativos e reforça a relevância do ensino profissional no processo de industrialização local, apontando para a necessidade de outras investigações que ampliem esse campo de estudo.

323

Referências

ABREU, Maurício de Almeida. *Sobre a memória das cidades*. In: Revista da Faculdade de Letras — Geografia I série, Vol. XIV, Porto, 1998, pp. 77-97.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1989.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942*. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4048.htm> Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 4.481, de 16 de julho de 1942*. Dispõe sobre a aprendizagem dos industriários, estabelece deveres dos empregadores e dos aprendizes relativamente a essa aprendizagem e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4481.htm>. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. *Decreto nº 5.452, de 1º de maio de 1943*. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Rio de Janeiro, 1943. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 15 jul. 2023.

BUFFA, Ester. *História e filosofia das instituições escolares*. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio (orgs.). *Novos temas em História da Educação Brasileira: instituições escolares e educação na imprensa*. Campinas-Uberlândia: Autores Associados-EDUFU, 2002, p.25-38.

BURKE, Peter. *Testemunha ocular: história e imagem*. Bauru: Edusc, 2004.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1988.

CHARTIER, Anne-Marie. Escola, culturas e saberes. In: XAVIER, L. N. et al. (Org.). *Escola, culturas e saberes*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Cultura escolar e cultura urbana: perspectivas de pesquisa em história de educação. In: XAVIER, Libânia N.; CARVALHO, Marta M.C.; MENDONÇA, Ana W.; CUNHA, Jorge L. da. *Escola, Culturas e Saberes*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2005, p. 29-37.

GALVÃO, Ana Maria O.; FONSECA, Thais N. de L. História Cultural e História da Educação. In: LINHALES, Meily A.; FONSECA, Thais N. de L. (orgs.). *Diálogos da História da Educação*. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2017, p. 57-87.

GATTI, Bernadete A. A produção da pesquisa educacional no Brasil e suas implicações. In: GATTI, B. A. *A construção da pesquisa em Educação No Brasil*. Série Pesquisa em Educação. Brasília: Editora Plano, 2002.

IBGE. *Coleção de Monografias nº106: Brusque*. Rio de Janeiro: IBGE, 1956.

IMHOF, Afonso. *Conflito industrial e populismo em Brusque: A greve operária de 1952*. In: BLUMENAU EM CADERNOS. Blumenau: Fundação Casa Dr. Blumenau, tomo XXI, março de 1980, n. 3. pp. 72-79. Disponível em: <hemeroteca.ciasc.sc.gov.br/blumenau%20em%20cadernos/1980/BLU1980003.pdf>.

Acesso em: 09 jul. 2024

KOSSOY, Boris. *Fotografia & história*. São Paulo: Ateliê Editorial, 1989.

MAGALHÃES. *Contributo para a História das Instituições Educativas – entre a memória e o arquivo*. In: FERNANDES, R., MAGALHÃES, J. (Organizadores). Para a História do Ensino Lical em Portugal. Actas dos Colóquios do I Centenário da Reforma de Jaime Moniz(1894-1895). Universidade do Minho, Braga. 1999, p. 63-77.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. *Tecendo Nexos: história das instituições educativas*. Bragança Paulista (SP): Editora Universitária São Francisco, 2004.

NIEBUHR, M.; PEDRO, J. M. *Memória e cotidiano do operário têxtil na cidade de Brusque-SC : a greve de 1952*. Florianópolis, 1997. Disponível em: <<http://tede.ufsc.br/teses/PHST0104-D.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2024.

NÓVOA, António. *História da educação: construção de um objeto de estudo*. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 5, p. 23-40, 1996.

SANTAELLA, Lucia. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 2012.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena; COSTA, Vanda. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

SENAI. Encerramento do curso de eletro-domésticos. O Município. Brusque, 30 de abril de 1971. Disponível no Arquivo do Museu Casa de Brusque.

SENAI. Participantes de cursos da Renaux. O Município. Brusque, 23 de outubro de 1970. Disponível no Arquivo do Museu Casa de Brusque.

SEYFERTH, Giralda. *Colonialismo, imigração e nacionalismo: ideais e ideologias na constituição da sociedade brasileira*. Estudos Avançados, São Paulo, v. 13, n. 36, p. 147-172, 1999.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Historia de la educación y cultura escolar: nuevas aportaciones, viejos problemas*. In: ESCOLANO, Agustín. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata, 2008.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



VESCOVINI, Luciano Chemello. *Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial: Projeto Nacional, Indústria e Qualificação Profissional durante o Estado Novo (1937-1945)*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2009.

ZEN, José. *SENAI: 25 anos fazendo história em Brusque*. Brusque: Ágora, 1999.

326



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

A ATUAL POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DIGITAL DO BRASIL: AVANÇOS E DESAFIOS

Julciane Castro da Rocha¹

Introdução

O Brasil vive uma nova fase das Políticas de Educação Digital, com iniciativas iniciadas em 2017 e ampliadas após a pandemia de COVID-19. Os impactos dessa crise aceleraram a aprovação de legislações mais amplas que a Política de Inovação Educação Conectada, criada pela Lei nº 14.180/2021 (Brasil, 2021a). Com o novo governo, foi promulgada a Política Nacional de Educação Digital (PNED), pela Lei nº 14.533/2023 (Brasil, 2023a), para ampliar o acesso a recursos e práticas digitais, inclusive na educação, articulando programas e ações intersetoriais.

Em setembro de 2023, o Decreto nº 11.713 instituiu a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas – ENEC (Brasil, 2023b), que organiza as ações do Governo Federal em seis eixos: conectividade, dispositivos e ambientes, gestão e transformação digital, recursos educacionais digitais, competências e formação, e currículo.

Este artigo analisa esses marcos legais, refletindo sobre os caminhos propostos para sua implementação via ENEC e relacionando-os a políticas anteriores. Em que medida avançamos, corrigindo rotas e incorporando práticas bem-sucedidas? Este texto atualiza reflexões do projeto de tese (Rocha, 2024) e de materiais da Especialização em Educação Digital e Inovação Pedagógica na Educação Básica, ofertada pelo MEC e coordenada pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS (2025). A versão foi revisada e ampliada para atender ao formato acadêmico.

Para contribuir com o debate, iniciamos com reflexões sobre políticas anteriores, mapeando suas contribuições e limites. Parte do processo de organização e revisão textual contou com o uso de ferramentas de inteligência artificial como apoio à escrita, sem comprometimento da autoria e das análises realizadas.

327

¹ Doutoranda em Tecnologias da Inteligência e Design Digital pela PUC-SP, com mestrado em Educação: Currículo pela mesma instituição. Especialista em Gestão Educacional, Design Educacional e Educação Inovadora, e licenciada em Letras pela USP. Atua há mais de 15 anos em assessoria educacional com foco em inovação. Fundadora da Redesenho Edu [@redesenhoedu]. Integra o grupo de pesquisa internacional Competências Digitais Docentes (PUC-SP) e o Projeto de Assessoria Técnica e Pedagógica para Redes Estaduais de Educação da Rede Nacional de Inovação Pedagógica (RedeInova/UFMS).

Educom, Plano de Ação Imediata e Proninfe

Na década de 1970, o governo brasileiro passou a se preocupar com a informática por razões estratégicas, ligadas ao desenvolvimento e à soberania nacional. As ações iniciais focaram na criação de órgãos, como a Secretaria Especial de Informática (SEI), responsável por coordenar a transição tecnológica. Segundo Valente e Almeida (2020), a SEI buscava fomentar a informatização no país, incluindo a área educacional. Em 1981, foi realizado o I Seminário Nacional de Informática na Educação, promovido pela SEI, MEC e CNPq, iniciando os debates públicos sobre o tema. O II Seminário, em 1982 na UFBA, aprofundou o uso pedagógico do computador.

Em 1983, a SEI convidou universidades a proporem Núcleos de Pesquisa e Desenvolvimento em Informática na Educação, com centros-piloto responsáveis por pesquisa, capacitação e disseminação de resultados. No mesmo ano, o MEC criou a Comissão Especial Informática na Educação, formalizando o Projeto EDUCOM (Brasil; MEC, 1985; Rocha; Pucinelli, 2024). Instalados em 1984, os centros atuaram em cinco universidades (Tavares, 2002; Rocha, 2024): UFRGS, Unicamp, UFRJ, UFMG e UFPE.

As pesquisas, de 1985 a 1991 em escolas públicas, criaram uma base de conhecimento e centros de pesquisa, muitos ainda ativos (Valente; Almeida, 2020). Contudo, o programa enfrentou a obsolescência dos equipamentos e a limitada integração pedagógica, restringindo o impacto às escolas participantes. Também não houve expansão nacional, ficando restrito aos centros-piloto.

Em 1986, o Comitê-Assessor de Informática na Educação, coordenado pela Secretaria de Informática do MEC, deu origem ao Programa de Ação Imediata em Informática na Educação (Moraes, 1993). O Comitê avaliou positivamente o EDUCOM, embora apontasse problemas de continuidade e financiamento (Valente; Almeida, 2020). Também promoveu concursos de desenvolvimento de softwares, critérios de qualidade e encontros internacionais.

Outro avanço foi a especialização FORMAR, com 360 horas, voltada à formação de multiplicadores para os Centros de Informática Educativa (CIED), vinculados a secretarias estaduais, escolas técnicas e universidades. Foram formadas três turmas de 50 participantes, que apoiaram os CIED. Contudo, desafios tecnológicos, pedagógicos e de ampliação do alcance permaneceram semelhantes aos do EDUCOM.

A experiência acumulada resultou na formulação do Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE), em 1989 (Brasil, 1994), não implementado por restrições orçamentárias e políticas (Nascimento, 2007).

Assim, as ações dos anos 1970 e 1980 foram marcos para políticas públicas de informática na educação básica. Destacam-se a formação de uma base de conhecimento, capacitação de profissionais e criação de centros de pesquisa. Além disso, permitiram o desenvolvimento de metodologias, softwares e processos formativos, que influenciaram políticas posteriores.

Contudo, enfrentaram desafios como a obsolescência dos equipamentos, frágil integração pedagógica e limitação de escala. A não implementação do PRONINFE evidenciou limites estruturais, só retomados nacionalmente com o ProInfo, na década seguinte.

ProInfo

O Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), criado em 1997 pela Portaria nº 522 (Brasil, 1997), visava apoiar estados e municípios na implantação de laboratórios de informática em escolas públicas e na formação de professores. Uma de suas primeiras ações foi a criação dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), responsáveis pelo suporte técnico e pedagógico às escolas. Para capacitar esses profissionais, o MEC ofertou uma especialização de 360 horas. O modelo também foi replicado nos municípios com a criação dos Núcleos Municipais de Tecnologia Educacional (NTM), articulados às coordenações estaduais do ProInfo.

Entre as ações complementares, destacam-se o e-ProInfo, plataforma de cursos à distância; a Rede Internacional Virtual de Educação (Rived), para criação de Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA); e o Portal Domínio Público, com recursos multimídia.

Apesar dos avanços, o programa enfrentou desafios. Segundo Valente e Almeida (2020), houve falta de articulação com outras ações do MEC, como TV Escola e Proformação, gerando sobreposição de esforços. Além disso, a autonomia excessiva dos NTE e NTM resultava em ações locais nem sempre alinhadas aos objetivos nacionais. Embora tenha ampliado o acesso a equipamentos, o ProInfo teve dificuldades em integrar as tecnologias às práticas pedagógicas, focando mais em infraestrutura do que em inovação (Valente; Almeida, 2020).

Em 2007, o ProInfo foi reformulado como Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Brasil, 2007), iniciando sua segunda fase (Ximenes Martins; Flores, 2015). Essa etapa buscou fortalecer a formação docente e ampliar o uso pedagógico das tecnologias. Destacam-se o curso ProInfo Integrado, o programa Mídias na Educação e o ProInfo Rural, voltado a escolas em áreas remotas. Também houve experiências com dispositivos móveis, como o Projeto Um Computador por Aluno (UCA) e o Programa UCA (Prouca), que distribuiu 150 mil laptops em 300 escolas (Valente; Almeida, 2020).

Outras ações incluíram o Programa Banda Larga nas Escolas, o Portal do Professor e o Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE), embora este último tenha sofrido limitações pela falta de conectividade. Também foi criada a Especialização em Educação na Cultura Digital, coordenada pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), formando cerca de 15 mil educadores.

Contudo, persistiram problemas relacionados à falta de articulação das ações formativas, dificuldades na integração pedagógica e desafios de escala. Como indicam Valente e Almeida (2020), essas fragilidades limitaram o alcance do ProInfo, repetindo problemas anteriores.

Ainda assim, o ProInfo foi um avanço ao estruturar a inserção das tecnologias digitais na educação brasileira, com redes de suporte técnico e formação docente. A criação dos NTE e NTM garantiu apoio descentralizado às escolas, e a ampliação da infraestrutura tecnológica foi um marco importante. No entanto, a desarticulação entre ações governamentais, o desalinhamento entre iniciativas locais e nacionais, e a dificuldade em transformar as práticas pedagógicas restringiram o impacto do programa. A segunda fase buscou enfrentar essas questões com foco na formação e conectividade, mas as dificuldades na escalabilidade e no uso efetivo das tecnologias em sala de aula persistiram. Esses desafios reforçaram a necessidade de políticas mais integradas, o que levou à criação do Programa de Inovação Educação Conectada (IEC- BNDES) em 2017, inaugurando uma nova etapa na política de tecnologia educacional no país.

Programa de Inovação Educação Conectada – IEC BNDES

O Programa de Inovação Educação Conectada foi instituído pelo Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017 (Brasil, 2017), para ampliar o acesso à internet de alta velocidade nas escolas públicas e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica. A política estruturou-se em duas frentes: o repasse de recursos via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), para contratação de internet e compra de equipamentos, e o desenvolvimento de um projeto-piloto com redes estaduais e municipais, destinado a subsidiar o MEC na atualização da política nacional de tecnologia educacional.

O piloto, chamado Inovação Educação Conectada (IEC), foi coordenado pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), responsável por apoio técnico e financeiro, monitoramento, avaliação e articulação com entidades privadas e da sociedade civil. A iniciativa buscava apoiar redes públicas selecionadas, ampliar o conhecimento sobre educação conectada, qualificar o planejamento e testar modelos de implantação, visando futura expansão e alinhamento às metas do Plano Nacional de Educação e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, com foco em educação inclusiva e de qualidade (BNDES, 2024).

Baseado no modelo Quatro em Equilíbrio, da Fundação Kennisnet (Kennisnet Foundation, 2015), o piloto articulava quatro dimensões essenciais: visão, formação, recursos educacionais digitais (RED) e infraestrutura (BNDES, 2024).

As ações começaram em momentos distintos: Paraíba, Rio Grande do Sul, Sergipe e Tocantins em 2018, e Bahia e Paraná em 2020. A pandemia de COVID-19 trouxe desafios, exigindo adaptações, atrasos e reorientação de prioridades. Entre as principais ações, destacam-se (FGV CEIPE; Otec, 2023):

- Criação de Grupos Especiais de Trabalho (GET) nas secretarias de educação;
- Diagnóstico do uso de tecnologias com o Guia Edutec (CIEB);
- Levantamento de RED e da infraestrutura escolar;

- Apoio técnico e, em alguns casos, doação de equipamentos;
- Oficinas regionais de alinhamento com MEC e BNDES;
- Projetos territoriais personalizados, baseados nos diagnósticos;
- Planos de Formação, com ementas e oferta de cursos;
- Formação de professores e gestores, inicialmente semipresencial e depois online;
- Metodologia de curadoria e avaliação de RED (Rocha; Debone; Wasserman, 2022);
- Suporte contínuo para implementação dos RED;
- Monitoramento e avaliação pela Fundação Getúlio Vargas (FGV CEIPE; Otec), com teoria da mudança.

O monitoramento gerou aprendizados relevantes para a integração de tecnologias nas escolas, destacando que o uso efetivo dos RED depende da combinação de infraestrutura, formação continuada, engajamento escolar, liderança dos gestores, protagonismo docente e maturidade tecnológica, além de ações planejadas e sincronizadas (FGV CEIPE; Otec, 2023). Apesar dos avanços, a iniciativa enfrentou limitações (Rocha, 2023), como a padronização das ações de assessoria, dificultando a personalização aos contextos locais; a ausência de avaliação longitudinal, inviabilizando a comparação entre diagnóstico e resultados; e a gestão multissetorial complexa, que dificultou a agilidade e a escalabilidade (Rocha, 2024). A IEC-BNDES inovou ao integrar diversos atores na articulação de tecnologias digitais na educação pública, estruturando processos formativos, diagnósticos e monitoramento. Contudo, enfrentou desafios de personalização, continuidade e gestão, evidenciando a necessidade de políticas mais flexíveis, sustentáveis e adaptadas à realidade das redes. Por fim, embora tenha servido de base para reflexões relevantes, o piloto não foi incorporado integralmente à Política de Inovação Educação Conectada (PIEC), instituída pela Lei nº 14.180/2021 (Brasil, 2021a), ainda vigente, centrada no repasse de recursos via PDDE e em ações complementares no campo da Educação Digital.

331

As principais políticas vigentes

Em 2021, o Brasil instituiu a Política de Inovação Educação Conectada (PIEC) por meio da Lei nº 14.180/2021 (Brasil, 2021a), com o objetivo de universalizar o acesso à internet de alta velocidade nas escolas públicas e promover o uso pedagógico das tecnologias digitais. A PIEC garante recursos via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), somando-se a outras ações que fortalecem a conectividade escolar, como:

- Lei nº 14.172/2021 - Lei da Conectividade (Brasil, 2021b), alterada pela Lei nº 14.640/2023 (Brasil, 2023c), que assegura o acesso à internet para alunos e professores da educação básica pública;

- FUST (Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações), criado pela Lei nº 9.998/2000 (Brasil, 2000), com modalidades específicas para apoiar escolas em regiões com infraestrutura instalada, mas sem acesso efetivo;
- Recursos do Leilão 5G (Anatel, 2022), operacionalizados via Programa Aprender Conectado (EACE, 2025), voltados a escolas sem fibra óptica.

Além das políticas de infraestrutura, houve avanços na perspectiva das diretrizes curriculares. Em 2022, o Parecer CNE/CEB nº 2/2022 (Brasil; Ministério da Educação, 2022b), denominado Normas sobre Computação na Educação Básica – Complemento à Base Nacional Comum Curricular incluiu a Computação no currículo oficial, com foco em Pensamento Computacional, Mundo Digital e Cultura Digital (Brasil; Ministério da Educação, 2022a), além de destacar o papel das tecnologias em todas as áreas do currículo, como já previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 (Brasil; Ministério da Educação, 2018).

Também nesse contexto, a Rede de Inovação para Educação Híbrida (RIEH) foi criada em 2022, por meio da Portaria nº 865/2022 (Brasil, 2022c), em articulação com a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens, por meio do Decreto nº 11.079/2022 (Brasil, 2022d), trazendo o conceito de Educação Híbrida como integração de práticas presenciais e digitais, inicialmente para o Ensino Médio e Profissional.

Em 2023, foi sancionada a Política Nacional de Educação Digital (PNED) pela Lei nº 14.533/2023 (Brasil, 2023a), que tramitava desde setembro de 2020. Seu objetivo é promover o acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, inclusive no ambiente escolar, por meio da articulação entre programas, projetos e ações de diferentes entes federados, áreas e setores governamentais. Para isso, foi estruturada em quatro eixos:

1. Inclusão Digital,
2. Educação Digital Escolar,
3. Capacitação e Especialização Digital,
4. Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologias da Informação e Comunicação (P&D em TIC).

O Eixo da Educação Escolar Digital engloba cinco subeixos, sendo dois deles já presentes na BNCC Computação: I - pensamento computacional; II - mundo digital; III - cultura digital, e adiciona os eixos: IV - direitos digitais V- tecnologias assistivas.

As dez estratégias prioritárias da PNED têm como objetivo promover o desenvolvimento de competências digitais entre estudantes e professores, estimulando o uso ético, responsável e crítico das tecnologias e da cidadania digital. Para alcançar esse propósito, a política propõe a incorporação de práticas pedagógicas voltadas à lógica, programação e letramento midiático, além do estímulo a carreiras em áreas STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e

Matemática). Entre as ações previstas, destacam-se a realização de autodiagnóstico de competências digitais, o compromisso com a acessibilidade para estudantes com deficiência e o estabelecimento de parcerias estratégicas.

Para garantir a implementação dessas estratégias, a política define responsabilidades claras para o poder público, que se alinham aos seus eixos estruturantes. Isso inclui assegurar conectividade e infraestrutura tecnológica adequadas, criando condições para o uso pedagógico das tecnologias e o desenvolvimento de competências digitais. Também contempla o fomento a projetos inovadores de ensino, com foco em lógica, programação e letramento midiático, e a capacitação de gestores escolares para coordenar planos de inovação nas redes de ensino. Por fim, a política estabelece a necessidade de avaliação externa da educação digital e definição de metas concretas, como forma de acompanhar e garantir que as ações contribuam efetivamente para a formação de estudantes e professores para a vida em uma sociedade digital. Para atender a essas responsabilidades, a PNED prevê o diagnóstico da conectividade nas escolas, a formação inicial e continuada de professores, gestores e outros profissionais da educação, e a oferta de cursos relacionados à inovação tecnológica e industrial.

A PNED incorpora a obrigatoriedade de a Educação Digital como dever do Estado, por meio da modificação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996), incluindo a oferta de letramento digital, computação, robótica e programação no currículo do ensino fundamental.

Ainda em 2023, o Decreto nº 11.713 instituiu a ENEC (Brasil, 2023b) para estruturar as diversas ações e legislações que possibilitem atender à PNED (Brasil, 2023a). Para isso, foi organizada com seis eixos de ação, dialogando diretamente com a PNED:

Quadro 1: Eixos e Visão da ENEC

Eixos	Visão
1. Conectividade	Conectividade de qualidade para uso pedagógico em todas as escolas, com 100% conectadas até 2026, assegurando: (1) energia elétrica, (2) banda larga e (3) rede interna.
2. Dispositivos e Ambientes	Equipamentos tecnológicos para professores/as, gestores/as e estudantes, com Atas de Registro de Preços via FNDE para aquisição.
3. Currículo	Currículos alinhados à BNCC, com cidadania digital e competências digitais adequadas a cada etapa (usar, entender e refletir sobre tecnologia).
4. Competências e Formação	Desenvolvimento das competências digitais de profissionais da Educação Básica, promovendo práticas pedagógicas inovadoras.

5. Gestão e Transformação Digital	Tecnologia para gestão eficiente de secretarias e escolas, com integração de dados e interoperabilidade.
6. Recursos Educacionais Digitais (RED)	Recursos digitais diversificados e de qualidade, alinhados à BNCC, para estudantes e professores/as, em complemento aos materiais impressos.

Fonte: Adaptado de MegaEdu (2024)

O Ministério da Educação criou um Comitê Executivo para acompanhar as ações da ENEC, em especial, aquelas relacionadas à infraestrutura e conectividade, envolvendo diversos órgãos governamentais e seus parceiros (MegaEdu, 2024)

Há um conjunto de ações e iniciativas que a ENEC vem desenvolvendo ao longo dos últimos anos. Elas não estão devidamente organizadas para que possamos fazer uma avaliação mais precisa do conjunto de ações, o que consideramos um ponto de atenção. Algumas estão no [site](#) da ENEC (Brasil, 2025) e outras foram encontradas em buscas na internet, muitas delas divulgadas de forma fragmentada pelo Governo Federal.

Vamos analisar algumas delas, visando identificar se estão considerando os aprendizados de iniciativas e políticas anteriores

334

Quadro 2: Ações ENEC e eixos envolvidos

Ações	Eixos da ENEC envolvidos	Fonte
Programa Aprender Conectado, responsável pelas ações de Conectividade do Governo Federal relacionados ao leilão 5G, impactando 456,9 mil estudantes de 5 mil escolas das Regiões Norte e Nordeste.	Conectividade	Website EACE , 2023 – 2025 MegaEdu , 2024
Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações, impactando 640 mil estudantes de 1,9 mil escolas em execução ou em processo de contratação	Conectividade	MegaEdu , 2024
Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC), com 28,3 milhões de estudantes impactados nas 94,5 mil escolas que receberam recursos da PIEC 2023	Conectividade / Ambiente e Dispositivos	MegaEdu , 2024
Lei nº 14.172/2021 – Emergencial, com mais de R\$2Bi disponíveis nas contas dos estados e DF para garantir a conectividade das escolas, alunos e professores até 2026	Conectividade / Ambiente e Dispositivos	MegaEdu , 2024



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



Publicação de parâmetros de velocidade para a Internet para fins pedagógicos e para o WiFi	Conectividade	<u>MegaEdu</u> , 2024.
Realização de seminários de Educação Digital	Todos os Eixos	<u>Ministério da Educação</u> , 2024
Lei 15.100/2025 (Brasil, 2025b) Diretrizes Operacionais Nacionais sobre o uso de dispositivos digitais em espaços escolares e integração curricular do componente educação digital e midiática (Brasil, 2025c) Publicação de cartilhas de apoio às redes, escolas e família (Governo Federal, 2025)	Ambientes e Dispositivos	<u>Ministério da Educação</u> , 2025
Assessoria técnica para as redes estaduais de ensino, visando apoiá-las na construção de seus Planos de Educação Digital e Inovação Pedagógica, voltados para a atualização curricular para atender à BNCC Computação e a formação de professores e gestores para implementar o novo currículo.	Eixos Gestão e Transformação Digital / Competências e Formação / Currículo	<u>UFMS</u> , 2024
A UFMS e com o apoio de outras Universidades Federais, oferecerá a especialização em Educação Digital e Inovação Pedagógica na Educação Básica, com o mesmo propósito da assessoria técnica oferecida para os estados, mas em forma de curso online	Eixos Gestão e Transformação Digital / Competências e Formação / Currículo	<u>UFMS</u> , 2025
Programa Nacional de Livro Didático Digital - A partir de 2024 as obras didáticas do PNLD também serão disponibilizadas em formato digital.	Recursos Educacionais Digitais / Currículo	<u>Brasil. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação</u> , 2024
Reformulação do Portal de Recursos Educacionais Digitais do Ministério da Educação – MEC RED	Recursos Educacionais Digitais / Currículo	<u>Brasil. Ministério da Educação</u> , 2024
Lançamento do Referencial de Saberes Digitais Docentes, definindo as	Competências e Formação	<u>Ministério da Educação</u> , 2024

335



competências necessárias para os Educadores.		
Ferramenta de Autodiagnóstico de Saberes Digitais Docentes	Competências e Formação	<u>Ministério da Educação, 2024</u>
Cursos Online no Ambiente Digital de Aprendizagem do MEC (AVAMEC, 2025)	Competências e Formação	<u>Ministério da Educação, 2024</u>
Estratégia Brasileira de Educação Midiática - EBEM	Currículo / Competências e Formação	<u>Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, envolvendo Ministério da Educação, 2023</u>
Rede de Inovação em Educação Híbrida (RIEH), com ações para fortalecimento dessa modalidade no Ensino Médio e Educação Profissional (Brasil, 2022c)	Competências e Formação / Eixos Gestão e Transformação Digital	<u>Governo Federal, 2025</u>

Fonte: a autora

336

Os avanços e desafios das políticas anteriores estão sendo integrados às novas políticas?

A análise das ações efetivas da ENEC (Brasil, 2023b) em relação às políticas anteriores (EDUCOM, Plano de Ação Imediata, PRONINFE, ProInfo e IEC-BNDES) evidencia avanços e esforços para enfrentar problemas estruturais da inserção de tecnologias na educação básica brasileira.

Parte das ações teve início no governo anterior (2019-2022), mas foram ampliadas, regulamentadas e integradas nas políticas atuais (2023-2025), alinhadas à PNED, compondo um quadro normativo mais robusto.

Dando continuidade às políticas anteriores, a ENEC reforça infraestrutura e conectividade escolar, mobilizando recursos (Plano de Ações Articuladas, FUST, Leilão 5G), com meta de universalização até 2026. Diferente do ProInfo, centrado em laboratórios, e da IEC-BNDES, estruturado como piloto, a ENEC enfatiza a equidade, com foco em regiões de baixa conectividade, como Norte e Nordeste, e escolas rurais e indígenas, fixando parâmetros mínimos de velocidade, o que supera lacunas de políticas anteriores.

Na formação docente, a ENEC dá continuidade a iniciativas como FORMAR, ProInfo Integrado e IEC-BNDES, com especializações, cursos online e o Referencial de Saberes Digitais Docentes (Brasil; MEC, 2024), associado a autodiagnóstico de competências digitais.

A inovação avança na identificação de necessidades formativas, mas o desafio de transformar diagnósticos em ações personalizadas persiste. Ressalta-se que o desenvolvimento de competências vai além de cursos, exigindo práticas concretas, acompanhamento e comunidades de aprendizagem. Embora apoiadas pelo MEC, essas ações dependem da mobilização dos estados e municípios.

A Lei 15.100/2025 (Brasil, 2025b), que regulamenta o uso de celulares nas escolas, reforça o uso pedagógico e responsável das tecnologias, em consonância com a PNED e a ENEC. Prevê a integração dos dispositivos aos projetos pedagógicos, articulada ao desenvolvimento de competências digitais e midiáticas, exigindo formação adequada de professores e gestores. Nos recursos educacionais digitais (RED), o Governo Federal mantém repositórios, como o MEC RED, e avança com a inclusão de versões digitais dos livros didáticos no PNLD.

Quanto ao currículo, a ENEC, em articulação com a PNED e a LDB, assegura a inclusão obrigatória de computação, robótica, letramento e cidadania digital, enfrentando a histórica fragmentação entre tecnologia e currículo. Complementarmente, a Estratégia Brasileira de Educação Midiática (EBEM), lançada em 2023, estabelece diretrizes para o uso crítico e responsável das mídias digitais, reforçando a cultura digital no currículo. A Rede de Inovação para Educação Híbrida (RIEH), criada em 2022, atua na formação de professores para a integração de tecnologias em propostas inovadoras, especialmente no Ensino Médio e Profissional, conectando-se aos eixos de formação e currículo ao fomentar abordagens híbridas.

Na gestão, a ENEC oferece assessoria técnica para elaboração dos Planos de Educação Digital, apoiando o alinhamento das redes às diretrizes nacionais, superando a histórica desarticulação entre políticas nacionais e práticas locais, que resultava em redes agindo isoladamente.

Apesar dos avanços, desafios estruturais persistem. Um deles é a ausência de um sistema nacional de avaliação externa contínua da Educação Digital, com indicadores e metas para acompanhar o desenvolvimento de competências digitais. Embora a PNED preveja avaliação e o Referencial de Saberes Digitais Docentes defina competências, faltam mecanismos estruturados de monitoramento contínuo. Outro desafio refere-se à personalização das formações e conteúdos para atender às especificidades das redes e territórios. A experiência acumulada mostra que soluções padronizadas não respondem plenamente às realidades locais, especialmente de redes vulneráveis. Embora a ENEC preveja apoio técnico, não está claro como a personalização será garantida em larga escala.

Por fim, a sustentabilidade financeira e operacional das ações de conectividade preocupa. Embora conte com recursos até 2026, não há garantias de continuidade, o que pode comprometer a infraestrutura instalada, sobretudo em redes com menor capacidade de manutenção — problema já vivido no ProInfo.

Em síntese, a ENEC representa um avanço importante ao consolidar aprendizados das políticas anteriores, com inovações na integração curricular, formação docente e busca por



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Sociedade
e Práticas Educativas

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



equidade. No entanto, a ausência de avaliação contínua, a necessidade de personalização e a sustentabilidade a longo prazo permanecem como desafios. Assim, para que a Educação Digital se consolide como direito universal, é essencial que a ENEC, a PNED, a EBEM, a RIEH e legislações correlatas se afirmem como políticas de Estado, com mecanismos permanentes de avaliação, formação e atualização tecnológica. Isso exigirá alinhamento federativo consistente, garantindo apoio técnico e financeiro a estados e municípios, com capacidades diversas, para avançar na Educação Digital em todo o país.

Referências

ANATEL - AGÊNCIA NACIONAL DE TELECOMUNICAÇÕES. *Compromissos de Abrangência do Leilão do 5G*. Publicado em 19/01/2022. Disponível em: <https://www.gov.br/anatel/pt-br/regulado/universalizacao/compromissos-do-leilao-do-5g> Acesso em: 3 mar. 2025.

AVAMEC – Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação. *Autodiagnóstico de Saberes Digitais Docentes*. 2025. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/autodiagnostico> . Acesso em: 3 mar. 2025.

BNDES - BANCO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. *Iniciativa BNDES Educação Conectada*. Website. 2024. Disponível em: <https://www.bndes.gov.br/wps/portal/site/home/onde-atuamos/educacao/parcerias-editais/educacao-conectada/> . Acesso em: 3 mar. 2025.

BRASIL. *Programa Nacional De Informática Educativa – PRONINFE*. Brasília: Ministério da Educação, 1994. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=27592&co_midia=2 . Acesso em: 21 set. 2024.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em: 3 mar. 2025.

BRASIL. *Portaria nº 522 em 09 de setembro de 1997*. Cria o Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo, 1997a. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=22148 . Acesso em: 3 mar. 2025.





13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



BRASIL. *Lei no. 9.998, de 17 de agosto de 2000.* Institui o Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações. 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm . Acesso em: 3 mar. 2025.

BRASIL. *Decreto no. 6.300, de 12 de dezembro de 2007.* Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6300.htm. Acesso em: 3 mar. 2025.

BRASIL. *Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017.* Institui o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências. 2017. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=41&data=24/11/2017> . Acesso em: 3 mar. 2025.

BRASIL. *Lei nº 14.180 de 1º de julho de 2021.* Institui a Política de Inovação Educação Conectada. Institui a Política de Inovação Educação Conectada. 2021a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14180.htm. Acesso em: 3 mar. 2025.

BRASIL. *Lei nº 14.172 de 10 de junho de 2021.* Dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e a professores da educação básica pública, 2021b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14172.htm . Acesso em: 3 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Anexo ao Parecer Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) nº 2/2022.* Normas sobre Computação na Educação Básica - Complemento à Base Nacional Comum Curricular. 2022a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2022-pdf/236791-anexo-ao-parecer-cneceb-n-2-2022-bncc-computacao/file> . Acesso em: 3 mar. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB nº 2/2022, aprovado em 17 de fevereiro de 2022 – Normas sobre Computação na Educação Básica – Complemento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).* Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação 2022b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2022-pdf/236791-anexo-ao-parecer-cneceb-n-2-2022-bncc-computacao/file> . Acesso em: 3 mar. 2025.



BRASIL. *Portaria nº 865, de 8 de novembro de 2022. Institui a Rede de Inovação para a Educação Híbrida.* 2022c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-865-de-8-de-novembro-de-2022-443021071>. Acesso em: 3 mar. 2025.

BRASIL. *Decreto nº 11.079 de 22 de maio de 2022. Institui a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica.* 2022d. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/decreto/d11079.htm. Acesso em: 3 mar. 2025.

BRASIL. *Lei nº 14.533 de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital.* 2023a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm. Acesso em: 3 mar. 2025.

BRASIL. *Decreto nº 11.713, de 26 de setembro de 2023. Institui a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas.* 2023b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11713.htm. Acesso em: 3 mar. 2025.

BRASIL. *Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. Altera a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021, que dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e a professores da educação básica pública, e dispõe sobre o Programa Escola em Tempo Integral.* 2023c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.640-de-31-de-julho-de-2023-497023035>. Acesso em: 3 mar. 2025.

BRASIL. *Estratégia Nacional de Escolas Conectadas.* Ministério das Comunicações. Ministério da Educação. 2025a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/institucionais/escolas-conectadas.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2025.

BRASIL. *Lei nº 15.100 de 11 de janeiro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Digital.* 2025c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm. Acesso em: 3 mar. 2025.

BRASIL. *Parecer CEB/CNE 4/2025: Diretrizes Operacionais Nacionais sobre o uso de dispositivos digitais em espaços escolares e integração curricular do componente educação digital e midiática.* Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. 2025b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/Fevereiro%202025/pceb004_25.pdf. Acesso em: 4 mar. 2025.

BRASIL. *Rede de Inovação para a Educação Híbrida – RIEH.* Website. 2025d. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/rieh>. Acesso em: 3 mar. 2025.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Obras digitais do PNLD*. Brasília, [2024?]. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/obras-digitais-do-pnld>. Acesso em: 3 mar. 2025.

BRASIL; MEC. *Um relato do estado atual de informática no ensino no Brasil*. Brasília: Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa, 1985. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_o_bra=24729. Acesso em: 3 mar. 2025.

BRASIL; MEC. *Saberes Digitais Docentes*. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas/20240822MatrizSaberesDigitais.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2025.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC; SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 3 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plataforma MECRED é reformulada após consulta a usuários*. Brasília, 15 ago. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/plataforma-mecred-e-reformulada-apos-consulta-a-usuarios>. Acesso em: 3 mar. 2025.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República. *Estratégia Brasileira de Educação Midiática*, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/arquivos/2023/secom-spdigi-estrategia-brasileira-de-educacao-midiatica.pdf/view>. Acesso em: 03 fev. 2025.

CIEB - CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. *Plataforma Guia Edutec*. Centro de Inovação para a Educação Brasileira 2024. Disponível em: <https://guiaedutec.com.br/>. Acesso em: 3 mar. 2025.

EACE - ENTIDADE ADMINISTRADORA DA CONECTIVIDADE DE ESCOLAS. *Aprender Conectado*. Website. 2025. Disponível em: <https://eace.org.br/>. Acesso em: 3 mar. 2025.

FGV CEIPE; OTec. *Relatório Intermediário 2020: O segundo ano de implementação da Iniciativa BNDES Educação Conectada (IEC-BNDES)*. 2021.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Sociedade
e Práticas Educativas

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



FGV CEIPE; OTec. *Relatório Final: Relatório Final do Monitoramento e Avaliação da IEC-BNDES*. 2023.

KENNISNET FOUNDATION. Four in Balance Monitor. 2015
MEGAEDU. Balanço de 1 ano da Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (ENEC) . 2024. Disponível em: https://www.megaedu.org.br/files/ugd/1a73c8_cc0969356a7d40a8b053e8aa7c830605.pdf Acesso em: 3 mar. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Celulares nas escolas: uso consciente, pedagógico e seguro*. Website, 2025a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/celular-escola>. Acesso em: 3 mar. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Seminário Escolas Conectadas*. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas/seminarios> Acesso em: 3 mar. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *MEC RED – Plataforma MEC de Recursos Educacionais Digitais*. Disponível em: <https://mecred.mec.gov.br/sobre> . Acesso em: 3 mar. 2025.

MORAES, Maria. Informática educativa no brasil: um pouco de história. *Em aberto*, v. 12 n. 57 .Tendências na informática em educação. 1993. Disponível em: <<https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2188>>. Acesso em 29 nov. 2024

NASCIMENTO, J.K.F. *Informática aplicada à educação*. Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

ROCHA, Julciane. *Políticas públicas para o desenvolvimento de competências digitais docentes na educação básica: um retrato do Brasil*. 2024. Texto de Qualificação (Doutorado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024.

ROCHA, Julciane; PUCINELLI, Ricardo. Desenvolvimento de Competências Digitais Docentes nas Redes Públicas de Educação Básica Brasileiras: protocolo de revisão de escopo. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 2024. DOI: <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.13-051>





13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



ROCHA, Julciane. Programa de Inovação Educação Conectada: uma leitura crítica. In: Anais do 28º Congresso Internacional de Educação a Distância 2023, 2023, Rio de Janeiro. Anais eletrônicos..., Campinas, Galoá, 2023. Disponível em: <<https://proceedings.science/ciaed-2023/trabalhos/programa-de-inovacao-educacao-conectada-uma-leitura-critica?lang=pt-br>>. Acesso em: 30 Nov. 2024.

ROCHA, Julci; DEBONE, Alessandra; WASSERMAN, Camila. *Jornada de Recursos Educacionais Digitais*. São Paulo: CIEB, 2022. Disponível em: <<https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2022/02/Jornada-RED.pdf>>. Acesso em 30 nov. 2024.

TAVARES, N.R.B. História da informática educacional no Brasil observada a partir de três projetos públicos. *São Paulo: Escola do Futuro*, v. 18, 2002.

UFMS. *Assessoria Técnica das Redes Estaduais de Educação*. Website, 2024. Disponível em: <https://sites.google.com/ufms.br/enec-assessoria-estados/>. Acesso em 16 mar. 2025.

UFMS. *Curso de Especialização em Educação Digital e Inovação Pedagógica na Educação Básica*. Website, 2025. Disponível em: <https://sites.google.com/ufms.br/enec-redesmunicipais>. Acesso em 16 mar. 2025

VALENTE, J.A.; ALMEIDA, M.E.B. de. Políticas de tecnologia na educação no Brasil: Visão histórica e lições aprendidas. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v.28, n. 94, p. n94, 2020.

XIMENES MARTINS, R.; FLORES, V. A implantação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo): revelações de pesquisas realizadas no Brasil entre 2007 e 2011. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 96, n. 242, 8 abr. 2015.

343



A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA¹

Natália Scarabelot Farias²
Alysson Fernandes dos Santos³
Renan Batista Vicente⁴
Géssica Dal Pont Guidi⁵
Matheus Bernardo Silva⁶

Considerações iniciais

O presente texto é oriundo de uma pesquisa em andamento, intitulada “Implicações do processo formativo escolar no desenvolvimento da concepção de mundo em tempos atuais: o trabalho educativo do professor”. Como recorte estabelecido, neste texto, a partir de uma pesquisa teórico-bibliográfica, estabelecemos como objetivo analisar a relevância da articulação entre um *tipo* de conhecimento e a educação escolar, tendo em vista o cenário histórico-social atual. Ademais, vale ressaltar que “a discussão sobre os conhecimentos que devam fazer parte dos currículos escolares está, portanto, entre as principais tarefas dos educadores e pesquisadores que trabalham nessa perspectiva [histórico-crítica]” (Duarte, 2021, p. 67).

O pressuposto central é que a educação escolar pode somente optar por um dos seguintes projetos de sociedade, a citar: *a)* corroborando para a manutenção do *status quo*, ou seja, contribuindo para o processo formativo que endosse as especificidades atuais do modo de sociabilidade (capitalismo contemporâneo); *b)* corroborando para o processo de transformação social, ou seja, contribuindo para o processo formativo que endosse a

344

¹ O presente texto é originário de uma pesquisa com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC).

² Mestranda em Educação (Bolsa de Pesquisa FAPESC). Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Criciúma, Santa Catarina, Brasil. E-mail: nataliascarabelot@unesc.net

³ Acadêmico do Curso de Pedagogia (Bolsa Iniciação Científica “Programa Nossa Bolsa UNESC”). Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Criciúma, Santa Catarina, Brasil. E-mail: alyssoneducador@gmail.com

⁴ Acadêmico do Curso de Licenciatura em Educação Física. Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Criciúma, Santa Catarina, Brasil. E-mail: vicentebrenan@outlook.com

⁵ Doutoranda em Educação. Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Criciúma, Santa Catarina, Brasil. E-mail: dalpontgessica@gmail.com

⁶ Doutor em Educação. Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Criciúma, Santa Catarina, Brasil. E-mail: matheusbernardo@unesc.net

necessidade e a constante efetivação da consolidação de uma ruptura do atual modo de produção da existência humana.

Trata-se de projetos de sociabilidade distintos (opostos) e que a educação escolar pode atender, implícita ou explicitamente, somente um de tais projetos supracitados (Martins; Neves, 2020). Destarte, neste texto, constam, abaixo, determinados apontamentos que procuram, em linhas gerais, apresentar a relação entre educação escolar e conhecimento, cuja implicação aloja-se, através do processo formativo escolar, em uma determinada concepção de mundo do aluno.

Educação escolar e conhecimento: implicações sobre o desenvolvimento da concepção de mundo conservadora

No contexto da educação escolar, mais precisamente por meio da dimensão pedagógica, há um processo formativo que, por sua vez, corrobora para o desenvolvimento do indivíduo, isto é, do aluno.

Como desdobramento, compreendemos que a depender daquilo que se estabelece enquanto conteúdo, organização didático-pedagógica e concepção de indivíduo, corrobora para o desenvolvimento em proveito da passividade e da adaptação do aluno diante o atual modo social ou para o desenvolvimento em proveito da criticidade e da historicidade diante o contraditório modo social.

O conhecimento, nesse sentido, é fundamental para corroborar com um determinado projeto societário. Logo, por consequência, o processo formativo escolar deve estar balizado no âmbito de efetivar condições objetivas para que o aluno tenha condições de se apropriar de determinado conhecimento e que, com isso, irá implicar no seu desenvolvimento, em especial na sua visão de mundo (concepção de mundo).

Para Duarte (2021, p. 99), “a concepção de mundo, ou visão de mundo, é constituída por conhecimentos e posicionamentos valorativos acerca da vida, da sociedade, da natureza, das pessoas (incluindo-se a autoimagem) e das relações entre todos esses aspectos”. Podemos observar, a partir do autor, a importância do conhecimento no processo que constituem a visão de mundo do indivíduo.

Todavia, para a reflexão que aqui pretendemos destacar, cabe salientar, ainda em conformidade com o autor supracitado,

Outro aspecto definidor de uma concepção de mundo é seu grau de elaboração e sistematização, que pode variar desde o nível mais elementar, que é o do senso comum, até o da consciência filosófica [...]. Isso quer dizer que há uma infinidade de graus de consistência, coerência, profundidade e complexidade das concepções de mundo (Duarte, 2021, p. 101).

No caso da educação escolar, a depender da relevância de um determinado *tipo* de conhecimento no processo formativo do aluno, irá desempenhar a contribuição para um determinado *tipo* de concepção de mundo do aluno.

Resgatando a periodização realizada por Saviani (2021a) sobre a história das ideias pedagógicas no contexto brasileiro, destacamos o período denominado pelo autor como *neoprodutivismo* (e suas variações). Trata-se, daquilo que compreendemos ser a concepção pedagógica neoprodutivista. Essa concepção, conforme adverte Saviani (2021a; 2025), é constituída pelas suas bases econômico-pedagógicas (pedagogia da exclusão), bases didático-pedagógicas (*aprender a aprender*), bases psicopedagógicas (pedagogia das competências) e bases pedagógico-administrativas (neotecnicismo).

Refere-se, a nosso ver, em uma equação cujo resultado é a formação escolar instituída pelos princípios neoliberais, oriundos do capitalismo contemporâneo. Dito de outro modo, essa equação é composta da seguinte maneira: *pedagogia da exclusão + aprender a aprender + pedagogia das competências = formação do indivíduo-trabalhador neoliberal* (Bernardo Silva, 2024). Essa premissa, no que se refere a relevância do conhecimento no âmbito da educação escolar, prevalece o esvaziamento do conhecimento objetivo (Bernardo Silva; Fernandes dos Santos, 2024). Está à tona a ênfase no conhecimento cotidiano, do senso comum.

Ao enfatizar o conhecimento cotidiano, o senso comum no âmbito do processo formativo escolar há um direcionamento para a naturalização do atual modo de sociabilidade. A partir da pedagogia da exclusão, “o indivíduo deve, por meio do processo formativo escolar, inculcar a competição, a produtividade, enfim, a exclusão como algo natural, inerente à ordem humana (tentativa de transcender a especificidade material da sociedade capitalista)” (Bernardo Silva, 2023, p. 08). Entra em voga, por exemplo, a falsa ideia de meritocracia.

Articulado com a pedagogia da exclusão, reverbera a pedagogia do aprender a aprender, onde, conforme menciona Saviani (2021a), há um deslocamento no processo educativo. Passando a vigorar o método de ensino em detrimento dos conteúdos escolares, o aluno em detrimento da relação pedagógica professor-aluno, o interesse do aluno (balizando, basicamente pelo senso comum) em detrimento do conhecimento escolar (advindo do conhecimento objetivo), a espontaneidade do aluno em detrimento da sistematização didático-pedagógico (onde pode incluir, até mesmo, a disciplina).

Cabe no bojo do processo formativo escolar, amparado pelo *aprender a aprender*, introjetar no aluno a condição de que a realidade social está em constante transformação. Portanto, é necessário que o aluno possa estar sempre se atualizando. E essa atualização deve acontecer nos mais variados espaços sociais (para além da educação escolar), inclusive, em tempos atuais, pelas redes sociais. Em última instância, “Cabe ao indivíduo estar sempre se atualizando, de maneira autônoma, para conseguir se manter fidedigno às demandas do mercado quando elas aparecerem” (Bernardo Silva, 2023, p. 10).

Articulado com a pedagogia da exclusão e o *aprender a aprender* está a pedagogia das competências. “Em consonância com os fundamentos neoconstrutivistas e neopragmatistas,

as competências acabam por procurar enfatizar uma adaptação ao meio social tal como ele é” (Bernardo Silva, 2023, p. 10). Portanto, conforme complementa o autor, “sem estabelecer qualquer possibilidade crítica sobre a realidade hodierna, inculca-se no indivíduo, por exemplo, a necessidade de se ter competências cognitivas e socioemocionais (comportamentais) para se manter apto ao meio social” (Bernardo Silva, 2023, p. 10).

De maneira sintética, a concepção neoprodutivista de educação contribui, de maneira deliberada ou não, para a adaptação social do aluno, ou seja, trata-se de uma formação escolar direcionada para a manutenção do *status quo*. Essa formação pressupõe a cotidianidade⁷ que, por sua vez, está inserida, predominantemente, aos moldes do atual modo de sociabilidade. Segundo Kosik (2010, p. 87), pode-se apresentar uma noção sobre “[...] a cotidianidade como um mundo em cujo ritmo regular o homem se move com uma instintividade mecânica e com o sentimento de familiaridade”. Pressupõe, podemos dizer, em um apaziguamento social. Uma vez que, na atualidade a cotidianidade está submersa, conforme mencionado anteriormente, fundamentalmente, no mundo alienado forjado pelas relações sociais capitalistas. “A alienação da cotidianidade reflete-se na consciência, ora como posição acrítica, ora como sentimento do absurdo” (Kosik, 2010, p. 89).

À vista disso, o aluno, inserido nesse processo formativo escolar, tende a naturalizar o mundo da pseudoconcreticidade. Seguindo a reflexão de Kosik (2010, p. 15), enfatizamos o seguinte posicionamento:

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade. A ele pertencem:

- O mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essenciais;
- O mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da práxis fetichizada dos homens (a qual não coincide com a práxis crítica revolucionária da humanidade);
- O mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, produto da práxis fetichizada, formas ideológicas de seu movimento;
- O mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de ser condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens.

O processo formativo escolar direcionado para a adaptação do aluno, diante o cenário social atual, endossa as características do mundo da pseudoconcreticidade. “[...] a *práxis* utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de

⁷De acordo com Kosik (2010, p. 79), “Todo modo de existência humana ou de existir no mundo possui sua própria cotidianidade”.

orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a *compreensão* das coisas e da realidade” (Kosik, 2010, p. 14). Por conseguinte, corrobora-se para o desenvolvimento de uma visão de mundo acrítica, ou seja, conservadora por parte do aluno. Comungando, então, para o projeto societário hegemônico.

Educação escolar e desenvolvimento do indivíduo: implicações sobre a concepção de mundo crítica

Anteriormente, mencionamos, *grossa modo*, determinadas especificidades da concepção pedagógica neoprodutivista que corroboram, em última instância, para a conservação do modo societário vigente. E, como desdobramento, contribui para uma visão conservadora de mundo do aluno.

Nesse momento, ao contrário, procuramos apresentar determinadas especificidades de uma concepção pedagógica crítica, mais precisamente sobre da pedagogia histórico-crítica. Para tanto, o primeiro ponto a ser destacado, refere-se à necessidade de materialização por meio da educação escolar, a citar:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo [conhecimento objetivo] em saber escolar [conhecimento escolar], de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (Saviani, 2021b, p. 08-09).

348

Trata-se, portanto, de fazer com que o aluno possa não somente se apropriar passivamente do conhecimento objetivo convertido em conhecimento escolar, mas que ele possa se apropriar do resultado do conhecimento, bem como do processo constitui esse conhecimento, ou seja, o desenvolvimento histórico do conhecimento.

Conteúdo, forma (organização didático-pedagógica) e aluno, devem ser compreendidos com uma tríade, ou melhor, de maneira articulada (Galvão; Lavoura; Martins, 2019). Isto porque, o “[...] trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2021b, p. 13).

À vista disso, a escola deve estar relacionada com a ciência (conhecimento objetivo). Cabe no âmbito do trabalho educativo escolar, identificar o conhecimento objetivo a ser convertido em conteúdo escolar, bem como encontrar e materializar as formas didático-pedagógicas pertinentes para o processo de apropriação por parte do aluno.

Para tanto, não se trata de estabelecer o processo formativo escolar em proveito da adaptação social do aluno. Ao contrário, está em voga a educação escolar como instrumento social capaz de fazer com que o aluno se aproprie daquilo que, historicamente, foi produzido de mais avançado no decorrer da história da humanidade.

A vida cotidiana nos fornece meios de sobrevivência, mas sobreviver nas mínimas condições objetivas e subjetivas é inteiramente diferente de viver plena e maximamente. Quanto mais a escola se apressa na formação dos indivíduos, esfacela os conteúdos e desqualifica o papel da educação na humanização dos seres humanos, mais ela garante o sobreviver e não o viver. As pedagogias do aprender a aprender [por exemplo] [...], que se aprofundam cada vez mais na sociedade capitalista, cumprem dignamente papel alienador e fetichizado na formação dos indivíduos. É claro que essas não são as condições necessárias ao desenvolvimento mais avançado do gênero humano, mas sim aquelas que atendem às premissas neoliberais de flexibilidade, múltiplas habilidades, capacidades adaptativas, entre outras, que povoam a educação escolar travestidas de liberdade, diversidade, respeito e multiculturalidade (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 91).

Em contraposição a formar o aluno para sobreviver e argumentando sobre a necessidade de a educação escolar contribuir para o aluno possa viver a partir das máximas objetivações humanas, Duarte (2021, p. 67, destaque nosso) expõe “[...] que a educação escolar deve desempenhar, na formação dos indivíduos, a função de *mediação entre a vida cotidiana e as esferas não cotidianas de objetivação do gênero humano*, especialmente a ciência, a arte e filosofia [...]”. A partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, ainda em conformidade com Duarte (2021, p. 94-95),

[...] o papel educativo do ensino dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos se efetiva de maneira tão mais consistente quanto mais esse ensino esteja fundamentado na concepção de mundo materialista, histórica e dialética”. Esse posicionamento é fundamental, pois há de considerar “que o desenvolvimento do gênero humano, até a atualidade, tem ocorrido por força das contradições geradas pela luta de classes, é preciso levar-se em conta o caráter contraditório e heterogêneo do desenvolvimento da cultura, que está necessariamente marcada pela luta ideológica que sempre acompanha a luta de classes. Luta ideológica significa, entre outras coisas, luta entre concepções de mundo (Duarte, 2021, p. 95).

Diante a luta entre concepções de mundo, a educação escolar para o projeto societário em proveito da transformação social deve contribuir para o desenvolvimento da concepção de mundo crítica. Para isso, identificar os conteúdos escolares, descobrir as formas cabíveis para contribuir para o processo de apropriação dos conteúdos escolares para a humanização do aluno, é condição fundamental para o desenvolvimento da concepção de mundo

crítica. Trata-se, na verdade, em um processo de transformação da concepção mundo por intermédio da educação escolar (Duarte, 2021).

A ruptura, no âmbito da educação escolar, da concepção de mundo conservadora em proveito do processo de desenvolvimento da concepção de mundo crítica do aluno se dá, entre outras dimensões, na necessidade de *destruição* da ênfase no mundo da pseudoconcreticidade por parte do aluno, tendo em vista o mundo da realização de fato, ou seja, superar o sobreviver em direção ao viver plenamente:

Ao contrário do mundo da pseudoconcreticidade, o mundo da realidade é o mundo da realização de verdade, é o mundo em que a verdade não é dada e predestinada, não está pronta e acabada, impressa de forma imutável na consciência humana: é o mundo em que a verdade devém. Por esta razão a história humana pode ser o processo da verdade e a história da verdade. A destruição da pseudoconcreticidade significa que a verdade não é nem inatingível, nem alcançável de uma vez para sempre, mas que ela se faz; logo, se desenvolve e se realiza (Kosik, 2010, p. 23).

Em síntese, a educação escolar, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, deve corroborar de maneira concreta em proveito da destruição do mundo da pseudoconcreticidade, ou seja, superar a visão de mundo embasada pelo senso comum que, em última instância, está balizada pelo capitalismo contemporâneo. Essa destruição deve compactuar para o processo de desenvolvimento visão de mundo crítica. Isso requer enfatizar, por meio da relação pedagógica conteúdo-forma dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, da criação de uma concepção de mundo tendo em vista a concreticidade, isto é, o *viver* plenamente tendo acesso as máximas objetivações humanas.

350

Considerações finais

Este texto procurou, em linhas gerais, explicitar problematizações sobre a relevância de um determinado *tipo* de conhecimento a partir de uma concepção de educação que, por conseguinte, é influenciado, intencionalmente ou não, por um certo projeto de sociedade no âmbito do capitalismo contemporâneo.

O destaque aqui conferido se deu, por um lado, em enfatizar apontamentos iniciais sobre a educação escolar endossando o projeto societário hegemônico. O que, consequentemente, implica em aprofundar a concepção de mundo conservadora do aluno advindo do mundo da pseudoconcreticidade. Para isso, é fundamental naturalizar os fatores sociais vigentes, no sentido de enfatizar a naturalização da exclusão, do constante processo de estar sempre aprendendo os conhecimentos superficiais diante a realidade e do processo de mobilização de competências (principalmente, as competências socioemocionais). Isso corrobora com a formação escolar neoliberal do indivíduo-trabalhador.

Por outro, procuramos enfatizar a importância de concepção de educação crítica, mais especificamente pela pedagogia histórico-crítica, tendo em vista expor a relevância do conhecimento objetivo (conhecimento historicamente sistematizado) como contributo cabal para o desenvolvimento da concepção de mundo crítica. Trata-se do movimento complexo, no bojo da educação escolar, para que o aluno tenha condições concretas de ter acesso às máximas objetivações humanas.

Seguramente, trata-se apenas de apontamentos iniciais que sugerem novas aproximações e aprofundamentos sobre a temática levantada. Todavia, procuramos demonstrar a necessidade concreta de travar a luta entre concepções de mundo com intuito de corroborar para o desenvolvimento da concepção de mundo crítica do aluno.

Referências

BERNARDO SILVA, M. Concepções pedagógicas hegemônicas e pedagogia histórico-crítica: em questão a formação de professores. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 29, p. e48021, 2023. DOI: 10.26512/lc29202348021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/48021>. Acesso em: 9 mar. 2025.

BERNARDO SILVA, M. Educação escolar e precarização do trabalho: uma educação *do e para o* mercado de trabalho. In: PREVITALI, F. S.; BILIO, M. G. P.; SILVA, M. R. A.; MOREIRA, R. M. M. (Orgs.). **Trabalho e Educação sob o neoliberalismo**: autonomia ou subordinação? Natal: Editora Amplamente, 2024. p. 71-86.

BERNARDO SILVA, M.; FERNANDES DOS SANTOS, A. Esvaziamento do conhecimento objetivo e formação escolar para a empregabilidade: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica. **Horizontes**, [S. l.], v. 42, n. 1, p. e023131, 2024. DOI: 10.24933/horizontes.v42i1.1823. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1823>. Acesso em: 9 mar. 2025.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. 8. reimpr. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



MARTINS, A. M. S.; NEVES, L. M. W. **Cultura e transformação social:** Gramsci, Thompson e Williams. Campinas: Mercados de Letras, 2021.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 6. ed. rev. ampl. Campinas: Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2021b.

SAVIANI, D. **Educação, pedagogia histórico-crítica e BNCC.** São Paulo: Expressão Popular, 2025.

352



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

A CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PROCESSOS COGNITIVOS PARA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Raphael Pereira¹

Introdução

No contexto educacional contemporâneo, os estudantes enfrentam desafios significativos decorrentes de abordagens tradicionais que enfatizam a memorização de definições. Nessa perspectiva, o conhecimento é depositado nos estudantes de forma passiva, sem promover uma compreensão profunda ou a capacidade de aplicação prática. Essa metodologia limita o protagonismo estudantil e dificulta a construção de uma aprendizagem significativa.

A dificuldade na escrita é um desafio recorrente no ambiente educacional, frequentemente influenciada por obstáculos epistemológicos que limitam a compreensão e a produção textual. De acordo com Bachelard (1996), esses obstáculos são barreiras cognitivas que resultam de conhecimentos anteriores inadequadamente compreendidos ou superados.

Muitos estudantes desenvolvem a prática de decorar e reproduzir trechos literais dos livros didáticos com o intuito de satisfazer as exigências do professor, o que revela uma atividade de caráter autoritário. Essa abordagem mecânica prejudica o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de expressar ideias de forma autônoma.

Os registros das aulas, por sua vez, são frequentemente limitados a cópias extensas e desprovidas de esquemas ou estratégias de síntese. Essa prática compromete a organização do pensamento, tornando a revisão dos conteúdos menos eficiente. Para superar essas dificuldades, é essencial que os estudantes desenvolvam habilidades relacionadas ao ato de

353

¹Doutorando em Educação com especialidade em pesquisa pela Universidad Internacional Iberoamericana (UNiB), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Especialista em Metodologia do Ensino da Matemática pela Universidade Estácio de Sá (UNESA), Especialista em Farmacologia Clínica pela Escola Superior São Francisco de Assis (ESFA), Licenciado em Química pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), Bacharel em Farmácia-Bioquímica pela Escola Superior São Francisco de Assis (ESFA), Licenciado em Matemática pela Universidade Estácio de Sá (UNESA) e Bacharel em Estatística pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU). Membro da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), Sociedade Brasileira de Ensino de Química (SBEnQ), Sociedade Brasileira de Química (SBQ), Sociedade Brasileira de Farmácia Clínica (SBFC) e Associação Brasileira de Estatística (ABE). Membro do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do CIAS - Unimed Vitória. Coordenador da Comissão Própria de Avaliação (CPA) do Centro Universitário Estácio de Vitória (Estácio Vitória). Professor do Centro Universitário Estácio de Vitória (Estácio Vitória), Faculdade Estácio de Sá de Vila Velha (FESVV) e E.E.E.F.M. Sílvio Rocio. E-mail: raphaelpharma@hotmail.com

estudar e praticar a escrita, incluindo a capacidade de sintetizar informações, organizar ideias e elaborar textos coerentes.

Outro aspecto fundamental na escrita é a articulação entre indução e dedução. O processo indutivo parte da observação de elementos específicos para construir generalizações, enquanto o processo dedutivo utiliza princípios gerais para analisar situações específicas. Essa complementaridade é essencial para o desenvolvimento da argumentação e para a formulação de ideias consistentes na escrita acadêmica.

É crucial distinguir entre conceito e definição nas práticas pedagógicas. Enquanto a definição é uma descrição formal e concisa de um termo, o conceito envolve uma compreensão mais ampla e contextualizada, permitindo ao estudante interpretar, relacionar e aplicar o conhecimento em diferentes situações. Ou seja, a simples repetição de definições pode levar ao verbalismo vazio, em que palavras são reproduzidas sem uma compreensão real, conduzindo a uma aprendizagem mecânica, arbitrária e literal (AUSUBEL, 2003).

Sweller, Ayres e Kalyuga (2011), na teoria da carga cognitiva, sugerem que o processo de aprendizagem se torna mais eficiente quando o esforço mental necessário para processar novas informações é reduzido. Neste contexto, práticas pedagógicas diversificadas podem ajudar a minimizar essa carga.

A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (2003) oferece um forte suporte para essa abordagem pedagógica. Segundo o autor, a aprendizagem ocorre de maneira mais eficaz quando novos conceitos são incorporados à estrutura cognitiva do estudante por meio de conexões significativas com conhecimentos pré-existentes.

O objetivo foi analisar o engajamento dos estudantes no desenvolvimento do conceito de um objeto a partir de uma sequência de imagens.

O pensamento, a escrita e os processos cognitivos

O processo de escrita está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento do pensamento, conforme discutido por Vygotsky (2001). O autor destaca que a linguagem escrita não é apenas uma forma de expressão, mas também um instrumento para a organização do pensamento. Assim, a escrita permite a construção de significados complexos, ao exigir uma reflexão maior sobre as ideias que se deseja comunicar. Essa perspectiva evidencia que a escrita não é um processo espontâneo, mas sim um fenômeno mediado culturalmente.

Vygotsky (2001) também ressalta que o processo de escrita envolve a internalização de estruturas linguísticas e a mediação simbólica, o que implica uma interação constante entre pensamento e linguagem. Para o autor, o desenvolvimento da escrita está ligado à zona de desenvolvimento proximal, em que o indivíduo avança cognitivamente com o suporte de instrumentos culturais e interações sociais. Dessa forma, a escrita se torna um mecanismo essencial para o amadurecimento do pensamento abstrato.

Fiorin (2017) complementa essa discussão ao abordar a relação entre discurso e pensamento. Ele enfatiza que a escrita é um processo discursivo que envolve escolhas linguísticas e ideológicas, sendo influenciada por contextos sociais e culturais. Essa visão destaca que a produção textual não ocorre de forma isolada, mas sim como resultado de interações sociais que modelam a forma e o conteúdo do texto.

Ainda segundo Fiorin (2017), a escrita é um processo que exige a mobilização de estratégias cognitivas e discursivas para construir significados coerentes e coesos. O autor defende que o ato de escrever envolve tanto a construção textual quanto a formação de subjetividades, uma vez que o escritor se posiciona e se insere em um contexto social por meio da linguagem escrita.

Assim, a articulação entre as ideias de Vygotsky (2001) e Fiorin (2017) evidencia que a escrita é um processo complexo que envolve tanto aspectos cognitivos quanto sociais, sendo fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo.

Olson (1997) também explora a relação entre escrita e cognição, destacando que o ato de escrever contribui para a organização e a externalização do pensamento. Ele afirma que a escrita permite a objetivação das ideias, tornando-as passíveis de análise e reorganização. Esse processo, por sua vez, favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores, como a capacidade de argumentação e a formação de conceitos abstratos.

Além disso, a escrita exige a mobilização de diversas habilidades cognitivas, como a memória, a atenção e a capacidade de abstração. Ao escrever, o indivíduo precisa organizar suas ideias de forma lógica, selecionar vocabulário adequado e construir frases e parágrafos coesos. Esse processo envolve a integração de múltiplas funções cognitivas, contribuindo para o aprimoramento das capacidades intelectuais.

Piaget (1978) complementa essa visão ao destacar que a escrita está relacionada à construção de representações simbólicas, fundamentais para o desenvolvimento intelectual. Segundo ele, o processo de escrita envolve a abstração progressiva de elementos concretos, permitindo que o indivíduo organize suas ideias de forma cada vez mais sofisticada e estruturada.

Nesse sentido, a escrita facilita a metacognição, ou seja, a capacidade de refletir sobre o próprio pensamento. Ao revisar e editar um texto, o escritor avalia criticamente suas ideias e a forma como foram expressas, o que promove uma consciência maior sobre seus processos cognitivos e estratégias de aprendizagem.

Portanto, a escrita não é apenas um meio de comunicação, mas também uma atividade cognitiva complexa que desempenha um papel crucial no desenvolvimento intelectual, na organização do pensamento e na capacidade de reflexão crítica.

A Teoria da Carga Cognitiva, os obstáculos epistemológicos e os vieses cognitivos na produção da escrita

A Teoria da Carga Cognitiva, desenvolvida por John Sweller na década de 1980, é um modelo que explica como o cérebro humano processa e armazena informações durante o aprendizado. Segundo Sweller (1988), essa teoria baseia-se na estrutura da memória humana, especialmente a limitação da capacidade da memória de trabalho, que pode lidar com apenas uma quantidade restrita de informações simultaneamente. Para otimizar a aprendizagem, é essencial reduzir a carga cognitiva desnecessária, dividida em três tipos: carga intrínseca (inerente à complexidade do conteúdo), carga extrínseca (resultante da forma como a informação é apresentada) e carga germane (relacionada ao esforço dedicado à construção de esquemas mentais).

Os obstáculos epistemológicos, por sua vez, foram conceituados por Gaston Bachelard em sua obra: A formação do espírito científico. Bachelard (1996) argumenta que o conhecimento não se desenvolve de forma linear, mas sim por meio de rupturas conceituais que superam ideias errôneas ou limitadoras previamente estabelecidas. Esses obstáculos estão frequentemente enraizados na formação intelectual do sujeito e dificultam a compreensão de conceitos científicos mais avançados. Na produção da escrita acadêmica, esses obstáculos podem se manifestar em ideias preconcebidas, generalizações excessivas e dificuldades em adaptar-se a novas abordagens teóricas.

356

A seguir, o quadro 1 apresenta os obstáculos epistemológicos definidos por Bachelard (1996).
Quadro 1 - Obstáculos epistemológicos

OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS	CARACTERÍSTICAS
1. A experiência primeira	A experiência é colocada antes e acima da crítica, ou seja, dá-se preferência às imagens e não às ideias.
2. O conhecimento geral	Todas as outras explicações vão derivar do primeiro conhecimento geral, ou seja, as mesmas respostas são dadas a todas as questões.
3. Obstáculo verbal	Tendência de associação de uma palavra concreta a uma abstrata, ou seja, o uso de metáforas e analogias antes da teoria.
4. Conhecimento unitário e pragmático	As generalizações dão suporte para uma explicação pragmática ou utilitária de um fenómeno complexo.
5. Substancialismo	Materialização promovida pelo uso de imagens ou da atribuição de qualidades a algo que não possui esse tipo de característica.

6. Realismo	A substância de um objeto é aceita como um bem pessoal, ou seja, apossa-se dele como se toma posse de uma vantagem.
7. Animismo	Atribuição de vida e características humanas às coisas inanimadas para explicar fenômenos.

Fonte: Adaptado de Bachelard (1996).

Perrenoud (1999) amplia essa discussão ao enfatizar que a superação dos obstáculos epistemológicos está associada ao desenvolvimento de competências metacognitivas. O autor defende que a escrita eficiente exige habilidades de planejamento, revisão e autorregulação, que permitem ao autor refletir criticamente sobre seu próprio processo de produção textual.

Para Perrenoud (1999), a escrita é uma competência que deve ser desenvolvida continuamente, por meio da prática e da avaliação constante do processo de produção textual. Essa perspectiva destaca que a superação de obstáculos epistemológicos depende tanto de esforços individuais quanto de estratégias pedagógicas que promovam a reflexão crítica e a construção ativa do conhecimento.

Os vieses cognitivos, estudados amplamente por Daniel Kahneman e Amos Tversky (1979), referem-se a padrões sistemáticos de erro no pensamento e no julgamento humano. Esses vieses resultam de heurísticas mentais, ou atalhos cognitivos, que, embora eficientes na maioria das situações cotidianas, podem distorcer significativamente a tomada de decisões e a interpretação de informações. Na produção escrita, vieses como o viés de confirmação (tendência a favorecer informações que confirmam crenças prévias) ou o efeito Dunning-Kruger (superestimação das próprias habilidades) podem comprometer a precisão e a objetividade do texto ((KRUGER; DUNNING, 2009).

A interseção entre esses conceitos na produção escrita revela que o processo de redação acadêmica exige uma gestão consciente da carga cognitiva, ao mesmo tempo que demanda a superação de obstáculos epistemológicos e a minimização dos vieses cognitivos. Para isso, estratégias como a segmentação da informação, o uso de organizadores gráficos e a revisão por pares são fundamentais para garantir maior clareza e coerência textual. Tais técnicas favorecem a construção do conhecimento de forma mais precisa e cientificamente embasada. Em suma, a compreensão da Teoria da Carga Cognitiva, dos obstáculos epistemológicos e dos vieses cognitivos é essencial para aperfeiçoar a produção escrita, especialmente em contextos acadêmicos. Ao integrar esses conceitos, é possível identificar limitações cognitivas, superar barreiras conceituais e reduzir distorções de julgamento, promovendo uma comunicação mais precisa e eficiente.

Reprodução mecânica da escrita e aprendizagem significativa

Ausubel (2003) destaca que a escrita mecânica, quando desprovida de compreensão, limita a construção de significados. Para o autor, a aprendizagem significativa ocorre quando novos conhecimentos se relacionam com estruturas cognitivas preexistentes, favorecendo a retenção e a aplicação do que foi aprendido.

Moreira (2011) reforça essa ideia ao destacar que a escrita significativa exige que o autor mobilize conceitos e estratégias cognitivas para construir textos coerentes e consistentes. Ele defende que a escrita deve ser incentivada como uma prática reflexiva e criativa, que valorize a compreensão e a expressão autônoma do pensamento.

Para evitar a reprodução mecânica, é fundamental que as práticas pedagógicas incentivem a escrita ativa e crítica. Isso pode ser alcançado por meio de atividades que estimulem a análise, a síntese e a avaliação de informações, promovendo a construção de conhecimento de forma autônoma e significativa.

Além disso, a integração de metodologias ativas de ensino, como debates, projetos e estudos de caso, pode enriquecer o processo de escrita, tornando-o mais engajante e relevante para o estudante.

358

Método dedutivo e indutivo no processo de ensino e aprendizagem

No contexto educacional, os métodos de ensino indutivo e dedutivo são amplamente utilizados para promover a aprendizagem. O método dedutivo parte de princípios gerais para casos específicos, enquanto o método indutivo começa com observações específicas para formular generalizações.

O método dedutivo é frequentemente empregado em componentes curriculares como matemática e lógica, em que os estudantes aprendem teoremas ou regras gerais e, em seguida, aplicam-nos a problemas específicos. Por exemplo, após aprender a fórmula geral para resolver equações quadráticas, os estudantes aplicam essa fórmula a diferentes equações para encontrar soluções específicas (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Por outro lado, o método indutivo é comumente utilizado em ciências experimentais, em que os estudantes observam fenômenos específicos e, a partir dessas observações, desenvolvem teorias ou leis gerais. Por exemplo, ao observar repetidamente que metais se expandem quando aquecidos, os estudantes podem induzir que todos os metais se expandem com o calor (GIL, 2008).

A aplicação de atividades é fundamental em ambos os métodos. No método dedutivo, os exercícios ajudam os estudantes a aplicarem regras gerais a casos específicos, reforçando a compreensão dessas regras. No método indutivo, as atividades envolvem a coleta e análise de dados, permitindo que os estudantes desenvolvam habilidades de observação e formulação de hipóteses.

A escolha entre os métodos indutivo e dedutivo deve considerar o conteúdo a ser ensinado e o perfil dos estudantes. Uma abordagem equilibrada que combine ambos os métodos pode proporcionar uma aprendizagem mais completa, permitindo que os estudantes desenvolvam tanto habilidades de aplicação de regras quanto de descoberta e generalização de conceitos. Em consonância com os processos discutidos anteriormente, pode-se afirmar que os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais desempenham papéis fundamentais no ensino e na aprendizagem, especialmente durante a construção do conhecimento por meio da escrita (ZABALA, 1998). Os conteúdos conceituais correspondem aos saberes teóricos, como definições, leis e princípios, que formam a base do entendimento sobre determinado tema. No momento da escrita, é essencial que os estudantes não apenas memorizem esses conceitos, mas que os compreendam e consigam reformulá-los com suas próprias palavras. Essa prática estimula a organização do pensamento, a abstração e a conexão entre diferentes ideias, favorecendo a aprendizagem significativa.

Os conteúdos procedimentais, por sua vez, referem-se ao saber fazer, ou seja, ao desenvolvimento de habilidades e técnicas que permitem ao aluno aplicar os conceitos de forma prática. Durante a escrita, isso envolve a capacidade de estruturar ideias, selecionar informações relevantes e construir argumentos coerentes. Ao dominar esses procedimentos, o estudante desenvolve autonomia para expressar seus conhecimentos de forma crítica e autoral, evitando a reprodução mecânica de textos do livro ou do quadro do professor. Essa competência é essencial para consolidar a aprendizagem e ampliar a capacidade de comunicação escrita.

Por fim, os conteúdos atitudinais estão relacionados a valores, normas e comportamentos que influenciam o processo educativo. No contexto da escrita, eles se manifestam na postura ética diante da produção textual, como o respeito à autoria, a responsabilidade na organização das ideias e o comprometimento com a qualidade do trabalho desenvolvido. Estimular atitudes como a curiosidade intelectual e a busca pela precisão conceitual contribui para que os estudantes desenvolvam uma postura investigativa e crítica, essencial para a construção de conhecimentos sólidos e para o exercício da cidadania. Assim, a integração desses três tipos de conteúdos favorece uma aprendizagem mais completa e significativa.

Compreendendo conceito e definição

No processo de escrita, compreender a diferença entre conceito e definição é fundamental para a clareza e precisão do texto. Embora frequentemente usados como sinônimos, esses termos possuem distinções importantes que influenciam a construção e a comunicação de ideias.

Um conceito é uma representação mental que abrange uma ideia geral ou abstrata sobre algo. Ele reflete uma construção de sentido que cada indivíduo forma com base em suas experiências e conhecimentos prévios. Por exemplo, o conceito de liberdade pode variar

significativamente entre diferentes culturas e pessoas, englobando diversas interpretações e nuances (ZABALA, 1998; COLL et al., 2004; PERRENOUD, 2000; LOBATO, 2025).

Por outro lado, uma definição é uma descrição formal e precisa que busca expressar o significado exato de um termo ou ideia. Ela estabelece os limites e as características essenciais de um conceito, visando minimizar ambiguidades e assegurar uma compreensão uniforme. Por exemplo, a definição de triângulo na geometria é uma figura plana formada por três lados e três ângulos, o que é universalmente aceito e compreendido (ZABALA, 1998; COLL et al., 2004; PERRENOUD, 2000; LOBATO, 2025).

A distinção entre conceito e definição tem implicações diretas na escrita. Ao abordar um tema, é crucial que o autor tenha clareza sobre o conceito que deseja transmitir e forneça uma definição adequada para garantir que os leitores compreendam precisamente o que está sendo discutido. Isso é especialmente relevante em textos acadêmicos e técnicos, em que a precisão terminológica é essencial (ANTUNES, 2016; GIUSTA, 2013).

Além disso, enquanto os conceitos podem ser subjetivos e variar conforme o contexto ou a perspectiva individual, as definições buscam objetividade e consistência. Essa diferenciação é vital para evitar mal-entendidos e assegurar que a mensagem seja transmitida de forma eficaz.

Em suma, no processo de escrita, reconhecer e aplicar corretamente a diferença entre conceito e definição aprimora a qualidade do texto, tornando-o mais claro, preciso e acessível ao leitor.

360

Metodologia

A metodologia teve uma abordagem qualitativa, pois observou-se o engajamento dos estudantes no desenvolvimento da proposta. O foco foi entender as percepções, opiniões e experiências dos participantes. Ela também teve objetivo descritivo, pois descreveu-se as características de uma população, retratando de forma detalhada um determinado cenário. Optou-se pelo procedimento de condução da pesquisa no campo, já que os dados foram coletados diretamente, em tempo real, no ambiente onde o fenômeno ocorreu.

Os sujeitos da pesquisa foram 40 estudantes do curso de Pedagogia de uma instituição privada do Ensino Superior. As etapas foram:

- I) Observar a sequência de 5 imagens sobre o objeto e registrar as informações;

Figura 1 - Imagem A



Figura 2 - Imagem B



Figura 3 - Imagem C



Figura 4 - Imagem D



Figura 5 - Imagem E



II) Construir o conceito do objeto a partir das informações obtidas;

Figura 6 - Instrumento utilizado para o registro

IMAGEM	CARACTERÍSTICAS OBSERVADAS
1	
2	
3	
4	
5	

362

III) Comparar o conceito construído com a definição estabelecida para o objeto.

Definição do site: <https://compilacaomedieval.webnode.com.br/tutorial-de-armas/facas-e-adagas/>

Uma faca é qualquer objeto cortante capaz de ser empunhado. As facas podem ser usadas para as mais diferentes aplicações, como ferramenta, arma ou simples objeto de decoração e para cada função existem diversas combinações de geometrias de lâminas, tipos de metais e métodos de fabricação, cuja combinação a torna adequada a determinado tipo de uso.

Análise e Discussão dos Dados

Os resultados revelaram que 80% ($n = 32$) dos estudantes construíram o conceito do objeto (faca) a partir de 5 imagens em contextos diferentes. Eles utilizaram suas próprias palavras na construção conceitual a partir dos contextos apresentados. Quando houve a comparação do conceito construído com a definição estabelecida, eles perceberam que as respostas seguiam vieses diferentes, mas que se complementavam. A construção do conceito sobre o objeto explorou caracterizações como ferramenta, arma ou simples objeto de decoração. Outras especificidades como geometrias de lâminas, tipos de metais e métodos de fabricação foram descritas por alguns estudantes.

Em relação aos 20% ($n = 8$) dos estudantes, observou-se que eles copiaram fragmentos da definição da Internet. Isso significa que eles não se sentiram seguros ou ficaram com medo de não contemplarem a atividade proposta.

As figuras 7, 8, 9, 10 e 11 evidenciam exemplos dos registros e construção conceitual de alguns estudantes:

Figura 7 - Registro e construção conceitual do estudante A

IMAGEM	CARACTERÍSTICAS OBSERVADAS
1	to observar a imagem pode-se perceber uma pessoa realizando o corte de uma carne, possivelmente para preparar uma refeição.
2	Essa imagem apresenta dois homens com facas nas mãos, em posição de luta, ambos possuem expressões de raiva.
3	Essa imagem mostra um pedaço de mariposa. Em cima há uma faca utilizada para passar o produto no alimento.
4	Nessa imagem aparece uma faca cuja de um líquido vermelho, ao lado aparece um lençol e que me leva a pensar em um assassinato.
5	to observar essa imagem não é um pão sendo cortado.

Qual o conceito do objeto investigado?

A faca é um objeto cortante, utilizado frequentemente na cozinha para cortar carnes, pães, legumes etc. Esse objeto geralmente é de metal e também é utilizado para outras funções, na confecção de uma incultura, por exemplo. Sua utilização é ampla e comum.

363

Figura 8 - Registro e construção conceitual do estudante B

IMAGEM	CARACTERÍSTICAS OBSERVADAS
1	A imagem apresenta uma mulher de uniforme cortando um pedaço de carne com a faca.
2	dois homens, cada um com uma faca e com aparente intenção de brigar.
3	um pote de manteiga e uma faca vestindo um pouco da manteiga do pote.
4	há uma faca com uma gota de sangue no local de um assassinato, há um pouco cobrindo o corpo do falecido.
5	a imagem tem uma faca cortando o pão.

Qual o conceito do objeto investigado?

A faca é um objeto doméstico geralmente utilizado para cortar alimentos como carne e pão, mas em casos individuais pode ser utilizada para cortar ferir ou matar um ser humano. pode ser de madeira ou não, com ponta de um grande ou pequeno.

Figura 9 - Registro e construção conceitual do estudante C

IMAGEM	CARACTERÍSTICAS OBSERVADAS
1	Uma pessoa usando uma faca, cortando um pedaço de carne em cima de uma mesa.
2	Dois homens com expressão séria, brigando e cada um com uma faca na mão.
3	Um pote de margarina com uma faca em cima.
4	Uma faca na mão, com sangue nela e de lado.
5	Um pão, que uma pessoa está cortando com uma faca.

Qual o conceito do objeto investigado?

Faca é um objeto cortante usado para separar ou dividir a preparação dos alimentos, que pode ser de diferentes tamanhos e cores. Algumas pessoas usam para cortar as partes que são valiosas animais ou para fazer alguma coisa.

Figura 10 - Registro e construção conceitual do estudante D

IMAGEM	CARACTERÍSTICAS OBSERVADAS
1	Um pedaço de pão partido em pedaços de carne.
2	Dois pedaços de pão de açúcar pessoal.
3	pedaço de manteiga e uma faca.
4	Uma faca no chão com sangue, e pedaço de pão partido.
5	Pedra de pão sangue.

Qual o conceito do objeto investigado?

Faca:
Um objeto feito de madeira, usado para cortar um pedaço de pão para comer. Geralmente usado para cortar (pão ou carne) para a

Figura 11 - Registro e construção conceitual do estudante E

IMAGEM	CARACTERÍSTICAS OBSERVADAS
1	Alimento de origem animal muito consumido por todos os brasileiros; a carne do boi.
2	Momento de violência entre dois homens com uso de arma branca no caso; a faca.
3	Manteiga; alimento de origem animal usada para cozinhar com vários tipos de comidas e na preparação de doces.
4	Objeto cortante no caso a faca que na imagem foi utilizada para prática de homicídio.
5	O pão um dos alimentos mais consumidos por todos, feito de farinha de trigo, ovos, leite, fermento e manteiga.

Qual o conceito do objeto investigado?

Faca: Objeto cortante feito de metal, cerâmica, utilizada na preparação de alimentos; utensílio de cozinha. Objeto cortante usado para a preparação de alimentos.

365

Conclusão

Assim, é fundamental adotar práticas pedagógicas que promovam o protagonismo dos estudantes, incentivando-os a serem agentes ativos em seu processo de aprendizagem. Isso inclui a utilização de metodologias que favoreçam a construção de conceitos por meio da interação, reflexão e aplicação prática, alinhadas aos princípios da aprendizagem significativa. A construção autêntica de conceitos pelos estudantes é essencial para uma aprendizagem significativa, permitindo-lhes internalizar e aplicar o conhecimento de forma crítica e criativa.

Práticas pedagógicas que incentivam essa construção, em vez da mera reprodução de definições de dicionários ou livros, promovem o desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores e uma compreensão mais profunda dos conteúdos.

Uma prática eficaz é a utilização de projetos interdisciplinares, que conectam diferentes áreas do conhecimento e incentivam os estudantes a explorarem temas de maneira integrada. Essa abordagem contextualiza o aprendizado, tornando-o mais relevante e facilitando a construção de conceitos de forma significativa.

Outra estratégia é a promoção de debates e discussões em sala de aula, estimulando os alunos a expressarem suas opiniões e confrontarem diferentes perspectivas. Essa prática desenvolve o pensamento crítico e a capacidade de argumentação, essenciais para a construção de conceitos próprios.

A aprendizagem baseada em problemas (ABP) também se destaca como uma metodologia que incentiva a construção de conceitos. Ao enfrentar problemas reais e buscar soluções, os alunos desenvolvem habilidades de pesquisa e aplicam o conhecimento de forma prática, evitando a simples memorização de definições.

Por fim, a integração de tecnologias digitais nas práticas pedagógicas oferece aos estudantes oportunidades de explorar e construir conceitos de maneira interativa e dinâmica. Ferramentas digitais permitem simulações, experimentações e acesso a diversas fontes de informação, enriquecendo o processo de aprendizagem.

366

Referências

ANTUNES, I. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. In: COELHO, F. A; PALOMANES, R. (Orgs.). **Ensino e produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016. Disponível em: http://img.travessa.com.br/capitulo/CONTEXTO/ENSINO_DE_PRODUCAO_TEX_TUAL9788572449540.pdf. Acesso em: 15 mar. 2025.

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

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALLS, E. **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2017.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIUSTA, Agneta da Silva. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educ. Rev.**, v. 29, n. 1, Belo Horizonte, jan./mar. p. 17-36, 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v29n01/v29n01a03.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2025.

KAHNEMAN, D.; TVERSKY, A. Prospect theory: na analysis of decision under risk. **Econometrica**, v. 47, n. 2. mar., p. 263-292, 1979. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1914185>. Acesso em: 15 mar. 2025.

KRUGER, Justin; DUNNING, David. Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments. **Psychology**, v. 1, p. 30-46, 2009. Disponível em: <http://www.scrip.org/journal/psych>. Acesso em: 15 mar. 2025.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LOBATO, Anderson Cezar. Conceito x definição. **Revista Educação Pública**, v. 1, p. 1-5, 2025. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/10/8/conceito-x-definiccetilatio>. Acesso em: 16 mar, 2025.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

OLSON, D. R. **O mundo no papel**. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens (5ª ed.)**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SWELLER, John; AYRES, Paul; KALYUGA, Slava. **Cognitive load theory: explorations in the learning sciences, instructional systems and performance technologies**. Berlim: Springer, 2011.



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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

368



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

**AS FACES DA INSEGURANÇA ALIMENTAR NO MEIO RURAL:
ESTUDO DE CASO DAS AÇÕES DA UNIDADE ESCOLA DE
PRODUÇÃO AGRÍCOLA NO ASSENTAMENTO CÍCERO
GUEDES - CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ**

Letícia Ribeiro Paes¹
Geraldo Márcio Timóteo²

Introdução

A pobreza possui faces distintas e a sua ocorrência nos dias de hoje infelizmente ainda pode ser vista em todos os cantos do país. O quadro de pobreza se caracteriza quando não há o acesso mínimo à cultura, ao alimento seguro e saudável e à renda. Cenário muito comum inclusive no ambiente rural, o que representa uma ironia marcante, pois o Brasil não somente apresenta grande diversidade e extensão territorial, mas também possui clima favorável e um histórico consolidado de práticas agrícolas. No entanto, são os agricultores familiares que hoje enfrentam grave vulnerabilidade e exclusão social. (Bastos, Mattos & Santos, 2018)

Os trabalhadores rurais sem terra, assim como os acampados³ e assentados⁴, compõem grande parte da população que sofre com a fome em virtude de uma série de questões ignoradas a cada dia principalmente por órgãos que possuem a capacidade de atendê-los, como a exclusão física causada pela precariedade das estradas ao redor de onde vivem para o escoamento da produção, a falta de acesso à água potável, a ausência de energia elétrica e a escassez de serviços de saúde. (Valente, 2021)

O processo de modernização da agricultura vem se consolidando ao longo das décadas, promovendo transformações significativas nas práticas produtivas. No entanto, as famílias de pequenos produtores rurais encontram-se à margem desse avanço, uma vez que a ausência

369

¹ Nutricionista pela UniRedentor, pós-graduada pela Faculdade Unyleya, aluna de extensão na Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), leticiapaesnutricao@gmail.com

² Professor Associado da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), no Laboratório de Estudos do Espaço Antrópico (LEEA); Coordenador do Projeto de Educação Ambiental (PEA) Pescarte. Coordenador do Projeto de Unidade Escola de Produtividade Rural (UEPR); Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política (PPGSP) e da Graduação em Ciências Sociais. Diretor do Centro de Ciências do Homem (CCH/UENF), geraldotimoteo@uenf.br

³ Os acampamentos antecedem os assentamentos, isso porque agricultores acampados realizam a ocupação de determinado espaço visando uma futura conquista de terra (Figueiredo, Pinto, 2014)

⁴ Os assentamentos são compostos por lotes agrícolas, ou seja, unidades juridicamente destinadas a agricultores (assentados) que não possuem condições financeiras de adquirir seu próprio pedaço de terra. Os assentados são contemplados a partir de uma divisão realizada pelo Incra a partir de unidades previamente desativadas ou desapropriadas (INCRA, 2025).

de acesso a investimentos e apoio financeiro limitam as possibilidades de aprimoramento técnico e, consequentemente, de alcançar maior autonomia econômica. Como resultado, esses agricultores permanecem em posição de desvantagem em relação àqueles que possuem capital para modernizar suas atividades. Diante do aumento das exigências do mercado, os saberes e técnicas tradicionais tornam-se, em muitos casos, insuficientes para atender às novas demandas produtivas. Assim, no cenário competitivo da agricultura contemporânea, os pequenos produtores enfrentam dificuldades estruturais que os mantêm em última posição na cadeia produtiva. (Bastos, Mattos & Santos, 2018)

A falta de investimento por parte do governo federal, aliada ao crescente predomínio de um padrão alimentar globalizado e industrializado, tem contribuído para a desvalorização dos produtos da agricultura familiar, que impacta diretamente a soberania alimentar, a justiça social e a segurança nutricional do país. Ainda, as famílias produtoras enfrentam uma perda progressiva de espaço frente ao avanço da agroindustrialização do meio rural, impulsionada pela produção de commodities, técnica de produção em larga escala voltada prioritariamente para o mercado externo. (Ribas, 2022)

A perda desse espaço não pode ser inteiramente atribuída à falta de incentivos e condições para o aperfeiçoamento técnico. Esse evento é resultado de uma complexa interação de fatores estruturais e históricos. Um exemplo simbólico é o processo migratório de pequenos agricultores para os centros urbanos, impulsionado pela busca por melhores oportunidades de rede. Na Europa do século XIX, especialmente a partir da década de 1830, camponeses que tradicionalmente viviam em estreita relação com a terra e transmitiam seus saberes agrícolas entre gerações foram deslocados para as cidades, onde passaram a compor a força de trabalho das fábricas e minas. De maneira similar, no Brasil rural, milhares de agricultores abandonaram suas terras em decorrência da expansão dos latifúndios, fenômeno que intensificou o êxodo rural e a concentração fundiária. (Caparrós, 2018)

A estrutura familiar dos agricultores constitui um fator determinante na previsão dos níveis de pobreza a que esses indivíduos estão sujeitos. Núcleos familiares com muitos filhos, ou chefiados por mulheres e pessoas negras são a maioria que enfrentam a pobreza extrema. Por outro lado, agricultores que diversificam suas fontes de renda, associando a atividade agrícola a outras ocupações, apresentam menor probabilidade de integrar as camadas mais vulneráveis economicamente, em comparação àqueles cuja subsistência depende exclusivamente do cultivo (Bastos, Mattos & Santos, 2018):

O Projeto Escola de Produtividade Rural (UEPR) vinculado a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Goulart (UENF) chega ao Assentamento Cícero Guedes no ano de 2020 com o propósito de contribuir para o fortalecimento da agricultura familiar, promovendo o desenvolvimento socioeconômico e a emancipação dos agricultores familiares. Desde a sua criação até os dias atuais, o projeto tem ofertado cursos e oficinas que complementam e aprimoram os saberes e fazeres tradicionais dos agricultores, ampliando o repertório de possibilidades de autonomia produtiva e financeira.

Com o passar dos anos, novas atividades e metas foram estabelecidas, resultando em uma estrutura organizacional mais segmentada, que permite uma execução mais eficiente do projeto. Atualmente, bolsistas e voluntários se distribuem em diferentes núcleos, cada um responsável por atividades específicas. Com objetivo de expandir os debates e as ações do grupo, em 2024 foi criado o Núcleo de Segurança Alimentar (N.S.A), que passou a integrar os demais núcleos já existentes – Pedagógico, Administrativo, Pesquisa e Criativo. Esse novo núcleo tem como principal função fornecer suporte técnico, sobretudo por meio de informações na área da nutrição, auxiliando agricultores e bolsistas na organização e execução das feiras agroecológicas, na idealização das cestas agroecológicas⁵, entre outros projetos e ações.

O Núcleo de Segurança Alimentar conta com a colaboração de uma nutricionista e tem o papel de promover a melhoria da qualidade de vida, além de incentivar o combate à fome entre o público-alvo. O núcleo fornece ainda apoio aos demais núcleos do projeto, contribuindo com ideias para a adequada execução das propostas, o que viabiliza a emancipação social e a geração de trabalho e renda dos assentados que cultivam a terra na área da Usina Cambahyba.

Insegurança alimentar no contexto rural na cidade de Campos dos Goytacazes/RJ

371

A ausência de independência e de poder financeiro acarreta impactos significativos em diversas esferas da vida humana. Quando o agricultor não consegue meios para escoar a sua produção, fica impossibilitado de utilizar essa atividade como fonte de sustento, o que também compromete sua capacidade de acessar alimentos de qualidade e de adquirir outros produtos necessários para suprir suas necessidades diárias. Esse cenário contribui para a perpetuação do ciclo de insegurança alimentar no meio rural (Valente, 2021).

Em 2023, o IBGE, em parceria com o Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome, realizou uma pesquisa baseada na Escala Brasileira de Insegurança Alimentar (EBIA) com o objetivo de classificar os domicílios do país de acordo com o nível de insegurança alimentar. Embora tenha ocorrido uma redução do percentual, conforme evidenciado em pesquisas anteriores, esse cenário se mantém, sendo mais grave nas áreas rurais, onde há insegurança alimentar de moderada a grave de 12,7%, contra 8,9% em áreas urbanas (Ferreira, 2024).

De acordo com a Food and Agriculture Organization (FAO), a insegurança alimentar é caracterizada pela falta de acesso aos alimentos por todas as pessoas em quantidade e qualidade suficientes, considerando as necessidades nutricionais diárias e respeitando as

⁵ A cesta agroecológica é uma proposta de assinatura onde os clientes interessados receberão alimentos cultivados por agricultores familiares da região. Esses alimentos serão definidos de acordo com a estação, ou seja, será uma cesta sazonal que contempla frutas, verduras e legumes, diretamente do produtor para o consumidor.

tradições e culturas dos diferentes grupos populacionais. Ao longo dos anos, diversos programas e iniciativas governamentais têm sido implementados com o intuito de reduzir os impactos da pobreza e da insegurança alimentar no meio rural. Um exemplo disso é o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que determina a compra de 30% dos alimentos adquiridos para as escolas públicas sejam provenientes da agricultura familiar (Silva, Rego, 2019).

É possível que muitas famílias de pequenos agricultores não possuam conhecimento acerca de programas a seu benefício, como o PNAE e/ou enfrentem períodos de escassez de produtos, seja devido às secas ou às enchentes. Frequentemente excluídos de forma física e social, essas famílias não recebem a mesma atenção que as populações situadas em áreas urbanas e, ao longo dos anos, acabam esquecidas pela sociedade, sendo forçadas a conviver com a fome diariamente.

Uma das consequências mais graves da insegurança alimentar é o elevado índice de mortalidade infantil, um problema que se origina já na gestação. Nesse período, a incapacidade do corpo da mulher em suprir as necessidades nutricionais de um novo ser em formação aumenta as chances de mortalidade infantil ou de agravos à saúde, os quais comprometem o desenvolvimento da criança ao longo da vida devido ao baixo nível de nutrição (Castro, 1946). A baixa estatura ou a presença de comportamentos que indiquem a presença de deficiências nutricionais foram relatadas pelo autor Josué de Castro em seu livro em 1946. O autor aponta que crianças do Nordeste brasileiro costumavam consumir substâncias não alimentícias, como o barro, em um quadro denominado geofagia. Esse comportamento era observado como uma tentativa de suprir as carências minerais, resultado de uma alimentação precária, característica do contexto da monocultura da cana-de-açúcar, onde a dieta disponível era extremamente insuficiente (Castro, 1946).

A insegurança alimentar continua a ser um problema marcante no Nordeste e no Norte do Brasil, mesmo após décadas do relato de Josué de Castro. Essas regiões ainda apresentam a maior taxa de famílias vivendo em situação de insegurança alimentar, ou seja, enfrentam a constante preocupação sobre o acesso aos alimentos, com a incerteza de que todos os membros da família conseguirão realizar as refeições necessárias ao longo do dia (Ferreira, 2024).

Nesse sentido, no contexto do Norte Fluminense, a atual pesquisa tem como área de estudo a cidade de Campos dos Goytacazes localizada no Estado do Rio de Janeiro. A cidade se destaca devido a sua vasta extensão territorial de 4.032,487 km² e possui uma população estimada de 519.011 habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024).

Campos dos Goytacazes apresenta um histórico de longos anos de produção baseado no latifúndio e na exploração da mão de obra escravizada para a cultura da cana-de-açúcar. Apesar de sua reconhecida capacidade produtiva, o município ainda apresenta poucos

investimentos em políticas públicas que visem à autonomia dos pequenos agricultores e à garantia da segurança alimentar e nutricional da sua população (Gomes, 2018).

O município está inserido no conjunto de regiões que adotaram a cana-de-açúcar como base econômica durante o processo de colonização do território brasileiro. A escolha dessa cultura esteve diretamente relacionada às características geográficas e climáticas da região, como o relevo predominantemente plano e as condições favoráveis ao cultivo. Além disso, os colonizadores portugueses possuíam experiência prévia nesse tipo de exploração agrícola e direcionam seus esforços para áreas que atendessem a tais exigências (Castro, 1946).

Entre 1850 a 1920, Campos dos Goytacazes ocupou posição de destaque na economia nacional, consolidando-se como um dos principais polos produtores de açúcar no país. Contudo, ao longo do século XX, o município perdeu a competitividade para outras regiões, sobretudo em razão da manutenção de um modelo produtivo caracterizado por relações mercantilistas e pela exploração da mão de obra escravizada. Esse cenário se alterou provisoriamente com os investimentos voltados para a indústria alcooleira, que registrou um crescimento expressivo por volta de 1970. A ausência de processos de modernização produtiva, a ampliação da concorrência nacional e a descoberta da Bacia de Campos resultaram em um novo declínio da produção açucareira, evidenciando a fragilidade da economia local diante das transformações estruturais do setor (Gomes, 2018).

A exploração petrolífera, por sua vez, impulsionou a economia da região e promoveu seu crescimento a nível nacional. No entanto, esse processo também aprofundou desigualdades socioeconômicas, uma vez que a transição para a nova matriz produtiva não contemplou a reinserção da mão de obra anteriormente vinculada às usinas sucroalcooleiras. Com a desativação dessas unidades industriais, agricultores e ex-trabalhadores do setor passaram a enfrentar um cenário de desemprego estrutural e insegurança alimentar. Como alternativa, muitos desses indivíduos protagonizaram a ocupação de terras onde antes operavam as usinas, configurando um novo processo de territorialização, que deu origem a diversos acampamentos e assentamentos rurais na região (Gomes, 2018).

Caracterização socioeconômica dos agricultores

O projeto UEPR⁶ iniciou suas atividades no assentamento situado na antiga Usina Cambahyba com o propósito de valorizar os saberes tradicionais, fortalecer a organização comunitária dos agricultores e promover a adoção de técnicas produtivas que conciliam eficiência e sustentabilidade. Além de viabilizar a obtenção de produtos de qualidade, essa iniciativa busca reconhecer as trajetórias desses trabalhadores e contribuir para sua inserção no mercado regional. A proposta fundamenta-se nos princípios da economia solidária,

⁶ Projeto Escola de Produtividade Rural (UEPR)

especialmente no cooperativismo, visando garantir a geração de renda e a manutenção do trabalho de forma igualitária entre os associados (Tavares et al., 2022).

A cidade de Campos dos Goytacazes carrega as marcas de um passado de exploração da mão de obra escravocrata, além de registrar ocorrências de condições análogas à escravidão, particularmente nas usinas sucroalcooleiras. A Usina Cambahyba se insere nesse contexto, tendo sido, inclusive, um espaço onde práticas de tortura foram documentadas durante o período da ditadura militar. Esse histórico reforça a importância da ocupação de determinados territórios e da luta por direitos, evidenciada nas mobilizações pela Reforma Agrária, que se constituem como uma forma de resistência ativa diante da persistência de desigualdades estruturais (Campos et al., 2023).

As primeiras ocupações na área que hoje constitui o assentamento Cícero Guedes ocorreram por volta do ano 2000, envolvendo aproximadamente 100 famílias, majoritariamente compostas por ex-trabalhadores da Usina Cambahyba. Com a desativação da unidade industrial, esses trabalhadores foram demitidos em massa, sem que lhes fossem assegurados seus direitos trabalhistas. Diante desse cenário, o assentamento tornou-se não apenas um espaço de moradia, mas também um meio de subsistência, possibilitando a produção de alimentos voltada para seu próprio (Santos et al., 2023).

Mesmo após mais de duas décadas, observa-se que a qualidade de vida desses agricultores permanece comprometida, refletindo a ausência de políticas públicas efetivas para sua autonomia socioeconômica. Muitos conciliam o cultivo com outras atividades, como artesanato e jardinagem, a fim de complementar a renda e garantir condições mínimas de sobrevivência. Contudo, há limitações impostas pelo envelhecimento da população, bem como pela composição familiar, uma vez que grande parte dessas famílias é chefiada por mulheres solo, tornando ainda mais desafiador o acesso a oportunidades de trabalho e educação. Nesse contexto, a subsistência destes trabalhadores frequentemente depende de redes de solidariedade, seja por meio de doações ou pela comercialização dos poucos alimentos cultivados.

374

Resultados e Discussões:

A oportunidade na feira Agroecológica da cidade de Campos dos Goytacazes/RJ

Desde os primeiros momentos de atuação no assentamento, a demanda por um espaço de exposição e comercialização de seus produtos foi expressa pelos agricultores tradicionais do assentamento Cícero Guedes. A inserção no mercado representava não apenas uma estratégia de viabilização econômica, como um elemento central na construção da autonomia produtiva e organizacional desses agricultores. Diante disso, surgiu a possibilidade de utilizar três barracas na Feira Agroecológica do município de Campos dos Goytacazes/RJ, sendo prontamente comunicada aos assentados. O Projeto UEPR, comprometido com o

fortalecimento da agricultura familiar e da economia solidária, assumiu a responsabilidade de auxiliar na estruturação do processo, articulando a organização dos agricultores e viabilizando sua participação na comercialização.

A organização desta iniciativa foi conduzida por meio de assembleias deliberativas, nas quais estiveram presentes tanto os agricultores quanto os bolsistas do projeto. Nessas reuniões, foi elaborado um levantamento inicial dos produtos para a comercialização, incluindo banana (prata, da terra e caturra), quiabo, maxixe, jiló, batata-doce, ovos, aipim, farinha de ora-pro-nóbis e doces em compota. Todos esses produtos e ingredientes são cultivados na área da desativada Usina Cambahyba sem a utilização de insumos químicos sintéticos, garantindo práticas de cultivo agroecológicas, preservando a biodiversidade e respeitando os ciclos naturais de produção.

Entretanto, adversidades climáticas, especialmente as intensas chuvas ocorridas no período, comprometeram significativamente os meios de produção de diversos agricultores, resultando em perdas expressivas de insumos e materiais de trabalho. Diante dessa realidade, tornou-se inviável a ocupação simultânea das três barracas inicialmente disponibilizadas. Como alternativa, optou-se por consolidar a participação em apenas uma barraca, promovendo um modelo de gestão coletiva que permitisse a otimização dos recursos disponíveis e a representatividade do assentamento na feira. O início das atividades ocorreu em julho de 2024, com a adesão de cinco assentados, dos quais três permanecem ativos até o momento.

O Projeto UEPR desempenhou um papel central na implementação dessa estratégia, não somente fornecendo suporte logístico e estrutural, como promovendo formações voltadas à gestão da comercialização, ao manejo sustentável da produção e ao planejamento financeiro. Foram desenvolvidas ferramentas para o controle econômico e organizacional da iniciativa, permitindo maior monitoramento do fluxo de produtos e a arrecadação. O modelo adotado permitiu uma alternância entre os agricultores participantes nos dois dias semanais de feira (quintas-feiras e sábados), o que permite conciliar a participação na feira com outras atividades geradoras de renda.

Para além do impacto econômico imediato, a inserção dos agricultores na Feira Agroecológica promoveu um fortalecimento significativo dos laços de cooperação e da identidade coletiva no assentamento. O processo de cultivo, preparo e exposição dos produtos na barraca tem sido vivenciado como um espaço de aprendizado e troca de saberes, assim a feira se configura como um lugar estratégico de interação entre produtores e consumidores, promovendo relações de proximidade baseadas na confiança e no reconhecimento da qualidade dos alimentos ofertados.

Capacitação como forma de preparo para a feira - Oficina de manejo dos alimentos

A terra constitui a principal fonte de subsistência para os agricultores tradicionais das comunidades rurais, sendo base de um modo de vida historicamente construído na relação direta com o território. Embora a agricultura tradicional familiar garanta a produção de alimentos necessários à sobrevivência, frequentemente enfrenta desafios estruturais que dificultam sua conversão em uma atividade economicamente sustentável. Para muitos agricultores, o propósito central reside na possibilidade de transformar essa prática tradicional em uma fonte de renda estável, permitindo a conquista da autonomia financeira e a permanência no campo (SIAGRI, 2024).

A agricultura familiar tradicional é caracterizada por apresentar um modelo produtivo de menor impacto ambiental em comparação com sistemas agrícolas convencionais de larga escala. Além de sua importância socioeconômica, esse tipo de produção está intimamente vinculado à preservação de práticas culturais e de saberes transmitidos entre gerações. A Política de Segurança Alimentar e Nutricional (PNSAN) reconhece a agricultura familiar como um componente fundamental para a superação da insegurança alimentar, dado ao fato de que a mesma fomenta o cultivo diversificado de alimentos em quantidade e qualidade adequadas, ampliando o acesso à alimentação para famílias de agricultores rurais. No entanto, atualmente não são todos que possuem a oportunidade de vender seus produtos (Silva, Rego, 2019).

Foi nesse contexto que emergiu a necessidade de estruturar um núcleo voltado para a Segurança Alimentar dentro do projeto, sob a coordenação de uma nutricionista. O principal objetivo desse núcleo foi fornecer suporte técnico especializado, de modo a agregar valor aos produtos comercializados pelos agricultores assentados e garantir padrões adequados de qualidade e segurança alimentar. Uma das primeiras iniciativas desse núcleo, foi a elaboração da “Oficina de Manejo de Alimentos”, atividade aberta a todos os agricultores do Assentamento Cícero Guedes, independentemente da participação na feira agroecológica.

A oficina teve como eixo central a relação entre segurança alimentar, qualidade nutricional e agregação de valor aos produtos. Entre os temas abordados, destacaram-se as boas práticas de manipulação e conservação dos alimentos, visando a redução de perdas tanto em termos de produto quanto de rentabilidade. Adicionalmente, foram discutidos aspectos relacionados ao armazenamento e transporte da produção, com o intuito de minimizar desperdícios ao longo da cadeia produtiva. Outro ponto essencial discutido foi o reaproveitamento de produtos não vendidos na feira, estratégia que pode contribuir tanto para o consumo próprio quanto para a diversificação de itens comercializados. Por fim, a oficina foi finalizada com a troca de experiências entre os participantes, propiciando uma construção coletiva do conhecimento e o esclarecimento de dúvidas específicas sobre o tema.

376



Figura 1: Oficina de Manejo dos Alimentos ministrada pela nutricionista e bolsista de extensão do projeto UEPR - UENF no dia 22 de junho de 2024 no Assentamento Cícero Guedes - Fonte: (acervo UEPR- 2024)

377

O impacto do núcleo de Segurança Alimentar no assentamento Cícero Guedes

Com a implementação do Núcleo de Segurança Alimentar, os agricultores do Assentamento Cícero Guedes relataram um aumento na segurança em suas práticas cotidianas, bem como maior confiança ao interagir com os consumidores na feira agroecológica. Essa percepção se deve, sobretudo, ao acompanhamento contínuo realizado pelos bolsistas e pela nutricionista responsável, além da adoção de estratégias para fortalecer a relação entre produtores e consumidores.

Dentre essas estratégias, destaca-se a elaboração de materiais educativos e informativos, desenvolvidos em colaboração com outros membros da equipe do projeto. Tais materiais, na forma de folhetos explicativos, tiveram como principal objetivo a conscientização da população acerca da relevância da aquisição de alimentos diretamente do produtor rural. Os conteúdos enfatizavam não somente a qualidade nutricional dos produtos agroecológicos, como também o impacto positivo dessa escolha na economia local, promovendo o consumo sustentável e a valorização da agricultura familiar.

SABORES DA TERRA

diretamente do assentamento Cícero Guedes

Você está adquirindo alimentos cultivados pelas mãos de agricultores familiares.

Três bons motivos para você adquirir produtos da agricultura familiar:

- alimentos verdadeiramente mais saudáveis
- incentivo à economia local
- apoio ao uso responsável dos recursos naturais



@projetoagricola_uenf | @leticiapaesnutri

O que você encontra na feira?

Diferentes opções de frutas, legumes e verduras!

A barraca Sabores da Terra possui alimentos de verdade e sua disponibilidade de produtos irá variar de acordo com o período do ano, pois aqui nós respeitamos o ciclo natural de cada um.

As cores e os nutrientes:

- 1 ALIMENTOS VERMELHOS E LARANJAS:** são alimentos antioxidantes e boas fontes de carotenóides, benéficos para a saúde do coração, memória e imunidade;
- 2 ALIMENTOS ROXOS:** ricos em niacina, minerais e vitamina C, promovem benefícios à saúde da pele, nervos, rins e aparelho digestivo;
- 3 ALIMENTOS VERDES:** boas fontes de cálcio, fósforo e ferro, participam do fortalecimento de ossos e dentes, além de auxiliarem na coagulação sanguínea;
- 4 ALIMENTOS BRANCOS:** ricos em vitaminas do complexo B e flavonóides, auxiliam na produção de energia e no funcionamento do sistema nervoso

Conheça o Projeto UEPR e acompanhe a página no Instagram:

@projetoagricola_uenf

O Projeto Unidade Escola de Produtividade Rural (UEPR) pertence à Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) e busca promover e fortalecer a economia solidária da região por meio da geração do trabalho e renda, além de buscar inclusão social e promoção de um desenvolvimento justo e solidário.

CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ

Responsável técnica - Nutricionista: Leticia R. Paes
CRNA 23103814
@leticiapaesnutri



Figura 2 e 3: Folheto de divulgação da Feira Sabores da Terra. O folheto é disponibilizado na barraca da feira como forma de propagação do trabalho do projeto em parceria com os agricultores familiares tradicionais.
Fonte: (acervo UEPR- 2024)

Como resultado das ações implementadas na Feira Agroecológica, após aproximadamente cinco meses de participação, um dos assentados, que concilia a atuação na barraca com outras atividades laborais, relatou que, a partir da renda obtida, tornou-se possível a realização do conserto de seu veículo. A conquista pessoal do assentado também representa um benefício coletivo, uma vez que fortalece a logística e a mobilidade dos agricultores que compartilham a responsabilidade pela representação do Assentamento Cícero Guedes na feira. A busca pela independência econômica não se traduz somente na ampliação da renda, mas no fortalecimento da autoestima e na construção de perspectivas sólidas para o futuro dos agricultores. A confiança na possibilidade de um cotidiano menos vulnerável é reforçada pela

compreensão de que o trabalho agrícola para além da comercialização dos produtos também pode garantir o acesso a uma alimentação de qualidade para suas próprias famílias. Assim, o vínculo estabelecido com os consumidores tem expandido o reconhecimento social da importância da produção rural tradicional.

“Tem ainda aquela ideia de que o produtor rural precisa ser em grande escala, porque precisa ter coisa bonita e o bonito é o agrotóxico. Então essa barraca, essa feira, é a oportunidade de nós podermos estar mostrando o que é a sociedade, o que é o assentamento, o que é verdadeiramente o produtor rural, que é aquele que produz de tudo um pouquinho. Muitas vezes você olhando o produto não acha bonito, mas ele tem qualidade e a maior prova da qualidade é que minhas filhas comem aquilo que tô levando para vender. Então é uma vitrine para mostrar que a gente tem, embora em pouca quantidade, tem qualidade.” (UEPR, 2024)

Considerações finais

Este estudo buscou evidenciar a persistente insegurança alimentar nas comunidades rurais, particularmente no assentamento Cícero Guedes, em Campos dos Goytacazes/RJ, e demonstrou como o Projeto Unidade Escola de Produtividade Rural (UEPR) desempenha seu trabalho desde o ano de 2020. A atuação do projeto tem sido essencial no processo emancipatório dos agricultores familiares, propiciando alternativa de inserção no mercado local por meio de participação ativa nas Feiras Agroecológicas. A partir dessa colaboração, os produtores rurais ampliaram suas oportunidades de comercialização e fortaleceram sua sustentabilidade, ao promoverem a valorização de sua produção.

A criação e o desenvolvimento do Núcleo de Segurança Alimentar viabilizaram aos agricultores conhecimentos técnicos fundamentais para aprimoramento da qualidade de seus produtos, fortalecendo sua confiança e garantindo maior segurança em suas práticas de cultivo e comercialização. A educação alimentar e o apoio contínuo às práticas de manejo sustentável e sem uso de agrotóxicos foram aspectos essenciais para assegurar a credibilidade dos produtos, ampliando a relação de confiança com os consumidores.

Em suma, é possível confirmar que, mesmo com os avanços conquistados, os desafios a serem superados ainda persistem, como a busca por acesso a mercados e o fortalecimento da rede de apoio entre os agricultores. O processo vivenciado no território revela, no entanto, o potencial da agricultura familiar como recurso eficaz para a segurança alimentar e nutricional no meio rural, concomitantemente reflete a importância de políticas públicas e projetos de incentivo à sustentabilidade e ao cooperativismo para a superação das dificuldades históricas enfrentadas por estas comunidades.

Referências

Agricultura de subsistência. 2024. Disponível em: <https://www.siaagri.com.br/agricultura-de-subsistencia/>. Acesso em: 15 jan. 2025.

Assentamentos. Portal Gov.br, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/assentamentos>. Acesso em: 17 fev. 2025.

Bastos, P. de M. A., Mattos, L. B. de, & Santos, G. C. (2018). Determinantes da pobreza no meio rural brasileiro. *Revista de Estudos Sociais*, Faculdade de Economia - UFMT, Cuiabá - MT.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Panorama de Campos dos Goytacazes*. 2024. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/campos-dos-goytacazes/panorama>. Acesso em: 15 mar. 2025.

CAMPOS, Vitória Ariel Silva; TIMÓTEO, Geraldo Márcio; LAURINDO, Kayllane Mendes; SANTOS, Gessica da Silva dos. *Condições de trabalho no território da Usina Cambahyba em Campos dos Goytacazes – RJ: como a saúde pública afeta essas famílias de agricultores familiares*. In: XII CONINTER - Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades. Anais [...]. São Paulo: EACH-USP, 2023.

CAPARRÓS, Martin. *A fome*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

CASTRO, Josué de. *Geografia da fome*. Rio de Janeiro: Editora Difusão, 1946.

FERREIRA, Igor. *Segurança alimentar nos domicílios brasileiros volta a crescer em 2023*. Agência de Notícias do IBGE, 25 abr. 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39838-seguranca-alimentar-nos-domicilios-brasileiros-volta-a-crescer-em-2023>. Acesso em: 31 out. 2024.

FIGUEIREDO, Gislayne Cristina; PINTO, José Marcelino de Rezende. Acampamento e assentamento: participação, experiência e vivência em dois momentos da luta pela terra. *Psicologia e Sociedade*, v. 26, n. 3, p. 562-571, 2014.

GOMES, Bruno do Couto Loures. *Análise histórica da agricultura em Campos dos Goytacazes: ameaças e oportunidades à diversificação*. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Ciências Econômicas) - Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional, Campos dos Goytacazes, 2018.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



RIBAS, Leonardo Felipe de Oliveira. *Dos determinantes sistêmicos da injustiça alimentar*. São Paulo: Instituto Memória, 2022.

SANTOS, Maria Clara Pereira dos; TAVARES, Lucas Teixeira; OLIVEIRA, Sulamita Conceição Ribeiro de; SANTOS, Gêssica da Silva; PEREIRA, Polyana Barbosa. *Acampamento Cícero Guedes e o processo de violência simbólica territorial contra os agricultores familiares*. In: XI CONINTER - Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades. Anais [...]. São Paulo: EACH-USP, 2023.

SILVA, Juliana de Sales; REGO, Vanda Coelho. *Insegurança alimentar no meio rural brasileiro*. Revista de Política Agrícola, v. XXVIII, n. 4, out./nov./dez. 2019.

TAVARES, Lucas Teixeira; SANTOS, Gessica da Silva dos; BASÍLIO, Sulianne Rosa; CASTRO, Mateus de Lemos Pinto; MOTHÉ, Thays Coutinho Soares. *Desdobramentos da implementação da unidade escolar de produtividade rural a partir da economia solidária no Acampamento Cícero Guedes Campos/RJ*. In: XI CONINTER - Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades, 2022.

PROJETO UNIDADE ESCOLA DE PRODUTIVIDADE RURAL (UEPR). Boletim Quinzenal do Projeto Unidade Escola de Produtividade Rural (UEPR). 1. ed. 2024.

VALENTE, Flávio Luiz Schieck. *Direito humano à alimentação: desafios e conquistas*. Campina Grande-PB: EDUEPB, 2021.

381



VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA CRIANÇA: O PAPEL DA ESCOLA

Justino Manuel Sigaúque¹

Introdução

Este artigo debruça-se sobre a violência doméstica contra criança: o papel da Escola Comunitária São Vicente de Paulo, na cidade de Chókwe, Província de Gaza.²

“A violência que ocorre contra crianças, acontece muito provavelmente, por pessoas próximas e familiares, tornando muito difícil escancarar a situação para sua solução, aliado ao fato de que a criança não tem um sentimento de autoproteção contra muitas das agressões” (Brino, 2014).

Neste cenário, “a escola constitui papel central de proteção à criança e, o professor tendo adquirido o conhecimento necessário sobre o tema, pode identificar a vítima e comunicar as autoridades competentes o mais rápido possível” (Brino; Williams, 2003).

Segundo pesquisa realizada pelo Department of Health (1998) *apud* Brino, 2014, p. 144), “de cada 100 crianças, entre 3 e 15 anos serão vítimas de alguma forma de violência”.

A Organização Mundial da Saúde (2010) disponibilizou dados contabilizando 53 mil crianças assassinadas no ano de 2002 no mundo todo.

Obviamente, os dados apontados suscitam reflexão nesta problemática e constataam a necessidade da investigação para lançar um novo olhar sobre abordagens preventivas.

Obviamente, a literatura moçambicana e internacional tem tratado esse conteúdo maioritariamente da perspectiva de profissionais da saúde, contudo, esta investigação apresentará o problema a partir da perspectiva escolar. Certamente, o Sistema Nacional de Educação moçambicano, não deve estar impávido perante a violência doméstica, sob pena

382

¹ Justino Manuel Sigaúque, Licenciado pela Universidade Pedagógica, Delegação de Quelimane no curso de Ensino Básico com Habilitação em Administração e Gestão da Educação, Docente na área das artes na Escola Comunitária São Vicente de Paulo em Chókwe, Mestrando no curso de Direitos Humanos, Justiça e Paz, na Universidade Católica de Moçambique, Extensão de Xai-Xai, 2º Ano, 2025. E-mail: justinosigaúque@gmail.com

² BRINO, Rachel de Faria & WILLIAMS (2003). Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. *Capacitação de educadores acerca do abuso sexual infantil*. Curitiba, v. 7, n. 2, p.1-10. Acessado 19 de Jul,, Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view>.

BRINO, Rachel de Faria (2014) *Prevenção da Violência Contra Crianças Pequenas: a actuação dos profissionais da educação*. Campinas.. Acessado 19 de Jul, 2023. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/rachel-de-faria-b>.
Organização Mundial da Saúde (OMS). *Relatório Mundial sobre Violência e Saúde*, Geneva, 2010, p. 351. Acessado 19 de Jul, 2023. Disponível em: https://www.academia.edu/Relatório_mundial_sobre_violencia.

de assistir um elevado número de crianças que anualmente são arrastadas para fora do sistema escolar.

Este artigo, pretende compreender o papel da escola na intervenção e prevenção da violência doméstica nas crianças. E tem como objectivos específicos: Identificar a exposição de crianças da escola à violência doméstica; Propor estratégias mais eficazes na intervenção e prevenção da violência doméstica, visando proteger os direitos das crianças.

Na actualidade, em Moçambique, Província de Gaza, Distrito de Chókwe, o número de casos de violência doméstica contra criança apresentados à delegacia do género, criança e acção social são irrisórios, mostrando que existem muitos casos que não chegam ao conhecimento das autoridades quer por encobrimento dos parentes, quer por desconhecimento popular sobre a gravidade do problema, por conta de algumas culturas que consideram uma pancada na criança como forma de educá-la. É neste contexto que se apela o envolvimento de todos atores sociais, desde os órgãos do sistema de justiça criminal, organizações não governamentais até a sociedade civil no sentido de aumentar o seu raio de sensibilização, de modo a denunciar sem trégua, punir e desencorajar tais práticas. Portanto, esta pesquisa tem relevância social no sentido de contribuir para a construção da importância da formação de professores no que tange a violência contra criança, pois estes são protagonistas, ao lado da escola, na prevenção, denúncia e até mesmo multiplicação deste conhecimento para outros educadores.

A pesquisa quanto à abordagem é qualitativa, no concernente aos objectivos é descritiva e relativamente ao procedimento segue o questionário dirigido ao director da escola, professores e alunos e entrevista com a delegada do gabinete contra a violência da mulher e criança na delegacia da mulher criança e acção social da cidade de Chókwe. São destacados os seguintes subtemas: definição do conceito de criança, violência doméstica contra criança, o papel da escola na intervenção e prevenção da violência contra criança.

Marco teórico³

Definição do conceito de criança

Moçambique é um dos países signatários da Convenção Sobre os Direitos da Criança desde 1990. Em 1994 ratificou este instrumento comprometendo-se deste modo a garantir os direitos de todas as crianças Moçambicanas, assegurando um bom início de vida, um crescimento saudável com acesso aos serviços básicos de educação, saúde, abastecimento de água potável, convivência familiar e comunitária e a participação em questões que lhes diz respeito.

Segundo a Convenção dos Direitos da Criança e a constituição da República de Moçambique, criança, é todo ser humano menor de 18 anos de idade.

Violência doméstica contra criança

“A violência é o nome que se dá a uma situação onde um ser humano é tratado como um objecto, isto é, onde são negados seus direitos à dignidade de ser humano, de membro de uma sociedade, de sujeito insubstituível” (Charlot, 2006: 24).

Assim definida, a violência é o contrário da educação, que ajuda a advir o ser humano, o membro de uma sociedade, o sujeito singular.

“A violência infringida à criança no contexto familiar quando expressa pelas práticas disciplinares autoritárias, punitivas e permissivas é frequentemente justificada como práticas educativas” (Patterson, 1982).

Entende-se que essas práticas disciplinares podem representar factores de risco para desencadear o abuso e contribuir para que os filhos fiquem mais propensos à exclusão por seus pares e sofrer vitimação em outros contextos como na escola, na relação com os amigos ou na rua.

³ <https://gazettes.africa/archive/mz/1990/mz-government-gazette-series-i-supplement-no-2-dated-1990-10-23-n>

CHARLOT, Bernard. Prefácio. IN: ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). *Cotidiano das escolas: entre violências*. 2006, p.24.

UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, Brasília, 2006:24. Acessado 20 de Jul, 2023. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark>

PATTERSON, Gerald. *Coercive Family Process*. Or. Castália, 1982. Acessado 20 de Jul, 2023. Disponível em: <https://www.scirp.org/reference>

A Lei n.º 7/2008 de 9 de Julho, havendo necessidade de reforçar os mecanismos legais de promoção e protecção dos direitos da criança, no uso das competências que lhe são conferidas pelo n.º 1 do artigo 179 da Constituição da República, a Assembleia da República determina:⁴

Artigo 6 (Proibição de, tratamento negligente, discriminatório, violento e cruel): Nenhuma criança pode ser sujeita a tratamento negligente discriminatório, violento e cruel, nem ser objecto de qualquer forma de exploração ou opressão, sendo punidos por lei todos os actos que se traduzam em violação dos princípios ora estabelecidos. Artigo 20 (Comunicação de Maus Tratos): Os casos em que há suspeita ou confirmação de maus tratos, abuso ou violência contra a criança, devem ser obrigatoriamente comunicados à autoridade policial mais próxima; sem prejuízo de outras providências legais. As unidades de saúde, de acção social e de educação estão especialmente obrigadas a obedecer ao estabelecido.

Importa referir que a comunicação de maus tratos à autoridade competente é imperiosa, pois representam um factor de risco para o adequado desenvolvimento e integração social, embora seja frequentemente justificada pelos agressores como forma de educar e corrigir comportamentos indesejáveis.

385

O papel da escola

As estratégias de intervenção resumem-se a encaminhamentos no âmbito da própria instituição escolar, com a convocação dos pais para orientação ou ameaça de denúncia (Almeida et al, 2013).

“As acções dos professores, em sua grande parte, baseiam-se em conversas com a criança-vítima, pais ou responsáveis, a comunicar à direcção da escola e ameaçar o agressor de denunciar o caso aos órgãos competentes” (Ristum, 2010:231).

Certamente, apesar de se reconhecer alguma tentativa de acção da escola na intervenção da violência doméstica, trata-se de uma acção bastante incipiente e, muitas vezes, equivocada,

⁴ ALMEIDA, Aparecida. MIRANDA, Olívia. Barbosa; LOURENÇO, Lélío. Moura. *Violência doméstica/intrafamiliar contra crianças e adolescentes: uma revisão bibliométrica*. Revista Interinstitucional de Psicologia, 2013, p. 298-311. Acessado 21, Jul, 2023. Disponível em: <https://www.researchgate.net/.../Violence>
Boletim da Republica de Moçambique. Lei n.º 7/2008 de Promoção e Protecção dos Direitos da Criança. Acessado em 20 de Jul, 2023. Disponível em: <https://mgcas.gov.mz/edocman/legislacao/crianca>
Lei n.º 24/2019: Lei de Revisão do Código Penal e revoga o artigo 2 do Decreto-Lei n.º 182/74, de 2 de Maio e o Código Penal aprovado pela Lei n.º 35/2014 de 31 de Dezembro. Acessado em 20 de Jul, 2023. Disponível em: <https://reformar.co.mz/documentos-diversos>
RISTUM, Marilena. *A violência doméstica contra crianças e as implicações da escola*. Temas em Psicologia, v. 18, n. 1, p. 231, 2010. Acessado 21, Jul, 2023. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/citations>

que não contribui efectivamente para a consolidação dos preceitos da Lei de Revisão do Código

Penal n.º 24/2019, Artigo 183 (Legitimidade): as unidades de saúde, acção social, educação e cultura estão especialmente obrigadas a denunciar às entidades policiais ou ao Ministério de Género Criança e Acção Social todas as infracções preconizadas pela lei. É importante esclarecer que não cabe à escola o papel de investigar a veracidade das informações ou se realmente as suspeitas têm fundamento, nem de punir os agressores, mas, para que os órgãos competentes cumpram esse papel, é necessário que haja a comunicação por parte da escola.⁵ E, para isso, o requisito básico é que os profissionais da escola prestem atenção aos seus alunos e aos indícios que eles apresentam. Fica, portanto, evidente que, embora haja uma identificação, ou pelo menos uma suspeita, que poderíamos dizer quase corriqueira da violência doméstica nas instituições escolares moçambicanas, a denúncia ainda está longe de ser uma prática frequente.

A representação social de professores de ensino fundamental sobre a violência, intrafamiliar contra crianças e adolescentes, ainda passa pela consideração do poder da autoridade que dá direito aos pais de educar os filhos como melhor lhe convier (Almeida et al., 2013, p. 285). Segundo Vagostello et al, 2003;

quanto à questão dos indícios de violência doméstica em crianças na escola, é importante observar o comportamento das crianças no ambiente escolar, uma vez que ele pode ser um indicador de que essa criança está sendo vítima de violência doméstica ou intrafamiliar, comportamentos como ausência frequente, baixo rendimento, falta de atenção e de concentração, apatia e choro devem chamar a atenção dos professores, directores, coordenadores, enfim, dos profissionais que trabalham na escola.

Entende-se que importância da escola na intervenção contra a violência doméstica e familiar fica ainda mais evidente quando se considera que crianças têm contacto diário com ela e com seus profissionais e quando se coloca que, em grande parte dos casos, ela se constitui na única fonte de protecção, especialmente para as crianças que têm familiares como agressores e não encontram em outros membros da família, a confiança e o apoio necessários à revelação da violência.

⁵ ALMEIDA, Aparecida; MIRANDA, Olívia Barbosa; LOURENÇO, Lélío Moura. *Violência doméstica/intrafamiliar contra crianças e adolescentes: uma revisão bibliométrica*. Revista Interinstitucional de Psicologia, 2013, p. 298-311. Acessado 21, Jul, 2023. Disponível em: <https://www.researchgate.net/.../Violence>
VAGOSTELO, Lucilena; OLIVEIRA, Andréia de Souza; SILVA, Ana Maria; DENOFRIO, Valéria; MORENO Tânia Cristina de Moraes. *Violência doméstica e escola: um estudo em escolas públicas*. São Paulo, p.191. Acessado 21, Jul, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/paideia/abstract>

“As escolas não identificam situações de violência porque não conseguem; as escolas identificam tais situações, mas se omitem e as escolas identificam, mas tentam resolver no âmbito da própria escola, sem notificar aos órgãos competentes (Vagostello et al, 2003).⁶

Em vista disso, a escola, antes depositária da esperança de escalada social, cede cada vez mais espaço para formas destrutivas de ascensão.

A escola pode e deve se colocar como espaço ideal de revelação, suspeição, identificação e notificação da violência sofrida por seus alunos. E “é necessário ir além, posicionando-se como uma instituição que, ao promover a cidadania, trabalha na contramão da violência” (Brino & Williams, 2003).

Certamente, o profissional da educação está ao seu alcance uma prática quotidiana com o aporte teórico necessário, que permite conhecer as contradições entre suas concepções de educação, autoridade e criança, com o objectivo de desnaturalizar práticas educacionais que tenham como método a punição com o uso de violência física. Além disso, entende-se que é imperioso que o professor mantenha atenção em seus alunos, observando alterações na maneira de agir, dificuldade de aprendizagem e convívio social.

Apresentação e discussão dos resultados

387

O trabalho empírico realizado constatou que os crimes ligados à violência contra a criança reportados à delegacia da mulher e criança vítima de violência doméstica são irrisórios, pois, pela natureza sigilosa dos crimes de violência doméstica nem todas as crianças e suas famílias possuem noções sobre a dimensão do impacto da violência doméstica como um crime que precisa de ser denunciado às autoridades responsáveis pela aplicação da lei. Conforme a fala da delegada do gabinete contra a violência da mulher e criança na delegacia da mulher criança e acção social da cidade de Chókwe: “é difícil ter dados reais da violência doméstica contra crianças e adolescentes, por questões culturais e económicas, isto é, casos de violência praticada pelos pais legítimos, simplesmente na perspectiva educacional e casos de padrastos ou madrastas que maltratam (agressão física, psicológicas e estupro) enteados com o conhecimento do progenitor, mas por desconhecimento do impacto desta violência na vida futura da criança continuam fazendo. Por outro lado, a dependência económica do (a)

⁶ BRINO, Rachel de Faria; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. *Capacitação do educador acerca do abuso sexual infantil*. São Paulo, 2003. Acessado 21, Jul, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view>

VAGOSTELO, Lucilena; OLIVEIRA, Andréia de Souza; SILVA, Ana Maria; DENOFRIO, Valéria; MORENO Tânia Cristina de Moraes. *Violência doméstica e escola: um estudo em escolas públicas*. São Paulo, p.191. Acessado 21, Jul, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/paideia/abstract>

progenitor (a) faz com que estes casos fiquem sem ser denunciados, alegadamente para preservar a relação e o sustento para a sua sobrevivência”.

Utilizou-se uma amostra de 10 sujeitos da Escola Comunitária São Vicente de Paulo: o director; 4 professores, sendo uma professora da educação de infância (freira) e três professores do ensino geral e 5 alunos seleccionados por meio de sorteio, a partir de listagem da secretaria da escola.

A questão sobre as características comportamentais que os professores poderiam considerar sinalizadoras de abuso no lar apresentou as seguintes categorias de respostas: agressividade, apatia, retraimento, timidez, marcas corporais, tristeza e medo. Para os professores, a agressividade foi considerada a mais sinalizadora de violência doméstica, seguida por tristeza e marcas corporais.

Três (3) professores acreditam que o papel da escola frente à violência doméstica deve ser convocar e orientar os pais. Portanto, uma (1) professora deu como resposta a denúncia às entidades policiais ou ao Ministério de Género Criança e Acção Social.

Todos os professores consideram que seu papel frente à violência é comunicar à direcção da escola e convocar e orientar os pais.

O director atribuiu ao professor a função de informar à direcção no caso de identificação ou suspeita de maus-tratos domésticos.

Todos os professores foram unânimes em responder que nunca identificaram vítimas de violência doméstica entre seus alunos.

Quanto ao uso de pancadas pelos pais ou encarregados de educação para com os seus filhos, os professores foram unânimes em responder em dizer que "bater faz parte (sem agressão)". Portanto, as implicações dessa concepção são claras: a escola e os professores não têm direito de se imiscuir em assuntos que dizem respeito à esfera privada da família. Porém, denunciar aos órgãos competentes não deve fazer parte das acções da escola diante da violência doméstica/familiar.

A opinião de professores e do director quanto ao papel da escola reflecte suas próprias experiências, pois dão prioridade a orientação dos pais em detrimento do encaminhamento aos órgãos competentes. Tendo em vista que os directores são hierarquicamente superiores aos professores, este resultado é ainda mais preocupante, pois indica que o equívoco de competências se origina na própria direcção das instituições escolares.

A relação entre violência doméstica e desempenho escolar (agressividade, baixo desempenho, indisciplina, falta de concentração e falta de motivação) foi apontada por todos (professores e o director da escola), com destaque para a agressividade.

Este paradoxo sugere que os professores, realmente, não foram capazes de observar os indícios de maus tratos entre seus alunos ou, então, que preferiram ocultar as informações sobre um assunto que tende a gerar desconforto entre os profissionais.

Quanto à pergunta: Que comportamentos apresentam os seus pais ou pessoas mais velhas que vivem consigo e que deixam-te triste? Um (1) aluno respondeu: “o meu pai grita comigo

e diz-me que sou estúpido quando faço mal o trabalho que manda”. Outro aluno respondeu: “a minha mãe bate-me com uma vara em casa porque sou muito irrequeto.” E duas alunas responderam “a minha mãe bate-me com uma vara quando não lavo os pratos.” Portanto, com estas respostas, deu para perceber que as crianças sofrem vários tipos de violência doméstica.

Em vista disso, a proposta, portanto, é de um programa que vise sensibilizar os profissionais da escola para a gravidade da violência doméstica e que promova sua instrumentalização para desenvolver estratégias de redução e de prevenção da violência. Ao referir a sensibilização, quer-se dizer que o conhecimento sobre o que é a violência doméstica, sobre quais são os factores causais e quais os principais danos por ela produzidos é um requisito essencial, tanto para a identificação, como para a decisão sobre como agir diante de casos identificados. A sensibilização focaliza a percepção dos profissionais a respeito da importância de estarem sempre atentos aos seus alunos, observando que, muitas vezes, alterações na sua maneira de agir, dificuldades de aprendizagem e de um bom convívio e interação social podem indicar que estão sofrendo violência no âmbito doméstico e/ou familiar. E, finalmente, a instrumentalização da escola diz respeito à orientação dos profissionais sobre as acções a serem empreendidas tanto no processo de suspeição e/ou identificação dos casos de violência doméstica, como de quais os caminhos possíveis e as melhores medidas.

Constata-se que a falta de modelos uniformes de identificar sinais de violência doméstica em uma criança por parte dos professores, amigos e a vizinhança, faz com que os professores convivam com as vítimas, sem nada prestar-lhes, pautando apenas por lhes considerar como crianças indisciplinadas e desorganizadas, acabando por agudizar a sua situação neste meio socializante. Os professores podem durante o processo de ensino-aprendizagem, identificar crianças que são vítimas de violência através do seu comportamento e delinear estratégias pedagógicas que ajudem o aluno a superar o trauma e poder melhorar o seu rendimento escolar, suas relações interpessoais e ganhar maior auto-estima e confiança nos adultos. Também os professores podem denunciar casos de violência doméstica contra crianças vivenciados na sala de aula. Outro papel da escola, é a introdução de uma abordagem holística educativa contra a violência doméstica, através da promoção de palestras na escola, permitindo que as crianças assumam conscientemente os novos valores morais e éticos que rompam com o ciclo vicioso da violência doméstica na sociedade, tornando-se cidadãos educados na paz e na tolerância zero a actos violentos.

Em relação aos encaminhamentos legais referentes à suspeita da violência, o professor não é responsável por confirmar essa suspeita, mas sim por fazer a comunicação a algum órgão competente, seja para a polícia ou para o Ministério do Género, Criança e Acção Social. É importante ressaltar que o professor ou director não deve, de maneira alguma, contactar familiares em casos de abuso para a averiguação.

Conclusão

O presente estudo mostrou que a escola, embora seja capaz de identificar casos de violência doméstica entre seus alunos, ainda apresenta muita dificuldade para abordar este assunto. Ainda revela a existência de uma confusão de competências nessa escola, uma vez que acredita na solução de um problema de competência judicial da mesma forma através da qual soluciona seus problemas pedagógicos, ou seja, por meio da convocação e orientação dos pais. A escola não é um espaço de intervenção propriamente dita, na medida em que não possui autoridade e recursos adequados para apurar e actuar directamente em casos de violência doméstica, mas pode e deve ser um espaço de prevenção e protecção de seus alunos, através da identificação e comunicação aos órgãos competentes.

A convocação dos pais, sem a devida notificação às entidades competentes pode contrariar o Código Penal n.º 24/2019, Artigo 183 (Legitimidade): As unidades de saúde, acção social, educação e cultura estão especialmente obrigadas a denunciar ao Ministério Público ou entidades policiais todas as infracções. Portanto, mais do que uma omissão é um procedimento que se pode converter em risco para a própria criança. Ao convocar a família, a escola pode estar alertando o agressor para a visibilidade de seu acto e, em certa medida, estimulando-o a accionar mecanismos mais ardilosos de dissimulação da agressão, tais como provocar lesões em regiões corporais menos evidentes (costas, peito, barriga) ou, ainda, fazer uso maciço da violência psicológica (ameaças) para coagir a vítima a se calar.

A denúncia, pode ser realizada anonimamente, para a segurança da escola e de seus funcionários, esta medida constitui o único instrumento eficaz de combate à violência doméstica, com poder de libertar a vítima do "pacto de silêncio" através do qual é subjugada. Tratar a delicada questão da violência doméstica como um problema escolar, restrito a convocações e orientações intramuros da escola, contribui muito mais para o fortalecimento do que para a ruptura deste pacto.

390

Referência

ALMEIDA, Aparecida. MIRANDA, Olívia. Barbosa; LOURENÇO, Lélío. Moura (2013). *Violência doméstica/intrafamiliar contra crianças e adolescentes: uma revisão bibliométrica*. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, p. 298-311. Acessado 21, Jul, 2023. Disponível em: <https://www.researchgate.net > ... > Violence>

Boletim da Republica de Moçambique. *Lei n.º 7/2008 de Promoção e Protecção dos Direitos da Criança*. Acessado em 20 de Jul, 2023. Disponível em: <https://mgcas.gov.mz > edocman > legislacao > crianca>



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



BRINO, Rachel de Faria & WILLIAMS Lúcia Cavalcanti de Albuquerque (2003). *Capacitação de educadores acerca do abuso sexual infantil*. Curitiba, v. 7, n. 2, p.1-10. Acessado 19 de Jul, 2023, Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view>,

_____. (2014) *Prevenção da Violência Contra Crianças Pequenas: a actuação dos profissionais da educação*. Campinas. Acessado 19 de Jul, 2023. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/rachel-de-faria-b>.

Organização Mundial da Saúde (OMS). *Relatório Mundial sobre Violência e Saúde*, Geneva, 2010, p. 351. Acessado 19 de Jul, 2023. Disponível em: https://www.academia.edu/Relatório_mundial_sobre_violencia.

CHARLOT, Bernard. Prefácio. IN: ABRAMOVAY, Miriam (2006). *Cotidiano das escolas: entre violências*, p.24.

Lei n.º 24/2019: Lei de Revisão do Código Penal e revoga o artigo 2 do Decreto-Lei n.º 182/74, de 2 de Maio e o Código Penal aprovado pela Lei n.º 35/2014 de 31 de Dezembro. Acessado em 20 de Jul, 2023. Disponível em: <https://reformar.co.mz/documentos-diversos>

PATTERSON, Gerald. *Coercive Family Process*. Or. Castália, (1982). Acessado 20 de Jul, 2023. Disponível em: <https://www.scirp.org/reference>

RISTUM, Marilena (2010). *A violência doméstica contra crianças e as implicações da escola*. Temas em Psicologia, v. 18, n. 1, p. 231,. Acessado 21, Jul, 2023. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/citations>

VAGOSTELO, Lucilena; OLIVEIRA, Andréia de Souza; SILVA, Ana Maria; DENOFRIO, Valéria; MORENO Tânia Cristina de Moraes [s.d]. *Violência doméstica e escola: um estudo em escolas públicas*. São Paulo, p.191. Acessado 21, Jul, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/paideia/abstract>

391



AGOSTINHO E TEORIAS SOBRE A FELICIDADE: UNIVERSALIDADE, DIVERGÊNCIAS E SUA HERANÇA CULTURAL

Herbert Lucas Corrêa Fonseca¹

Introdução

Na tentativa de mensurar a contribuição do intelectual Agostinho de Hipona, filósofo, teólogo, símbolo de devoção e de fé, o presente trabalho se concentra de forma breve na questão da felicidade que compreende como Agostinho recepcionou as teorias sobre a felicidade e o seu legado interpretativo para o entendimento desse tema importante dentro dos estudos sobre a ética, dando destaque para o pensamento que é marcado pela influência de diversas escolas de pensamentos gregas.

Esta pesquisa de caráter bibliográfico e exploratório sobre a herança histórico-cultural do agostinismo apresenta o contexto histórico dos acontecimentos da vida do bispo de Hipona além de estabelecer os elos entre as diferentes correntes de pensamento de sua época e as críticas que ele desenvolveu para diferenciar as suas ideias, especialmente no que tange sobre a felicidade e os seus navegantes, destacamos também o combate às heresias e o debate com Pelágio, que introduziu de forma definitiva conceitos como livre arbítrio, liberdade e graça que acrescentam uma clareza as temáticas filosóficas, especialmente àquelas que circundam o pensamento cristão.

392

Breve contexto histórico

Com o intuito de entender a obra de Agostinho se faz necessário o conhecimento da sua vida durante as diferentes fases, mas sem deixar de falar sobre o pano de fundo sociocultural que esteve inserido, porque presenciou importantes acontecimentos políticos que viriam a influenciar toda a cultura de sua época. Como por exemplo:

“No ano de 363, quando Agostinho contava apenas 11 ou 12 anos, ocorreu a morte do imperador Juliano, também conhecido como "o apóstata", devido à sua tentativa de restaurar o paganismo em um contexto em que o cristianismo já estava consolidado e encorajado. Esse evento marcou uma transição importante, pois meio século antes, o imperador Constantino se declarou o primeiro imperador cristão.” (Luz Neto; Luz; Pereira, 2022, p. 172).

¹ Licenciado em Filosofia pelo Centro Universitário Cidade Verde. E-mail: herbertlucas27102001@gmail.com

A riqueza cultural que esteve exposto foi decisiva para o jovem Agostinho tomar gosto pelos estudos, dado que: "Aos 19 anos, a leitura do 'Hortêncio', de Cícero, impulsionou Agostinho em busca da verdade. Nesse caminho, durante nove anos foi maniqueísta, e, em seguida, cético: aderindo às posições da 'Nova Academia', desistiu, por isso, de conhecer a verdade" (PAOLOZZI, 2017, p. 165). Agostinho era filho do pagão chamado Patrício – que se converteu ao cristianismo no leito de morte –, e da devota católica conhecida como Mônica, nasceu na cidade de Tagaste na Argélia, mais especificamente no Norte da África. Ao passo que: “A língua falada por Agostinho, apesar de sua origem africana, era o latim, evidenciando a influência da antiga dominação romana na região” (Luz Neto; Luz; Pereira, 2022, p. 173).

Fase maniqueísta

O primeiro movimento intelectual que o jovem Agostinho desbravou em busca de respostas foi o maniqueísmo⁴, porque: “[...] Apesar de uma leitura inicial da Bíblia não ter causado boa impressão, o que mais chamou sua atenção foi, curiosamente, o problema do mal, levando-o a buscar respostas dentro do maniqueísmo” (Luz Neto; Luz; Pereira, 2022, p. 174). Ele aderiu às doutrinas maniqueístas por cerca de nove anos de sua vida, onde iniciou aos 19 anos e findou por volta dos 28 anos.

A principal doutrina maniqueísta buscava interpretar os acontecimentos no mundo pela dinâmica de duas forças que era contrária a compreensão de Agostinho acerca da realidade como obra de Deus, especialmente trazer uma resposta ao problema do mal: “A solução maniqueísta afirmava que o mal não provém de Deus, mas está em permanente conflito com ele. Tal teoria dualista estabelecia uma espécie de disputa entre dois princípios, o bem contra o mal.” (Luz Neto; Luz; Pereira, 2022, p. 182-183).

Um acontecimento marcante para sua desilusão com o maniqueísmo foi o encontro com aquele que era considerado uma das maiores autoridades maniqueísta de sua época, Fausto de Milevo, mas logo percebeu uma falta de respostas mais embasadas ou filosoficamente mais satisfatórias. (Agostinho, 2011, p. 139-141). Logo, se voltou à exploração de outros movimentos filosóficos e religiosos que lhe dessem as tais respostas. A escola de pensamento que aprofundou as diferenças entre o modo de pensar de Agostinho e os maniqueus foi o ceticismo.² Detalhadamente: “Durante sua estadia em Roma, Agostinho teve contato com os céticos, o que contribuiu significativamente para seu afastamento do maniqueísmo. Esse período, conhecido como "período cético" de Agostinho, abrange aproximadamente três anos de desilusão, de 383 a 386” (Luz Neto; Luz; Pereira, 2022, p. 175). Mas vale ressaltar

² O pensamento cético, denominado “Zetética”, caracteriza-se pela investigação e questionamento contínuos, podendo levar à suspensão do juízo e à incerteza. Seu objetivo principal é alcançar a ataraxia, estado de tranquilidade diante das dúvidas e inquietações (Empírico, 1997, p. 117, no 12 apud Alves, 2017, p. 6).

que existiram diferentes escolas céticas ao longo da história, em que podemos lembrar da suspensão do juízo³ dos céticos antigos.

Os momentos decisivos para o desenvolvimento de Agostinho foram sua conversão ao cristianismo e o contato com a tradição Neoplatônica, mas também a influência de Ambrósio. Os conceitos que absorveu por meio dos escritos filosóficos de Plotino foram o suficiente para o afastar do ceticismo nascente dos três anos do “período cético”.

Neoplatonismo como “espelho de bronze”

Nas obras de Plotino, Agostinho encontrou uma maneira diferente de analisar e responder satisfatoriamente o problema que o atormentava desde os 19 anos de idade e que contribuiu para sua adesão ao maniqueísmo na juventude, enfim ele encontrou uma resposta ao problema do mal. Especificamente: “...o mal é a ausência de alguma coisa que deveria existir, pois nós permanecemos livres e eticamente responsáveis por nossos atos...é principalmente o otimismo da filosofia neoplatônica que atrai Agostinho” (Alcântara, 2012, p. 86). E acrescenta que: “A chave interpretativa assumida por Agostinho passa, necessariamente, pela não substancialidade do mal. Na mesma perspectiva plotiniana, o mal associa-se à debilidade de uma “substância” capaz de ser corrompida: a matéria” (BEZERRA, 2021, p.94). A interpretação adotada trouxe um ganho significativo para as implicações filosóficas e teológicas, mas trouxe um verdadeiro aspecto poético para discussão. □

A herança filosófica que o neoplatonismo deixou para Agostinho possibilitou: “[...]satisfazer o seu intelecto, pois ele estava certo de que a fé exige uma filosofia, isto é, a aquisição de uma capacidade reflexiva para atingir uma verdadeira maturidade espiritual.” (Nodari, 2001, p. 157-58 apud Alcântara, 2012, p. 37). Segundo Alcântara (2012, p. 74), Agostinho com toda a herança do neoplatonismo que adotou no fazer filosófico, não deixou de utilizar o pensamento cristão paulino para criticar Plotino, tendo como finalidade mostrar que o neoplatonismo nos apresenta uma imagem correta de Deus. Contudo, a filosofia apresenta a limitação de apenas se aproximar da imagem (Alcântara, 2012, p. 74). Ideia esta que nos lembra as palavras do apóstolo Paulo em 1 Coríntios 13:12: “...enxergamos apenas um reflexo obscuro, como em um material polido; entretanto, há o dia em que veremos face a face. Hoje, conheço em parte; então, conheço perfeitamente, da mesma maneira como plenamente sou conhecido”.

³ "ÉPOQUE (gr. epochē). Suspensão do juízo, que caracteriza a atitude dos céticos antigos, particularmente de Pirro; consiste em não aceitar nem refutar, em não afirmar nem negar. O contrário dessa atitude é o dogmatismo, em que se dá consentimento a alguma coisa obscura, que constitui objeto de pesquisa científica (SEXTO EMPÍRICO, Pirr. hyp., I, 10, 13). Segundo o ceticismo, essa atitude era a única possível para atingir a imperturbabilidade. Com efeito, 'quem duvida de que algo seja bom ou mau por natureza não evita nem persegue coisa alguma com desejo: por isso, é imperturbável' (Ibid., I, 28)." (ABBAGNANO, 2007, p. 339).

O misticismo de Plotino se diferencia em muito das estruturas religiosas tradicionais que possuem conjuntos de leis cerimoniais, restrições e ritos para cultuar, pois não existiam essas ordenanças.⁴ Logo, a religião, assim como a conversão da alma, assume significados diferentes em Plotino e Agostinho, o que determina uma linha divisória entre suas reflexões. Existem dois termos que comumente são associados à palavra conversão: *epistrophê* (conversão/retorno) e *metanóia* (renovação radical). O primeiro termo ficou mais associado à conversão filosófica em Plotino, enquanto o segundo ganhou maior destaque e significado dentro cristianismo. Detalha-se que:

“A *epistrophê* ou conversão filosófica, como Plotino nos apresenta, vem a ser um movimento da Alma e do Intelecto humano para o Uno até atingir a união mística...por meio do seu esforço individual. Para o cristianismo, os termos *epistrophê* e *metanóia* indicam também um retorno do ser humano para Deus, mas tal movimento parte da iniciativa divina por pura gratuidade e misericórdia. Enfim, se para a filosofia a conversão é um movimento *ad inferioribus*, para o cristianismo ela vem de cima.” (Alcântara, 2012, p. 20).

Explica-se o fato do significado de *metanóia* está mais associado à conversão cristão ao corresponder uma mudança radical e não apenas comportamental. Segue-se que: “O termo não quer significar apenas um afastamento do mal, do pecado, pela ascese ou pelo jejum, mas acima de tudo um voltar do coração para Deus.” (Alcântara, 2012, p. 21).

395

Eventos críticos

O fio condutor de toda sua reflexão pode ser considerado a questão da felicidade, no qual sua conversão ao cristianismo em 386 d.C. estabeleceu uma marca significativa em suas reflexões sobre a questão. Logo após sua conversão, no mesmo ano realizou um retiro espiritual antes do seu batismo em Cassiciano na casa de Verecundo, onde dialogou juntamente com amigos principalmente sobre a vida feliz. Detalhadamente: “...Deste retiro, onde várias conversações filosóficas ocorreram, surgiram as primeiras obras de Agostinho, daquelas que conhecemos: *Contra os Acadêmicos*, *Sobre a Vida Feliz*, *A Ordem e Solilóquios*” (Luz Neto; Luz; Pereira, 2022, p. 176).

Seu batismo por Santo Ambrósio, bispo de Milão, ocorreu em 387 d.C. O filósofo recém-convertido começa a despontar com o tempo também como grande teólogo dentro da Cristandade, sendo uma das principais referências do ocidente. Continuando a explorar a notável evolução intelectual de Agostinho após seu batismo:

⁴ Não há lugar na religião de Plotino para ritos ou sacramentos: não há quaisquer métodos de prece, ou meditação, ou dispositivos para concentração ou liberação da mente tais como são usados tanto por teístas (Cristãos e Muçulmanos) e não teístas (Vedas e Budistas) místicos (Alcântara, 2012, p. 16).

“Em 395, Agostinho ascende ao episcopado, inicialmente como coadjutor e posteriormente como titular da diocese de Hipona. Como bispo, desenvolveu uma obra prolífica, com mais de 100 livros, 250 cartas e 500 sermões. Dedicou-se profundamente à crítica das heresias, como o donatismo, pelagianismo e maniqueísmo. Suas duas obras mais influentes, Confissões e Cidade de Deus, foram escritas durante esse período. Em 28 de agosto de 430, aos 75 anos, Agostinho faleceu” (Luz Neto; Luz; Pereira, 2022, p. 176).

Outros eventos que merecem ser lembrados são as mortes de seus familiares mais próximos pai, mãe e filho, respectivamente: Patrício (371 d.C.), Mônica (387 d.C.) e Adeodato (389 d.C.).

Sobre a vida feliz e seus navegantes

Durante o retiro espiritual Agostinho produz a obra “Sobre a vida feliz” ou “De beata vita”, um diálogo que serve como itinerário da vida feliz e utilizando-se da metáfora das três navegações e o porto da filosofia para explicar essa busca. O conteúdo retrata a evolução das reflexões sobre a felicidade e à semelhança da obra de Platão, também um banquete em que os convidados dão o seu parecer acerca do tema.

Para que possamos compreender melhor a visão do bispo de Hipona, devemos atentar para os fatos característicos de quem abordou a temática até aquele recorte histórico: “Como a maioria dos moralistas do mundo antigo, Agostinho baseia seu ensinamento ético na premissa de que todos querem ser felizes, e que é a tarefa da filosofia definir o que é esse supremo bem e como deve ser atingido[...]” (Kenny, 2008, p. 285).

Agostinho é tomado pela mesma convicção que o fez romper com o maniqueísmo e os acadêmicos céticos, que a busca pela verdade deve ser feita de forma apaixonada e possível, pois se a verdade não está ao alcance do homem, logo o fruto disso seria a infelicidade (PAOLOZZI, 2017, p. 171). Na sua visão a felicidade é um objetivo alcançável, mas num plano após a morte com Deus, o que difere sua visão daquelas que estavam em voga até então. Observa-se que: “[...]Filósofos pagãos que afirmavam ter demonstrado a imortalidade da alma...perspectiva de um miserável ciclo reencarnatório. Somente a fé cristã promove felicidade perene para o ser humano integral, alma e o corpo igualmente (DT 13. 8. 11-9. 12).” (Kenny, 2008, p. 286).

Segundo a visão de muitos filósofos antigos, uma vida feliz seria marcada por uma vida virtuosa. Em outras palavras, completamente marcada por todas elas ou uma total ausência, pois criam na inseparabilidade das virtudes morais (Kenny, 2008, p. 287). Neste ponto também ocorre uma divergência com Agostinho, mas a discordância não esconde a influência deles, porque: “...muitas das mesmas consequências da tese pagã da inseparabilidade das virtudes morais. Trata-se da doutrina segundo a qual as virtudes morais são inseparáveis das virtudes teológicas[...]” (Kenny, 2008, p. 287).

396

No livro “De beata vita” inicia-se com Agostinho refletindo que como seria se a razão e a vontade nos fizessem alcançar o porto da filosofia, único lugar que se pode chegar à região da vida feliz, mas conclui que poucos são os que chegam lá, logo a vida feliz deve ser um dom de Deus (Agostinho, 2014, p. 7, 12). A metáfora dos três tipos de navegantes tenta mostrar o comportamento dos homens em relação ao porto da filosofia.

O primeiro navegante é o inábil que mesmo com predisposição para a filosofia não consegue o entendimento de como buscar a vida feliz. Tem como características principais pouco ímpeto e uma falta de determinação, tenta alcançar uma vida calma empregando poucos esforços e conhecimento raso (Agostinho, 2014, p. 7-8).

O segundo navegante é o vacilante que emprega bastante esforço em determinados momentos para peregrinar, mas logo se permite ser enganado e/ou acaba se esquecendo de onde vieram. Tem como características principais a busca de grandes aventuras, se deixam enganar pelas superfícies agitadas do mar e permitem que os problemas façam-no esquecer as suas origens, mas todas as dificuldades acabam culminando na busca dos ensinamentos dos grandes homens que o fazem despertar no porto (Agostinho, 2014, p. 8).

O terceiro navegante é o sábio, ou seguro, que já tem uma certa experiência com as dificuldades da vida, mas não deixa de observar os sinais que o fizeram iniciar a jornada. Tem como características principais a resiliência, convicção daquilo que busca como alvo, maturidade, discernimento e apesar dos problemas da vida ainda se lembra da sua origem (Agostinho, 2014, p. 8)

Agostinho afirma que se identifica mais com o terceiro tipo de navegante, pois adquiriu muitas experiências com as fases que passou durante a vida, o livro reflete muito da jornada da própria vida de Agostinho que passou pelo maniqueísmo, período cético até encontrar a verdade no neoplatonismo e a segurança na vida com Deus. Ele descreve cada etapa ao passo que compara com os navegantes (Agostinho, 2014, p. 10-11).

Ele termina o livro com o seguinte raciocínio: “...a vida feliz é conhecer piedosa e perfeitamente: por quem somos conduzidos para a verdade; qual a verdade de que fruímos; através do que somos ligados com a medida suprema[...].” (Agostinho, 2014, p. 42).

Crítica ao conceito de felicidade dos Estoicos e Epicuristas

O problema da busca da felicidade levanta muitas convicções no imaginário popular, dúvidas com as diversas fórmulas de alcançá-la e sofrimentos frente a realidade que não converte o mundo num lugar feliz, mas nem por causa disso os homens deixam de fazer as reflexões sobre o tema por mais que sejam superficiais. O padrão de comportamento se manteve durante os séculos, por isso as soluções e críticas de Agostinho às outras tradições continuam pertinente hoje, pois nos ajudam a identificar e entender o real problema que circunda a questão ao mesmo tempo em que ele: “...nos coloca essas premissas inflamando o

pensamento crítico para que através dessa união tenhamos um alento para que não nos esmorecermos nessa busca permanente.” (GODOY, 2019, p. 21389).

Os principais conceitos de felicidade que Agostinho teve que lidar foram as visões dos estoicos, epicureus e aquela que se identificou de Plotino. O último autor foi o que mais lhe influenciou no seu fazer filosófico, inclusive herdou as suas críticas ao estoicismo⁵ e de outras tradições como a aristotélica, porque:

"[...] Plotino censura a noção aristotélica de F. o fato de ela consistir em que cada um ser desempenhe sua função e atinja seus próprios objetivos, podendo ser perfeitamente aplicado não só aos homens, mas também aos animais e às plantas (Enn ., I, 4, 1 ss.). Nos nossos estoicos, Plotino critica a incoerência que consiste em considerar a F. independente das coisas externas ao mesmo tempo que aponta essas mesmas coisas como objeto da razão. própria vida[...]" (ABBAGNANO, 2007, pp. 434-435).

No livro *De beata vita*, Agostinho teve que lidar com guia estoico do bem viver, em outras palavras com a ética deles, ao mesmo tempo que desenvolve nos diálogos a sua conclusão para a questão (Agostinho, *A vida feliz*, p. 115 apud Alcântara, 2012, p. 45). Boa parte da resposta dada pelos estoicos ao problema sofre influência de outras tradições mais antigas devido o contato de Zenão com elas, pois ele: “...criticou o epicurismo mas absorveu substratos desta mesma escola filosófica, tais como o materialismo e a corporeidade. Em decorrência do contato com o socratismo e cinismo, surge no final do século IV o Estoicismo.” (Alves, 2017, p. 5).

O pensamento de Agostinho difere dos filósofos gregos que focaram bastante na questão racional, enquanto ele busca mostrar a vida feliz como dom de Deus, ou seja, uma graça divina, sem menosprezar a via racional de reflexão (Alcântara, 2012, p. 110). O grande choque ocorreu diante do critério de verdade e liberdade humana frente os acontecimentos da vida, pois Agostinho buscou provar que o destino não é determinístico (ALVES, 2017, p. 14).

⁵ “ESTOICISMO (in. Estoicismo; fr. Stoicismo, ai. Stoizismus; it. Stoicismo). Uma das grandes escolas filosóficas do período helenista, assim chamada pelo pórtico pintado (Stoá poikilé) onde foi fundada, por volta de 300 aC, por Zenão de Cício. Os principais mestres dessa escola foram, além de Zenão, Cleante de Axo e Crisipo de Soles. Com as escolas da mesma época, epicurismo e ceticismo, o E. evidencia a afirmação do primado da questão moral sobre as teorias e o conceito de filosofia como vida contemplativa acima das ocupações, das preocupações e das emoções da vida comum. Seu ideal, portanto, é de ataraxia ou apatia (v.).” (ABBAGNANO, 2007, p. 375).

No epicurismo⁶, Agostinho criticou aquilo que existia de comum tanto no academicismo, estoicismo como nos herdeiros de Epicuro, que seria uma busca com base na paz interior ao passo que as verdades do mundo exterior eram questionadas. Onde caracterizava-se que: “...Suspende-se todos os juízos de valor colocando em xeque qualquer tipo de opinião própria (doxa) do filósofo...Esta paz da alma chamar-se-ia por ataraxia.” (ALVES, 2017, p. 17).

Debates com interlocutores de sua época: Linha do tempo

O bispo de Hipona escreveu cinco obras durante os dois anos que se seguiram à sua conversão (386 – 387 d.C.). São elas: Contra acadêmicos, De beata vita, De ordine, Soliloquia e De immortalitate animae. Do qual já abordamos o livro “De beata vita”, mas não somente de felicidade se constitui o pensamento desse apologista da fé cristã. Sua humildade intelectual é uma das suas características, logo “[...]A genialidade de Agostinho parece estar precisamente vinculada no reconhecimento de sua limitação, em afirmar sua existência a partir de uma relação de alteridade, em rejeitar um individualismo autônomo.” (LIN, 2022, p. 36).

O debate de ideias que viria a ocorrer entre Agostinho e Pelágio era apenas um reflexo dos diferentes enfoques dados pela Igreja no Ocidente e Oriente. Segue-se que: “...a Igreja no Oriente dava ênfase ao livre-arbítrio, enquanto a Igreja no Ocidente focava a depravação da raça humana e a dependência total da graça de Deus para a salvação.” (WARFIELD24, 1887, p. 3, apud SANTOS, 2019, p. 12).

As obras de Agostinho viriam a ser influenciadas por dois acontecimentos históricos que moldaram conceitos fundamentais como por exemplo a Graça, sendo um determinante para a história do Ocidente. Sendo elas o saque de Roma em 410 e os embates com os pelagianos (LIN, 2022, p. 39). Na verdade, muitas das obras sofreram influência da consolidação conceitual que Agostinho adquiriu durante os anos de embate com o pelagianismo. Ao passo que:

“[...]Suas principais obras antipelagianas foram concluídas antes de sua morte, em 430, com temas que debatem os ensinamentos de Pelágio e, ao mesmo tempo, com respostas às mesmas questões mencionadas. As obras produzidas e usadas por Santo Agostinho para essa refutação são Do espírito e da terra (412), Da natureza e da graça (415), Da graça de Cristo e do pecado original (418), Da graça e do

⁶ “EPICURISMO (in. Epicurismo; fr. Épicurisme, ai. Epikureismus; it. Epicureismo). Escola filosófica fundada por Epicuro de Samos no ano 306 aC em Atenas. Suas características, que têm em comum com as demais correntes filosóficas do período alexandrino a preocupação de subordinar a investigação filosófica à exigência de garantir a tranquilidade do espírito ao homem [...]” (ABBAGNANO, 2007, p. 337).

livre-arbítrio (427) e Da predestinação dos santos (429). Pode-se, também, mencionar a obra *O Enchiridion: da fé, da esperança e do amor* (421) e a obra que se tornou a mais famosa, *A cidade de Deus*.” (MORAES, 2014, p. 36, apud SANTOS, 2019, p. 9).

Situando-se no tempo, o debate teológico com Pelágio ocorreu durante o final do século IV e início do século V d.C, ocorrendo confrontos doutrinários por volta de 412 em Cartago. Não temos informações precisas acerca de Pelágio, atribui-se que ele nasceu em Bretanha e teve Celestinus como maior colaborador e defensor das doutrinas pelagianas.

Pelágio ficou muito conhecido em Roma, mas “Durante a invasão dos bárbaros, em 410, acompanhado de Celestino, seu maior colaborador, refugia-se na Sicília, lá redigindo um tratado Sobre a Natureza, onde desenvolve suas teorias sobre a perfeição da natureza humana.” (FRANGIOTTI, 1995, apud RIBEIRO, 2023, p. 33). Quando Celestinus tentava a nomeação de presbítero em Cartago foi acusado de heresia por Paulinius e acabou sendo excomungado, pois defendia conforme o pelagianismo que o batismo de bebês não era para purificação dos pecados. Um discípulo de Agostinho, Paulo Orósio, ao ter conhecimento de tais doutrinas de Pelágio pediu uma investigação em 415, mas Pelágio acabou se afastando da igreja e iniciou-se os processos de análise dos seus escritos, o que promoveu os sínodos. As divergências doutrinárias expõem uma falta de unidade dentro da igreja que levariam a desdobramentos políticos em relação à questão. Contudo, sobre o sínodo da palestina que não teve um resultado punitivo para Pelágio. Foram realizados outros dois sínodos em 416 por grupo de bispos do norte da África – sendo Agostinho de Hipona o mais seletos – enviaram cartas com os procedimentos para o parecer do Papa Inocêncio, pois ainda não estavam satisfeitos. Onde foi ratificado o julgamento dado para Pelágio e Celestius, mas o papa acaba falecendo em 417 e Zózimo acaba assumindo o papado (SANTOS, 2019, p. 22). O novo papa acaba tomando parte na discussão em favor de Pelágio, mas os motivos não eram teológicos, mas sim desavenças pessoais com dois dos acusadores da heresia. Todavia, os representantes da igreja no norte da África não acataram a decisão, convocaram em Cartago um concílio geral em 418, onde mais de 200 bispos produziram cânones para combater o pelagianismo (SANTOS, 2019, p. 22).

O papa Zózimo percebendo as decisões errôneas que tinha tomado com as consequências políticas que gerariam, voltou atrás e publicou um documento que pedia que todos os bispos assinassem os cânones em forma de concordância e obediência, mas ocorreram resistências a nova decisão, porque um total de dezoito bispo se recusaram a assinar o documento num primeiro momento, entretanto “[...]dezesete se retrataram, restando apenas Juliano, que, mais tarde, foi despojado de seu cargo e se refugiou em Constantinopla, junto com Celestius.” (SANTOS, 2019, p. 23).

Juliano é considerado o maior defensor das doutrinas pelagianas e ainda tentou persuadir Zózimo a voltar atrás novamente, mas não obteve sucesso e o papa acabou morrendo. O novo papa, Bonifácio, encarregou o grande bispo de Hipona de refutar os escritos de Juliano

e Agostinho realizou o desafio até o final da vida, quando “Houve, por fim, um terceiro conselho ecumênico em Éfeso, no ano de 431 d.C., e Agostinho, no tal período, já havia falecido. O conselho condenou oficialmente o pelagianismo.” (SPROUL, 2001, p. 42, apud SANTOS, 2019, p. 24). Entende-se que o pelagianismo foi condenado oficialmente, onde: “...a Igreja condenou a heresia pelagiana no Concílio de Cartago (418 d. C.), de Éfeso (431 d.C.) e no Concílio de Orange II (529 d.C.). A atitude oficial da Igreja no tocante a esse argumento ficou distinguida como agostiniana.” (SILVA, 2015, apud RIBEIRO, 2023, p. 35).

Resumo dos embates contra as heresias

Uma heresia é um ensino ou doutrina que expressa uma verdade contrária ou diferente de uma dada religião. Ou seja, entendemos que: “[...]o pensamento contrário a uma religião ou verdade de fé, enquanto ela se fundamenta contra uma doutrina, ou seja, o herege faz uma opção, escolhe seguir um destino contrário a determinada doutrina...” (DOS SANTOS BRITO; LETENSKI, 2023, p. 34).

Ao longo de toda a história da igreja presenciamos inúmeros fenômenos que foram considerados heréticos, mas foram determinantes para construção dos fundamentos teológicos da igreja, especialmente no período da Patrística - que compreende entre a morte do apóstolo João (99 d.C.) e finda em 800 d.C.

Agostinho recebe um destaque entre os pensadores citados aqui, pois tem uma produção literária com cunho apologético para defesa e consolidação das doutrinas cristãs frente às heresias, destaca-se o maniqueísmo, donatismo e pelagianismo como alvos de refutação (DOS SANTOS BRITO; LETENSKI, 2023, p. 34).

Como já abordado na primeira parte deste trabalho o maniqueísmo, reforçamos brevemente suas ideias que a classificam como heréticas, logo: “[...]O erro dessa heresia se encontra em ter o mal como realidade contraposta à bondade, pois vemos que os maniqueus caracterizavam como más até as coisas que são boas.” (DOS SANTOS BRITO; LETENSKI, 2023, p. 36).

Dessa maneira, Agostinho mostra que tanto aspectos da natureza como do Homem fogem da dualidade, pois “...ele não é forçado a praticar o mal se o fizer é sua culpa totalmente. Agostinho repetirá diversas vezes este argumento que faz cair por terra os argumentos dos maniqueus[...]”. (DOS SANTOS BRITO; LETENSKI, 2023, p. 46).

O donatismo⁷ propagava o equívoco no seio da cristandade que: “[...] a igreja não deve possuir nenhuma ligação com o Estado e na mesma não pode haver hierarquia... Talvez uma

⁷ “Essa heresia recebeu tal nome por pertencer a uma doutrina que Donato de Casas Negras, no século III, passou a comandar. Donato foi quem deu força para esse cisma que tinha como nome “rigoristas”, foi eleito bispo e aproveitando tal cargo introduziu tal movimento na Igreja.” (DOS SANTOS BRITO; LETENSKI, 2023, p. 38).

de grandes falhas tenha sido questionar a hierarquia da Igreja e pôr em dúvida a veracidade de seus sacramentos.” (DOS SANTOS BRITO; LETENSKI, 2023, p. 39).

Logo, o donatismo de certa forma foi uma heresia de caráter político que buscava o rompimento com o Estado, assim como uma igreja puramente africana e independente da influência de Roma (DOS SANTOS BRITO; LETENSKI, 2023, p. 35).

A heresia mais controversa e influente em seu tempo foi o pelagianismo, não à toa consumiu boa parte de seus esforços tanto pela excelência intelectual de seus adversários como o nível de dificuldade para o esclarecimento de uma doutrina que não estava explanada e não possuía uma base conceitual comum. Os debates conceituais são “[...] Sintetizamos os principais pontos da controvérsia em quatro itens: 1. A compreensão do “livre arbítrio”; 2. A compreensão do pecado; 3. A compreensão da graça; 4. A compreensão dos motivos da justificação.” (MCGRATH, 2005, p. 506).

Em resumo, entendemos que o pelagianismo era otimista em relação à capacidade humana de alcançar o céu. Por isso entendemos que “[...] A essência do pelagianismo poderia ser resumida como a ‘salvação pelo mérito’, ao passo que Agostinho ensinava a ‘salvação pela graça’.” (MCGRATH, 2005, p. 60). Reforçamos que as conclusões para classificar o pelagianismo como heresia tem como ponto central a doutrina do pecado original, porque: “...Para o Pelagianismo, a culpa de Adão causou prejuízos somente a ele mesmo. Então, a procedência do pecado e sua culpa não foram repassadas aos seus descendentes.” (HORTON, 2018, p. 89, apud RIBEIRO, 2023, p. 33).

O pelagianismo serviu para lançar luz sobre questões ainda não esclarecidas do pensamento cristão, ao passo que fortaleceu a identidade do cristianismo como movimento religioso e filosófico, sabe-se por exemplo que a controvérsia ajudou Agostinho a organizar suas obras, pois “[...] O rigor moral desta posição e sua visão não realista sobre a natureza humana servem somente para reforçar a posição de Agostinho, quando este desenvolve o entendimento contrário, o de um Deus bondoso que busca curar e restaurar a natureza humana ferida.” (MCGRATH, 2005, p. 508).

Podemos concluir que as três heresias defendiam as seguintes ideias:

“[...]a heresia donatista buscava uma igreja puramente africana que fosse independente de Roma, ou seja, que a igreja africana fosse resolutamente hostil ao Estado Romano e sabiamente Agostinho argumentou contra ela. Já o pensamento do pelagianismo negava ou limitava a ação da graça divina, ou seja, Deus não possuía total poder. O maniqueísmo enxergava um dualismo moral no mundo. Tais heresias tiveram influências no conceito de liberdade do homem, na visão de Santo Agostinho.” (DOS SANTOS BRITO; LETENSKI, 2023, p. 35).

Debate entre Agostinho e Pelágio

O debate sobre o papel do livre arbítrio se inicia com os filósofos gregos, donde herda-se o próprio termo, porque “O termo ‘livre arbítrio’ (tradução do termo latino *liberum arbitrium*) não é bíblico, mas originário do estoicismo. Foi introduzido na igreja ocidental pelo teólogo Tertuliano, que viveu no século II[...]” (MCGRATH, 2005, p. 507). O trabalho desenvolvido por Agostinho nessa área teve de se distanciar de duas ideias, sendo: “[...]o maniqueísmo...que defendia a total soberania de Deus, mas negava a liberdade humana; ao passo que a segunda heresia, o pelagianismo, defendia o total livre arbítrio do ser humano, ao mesmo tempo em que negava a soberania de Deus.” (MCGRATH, 2005, p. 507).

O conceito de livre arbítrio em Pelágio é consequência da sua interpretação bíblica da queda do Homem no Éden. Seus escritos possuíam um tom moralista em relação aos maus hábitos das pessoas numa defesa conceitual que o pecado nada mais é que um mau hábito que as pessoas devem libertar-se, logo Cristo seria um exemplo de como vencê-los e isto seria a obra da graça na vida do homem, o que não nega o papel de Jesus, mas afeta sua importância e significado (LIN, 2022, p. 48).

As posições interpretativas do pecado de Pelágio ficaram claras quando entre os anos de 406 e 409, ele escreveu um comentário ao livro de Romanos, onde desenvolve aos argumentos contra a doutrina do pecado original de que todos os homens têm parte, segundo o próprio texto bíblico em Romanos como 5:12–21. O foco na questão dos maus hábitos como pecados representam uma reação de Pelágio ao comportamento da sociedade religiosa que ainda era muito helenística e incoerente com as obras cristãs como já foi explicado na primeira parte deste trabalho quando se falou sobre a sociedade da época de Agostinho, logo buscava uma transformação comportamental e social visível. Dado que argumentava que o processo de transmissão do pecado seria por imitação⁸ e fruto da estrutura social⁹.

A influência de suas doutrinas na igreja chamará a atenção de Agostinho e outros membros da igreja para combater filosoficamente a nova heresia, são resumidas “...em três questões básicas: A negação do pecado original; A negação da graça de Deus como essencial para a salvação do homem; A pregação sobre a impecabilidade operada pelo livre-arbítrio sem a graça de Deus” (MORAES, 2014, pp. 35-37, apud SANTOS, 2019, p. 21). Além desta heresia diminuir o papel de Cristo no plano de salvação da humanidade e tornando-o um Messias

403

⁸ “O processo acerca da transmissão do pecado que Pelágio defende é o processo por imitação, onde já infligiria aí, a liberdade que tanto Agostinho conclui como sendo causa de um bem, mas quando usado de forma errônea seria a causa do pecado, por isto, toda a instrução na qual se aprende algo deve ser obrigatoriamente boa, pois a instrução é de fato um bem, não se pode aprender a não ser coisas boas (AGOSTINHO, 1997, apud RIBEIRO, 2023, p. 42).

⁹ “...para Pelágio, o mal é estrutural, isso quer dizer que o mal é social e transmitido aos homens pelo mau exemplo.” (SANTOS, 2019, p. 15).

insignificante, porque “[...]Se não somos afetados pelo pecado universal de Adão, a vinda de Cristo seria dispensável ou desnecessária.” (LIN, 2022, p. 49).

Na visão de Agostinho, o pecado original deteriorou as condições do homem buscar o bem por livre vontade, apesar de não apontar ao certo como todos os homens são participantes da queda de Adão (Warfield, 1887, p. 95, apud SANTOS, 2019, p. 30). Se valeu da utilização de três analogias para argumentar em favor dessa condição de todos os homens como pecadores ou devedores: 1. Doença hereditária; 2. Força irresistível que nos faz escravos; 3. Conceito jurídico de culpa (MCGRATH, 2005, p. 509).

De acordo com o ponto de vista de Agostinho, somos totalmente dependentes de Deus para nossa salvação, desde o começo até o fim de nossas vidas [...]” (MCGRATH, 2005, p. 510). Deve se atentar para o fato que utilizamos as palavras “liberdade” e “livre arbítrio” praticamente como sinônimas atualmente, mas “...para Santo Agostinho o livre-arbítrio é a possibilidade de escolher entre o bem e o mal, já a liberdade é o bom uso do livre-arbítrio [...]” (DOS SANTOS BRITO; LETENSKI, 2023, p. 43).

Pelágio sempre demonstrou uma crença forte no homem, por isso “Ao valorizar em demasia a autonomia humana, Pelágio ignorava que o “barco” do livre-arbítrio não necessariamente detém o controle do leme de sua liberdade e está sujeito a correntes profundas. Diante dos ventos que impulsionam o navio, o leme sozinho de nada serve.” (LIN, 2022, p. 45 - 46). O conceito dos gregos de liberdade também valoriza as capacidades humanas para tal feito, sendo bem difundidas à época, dessa maneira: “...a premissa que Agostinho defende é a de que a liberdade é própria da vontade e não da razão. Isto porque, no mundo dos gregos, havia uma expressão advinda do paradoxo socrático, cuja máxima: “é impossível conhecer o bem e fazer mal”! Quanto a isso, há controvérsias [...]” (ARISTIDES, 2022, p. 30). Voltar ao problema do mal que já abordamos sobre diferentes óticas neste trabalho, reforça a ideia que a trajetória de Agostinho desde o início lida com a questão da felicidade como um fio condutor e a problemática do mal vinha como um elemento interligado, pois o mal tem como consequência a geração da infelicidade no homem. Entende-se acerca da questão do mal: “...Os dois pensamentos, que são aceitos por Agostinho e Pelágio, entre o mal e o livre-arbítrio, são separados pela transmissão e os efeitos do pecado.” (AGOSTINHO, 1995, p. 16, apud SANTOS, 2019, p. 15).

Para que serviria o livre arbítrio, então, já que possibilita uma vida infeliz? Na concepção de agostinho serviria para que o homem semelhante à flecha se lançasse em direção ao Supremo Bem (ARISTIDES, 2022, p. 29 - 30).

O conceito que melhor faz distinção entre as perspectivas agostiniana e pelagiana acerca da liberdade, livre arbítrio e o mal enquanto um dilema humano, é a ideia pioneira da Graça que Agostinho introduz uma das doutrinas mais importantes na história do cristianismo e com grande mérito recebe a alcunha de “Doutor da Graça”.

O conceito de Graça é diferente entre os dois pensadores, pois “Segundo Agostinho, a graça abrange duas funções: justifica o pecador e auxilia o justo a não tropeçar. Os pelagianos não concordavam...pois consideravam a salvação e todos os outros atributos do cristianismo advindos da própria vontade humana.” (AGOSTINHO, 1999, p. 37-39, apud SANTOS, 2019, p. 28). Talvez ocorram confusões interpretativas entre os leitores desavisados ao verificarem que Pelágio afirma que o homem é salvo pela graça e o não pecar vem pela obra de Deus também, contudo o erro é a vinculação da graça a natureza humana e sendo o homem criação de Deus, logo soa como uma verdade falar que o homem é “salvo pela graça” nessa perspectiva (AGOSTINHO, 1998, p. 104, apud SANTOS, 2019, p. 5 - 6). A graça em Agostinho ficou explicada de forma definitiva como “... uma intervenção divina na vontade, é significativo que o coração flechado pelas Escrituras seja o símbolo da espiritualidade agostiniana[...]” (LIN, 2022, p. 52). Após apontar a importância da Graça, ele mostrou as suas implicações práticas, o que suscitou três funções distintas da graça na vida cristã: proveniente que atua na conversão (ação preparatória de Deus); operativa que Deus é o único agente; cooperativa com atuação pós-conversão. (MCGRATH, 2005, p. 514).

O Doutor da graça é considerado o vencedor do debate contra Pelágio, apesar das ideias pelagianas se tornarem uma ameaça constante ao longo da história da Igreja. Contudo, o pensamento agostiniano para além de esclarecer problemas teológicos, logo se consolidou como doutrinas dogmáticas da fé cristã.

Conclusão

Conclui-se que focar nele como um mero propagador dos pensamentos neoplatônicos é estabelecer um território bem menor ao que lhe é de direito, pois basta um pequeno olhar para sua magnum opus que estabelece as bases da primeira antropologia, ou mesmo as suas confissões como um gênero único e inconfundível, poderia se dizer até o primeiro romântico no estilo e na forma. Engana-se os falam que o fato dele emprestar conceitos que já existiam, ele não era um inovador, pois deu um novo significado aos conceitos de livre arbítrio, graça e pecado original, tanto que até hoje muito do debate em torno de tais conceitos não fogem às estruturas estabelecidas por ele, inclusive na nomenclatura empregada. O fio condutor entre a maioria de suas obras que vão da filosofia até a teologia, que é justamente o problema do mal no mundo, e como superar isso para se encontrar uma vida feliz. Antes de estabelecer conceitos ou trazer novas ideias para a mente dos intelectuais, buscava resolver os dilemas do seu próprio coração. E os dilemas de Agostinho se mostraram os mesmos do homem da Idade Média, Moderna e Contemporânea, o que é verificável pela quantidade de pensadores que compartilhavam muito das angústias dele, apesar de desenvolverem métodos ou conclusões antagônicas para iniciar as próprias navegações. Para não se falar no pensamento cristão como um todo, pois será um desafio mostrar aquilo que ele não influenciou de forma direta ou indireta devida a importância atribuída a ele, talvez um dos únicos Pais da igreja

que agradam diferentes vertentes do cristianismo. Em suma, uma herança cultural com universalidade, beleza e profundidade.

Referências

GODOY, Juliano Bernardino de. **A filosofia e a espiritualidade em Santo Agostinho: reflexões para a atualidade**. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 5, n. 10, p. 21382-21391, out. 2019. DOI: 10.34117/bjdv5n10-293. ISSN 2525-8761.

LUZ NETO, J. P.; LUZ, C.; PEREIRA, K. L. F. Introdução ao Pensamento de Agostinho de Hipona. In: BELMAIA, Nathany A. W. et al. (Orgs.). **Diálogos sobre História Antiga e Medieval (Coletânea Diálogos sobre História, volume 02)**. 1a. ed. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Setor de Ciências Humanas, 2022. p. 168-203.

ALVES, Lion Granier. O critério de verdade no diálogo do contra acadêmicos de Agostinho: uma Hermenêutica das refutações de Agostinho ao ceticismo acadêmico. **UNITAS-Revista Eletrônica de Teologia e Ciências das Religiões**, v. 5, n. 3, p. 1-24, 2017.

PAOLOZZI, Mariana. Agostinho frente aos céticos acadêmicos. **Revista Dissertatio de Filosofia**, v. 45, p. 165-183, 2017.

ABBAGNANO, Nicola. Cultura. **Dicionário de Filosofia**. Edição revista e ampliada. Tradução e revisão de Alfredo Bossi e Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALCÂNTARA, Antonio Carlos Kondracki de. **O processo de conversão a Deus pela via racional e mística**. 2012.

BEZERRA, Cícero Cunha. Agostinho de Hipona: Considerações Neoplatônicas. **Basíliade – Revista de Filosofia**, Curitiba, v. 3, n. 5, p. 85-104, jan./jun. 2021. DOI: 10.35357/2596-092X.v3n5p85-104/2021.

KENNY, Anthony. **Uma nova história da filosofia ocidental-vol. II: Filosofia medieval**. Edições Loyola, 2008.

AGOSTINHO, Santo. **Sobre a vida feliz**. Vozes de Bolso Editora, 2014.

LIN, Davi C. Ribeiro; DUPONT, Anthony. **Graça e heteronomia na antropologia relacional de Agostinho de Hipona**. *Civitas Augustiniana-Revista Interdisciplinar*



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



para a **Receção de Agostinho**, v. 9, p. 35-59, 2021. DOI:
<https://doi.org/10.21747/civitas/9a2>.

SANTOS, Hercílio José da Silva et al. **O debate entre Agostinho e Pelágio sobre a questão do mal e sua contribuição para a sistematização da doutrina do livre-arbítrio entre os campos da teologia e da filosofia**. 2019.

RIBEIRO, Michel Antônio da Silva. **Agostinho e Pelágio: um confronto de antropologias**. *Filosofia: Caderno de Monografias*, v. 1, n. 1, 2023.

DOS SANTOS BRITO, Dailan; LETENSKI, Irineu. **O conceito de liberdade na concepção de Santo Agostinho**. *Helleniká - Revista Cultural*, v. 5, n. 5, p. 31-50, 2023.
MCGRATH, Alister E. **Teologia Sistemática. Histórica e Filosófica: uma introdução à teologia cristã**. São Paulo: Edições Vida Nova, 2005.

ARISTIDES, Erike Santos. **Uma análise sobre o conceito de liberdade na perspectiva de Agostinho de Hipona**. *Revista Contemplação*, n. 29, 2022.

407



A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Thiago Sardenberg¹
Helenice Maia²

Introdução

Expressões como “tecnologia de ponta”, “alta tecnologia”, “Tecnologia de Informação e Comunicação”, “Tecnologia Educacional”, “Tecnologia Assistiva”, “artefatos tecnológicos”, “recursos tecnológicos”, dentre outras, têm sido empregadas em discursos tanto no meio acadêmico, quanto no senso comum, sugerindo equivalência entre elas.

A respeito desse emprego impoderado, Pinto (2005, p. 219) explica que:

A palavra “tecnologia” é usada a todo o momento por pessoas das mais diversas qualificações e com propósitos divergentes. Sua importância na compreensão dos problemas da realidade atual, agiganta-se, justamente em razão do largo e indiscriminado emprego, que a torna ao mesmo tempo **uma noção essencial e confusa**. (grifo nosso).

408

No intuito de compreendermos o que é a tecnologia e como ela foi sendo empregada na educação de alunos com deficiência visual ao longo dos 170 anos de existência do Instituto Benjamin Constant, neste ensaio de cunho teórico e estruturado em três seções, alicerçamos nossas reflexões no referencial teórico-filosófico de Alberto Cupani e Álvaro Vieira Pinto.

¹ Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá, Especialista em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Visual pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e em Neurologia e Neurofisiologia Aplicada à Reabilitação pelo Instituto Brasileiro de Medicina de Reabilitação, Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Bacharel em Fisioterapia pela Universidade Estácio de Sá. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - Orientação e Mobilidade do Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro – Brasil, tsardenberg@gmail.com;

² Pós-Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Pós-Doutora em Representações Sociais, Subjetividade e Educação pela Superintendência de Educação e Pesquisa da Fundação Carlos Chagas. Doutora em Educação Escolar pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Mestre em Educação Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Especialista em Dificuldades de Aprendizagem pelo Instituto de Pesquisas Socio-Pedagógicas (IPSP-RJ) e Licenciada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo. Foi Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do curso de Pedagogia da Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro – Brasil, helemaia@uol.com.br.

Tecnologia: concepções à luz de Alberto Cupani e Álvaro Vieira Pinto

Compreender o conceito de tecnologia, de acordo com Sardenberg e Maia (2024), é complexo e desafiador, não podendo deixar de entendê-la como uma prática social, sendo primordial tomar como premissa que o ser humano se cria ao longo da História, desenvolve-se e utiliza tecnologia para atender suas mais diversas necessidades. São, portanto, múltiplas as suas possibilidades de classificações, definições e delineamentos.

Pinto (2005), por exemplo, classificou as acepções do conceito de tecnologia, distinguindo pelo menos quatro significados principais. O primeiro, de cunho etimológico, indica a teoria, a ciência, o estudo, a discussão da técnica, abrangendo as noções de artes, as habilidades do fazer, as profissões e, de modo generalizado, os modos de produzir alguma coisa. Este é o sentido primordial, de valor fundamental, o logos da técnica. A interpretação desse primeiro significado possibilita a compreensão dos demais.

O segundo significado de tecnologia equivale, em sentido *stricto*, a técnica. De acordo com Pinto (2005), este é o sentido mais frequente e popular da palavra, de uso corrente, não exigindo uma compreensão mais acurada do termo, pois tecnologia e técnica são utilizadas como sinônimos no discurso coloquial. Um outro sinônimo, vastamente empregado e importado da língua inglesa é a expressão *know how*. O autor explica que o que ocorre é que a equivalência de significados atribuídos a essas palavras pode gerar enganos nos problemas de ordens sociológica e filosófica suscitados na intenção de se compreender a tecnologia.

O terceiro significado estabelece uma relação direta com o significado anterior e tecnologia pode ser compreendida como um conjunto de todas as técnicas que dispõe uma determinada sociedade em qualquer fase histórica do seu desenvolvimento. Neste caso, aplica-se tanto às civilizações do passado quanto as vigentes, em qualquer grupo social. A importância dessa acepção está no fato de que ela é utilizada para referir ou medir o grau de avanço do processo de forças produtivas de uma sociedade. Nesse contexto, tecnologia é compreendida em um sentido mais genérico e global, adquirindo conotações específicas e relacionadas ao quarto e último significado em que tecnologia é compreendida como a ideologização da técnica.

Embora distintos, esses significados apresentam relações etimológicas entre si com o objetivo de caracterizar a tecnologia no curso da história. Ressalta-se que, conforme Pinto (2005), a técnica tem uma importância potencialmente libertadora, pois o desenvolvimento do animal que cria e produz, exigiu um desenvolvimento cada vez mais sofisticado da técnica. Já Cupani (2004), ao se referir à tecnologia, a caracteriza como algo “plural e ambíguo” apresenta-se de diversas formas e tudo ou quase tudo que se refere a ela tem alguma vinculação com a técnica. De acordo com ele, “aquilo que denominamos tecnologia se apresenta, pois, como uma realidade polifacetada: não apenas em forma de objetos e conjuntos de objetos, mas também como sistemas, como processos, como modos de proceder, como certa mentalidade” (CUPANI, 2017, p. 12).

Ele opta por definir três distintas abordagens considerando a tendência filosófica a que pertencem ou pertenceram os autores. A primeira, Filosofia Analítica da Tecnologia, se vincula à tradição da Filosofia como análise conceitual, tendo como um de seus expoentes o argentino Mario Bunge, um dos pioneiros da Filosofia da Tecnologia e que desde 1970 chamava a atenção dos filósofos sobre inúmeras questões pertencentes ao âmbito tecnológico.

A segunda abordagem, a Filosofia Fenomenológica da Tecnologia, abarca estudos inspirados tanto na Fenomenologia quanto na Hermenêutica, objetivando interpretar o significado da experiência humana condicionada pela tecnologia, incluindo as críticas sobre os seus impactos nas mais variadas culturas. Dentre seus representantes estão Don Ihde, Hubert Dreyfus e Albert Borgman, para quem tecnologia é um padrão de vida da modernidade e não será compreendida enquanto seus problemas forem considerados como decorrência de fatores sociais, políticos e ecológicos.

A terceira e última abordagem proposta por Cupani (2004), é a que indaga a relação da Filosofia da Tecnologia com o poder, sendo a tecnologia considerada como uma condição política. Nesta abordagem encontram-se autores de diversas filiações filosóficas como Jacques Ellul, Langdon Winner e Andrew Feenberg, que focaliza as análises da Escola de Frankfurt com ênfase no pensamento de Herbert Marcuse, que afirmava ser a tecnologia socialmente determinada.

Cupani (2017) considerou também o entendimento de historiadores, sociólogos, cientistas políticos e teóricos da comunicação, no intuito de compreender a relação entre tecnologia e condição humana em um espectro mais amplo, não reduzindo essa importante discussão à área da Filosofia.

Como se vê, são diversos os significados atribuídos a tecnologia, uma realidade “multifacetada, complexa, ambígua e plural” como descrevem Sardenberg e Maia (2024). Nesse sentido, por meio de uma perspectiva histórica, focalizaremos como a tecnologia foi sendo empregada na educação de pessoas com deficiência visual, na primeira escola especializada da América Latina, o Instituto Benjamin Constant (IBC), desde a sua fundação em meados do século XIX.

Instituto Benjamin Constant: uma perspectiva histórica

Desde sua inauguração, em 17 de setembro de 1854, por meio do Decreto n. 1.428, de 12 de setembro de 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, nome à época, já utilizava o Sistema Braille como recurso de leitura e escrita de pessoas cegas, conforme previsto no Art. 33º do referido decreto (BRASIL, 1854, n.p.).

Neste Decreto de inauguração estava previsto como finalidade do Instituto, a instrução primária, a educação moral e religiosa, o ensino de música, o de alguns ramos de instrução

secundária e o de ofícios fabris. Desde 1854, o IBC manifestava preocupação com a profissionalização das pessoas com deficiência visual

Neste período, o IBC só aceitava meninos cegos entre seis e 14 anos e algum tipo de “ajuda” foi empregada pelos professores para mediar o processo de ensino-aprendizagem desses alunos. Porém, a única “ajuda” explicitada no Decreto foi o Sistema Braille, sistema que havia sido criado por Louis Braille em 1825, portanto, há três décadas anteriores.

Em 1857, o Imperial Instituto já possuía uma oficina tipográfica, empregando tipos especiais com pontos em relevo, importados da França. Em 1863, produziu sua primeira obra em braille, a “História Cronológica do Imperial Instituto dos Meninos Cegos” (IBC, 2008).

Em novembro de 1889, com a Proclamação da República, o Instituto teve seu nome alterado para Instituto dos Meninos Cegos pelo Decreto n. 09, de 21 de novembro de 1889 (BRASIL, 1889). Menos de um ano depois, em 17 de maio de 1890, por meio do Decreto n. 408 (BRASIL, 1890), o primeiro regulamento do Instituto Imperial dos Meninos Cegos foi aprovado alterando, dentre outras ações, o seu nome para Instituto Nacional dos Cegos, a possibilidade de admissão de alunos entre seis e 12 anos, agora com a abertura para as meninas cegas. Nele também estavam previstos a instrução primária; a educação física moral e cívica; a instrução secundária; o ensino da música vocal e instrumental; além da profissionalização.

O ensino de música foi privilegiado, por se considerar que era mais proveitoso aos cegos, proporcionando-lhes meios de subsistência e por se acreditar que nessa área específica da arte eles tinham uma “predileção notável” (BRASIL, 1890). Foi também prevista a instrução teórica e prática em dois cursos principais: a instrução literária e a instrução prática-profissional. O curso de instrução literária se subdividia em dois: o primário e o secundário com duração total de oito anos, sendo três anos para o primário e cinco para o secundário. Dentre as disciplinas ensinadas nesse curso destaca-se às relacionadas ao Sistema Braille (conhecimento do alfabeto, sinais de pontuação e dos algarismos) e as “lições de coisas limitadas ao conhecimento dos objetos mais triviais do uso doméstico”, atualmente denominada Práticas Educativas para uma Vida Independente (PEVI) ou Atividades da Vida Autônoma (AVA). No curso secundário destaca-se a disciplina de mecânica prática, aplicada às máquinas, aparelhos e instrumentos usados nas diversas ciências, artes, ofícios e indústrias. O curso de instrução prático-profissional, era distribuído gradual e sucessivamente pelos oito anos do curso literário e compreendia as seguintes disciplinas: estudo completo de música vocal e instrumental; arte tipográfica no sistema de pontos e no sistema ordinário³; arte de encadernação; todos os trabalhos de agulha ensinado às alunas; além de ginástica apropriada aos cegos de ambos os sexos. Este curso também devia compreender o ensino do maior número possível de trabalhos, artes, indústrias e ofícios que eram ou viriam a ser reconhecidos como úteis para os cegos, tornando-os úteis a si, as suas famílias e à sociedade.

³ Letras em relevo utilizadas pelas pessoas com deficiência visual.

Os ofícios previstos eram, inicialmente, torneiro; charuteiro; cigarreiro; empalhador; colchoeiro; tapeceiro; todos os trabalhos de cordoaria; fabricação de escovas de diversas espécies; esteiras; tapetes; e cestas.

Neste regulamento, verifica-se a ampliação das competências para o ensino da instrução secundária e a atenção quanto ao ensino de ofícios e profissionalização da pessoa cega. Algumas questões merecem ser consideradas: a estreita relação entre a utilidade e a possibilidade do ofício desempenhado por pessoas cegas, considerando suas aptidões, dado o período em que o Decreto foi instituído; o uso de tecnologia para além da reglete e do punção, como o uso da “máquina Remington aperfeiçoada⁴, ou outra que preencha os mesmos fins”; “ginástica apropriada aos cegos de ambos os sexos” (BRASIL, 1890, s/p). Embora este regulamento não fizesse menção à maneira como as disciplinas eram ofertadas, os professores utilizavam tecnologias específicas para ensinar a esses alunos, quais sejam, o Sistema Braille, inicialmente escrito com a reglete e o punção, com a perfuração de ponto por ponto, e, posteriormente, a máquina Remington aperfeiçoada, o que tornou a escrita mais rápida e eficiente.

Em 1891, pelo Decreto n. 1.320, de 24 de janeiro de 1891, o nome do Instituto foi alterado pela quarta vez, sendo denominado Instituto Benjamin Constant, uma homenagem ao seu terceiro diretor, Benjamin Constant Botelho de Magalhães (IBC, 2008).

Dez anos mais tarde, em 1901, por meio do Decreto n. 3.901, de 12 de janeiro, (BRASIL, 1901) o segundo regulamento da instituição foi aprovado. Neste decreto foi prevista a distribuição de livros e instrumentos necessários ao ensino a todos os alunos. Entretanto, como estes últimos não foram explicitados neste Decreto, podemos entender que se referiam ao Sistema Braille e à máquina Remington aperfeiçoada, presentes no Decreto n. 408 de 1890.

Uma década depois, em 16 de novembro de 1911, o Decreto n. 9.026-A foi aprovado, sendo este o terceiro regulamento do IBC (BRASIL, 1911). Nele, os ofícios foram ampliados abarcando a empalhação de móveis, a confecção de escovas, vassouras e espanadores e artefatos de missangas.

No ano de 1939, a oficina tipográfica se transformou na Seção Braille, com máquinas importadas da França e da Inglaterra. Três anos mais tarde, em 1942, o IBC começou a produzir a Revista Brasileira para Cegos (RBC), tendo como público-alvo deficientes visuais adultos. A Imprensa Braille do IBC, criada em 1943, é hoje o maior parque gráfico especializado em produção braille do país.

Neste mesmo ano, o Decreto-Lei n. 6.066, de 3 de dezembro, dispôs sobre a finalidade de funcionamento do IBC, ampliando suas competências e deu outras providências (BRASIL, 1943-A). Ainda em 3 de dezembro, o então Presidente da República Getúlio Vargas, aprovou

⁴ Máquina de escrever em braille. O documento faz referência a uma marca e a um modelo específico.

o quarto regulamento da instituição, o primeiro a ser denominado regimento, por meio do Decreto n. 14.165 (BRASIL, 1943-B).

Neste regimento, quase um século após a inauguração do IBC, foi prevista a escolarização de alunos amblíopes (atualmente considerados como baixa visão) que eram educados como cegos, naquela época. Foram previstos também a educação pré-escolar, a reeducação de pessoas adultas com deficiência visual, além do trabalho em conjunto de profissionais das áreas da educação e da saúde no âmbito da prevenção da cegueira e da promoção da saúde ocular. Aqui, pela primeira vez, um regulamento mencionou uma “didática especial” para o ensino de cegos e amblíopes e uma orientação técnica para a alfabetização desses sujeitos, que neste período, ocorria pelo Sistema Braille. Dois anos após a instituição deste regimento o IBC dispunha de uma “Classe de Conservação da Visão” para os alunos amblíopes (IBC, 2008).

Por esse regimento, o organograma do IBC era composto pelas seguintes seções: Secção de Educação e Ensino; Secção de Medicina e Prevenção da Cegueira; Imprensa Braille; e Secção de Administração e Zeladoria.

Neste primeiro regimento, verifica-se maior atenção às especificidades no ensino primário e secundário, à educação física e às respectivas adaptações necessárias para tal prática em consonância com a psicologia da criança cega. Cabe registrar que as especificidades dos alunos com baixa visão não foram contempladas, uma vez que eram identificados como cegos.

Em 1945, o IBC começou a ofertar cursos profissionais tais como afinação de pianos; arte e difusão radiofônica; colchoaria e estofaria; datilografia; economia doméstica; encadernação; massoterapia; radiotelegrafia; tamancaria; trabalhos manuais; transcrição e revisão Braille; vassouraria; e vimaria (IBC, 2008). Dois anos depois, em 1947, realizou pela primeira vez, em parceria com a Fundação Getúlio Vargas (FGV) um curso de capacitação de professores na “Didática de Cegos”. Nesta década o IBC se voltava à formação profissional especializada para o atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência visual desenvolvendo práticas próprias para efetivar o processo ensino-aprendizagem desses sujeitos.

Um ano depois, o primeiro regimento foi alterado pelo Decreto n. 24.423, de 03 de fevereiro (BRASIL, 1948). Dentre as alterações realizadas, uma delas ampliou as finalidades do IBC: "Parágrafo único. Para atender às suas finalidades, o Instituto realizará pesquisas, inquéritos e investigações, utilizando-se de recursos próprios ou valendo-se da cooperação de pessoas e entidades idôneas" (BRASIL, 1948, n.p.). Em 1949, com a publicação da Portaria nº 504,

de 17 de setembro, do Ministério da Educação e Saúde⁵, o IBC foi autorizado a distribuir gratuitamente livros em braille para todo o território nacional (IBC, 2008). Por meio desse Decreto o IBC começa a sistematizar e difundir, por meio de pesquisas, o trabalho que já vinha sendo desenvolvido desde a sua inauguração em 1854, inicialmente restrito à área educacional com o desenvolvimento e a produção de materiais e estratégias específicas para aprendizagem do aluno com deficiência visual e, posteriormente, na área de clínica médica com o atendimento e pesquisa em Oftalmologia, atuando, desde essa época, na prevenção da cegueira e na promoção e no tratamento em saúde ocular. Já com a publicação da Portaria n. 504 de 1949, o IBC alcança os lugares mais longínquos do Brasil, com a distribuição dos livros em braille, o que marca mais uma ação deste instituto em favor da escolarização e da inclusão de pessoas com deficiência visual antes aliadas do processo educacional por serem impedidas de ler e escrever em tinta.

Em 25 de novembro de 1953, um segundo regimento foi aprovado por meio do Decreto n. 34.700. Nele, o IBC teve seu organograma ampliado e composto pelas seguintes seções: Seção de Educação e Ensino; Seção de Medicina e Pesquisas sobre a Cegueira; Seção de Cursos; Seção de Publicações para cegos; Seção de Radiodifusão Educativa; Seção de Disciplina e Assistência ao Aluno; Seção de Serviço Social; e Seção de Administração e Zeladoria. No tocante à seção de cursos, foram inicialmente regulamentadas duas formações: “curso de professor” e “inspetor de cegos” (BRASIL, 1953). O “Curso de Formação de Professores na Didática de Cegos” foi inicialmente desenvolvido com a cooperação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), admitindo professores de todas as regiões do Brasil e o seu conteúdo era agrupado em três grandes áreas: Oftalmologia Social, Tratado Geral e Didática Especializada de Cegos e Técnicas de Ensino.

Competia à Seção de Publicações para Cegos a preparação e difusão dos cursos de alfabetização em Braille por correspondência, além da produção da Revista Pontinhos, destinada ao público juvenil (BRASIL, 1953). A RBC e a Pontinhos são ainda hoje as únicas duas revistas em braille do Brasil e distribuídas para mais de 20 países da América do Sul, África e Europa, contribuindo para a inserção das pessoas com deficiência visual no mundo da leitura, proporcionando entretenimento, lazer, cultura e educação (IBC, 2025).

No início da década de 1970 teve início no IBC o ensino das técnicas de cálculo no soroban para os alunos do então curso primário e ginásial, processo que se consolidaria nos anos seguintes, com consequente abandono dos recursos até então utilizados como o cubarítmo⁶

⁵ O Ministério da Educação foi criado em 1930 com o nome de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Em 1937 passou a ser denominado Ministério da Educação e Saúde e em 1953, Ministério da Educação e Cultura (MEC). Em 1992, foi renomeado como Ministério da Educação e do Desporto e somente em 1995 passou a ser responsável apenas pela área da educação, sendo identificado como Ministério da Educação. Porém, a sigla MEC continuou a ser usada.

⁶ Material didático que foi largamente utilizado por pessoas cegas até a década de 1960 para efetuar operações aritméticas, substituído pelo soroban posteriormente.

(IBC, 2008). Na década seguinte, a Imprensa Braille ganhou novo maquinário acoplável a computadores, a produção de material em braille foi crescendo paulatinamente e, no início dos anos 2000, o IBC começa a adaptar livros didáticos e paradidáticos em fonte ampliada. Além da Imprensa Braille, atualmente denominada Divisão de Imprensa Braille (DIB), a Divisão de Produção de Material Especializado (DPME) adapta e produz diversos tipos de materiais táteis para facilitar a aprendizagem dos alunos com deficiência visual.

Em 1998 o terceiro regimento foi instituído por meio da Portaria n. 325, de 17 de abril (BRASIL, 1998) reconhecendo o IBC como um centro de referência nacional na área da deficiência visual, ampliando suas competências e seu organograma.

Neste terceiro regimento, há maior valorização das experiências no campo pedagógico e do uso explícito de tecnologia desenvolvida e/ou adaptada para as necessidades específicas da pessoa com deficiência visual, mediante a elaboração, produção e adaptação de “material didático-pedagógico e especializado”, de “inovações tecnológicas” e de “recursos instrucionais” (BRASIL, 1998). Apesar de esse ser o primeiro regimento em que tal fato fica mais evidente, aumentando essa possibilidade para além da leitura e da escrita, quer fosse pelo Sistema Braille ou pela fonte ampliada, ao longo de todo o processo educacional desenvolvido pelo IBC houve necessidade de utilização de diferentes tecnologias, criadas ou adaptadas para a funcionalidade da pessoa com DV, inicialmente o aluno cego e, posteriormente, estendida às especificidades do aluno com baixa visão.

No que se refere ao organograma, a instituição foi estruturada em quatro departamentos (Departamento de Educação, Departamento Técnico-Especializado, Departamento de Estudos e Pesquisas Médicas e de Reabilitação e Departamento de Planejamento e Administração) e suas respectivas divisões, além do Gabinete da Direção-Geral. Dentre as divisões do Departamento Técnico-Especializado, a Divisão de Imprensa Braille e a Divisão de Pesquisa e Produção de Material Especializado estavam diretamente relacionadas ao desenvolvimento e produção *de diferentes tecnologias com foco na pessoa com deficiência visual*.

Vinte anos depois, por meio da Portaria n. 318 de 3 de abril de 2018, em vigor, o regimento interno do IBC foi novamente alterado. Esse documento ampliou as competências institucionais para a oferta de Educação Profissional Técnica e Tecnológica às pessoas com deficiência visual, além de prever a criação do Departamento de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, responsável pela promoção e realização de cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, extensão e aperfeiçoamento, na temática da deficiência visual (BRASIL, 2018).

Este regimento ampliou a possibilidade do uso de tecnologia para a pessoa com deficiência visual, tanto no âmbito da educação quanto da reabilitação.

Atualmente, o IBC oferece as seguintes etapas da Educação Básica para alunos cegos e com baixa visão: Educação Infantil (pré-escola) para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses de idade; Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Educação Profissional Técnica de Nível Médio, nas modalidades integrada ao Ensino Médio ou concomitante/subsequente.

Como atendimento preliminar à Educação Infantil, o IBC oferece a Educação Precoce, que atende crianças de zero a três anos e 11 meses. É nessa etapa que as crianças desenvolvem importantes habilidades, como a aquisição da marcha, da linguagem e o início de sua socialização (IBC, 2021).

No Nível Superior, o IBC oferta desde 1991 especialização em serviço, por meio do Programa de Residência Médica em Oftalmologia, tendo como objetivo a formação de médicos oftalmologistas especializados no diagnóstico, tratamento e prevenção das mais diversas causas de DV. Esse Programa é credenciado pelo MEC desde 2001.

Atualmente o IBC oferta dois cursos de pós-graduação *lato sensu*, além do Mestrado Profissional em Ensino na Temática da Deficiência Visual, primeiro programa nesta área na América Latina, que iniciou as atividades em agosto de 2021 com duas linhas de pesquisa: a linha 1, Corpo, subjetividades, cognição e linguagem e a linha 2, Saberes e práticas docentes no ensino de pessoas com deficiência visual (IBC, 2021).

Este histórico que registra o compromisso desta instituição com tecnologia, apontou a necessidade de investigar como ela está presente nos Cursos Técnicos de Nível Médio para promover a aprendizagem, garantir a inclusão e habilitar pessoas com esta deficiência para o exercício de uma profissão. **Todos os cursos são** exclusivamente para pessoas com deficiência visual, caracterizando um pioneirismo no Brasil.

416

Os Cursos Técnicos de Nível Médio do Instituto Benjamin Constant

Em relação ao Cursos Técnicos de Nível Médio, o IBC oferta os seguintes cursos: **Instrumento Musical** (habilitação em violão, guitarra elétrica ou piano); **Artesanato** (habilitação em cerâmica, escultura ou serigrafia); **Massoterapia**; **Revisão de Textos no Sistema Braille e Desenvolvimento de Sistemas**.

O curso de Massoterapia é ofertado desde 1932, sendo reconhecido, oficialmente, em 1952 como um “Curso Profissional” com o certificado registrado pelo Serviço Nacional de Fiscalização de Medicina e Farmácia. Foi ministrado até 2011 como um curso de qualificação profissional tendo como exigência de escolaridade o Ensino Fundamental completo. Em 2012 foi reformulado, atendendo as exigências do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos definidas pelo MEC, e de 2013 a 2018 foi o primeiro curso técnico ofertado pelo IBC na modalidade concomitante ou subsequente ao Ensino Médio. Foi cancelado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) por meio de um convênio interinstitucional, pois até aquele momento o regimento do IBC não previa em suas competências a oferta de educação em Nível Médio e Superior.

Este curso tem como objetivo geral a habilitação para o exercício da profissão de técnico em Massoterapia, visando ao atendimento da demanda crescente dos sistemas público e privado de saúde. Inserido no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos no Eixo Ambiente, Saúde e

Segurança⁷ tem carga horária total de 1.880 horas (IBC, 2021).
Em conformidade com o referido Catálogo, este eixo

contempla tecnologias consagradas à melhoria da qualidade de vida e ao bem-estar físico, mental e social, à proteção e preservação dos seres vivos e recursos naturais e ao desenvolvimento e inovação de aparatos tecnológicos de atenção e mitigação de riscos à saúde e ao ambiente. Baseia-se em políticas públicas em saúde, biossegurança, leitura e produção de textos técnicos, ciência, tecnologia e inovação, investigação tecnológica, **tecnologias de comunicação e informação**, desenvolvimento interpessoal e trabalho em equipe, legislação e normas técnicas, saúde e segurança do trabalho, gestão da qualidade, responsabilidade e sustentabilidade socioambiental, qualidade de vida e ética profissional (BRASIL, 2021, n.p., grifo nosso).

O Curso Técnico em Artesanato é ofertado integrado ao Ensino Médio, tendo como objetivo contribuir para a formação politécnica, com competência técnica e artística, bem como com ética e responsabilidade social, considerando as seguintes habilitações: artesão ceramista, artesão escultor e artesão em serigrafia. Tem duração de três anos, totalizando 3.140 horas. Quando integrado à Educação de Jovens e Adultos, o curso tem uma carga horária total de 2.520 horas (IBC, 2021).

O Curso de Instrumento Musical Integrado ao Ensino Médio tem como objetivo habilitar e contribuir na formação de profissionais técnicos, com competência técnica e artística, bem como com ética e responsabilidade social, nas seguintes habilitações: violão, guitarra e piano. Tem duração de três anos, com carga horária máxima de 3.360 horas.

Tanto o Curso Técnico em Artesanato, quanto o Curso Técnico em Instrumento Musical estão inseridos no Eixo Produção Cultural e Design, compreendendo

tecnologias de produção, conservação, difusão, performance e gerenciamento de bens culturais materiais e imateriais, voltadas ao desenvolvimento da economia criativa e da produção cultural em seus vários segmentos, espaços e meios de criação e de fruição artística. Baseia-se em leitura e produção de textos técnicos, raciocínio lógico e estético, ciência e tecnologia, tecnologias sociais, empreendedorismo, cooperativismo e associativismo, prospecção mercadológica e marketing, **tecnologias de comunicação e informação**, desenvolvimento interpessoal, legislação e políticas públicas, normas técnicas, saúde e segurança do trabalho, gestão da qualidade, responsabilidade e sustentabilidade socioambiental, qualidade de vida e ética profissional (BRASIL, 2021, n.p., grifo nosso).

O Curso Técnico em Revisão de Textos no Sistema Braille, único no Brasil, é ofertado concomitante ou subsequente ao Ensino Médio objetivando habilitar pessoas para o

⁷ Em 2021, em consonância com o novo Catálogo, o eixo passou a ser denominado Eixo de Ambiente e Saúde. (Disponível em: <http://cnct.mec.gov.br/eixo-tecnologico?id=1>. Acesso em: 06 maio 2021).

exercício da profissão de revisor de textos no Sistema Braille, visando ao atendimento da demanda crescente dos sistemas educacionais público e privado, assim como outras demandas da sociedade civil. Tem duração de três anos e carga horária máxima de 1.200 horas.

Este curso está inserido no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos no Eixo Desenvolvimento Educacional e Social e compreende

tecnologias de apoio às atividades educativas e sociais voltadas à inclusão social, ao respeito às diferenças culturais, à respeitosa convivência comunitária, à preservação de patrimônios e à **melhoria da qualidade de vida**. Baseia-se em leitura e produção de textos técnicos, estatística e raciocínio lógico, ciência e tecnologia, tecnologias sociais, empreendedorismo, cooperativismo e associativismo, **tecnologias de comunicação e informação**, desenvolvimento interpessoal, legislação e políticas públicas, normas técnicas, saúde e segurança do trabalho, responsabilidade e sustentabilidade socioambiental, qualidade de vida e ética profissional. (BRASIL, 2021, n.p. grifo nosso).

Por fim, o curso de Desenvolvimento de Sistemas é ofertado concomitante ou subsequente ao Ensino Médio com o objetivo de formar profissionais-cidadãos, eticamente competentes e engajados socialmente, com habilidades técnicas para exercer atividades na área de desenvolvimento de sistemas computacionais acessíveis. Tem duração de dois anos e meio e carga horária de 1.480 horas.

Este curso está inserido no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos no Eixo de Informação e Comunicação e compreende

tecnologias empregadas em infraestruturas; protocolos destinados ao processamento e administração de dados e informações; projetos gráficos para aplicações computacionais; e na comutação, transmissão e recepção de dados, com base em: leitura e produção de textos técnicos; estatística e raciocínio lógico; ciência, **tecnologia** e inovação; investigação tecnológica; empreendedorismo; desenvolvimento interpessoal; legislação; normas técnicas; saúde e segurança do trabalho; gestão da qualidade; responsabilidade e sustentabilidade social e ambiental; **qualidade de vida**; e ética profissional. BRASIL, 2021, n.p. grifo nosso).

Conforme foi possível observar, a palavra tecnologia está contemplada nos quatro eixos propostos, havendo estreita relação entre os cursos ofertados no que se refere à tecnologia, além de expressiva referência à Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC). No caso específico do Curso Técnico em Revisão de Textos no Sistema Braille este se apresenta como uma tecnologia de apoio a pessoas com deficiência visual, pois é por meio desse sistema que o aluno educacionalmente cego fará a leitura e a escrita, tendo acesso à informação impressa e se familiarizando com a norma culta da Língua Portuguesa:-

Considerações finais

Neste ensaio, buscamos compreender como a tecnologia foi sendo abordada na educação de pessoas com deficiência visual no Instituto Benjamin Constant ao longo dos seus 170 anos. Para tanto, embora salientemos que inúmeras são as possibilidades de classificações, definições e delineamentos, muitas vezes distintos, mas não excludentes, optamos por apreender o conceito de tecnologia a partir do referencial teórico-filosófico de Alberto Cupani, que propôs três distintas abordagens considerando a tendência filosófica a que pertencem ou pertenceram seus autores, e Álvaro Vieira Pinto, que classificou as acepções do conceito de tecnologia, distinguindo pelo menos quatro significados principais, que nos auxiliam no entendimento do que é a tecnologia.

A partir desta discussão, identificamos que, ao longo de sua história, o IBC se dedicou à habilitação de pessoas com deficiência visual preocupando-se em utilizar as mais diversas tecnologias para promover a aprendizagem, garantir a inclusão e permitir a essas pessoas a conquista e o exercício da cidadania.

Destacamos o pioneirismo do IBC em quatro aspectos: (1) na utilização de uma tecnologia específica para a educação de pessoas com deficiência visual, o Sistema Braille, utilizado desde a fundação desta escola especializada, em 1854; (2) como um serviço de tecnologia, desenvolvido na oficina tipográfica desde 1857 e mais recentemente pela Divisão de Desenvolvimento e Produção de Material Especializado; (3) na oferta de Cursos Técnicos de Nível Médio, exclusivamente, para pessoas com deficiência visual, que utilizam diversas tecnologias específicas para o aprendizado desse alunado, sendo o Curso de Técnico em Revisão de Textos no Sistema Braille, o único do Brasil; e (4) na oferta do Curso de Mestrado Profissional em Ensino na Temática da Deficiência Visual, pioneiro na América Latina.

Cabe ressaltar que, mais recentemente, a partir da década de 1980 essa possibilidade de conquista da autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social e laboral foi estendida às pessoas que estavam perdendo ou perderam a visão fora da idade escolar, com a criação de um departamento específico para o atendimento as pessoas com deficiência visual.

Referências

BRASIL. **Decreto n. 1.428, de 12 de setembro de 1854.** Crea nesta Côrte hum Instituto denominado Imperial Instituto dos meninos cegos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso: em 17 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 9, de 21 de novembro de 1889.** Altera a denominação do antigo Collegio de Pedro II e supprime a de - Imperial de varios estabelecimentos dependentes do



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Sociedade
e Práticas Educativas

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



Ministerio dos Negocios do Interior. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/D0009.htm. Acesso em: 17 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 408, de 17 de maio de 1890.** Aprova o regulamento para o Instituto Nacional dos Cegos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-408-17-maio-1890-509179-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 17 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 3.901, de 12 de janeiro de 1901.** Aprova o regulamento do Instituto Benjamin Constant. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3901-12-janeiro-1901-585395-publicacaooriginal-108422-pe.html>. Acesso em: 17 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 9.026 A, de 16 de novembro de 1911.** Aprova o regulamento do Instituto Benjamin Constant. Disponível em:
<http://legis.senado.leg.br/norma/415131/publicacao/15688571><http://legis.senado.leg.br/norma/415131/publicacao/15688571>. Acesso em: 17 fev. 2025.

420

BRASIL. **Decreto n. 14.165, de 3 de dezembro de 1943(B).** Aprova o Regimento do Instituto Benjamin Constant do Ministério da Educação e Saúde. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-14165-3-dezembro-1943-469402-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 17 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 24.423, de 03 de fevereiro de 1948.** Altera o Regimento do Instituto Benjamin Constant. Disponível em:
<https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/114488-altera-o-regimento-do-instituto-benjamin-constant.html>. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 6.066, de 3 de dezembro de 1943(A).** Dispõe sobre a finalidade de funcionamento do Instituto Benjamin Constant e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6066-3-dezembro-1943-416218-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 17 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 34.700 de 25 de novembro de 1953.** Aprova o Regimento do Instituto Benjamin Constant. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-34700-25-novembro-1953-328683-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 fev. 2025.



BRASIL. **Portaria n. 325, de 17 de abril de 1998.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, ano 136, n. 75-E, 22 abril 1998. Seção I, p.1-3.

BRASIL. **Portaria n. 310, de 3 de abril de 2018.** Altera o Regimento Interno do Instituto Benjamin Constant - IBC, aprovado pela Portaria n. 325, de 17 de abril de 1998. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/8974331/do1-2018-04-04-portaria-n-310-de-3-de-abril-de-2018-8974327. Acesso em: 19 fev. 2025.

CUPANI, Alberto. **Filosofia da tecnologia:** um convite. 3 ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2017.

CUPANI, Alberto. A tecnologia como problema filosófico: três enfoques. *Scientiae & Studia*, São Paulo, v.2, n. 4, pp. 493-518, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ss/a/n3cCz6JTQch58cvbmKjRnN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11 out. 2024.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. **150 anos do Instituto Benjamin Constant.** Rio de Janeiro: Fundação Cultural Monitor Mercantil, 2008.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br>. Acesso em 10 fev. 2025.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Artesanato Integrado a Educação de Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro: IBC, 2019.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Artesanato Integrado ao Ensino Médio.** Rio de Janeiro: IBC, 2019.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas.** Rio de Janeiro: IBC, 2020.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Instrumento Musical Integrado ao Ensino Médio.** Rio de Janeiro: IBC, 2019.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Massoterapia.** Rio de Janeiro: IBC, 2019.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Revisão de Textos no Sistema Braille**. Rio de Janeiro: IBC, 2019.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 2v.
SARDENBERG, Thiago; MAIA, Helenice. Tecnologia: concepções a luz da Filosofia. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 15, n. 00, 2024. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8671978>. Acesso em: 4 mar. 2025.

422



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

O PROJETO WORLDCOIN E A COLETA DE DADOS BIOMÉTRICOS NO BRASIL: UMA ANÁLISE DO USO DA BIOMETRIA PELA INICIATIVA PRIVADA E OS DESAFIOS REGULATÓRIOS PARA A ANPD

Giovane Scarton Rossato¹

Gislaine Ferreira Oliveira²

Maria Fernanda da Silveira Feldmann³

Introdução

Desde a Antiguidade, a informação foi considerada como uma fonte preciosa para o desenvolvimento de indivíduos e grandes instituições. Ao longo da história, a posse da informação foi determinante para decidir guerras, hegemonias econômicas e de poder político frente a outros Estados. Mais recentemente, diante dos inúmeros avanços tecnológicos das últimas décadas, a sociedade passou a adotar uma postura mais específica na coleta de informação: a busca e aquisição de dados pessoais.

Sob essa ótica, são diversos os casos que vêm ganhando notoriedade no que diz respeito aos métodos de coleta de dados por parte de empresas, bem como os limites do acesso e uso dessas informações, que por diversas vezes são privadas, individuais e sensíveis. Nesse sentido, a observação da aplicação dos mecanismos legais existentes, e eventual necessidade de criação, no que tange à proteção de dados pessoais demonstra-se fundamental.

O projeto Worldcoin, idealizado por Sam Altman, CEO da OpenAI, que elaborou o Chat GPT, e Alex Blania, objetiva a criação de uma identidade digital global baseada no registro da íris das pessoas. A iniciativa busca fornecer uma forma segura de distinguir humanos de inteligências artificiais na internet, além de possibilitar uma rede financeira controlada por todos. No Brasil, o projeto iniciou suas operações em novembro de 2024, oferecendo aos participantes cerca de seiscentos reais em criptomoedas em troca do escaneamento de suas íris.

423

¹ Graduando do curso de Direito da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul - Brasil. Pesquisador do Núcleo de Direito Informacional da Universidade Federal de Santa Maria. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9505423074700493>. E-mail: giovane.rossato@acad.ufsm.br.

² Doutoranda em Ciências Sociais, Mestre em Direito pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora na Graduação da Universidade Federal de Santa Maria e da Universidade Franciscana. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9897080760797571>. E-mail: gislainefoliveira7@gmail.com.

³ Graduanda em Direito pela Universidade Federal de Santa Maria. Integrante do grupo de pesquisa Núcleo de Direito Informacional da Universidade Federal de Santa Maria. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5743444311971513>. E-mail: feldmann.maria@acad.ufsm.br

Todavia, a alienação desse tipo de dado acaba gerando uma discussão quanto à responsabilidade das empresas na aquisição da informação, ainda mais quando se trata de dados sensíveis como os dados biométricos. A partir dessas considerações, é notável a necessidade de análise quanto às fronteiras no que diz respeito à legalidade e à responsabilidade diante da coleta de dados pessoais, mormente quando se tratam de dados sensíveis.

Ademais, diante dessa prática, surgem questionamentos sobre a sua regulação no ordenamento jurídico brasileiro: é válida juridicamente a compra e a venda de dados pessoais biométricos? Existem barreiras legais que impossibilitam a disposição desse tipo de informação no Brasil? Tais dispositivos são aplicados na realidade? Se sim, quem os aplica? Por esse motivo, o presente trabalho tem o condão de analisar os limites jurídicos da coleta de dados biométricos por empresas privadas no Brasil, avaliando principalmente a atuação da Autoridade Nacional de Proteção de Dados (ANPD) e a adequação das normas da empresa à Lei nº 13.709 de 2018, conhecida como Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD). Para a execução da pesquisa elegeu-se o método de abordagem indutivo, que a partir do caso do projeto WorldCoin, será analisado o cenário de proteção jurídica da privacidade e dos dados pessoais. Aliado ao método de procedimento monográfico, com técnicas de pesquisa bibliográfica, análise documental e estudo de caso.

O artigo foi dividido em dois capítulos. No primeiro, será realizada a apresentação do caso em análise, o qual, com a coleta dos dados biométricos pela empresa privada, gerou debates e preocupações expressas no que se refere à privacidade e à exploração de pessoas em situação de vulnerabilidade, uma vez que não fornecidos termos de consentimento claros nem garantias sobre o uso futuro desses dados biométricos. Já no segundo capítulo, o tema será discutido sob um viés doutrinário e legal, buscando compreender como a execução de projetos como o do WorldCoin no território brasileiro podem violar normas jurídicas referentes à proteção dos dados pessoais e consentimento informado.

424

Uma análise do caso Worldcoin no Brasil: a coleta, comercialização e utilização de dados pessoais

Com o crescimento acelerado dos avanços tecnológicos na hodiernidade, o conceito elaborado pelo sociólogo espanhol Manuel Castells, o qual denomina o contexto cultural e socioeconômico como “sociedade informacional”, perfectibiliza a situação na qual os indivíduos são fontes da matéria-prima mais preciosa da atualidade - as informações (Castells, 1999). Nesse sentido, a busca de dados pessoais por parte de instituições privadas é cada vez mais recorrente.

Com os dados e informações sendo ganhando a importância de ativo para as grandes organizações internacionais, a intimidade, a privacidade e a individualidade dos indivíduos não ficaram íntegras aos fenômenos da *big data* e *datafication*, - isto é, da massificação da coleta

de dados-, tornando-se, assim, um dos principais alvos de tratamento pelas organizações públicas e privadas (Perfetto, 2022)

Nessa senda, o surgimento de um projeto de venda de dados biométricos no Brasil para uma empresa privada gerou enorme repercussão e fez surgir um debate quanto ao tratamento de dados pessoais e sua alienabilidade. O projeto denominado WorldCoin, com o fito de coletar os dados biométricos por meio do escaneamento da íris, em permuta de benefícios financeiros e acesso a uma criptomoeda. No Brasil, a empresa viralizou nas redes, o que incentivou os usuários a debaterem sobre privacidade e segurança de dados. O assunto tomou as manchetes dos principais jornais eletrônicos, que explicaram o caso, mas também trouxeram especialistas na área, os quais referiam preocupação diante da situação:

A World, projeto cocriado por Sam Altman, CEO da OpenAI, já escaneou a íris de 115 mil brasileiros desde o início de suas operações no país, em 13 de novembro de 2024. Os dados foram confirmados pela própria World ao g1, nesta quarta-feira (11).

[...]

A "foto" da íris da pessoa é tirada com a câmera Orb (veja na imagem acima) e é usada para criar um código numérico para identificar cada usuário e, de acordo com a World, é apagada logo em seguida.

Segundo a organização, os usuários não precisam compartilhar nome, número de telefone, e-mail e endereço. O sistema é mais seguro que o reconhecimento facial, diz Rodrigo Tozzi, gerente de operações da Tools for Humanity, parceira da World. (G1, 2024)

Não sabemos ainda como essas informações serão utilizadas quando associadas em conjunto com algoritmos avançados, além da inteligência artificial (IA), podendo ser aberta uma porta para abusos, crimes e irregularidades", alerta Karen Borges, gerente Adjunta da Assessoria Jurídica do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br).

Após ter a imagem da sua íris coletada, a empresa paga cerca de 48 worldcoins [tokens de gestão da rede], uma espécie de criptomoeda da própria empresa, que pode ser convertida em criptomoedas ou em reais e depois sacada. Por se tratar de uma criptomoeda, o valor da worldcoin varia com frequência. Segundo o site Coinbase a moeda estava avaliada em R\$ 13,22, às 18h do dia 16 de janeiro.

Tudo isso parece razoavelmente simples, mas especialistas alertam que o escaneamento de íris pode representar riscos à segurança e à privacidade dos dados. (AGÊNCIA BRASIL, 2025)

No caso suscitado, a insegurança jurídica é visível. A falta de informações acerca do uso de dados pessoais biométricos, isto é, dados que são próprios e exclusivos de cada indivíduo, preocupa o Direito brasileiro como instituição, no que tange à violação da privacidade dos indivíduos, que é garantia constitucional.

Afinal, ainda que os indivíduos que vendem as informações privadas creem estar realizando uma troca justa, estão na realidade, fornecendo dados que são capazes de autenticá-los

individualmente para uma empresa que não informa diretamente a finalidade destinada a essas informações, conforme estabelece o ordenamento jurídico brasileiro. Então, mesmo que aparentemente livres para realizar o negócio jurídico, essa prática se revela como exploratória e violadora dos direitos individuais provenientes da Constituição Federal de 1988.

Sob essa ótica, o vendedor dos dados, adquire um falso consentimento para a alienação de uma informação extremamente valiosa, adquirindo por um valor ínfimo em relação ao real. Assim, é notável a necessidade de reflexão sobre a disponibilidade dos dados pessoais. Sobre essa temática, afirma Meireles (2023):

A proteção de dados pessoais deixa de ser uma questão individual e ganha uma dimensão coletiva já que ocorre uma “mudança na natureza da coleta de dados, realizada de forma automatizada e indiscriminada” (Nissenbaum, 2009, p. 21). É neste contexto em que se discute qual o papel dos Estados em regular o setor de tecnologia e garantir direitos e liberdades individuais, em especial com relação à privacidade e a proteção de dados pessoais. Antes de prosseguir, é importante distinguir estes direitos: enquanto a privacidade está relacionada à intimidade, a proteção de dados está associada às informações pessoais, que podem ser públicas ou privadas.

426

Para Foucault, o Estado exerce o poder nos indivíduos a partir do controle panóptico e sinóptico na sociedade da vigilância. Nesse sentido, o controle de corpos ocorre pelo viés panóptico, tendo em vista que uma empresa, vigia os dados de uma quantidade extremamente grande de indivíduos. Assim os dados biométricos resgatados por um valor ínfimo podem ser utilizados das mais diversas maneiras e para os mais diversos fins, sem que os portadores dessas informações tenham ciência de seu uso. Logo, o controle biopolítico, antes exercido majoritariamente pelos Estados, passa a ser mercadoria da esfera privada, colocando em risco a privacidade e a identidade de inúmeros indivíduos (Foucault, 1987). Portanto, é necessário compreender se os mecanismos utilizados para regular e defender as garantias supracitadas são eficientes. Conforme a análise do capítulo seguinte, há de se compreender que os órgãos responsáveis por essa fiscalização inclusive realizaram a suspensão dos pagamentos, tendo em vista a gravidade da questão em observação.

A violação da privacidade e da proteção dos dados pessoais no contexto da coleta de dados biométricos

A privacidade e a proteção de dados pessoais são direitos fundamentais garantidos pela Constituição Federal de 1988. Sendo que o art. 5º, incisos X e XX garantem a inviolabilidade da intimidade, da vida privada, da honra e da imagem das pessoas (Brasil, 1988), bem como a proteção das comunicações telemáticas e de dados. Ainda, em 2022, o Brasil através da

Emenda Constitucional nº 115, inseriu o inciso LXXIX, no art. 5º da Carta Cidadã, em que assegura o direito à proteção de dados pessoais, inclusive em ambiente online (Brasil, 1988). De acordo com Sarlet (2020, p. 184):

o direito à proteção dos dados pessoais pode (e mesmo deve!) ser associado e reconduzido a alguns princípios e direitos fundamentais de caráter geral e especial, como é o caso do princípio da dignidade da pessoa humana, do direito fundamental (também implicitamente positivado) ao livre desenvolvimento da personalidade, do direito geral de liberdade, bem como dos direitos especiais de personalidade mais relevantes no contexto, quais sejam – aqui nos termos da CF – os direitos à privacidade e à intimidade, no sentido do que alguns também chamam de uma “intimidade informática”.

O tratamento inadequado de dados pessoais pode configurar violação da intimidade e dignidade da pessoa humana, conforme disposto no artigo 1º, inciso III, da Carta Magna (Brasil, 1988). Nesse sentido, a coleta e utilização de dados biométricos sem a devida atenção aos requisitos legais podem ser consideradas violadoras de direitos e inconstitucionais, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Por isso, destaca Doneda (2008) de que:

a natureza do problema da tutela da privacidade requer uma solução de política do direito que assegure a maior eficácia possível a proteção de dados pessoais dentro do espectro de questões levantadas pelo tratamento de informações pessoais em bancos de dados automatizados.

A Lei Geral de Proteção de Dados, Lei nº 13.709/2018, estabelece regras para o armazenamento e tratamento de dados pessoais, incluindo os categorizados como sensíveis, que exigem uma proteção mais rigorosa. Inspirando-se no Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (General Data Protection Regulation – GDPR) da União Europeia, seu objetivo é proteger os direitos fundamentais de liberdade e privacidade, garantindo um uso responsável das informações pessoais.

Conforme apontado acima, a União Europeia possui uma legislação semelhante, o Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (GDPR – General Data Protection Regulation, Regulamento (UE) 2016/679), que entrou em vigor em 2018. Porém, constata-se que o GDPR é considerado mais rigoroso que a LGPD em alguns aspectos, especialmente na exigência de Data Protection Officers (DPOs) em diversas organizações, na aplicação extraterritorial da lei (art. 3º) e na possibilidade de multas que chegam a 20 milhões de euros ou 4% do faturamento global da empresa (art. 83).

O art. 5º, II, da LGPD (Brasil, 2018) define dados sensíveis como aquela que abordam informações “[...] sobre origem racial ou étnica, convicção religiosa, opinião política, filiação a sindicato ou a organização de caráter religioso, filosófico ou político, dado referente à saúde

ou à vida sexual, dado genético ou biométrico, quando vinculado a uma pessoa natural”. No contexto da coleta do Projeto Worldcoin, os dados biométricos da íris recolhidos são reconhecidos como dados sensíveis, amparados maior proteção devido ao seu potencial de causar discriminação ou violação da privacidade do titular.

Por serem mais delicados, o tratamento de dados sensíveis exige bases legais mais restritivas (art. 11 da LGPD) e medidas de segurança reforçadas. No caso do Worldcoin, os dados biométricos da íris são considerados dados sensíveis, o que reforça a necessidade de um tratamento rigoroso conforme a legislação. Porém, conforme ressalta Bruno Bioni (2021):

Mostra-se inviável presentificar todas as nuances da atividade de tratamento dos dados pessoais para que seu titular consinta especificamente. Consente-se, por isso, acerca da relação que se protrairá no tempo e, com ela, as variantes de tratamento dos dados pessoais que devem estar adequadas ao contexto da relação. Não se trata, assim, de uma análise fechada das atividades de tratamento dos dados pessoais – propósito específico –, mas de uma análise mais aberta que perquire a respeito das suas características; se tais características estão de acordo com o contexto da relação subjacente ao fluxo informacional, para que as suas partes executem seus respetivos papéis de maneira íntegra. Esse é o elemento que dá um mínimo de previsibilidade (segurança) frente a tais espaços de incertezas do fluxo informacional.

Por isso, o uso secundário dos dados não é um “cheque em branco”. Por exemplo, ao se valer da tecnologia do Big Data, não se devem estabelecer correlações ou análises preditivas que fogem às legítimas expectativas de privacidade do titular dos dados pessoais.

No caso do projeto Worldcoin, que envolve a coleta de dados biométricos da íris dos usuários em troca de pagamentos em criptomoedas, observa-se um potencial risco de violação da privacidade e do consentimento livre e informado. Sendo que a proteção desses direitos deve ocorrer no momento de coleta, mas também, posteriormente, no armazenamento e utilização, já que os bancos de dados formados terá grande valor econômico, por isso o consentimento no momento da coleta deve ser suficiente e esclarecido, conforme apontam Solon Barocas e de Helen Nissenbaum (2014, p. 66):

Chegou a hora de contextualizar o consentimento, dando maior foco ao panorama [em que inserido]. Chegou a hora de explorar e de enriquecer o background dos direitos, obrigações e legítimas expectativas para que o consentimento possa cumprir com o seu papel adequado.

Ademais, a LGPD exige que o consentimento para o tratamento de dados seja livre, informado e inequívoco, conforme previsto nos artigos 7º, inciso I, e 11, inciso I. Ocorre que o pagamento oferecido pelo Worldcoin pode comprometer a voluntariedade do consentimento, tornando-o questionável, especialmente quando direcionado a populações

vulneráveis. Essa prática pode levar à exploração econômica da privacidade e à mercantilização de dados sensíveis, o que fere princípios éticos e legais. Segundo Doneda (2021), "a autodeterminação informativa se torna ilusória quando o consentimento não é verdadeiramente livre, mas condicionado a benefícios financeiros".

Ainda, no caso se aplica o princípio do consentimento livre e inequívoco, de acordo com o art. 7º, inciso I e art. 11, I, ambos da LGPD, em que é possível constatar que o pagamento em criptomoedas pode afetar a voluntariedade do consentimento, tornando-o questionável. Assim, para que essa coleta de dados biométricos seja válida, a empresa deve respeitar os princípios fundamentais estabelecidos na LGPD, como a finalidade e necessidade, dispostos no artigo 6º, incisos I e III (Brasil, 2018). Isso significa que a coleta de dados biométricos deve ter uma justificativa clara e proporcional ao objetivo do projeto. Caso a coleta não seja essencial ou seu uso não esteja claramente delimitado, pode haver desrespeito à norma. Conforme Patrícia Peck Garrido (2022), "a linha mestra para o tratamento de dados pessoais é o consentimento pelo titular, que deve ser aplicado aos tratamentos de dados informados e estar vinculado às finalidades apresentadas", por isso não pode ser considerado válido se for obtido de maneira coercitiva ou condicionada a vantagens financeiras.

A LGPD também protege os direitos dos titulares dos dados, permitindo que os usuários tenham acesso às informações sobre o uso de seus dados e possam solicitar a exclusão ou revogação do consentimento, conforme estabelece o artigo 18. Durante os primeiros dias de operação do projeto no Brasil, observou-se que muitas pessoas concediam seus dados biométricos sem receber informações adequadas sobre a finalidade da coleta, o tempo de armazenamento e os riscos envolvidos. O pagamento em criptomoedas funcionava como um atrativo, mas a falta de transparência e segurança na gestão dos dados foi questionada por órgãos reguladores.

Para assegurar a aplicação da LGPD, foi criada a Autoridade Nacional de Proteção de Dados (ANPD), órgão responsável por fiscalizar, regulamentar e aplicar sanções em caso de descumprimento da lei. De acordo com o artigo 55-J da LGPD (Brasil, 2018), a ANPD possui competências como zelar pela proteção de dados pessoais, editar regulamentos e normativas, bem como aplicar sanções administrativas, que podem incluir advertências e multas que chegam a 2% do faturamento da empresa, limitadas a R\$ 50 milhões por infração (art. 52, II). Além disso, a ANPD tem o papel de educar e orientar tanto titulares de dados quanto empresas e órgãos públicos sobre a importância da privacidade e da segurança da informação. Segundo Santos e Rocha (2021), "a ANPD tem um papel fundamental na educação e conscientização da população sobre a importância da proteção de dados pessoais e das normas estabelecidas pela LGPD".

Diante disso, a Autoridade Nacional de Proteção de Dados (ANPD) suspendeu a compensação financeira oferta pela coleta de dados pelo Worldcoin, após a instauração de um processo de fiscalização, já que esta não estava em conformidade com a LGPD. Essa compensação, realizada por meio de criptomoedas, foi considerada pela ANPD como um

fator que pode comprometer o consentimento livre e esclarecido dos indivíduos, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade econômica (Governo Federal, 2024a). A ausência de medidas de segurança adequadas e de um controle efetivo sobre a destinação dos dados levantou preocupações sobre a segurança digital e os riscos de uso indevido das informações coletadas. Sem uma regulamentação específica mais rigorosa sobre o uso de dados biométricos em projetos comerciais, como o Worldcoin, há um espaço para práticas abusivas que comprometem a privacidade e os direitos fundamentais dos cidadãos.

Após recurso administrativo da empresa, o Conselho Diretor da ANPD manteve a suspensão, destacando que a compensação financeira oferecida pela empresa configura uma interferência indevida. A ANPD determinou que a suspensão imediata da concessão de compensação financeira associada à coleta de íris, incluindo o adiamento de agendamentos, até que fossem efetuados os ajustes necessários no aplicativo (Governo Federal, 2024b). Em resposta, o projeto anunciou a pausa temporária de seu serviço de verificação no Brasil, afirmando que está trabalhando em conformidade com a ANPD para ajustar suas práticas e garantir a conformidade com as exigências regulatórias (Infomoney, 2024).

Conclusão

430

Em conclusão, o projeto americano Worldcoin quando atuando no Brasil destaca preocupações fundamentais sobre a coleta e uso de dados pessoais sensíveis, particularmente dos dados biométricos, e seus impactos nos direitos à privacidade e proteção de dados. A troca desses dados por incentivos financeiros, como criptomoedas, geram preocupações quanto à validade do consentimento, especialmente quando indivíduos em situações de vulnerabilidade econômica podem ser levados a aceitar condições que comprometam sua autonomia.

Outrossim, a falta de transparência quanto à finalidade e segurança desses dados também evidencia lacunas significativas na regulação e fiscalização de projetos que lidam com informações sensíveis.

Desse modo, a atuação da Autoridade Nacional de Proteção de Dados (ANPD), ao suspender a compensação financeira vinculada à coleta de dados biométricos, ressalta a necessidade urgente de uma regulamentação mais rigorosa e eficaz, capaz de assegurar o cumprimento das normas da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD).

Nesse sentido, a segurança e a privacidade dos dados dos cidadãos devem ser prioridades, e é imprescindível que as empresas adotem medidas adequadas para proteger essas informações, garantindo que o consentimento dos indivíduos seja realmente livre e informado, bem como que essas estejam alinhadas aos preceitos da LGPD.

Portanto, é essencial que o Brasil fortaleça a implementação da LGPD, promovendo a transparência, a educação digital e a fiscalização adequada para assegurar que os direitos fundamentais dos cidadãos sejam protegidos.

Por fim, na contramão, embora a LGPD represente um significativo avanço para a proteção da privacidade, situações análogas revelam lacunas regulatórias e a necessidade de uma maior fiscalização e clareza na aplicação das normas. A atuação da autoridade nacional de proteção de dados é essencial para garantir que os direitos dos titulares sejam preservados, equilibrando o avanço tecnológico com a proteção da dignidade humana.

Referências

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13709.htm. Acesso em: 16 mar. 2025.

BAROCAS, Solon; NISSENBAUM, Helen. Big Data's End Run around Anonymity and Consent. In: LANE, Julia; STODDEN, Victoria; BENDER, Stefan; NISSENBAUM, Helen. (Edit.). **Privacy, Big Data, and the Public Good: Frameworks for Engagement**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

BIONI, Bruno R. **Proteção de Dados Pessoais - A Função e os Limites do Consentimento** - 3ª Edição 2021. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2021. E-book. p.201. ISBN 9788530994105. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788530994105/>. Acesso em: 16 mar. 2025.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. V.1 A sociedade em rede. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1999.

DONEDA, Danilo. Privacidade, vida privada e intimidade no ordenamento jurídico brasileiro: da emergência de uma revisão conceitual e da tutela de dados pessoais. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, 51, 31.03.2008. Disponível em: [\[www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=2460\]](http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=2460). Acesso em: 12 mar. 2025.

EXAME. **World suspende registro de íris em troca de criptomoedas no Brasil após decisão do governo**. Exame, 15 dez. 2024. Disponível em: <https://exame.com/future-of-money/world-suspende-registro-de-iris-em-troca-de-criptomoedas-no-brasil-apos-decisao-do-governo/>. Acesso em: 16 mar. 2025.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

G1. **Projeto do criador do ChatGPT já escaneou a íris de mais de 100 mil brasileiros em menos de um mês.** G1, 11 dez. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2024/12/11/projeto-do-criador-do-chatgpt-ja-escaneou-a-iris-de-mais-de-100-mil-brasileiros-em-menos-de-um-mes.gh.html>. Acesso em: 16 mar. 2025.

GARRIDO, Patricia P. **Proteção de Dados Pessoais: Comentários À Lei N 13709/2018 (Lgpd) - 4ª Edição 2022**. 4. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2023. *E-book*. p.37. ISBN 9786555599480. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555599480/>. Acesso em: 16 mar. 2025.

GOVERNO FEDERAL. **ANPD determina suspensão de incentivos financeiros por coleta de íris no Brasil**. 2024a. Disponível em: [https://www.gov.br/anpd/pt-br/assuntos/noticias/anpd-determina-suspensao-de-incentivos-financeiros-por-coleta-de-iris#:~:text=A%20Autoridade%20Nacional%20de%20Prote%C3%A7%C3%A3o,titulares%20de%20dados%20no%20Brasil](https://www.gov.br/anpd/pt-br/assuntos/noticias/anpd-determina-suspensao-de-incentivos-financeiros-por-coleta-de-iris#:~:text=A%20Autoridade%20Nacional%20de%20Prote%C3%A7%C3%A3o,titulares%20de%20dados%20no%20Brasil.). Acesso em: 16 mar. 2025.

GOVERNO FEDERAL. **Após recurso administrativo, Conselho Diretor mantém suspensão de pagamento por coleta de íris**. 2024b. Disponível em: [https://www.gov.br/anpd/pt-br/assuntos/noticias/apos-recurso-administrativo-conselho-diretor-mantem-suspensao-de-pagamento-por-coleta-de-iris#:~:text=A%20decis%C3%A3o%20publicada%20hoje%20\(11,de%20dados%20pessoais%20no%20Brasil](https://www.gov.br/anpd/pt-br/assuntos/noticias/apos-recurso-administrativo-conselho-diretor-mantem-suspensao-de-pagamento-por-coleta-de-iris#:~:text=A%20decis%C3%A3o%20publicada%20hoje%20(11,de%20dados%20pessoais%20no%20Brasil.). Acesso em: 16 mar. 2025.

INFOMONEY. **ANPD nega recurso e empresa que pagava para escanear íris suspende operação no Brasil**. 2024. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/business/anpd-nega-recurso-e-empresa-que-pagava-para-escanear-iris-suspende-operacao-no-brasil/#:~:text=A%20decis%C3%A3o%20da%20ANPD%20publicada,meio%20da%20leitura%20da%20%C3%ADris..> Acesso em: 16 mar. 2025.

MEIRELES, A. V.. Privacidade no século 21: proteção de dados, democracia e modelos regulatórios. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 41, p. e265909, 2023.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



PERFETTO, F. V.; REIS, S. G. DE O.; PALETTA, F. C.. Gestão da informação digital caminhos possíveis. RDBCI: **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 21, p. e023005, 2023.

SANTOS, R. P.; ROCHA, E. G. A Autoridade Nacional de Proteção de Dados e a implementação da LGPD no Brasil. **Revista Direito e Liberdade**, v. 21, n. 1, 2021.

SARLET, I. W. (2020). PROTEÇÃO DE DADOS PESSOAIS COMO DIREITO FUNDAMENTAL NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL BRASILEIRA DE 1988: contributo para a construção de uma dogmática constitucionalmente adequada. **Revista Brasileira De Direitos Fundamentais & Justiça**, 14(42), 179–218. <https://doi.org/10.30899/dfj.v14i42.875>. Acesso em: 12 mar. 2025.

UNIÃO EUROPEIA. **Regulamento (UE) 2016/679, de 27 de abril de 2016**. Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (General Data Protection Regulation – GDPR). Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX%3A32016R0679>. Acesso em: 16 mar. 2025.

433



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

O IMPACTO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ACESSO À JUSTIÇA: POTENCIALIDADES E DESAFIOS DECORRENTES DA AUSÊNCIA DE REGULAMENTAÇÃO DAS BIG TECHS NO BRASIL

Álissa de Souza Sampaio¹
Fernanda Dalla Pozza²
Gislaine Ferreira Oliveira³

Introdução

O avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) e, recentemente, da inteligência artificial, tem transformado diversas áreas, incluindo o Poder Judiciário. Por um lado, contribui para uma maior celeridade e eficiência na análise dos processos e tomada de decisões, porém levanta preocupações quanto à ausência de regulamentação das Big Techs que são fomentadoras e controlam as principais tecnologias de inteligência artificial.

Nesse contexto, esse trabalho visa analisar de que forma o uso da inteligência artificial no Poder Judiciário brasileiro impacta o acesso à justiça dos jurisdicionados, considerando as potencialidades de ampliação da eficiência, os fatores relacionados à exclusão digital e ausência de regulamentação das empresas privadas no Brasil. Por isso, questiona-se: de que forma a incorporação da inteligência artificial no Poder Judiciário brasileiro impacta o acesso à justiça dos jurisdicionados, considerando seus benefícios e desafios?

Para a execução da pesquisa, utilizou-se o método de abordagem dedutivo, partindo da análise teórica e legislativa acerca do acesso à justiça e do papel da inteligência artificial no Poder Judiciário. Aliado ao método de procedimento monográfico, permitindo um estudo aprofundado sobre o tema, com ênfase na realidade brasileira. As técnicas de pesquisa utilizadas são a pesquisa bibliográfica e análise documental.

O trabalho está dividido em duas partes. A primeira, intitulada "A inteligência artificial e o acesso à justiça: potencialidades e desafios", explora como a inteligência artificial pode transformar o Poder Judiciário, trazendo benefícios como a agilidade na análise de processos e a democratização do acesso à justiça, mas também enfrenta desafios relacionados à sua implementação e ao impacto sobre a imparcialidade e a transparência. Enquanto a segunda parte, "a ausência de regulamentação da inteligência artificial no Brasil e seus impactos no

434

¹ Graduanda em Direito na Universidade Franciscana (UFN). E-mail: sampaio.alissa@ufn.edu.br.

² Graduanda em Direito da Universidade Franciscana (UFN). E-mail: fernanda.dalla@ufn.edu.br.

³ Doutoranda em Ciências Sociais, Mestre em Direito pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora na Graduação da Universidade Franciscana (UFN) e da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: gislainefoliveira7@gmail.com.

acesso à justiça", aborda a falta de uma regulamentação específica para a inteligência artificial no Brasil, discutindo os riscos e as incertezas jurídicas que surgem dessa lacuna, além de analisar como a ausência de normas claras pode prejudicar a eficiência e a equidade no acesso à justiça.

A Inteligência Artificial e o acesso à Justiça: potencialidades e desafios

A sociedade está em constante transformação, seja por meio dos avanços tecnológicos e de suas aplicações, seja pelos desafios que surgem a partir das novas escolhas tecnológicas, especialmente no que diz respeito ao acesso à justiça e ao funcionamento do Poder Judiciário. Nesse contexto, o acesso à justiça, entendido como a garantia dos direitos positivados na legislação brasileira, constitui um requisito fundamental e um dos pilares essenciais de um sistema jurídico igualitário e moderno (Cappelletti; Garth, 1988). No entanto, à medida que a sociedade se desenvolve e amplia o uso da tecnologia e o acesso à informação, novos desafios surgem, tornando necessária a adaptação e regulamentação do sistema jurídico para atender às demandas sociais contemporâneas.

Após diversas transformações sociais e tecnológicas no âmbito da Justiça brasileira, é imprescindível destacar a relação desse avanço com a sexta onda de acesso à justiça, desenvolvida pelos referidos autores. Essa fase está diretamente associada ao impacto das inovações tecnológicas no sistema jurídico, incluindo o uso da inteligência artificial, plataformas digitais, tribunais eletrônicos e outras ferramentas que buscam ampliar e agilizar o acesso à justiça. Diferentemente das ondas anteriores, que se concentravam em aspectos como assistência jurídica gratuita, tutela de interesses difusos e coletivos e simplificação dos procedimentos, a sexta onda enfatiza a incorporação de tecnologias para aprimorar o sistema judiciário.

Nesse sentido, é importante compreender que a Inteligência Artificial (IA) se define como um instrumento de pesquisa e aprimoramento, possuindo funções e habilidades geralmente associadas à inteligência humana, como raciocínio, aprendizado e autoaprimoramento. Wilson Monteiro (2023, p. 18) apresenta um panorama da IA, destacando seus primeiros comandos e a forma como a ferramenta é acessada:

Para uma primeira compreensão, a IA pode ser vista como um meio sintético de categorizar, decidir, identificar e raciocinar. Seu operacional é determinado pelas respostas inseridas em suas linhas gerais de programação. A partir desse processo, as inteligências artificiais (IAs) podem auxiliar o processo de tomada de decisões, típica do pensamento humano, assim como a própria habilidade de decidir, a depender da complexidade de seu aprendizado.

Com a compreensão dessa tecnologia, verifica-se que a IA tem sido amplamente utilizada para otimizar processos eletrônicos e auxiliar na tomada de decisões, trazendo diversos

benefícios ao Poder Judiciário, como maior celeridade processual e redução da burocracia. No entanto, surgem preocupações quanto à ausência de regulamentação específica das Big Techs, que detêm poder e autoridade sobre as principais tecnologias de IA, especialmente no que se refere ao tratamento de dados sensíveis e à transparência dos algoritmos utilizados. Diante desse cenário, o Conselho Nacional de Justiça, por meio da Resolução nº 332/2020 (CNJ, 2020), estabeleceu diretrizes para o uso da Inteligência Artificial no Poder Judiciário, assegurando que sua aplicação ocorra de forma ética, transparente e segura. Entre os princípios fundamentais previstos na norma, destaca-se a necessidade de que os sistemas de IA sejam explicáveis e acessíveis, de modo a garantir o respeito aos direitos fundamentais e evitar decisões automatizadas sem o devido controle humano. Além disso, a conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) é essencial para assegurar a privacidade e a segurança das informações tratadas.

A implementação dessas diretrizes exige um monitoramento contínuo para evitar falhas, vieses e impactos negativos decorrentes do uso da IA como ferramenta de apoio, sem que ela substitua as decisões humanas. Ao seguir as determinações da Resolução nº 332/2020, é possível identificar diversos benefícios para o Poder Judiciário. Um exemplo disso é apresentado no Relatório Anual do Conselho Nacional de Justiça de 2024 (CNJ, 2024, p. 218), que destacou:

O Poder Judiciário brasileiro demonstra que o Programa Justiça 4.0 foi um dos pilares para contribuir com esse crescente ritmo de informatização e modernização, com iniciativas notáveis, como a Plataforma Digital do Poder Judiciário (PDPJ-Br), que possibilita a disseminação do uso de um marketplace de serviços digitais jurídicos e beneficia todo o ecossistema dos sistemas de gestão processual eletrônicos, observando-se as peculiaridades regionais e técnicas.

A Inteligência Artificial pode atuar como uma ferramenta fundamental para garantir o acesso à justiça, promovendo maior eficiência e celeridade nos processos judiciais. Com a automação de tarefas repetitivas, como triagem de petições, análise de jurisprudência e elaboração de minutas, a IA permite que magistrados e servidores se concentrem em atividades mais complexas, reduzindo o tempo de tramitação dos processos. Além disso, o uso de chatbots jurídicos e plataformas digitais alimentadas por IA possibilita que cidadãos, especialmente aqueles sem acesso a advogados, obtenham orientações iniciais sobre seus direitos e procedimentos legais, tornando o sistema judiciário mais acessível e democrático. Nesse contexto, um exemplo de análise desse novo meio de acesso pode ser encontrado no Tribunal de Justiça de São Paulo (TJ-SP), que utiliza o Balcão Virtual como um dos canais de atendimento ao público. Por meio desse serviço, as unidades judiciais realizam atendimentos em tempo real e por videoconferência. Com o uso do Balcão Virtual, o Tribunal consegue obter informações sobre processos físicos ou digitais, consultar datas de cumprimento, fornecer senhas de acesso aos processos e realizar outros procedimentos de

maneira mais ágil e eficiente, proporcionando maior celeridade à tramitação dos processos no órgão (CNJ, 2022).

Além disso, outro aspecto positivo da utilização da tecnologia no Poder Judiciário é sua capacidade de superar barreiras geográficas e financeiras. Ferramentas de inteligência artificial podem ser implementadas em tribunais digitais, possibilitando que partes, testemunhas e advogados participem de audiências remotamente, o que reduz custos e torna o acesso à justiça mais acessível, especialmente para pessoas que vivem em regiões distantes ou em situação de vulnerabilidade.

Nesse contexto, por exemplo, destaca-se o Tribunal de Justiça do Paraná (2025), que, após a autorização para audiências virtuais em março de 2020, observou um crescimento exponencial no número de audiências realizadas nos Juizados Especiais e nos Centros Judiciários de Solução de Conflitos e Cidadania (CEJUSCs). Em maio de 2020, os CEJUSCs realizaram 20 vezes mais audiências do que no mês anterior, o que resultou em um aumento de mais de 2.100%. Durante o mesmo período, os Juizados Especiais registraram um crescimento de 800%. Nos meses seguintes, o número de audiências continuou a dobrar a cada mês, graças à realização de audiências virtuais.

Além disso, sistemas de inteligência artificial podem ser programados para identificar padrões de litigância predatória, com o objetivo de promover uma distribuição mais justa dos recursos judiciais, dado que a morosidade também dificulta a efetivação de um sistema mais eficiente e acessível. Segundo o Relatório "Justiça em Números 2024" do Conselho Nacional de Justiça (CNJ, 2024a), em 2023, foram registrados 35 milhões de novos processos, um aumento de 9,4% em relação a 2022, enquanto 34,98 milhões de processos foram solucionados. No entanto, é importante destacar que esses números incluem processos de anos anteriores, e, com isso, o total de processos em tramitação ao final de 2023 foi de 83,8 milhões.

Esses dados refletem o desafio contínuo dos Tribunais em equilibrar o início da tramitação de novos processos com a resolução dos processos pendentes, o que evidencia a necessidade de medidas para melhorar a eficiência e reduzir a morosidade processual no sistema judiciário brasileiro. Nesse sentido, as conclusões de uma análise empírica sobre a inserção da IA no Judiciário brasileiro constatou que:

A inteligência artificial é uma realidade em pelo menos seis tribunais do país, além de outros dois órgãos do Judiciário. Há ainda projetos em andamento para implementação em toda a Justiça federal e em outras oito Cortes estaduais. Neste momento, o uso de I.A. pela Justiça tem como principal objetivo conferir maior celeridade aos processos com a prolação mais rápida de decisões e as funções mais comuns são identificação de peças e separação dos casos por assunto. Os sistemas mais sofisticados auxiliam na elaboração de textos e preparação de sentenças.

A região Nordeste é a que mais faz uso de I.A. no seu sistema judiciário e algumas dessas tecnologias resultaram de parcerias com universidades; o que gera

investimento, fomenta a pesquisa acadêmica e desenvolve o empreendedorismo universitário por parte tanto dos docentes pesquisadores quanto dos próprios alunos.

Uma iniciativa das mais expressivas foi a construção de um laboratório de inovação pelo CNJ que tem como uma das suas metas fazer com que os sistemas que estão em operação interajam entre si de maneira a possibilitar uma maior troca de informações, bem como ampliar a produção de estatísticas e o conhecimento sobre o contexto judicial. (Bragança; Bragança, 2019, p. 74)

Por outro lado, a aplicação da Inteligência Artificial no sistema judiciário pode representar um obstáculo ao acesso à justiça caso sua implementação seja feita de maneira indiscriminada ou sem a devida transparência. Um dos principais riscos é a criação de sistemas de IA com vieses algorítmicos que reforçam desigualdades estruturais, resultando em decisões automatizadas que prejudicam determinados grupos sociais. A falta de transparência dos algoritmos pode dificultar a compreensão dos critérios adotados nas decisões judiciais automatizadas, comprometendo a previsibilidade e a confiabilidade do sistema, além de gerar riscos relacionados à exclusão digital e à dependência tecnológica:

Contudo, essa crescente dependência de dados para avaliar e tomar decisões sobre questões complexas, sejam elas no âmbito social, econômico ou político, apresenta sérios riscos à justiça e possível violação dos princípios da não discriminação e da dignidade da pessoa humana. (Stéfani, 2023, p.80)

438

Os vieses algorítmicos que reproduzem desigualdades estruturais, conforme mencionado anteriormente, demandam um debate aprofundado, pois as tecnologias de inteligência artificial utilizam dados extraídos da sociedade em rede, os quais podem conter preconceitos e concepções que violam o direito à igualdade, previsto no artigo 5º da Constituição Federal de 1988⁴. Além disso, há o risco de arbitrariedade nas decisões automatizadas, uma vez que esses vieses podem se manifestar como discriminação em condutas adotadas pelos sistemas de IA, afetando diretamente a equidade e a justiça:

Dois outros episódios marcantes que exemplificam o que se expõe, ocorreram em momentos e lugares diferentes: uma no carnaval de Salvador em 2019 e a outra em julho daquele mesmo ano, no Rio de Janeiro. Na primeira, um jovem de dezenove anos estava fantasiado em um bloco de rua e foi reconhecido pelo algoritmo usado em câmeras de alta resolução como um procurado da Justiça, sendo o primeiro preso a partir do uso desse tipo de tecnologia no Brasil. No entanto, o rapaz não era nenhum foragido. Posteriormente, na segunda situação, durante o período de testes da mesma ferramenta, desta vez no bairro de

⁴ Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. (Brasil, 1988).

Copacabana, em outro estado, por um erro de programação, uma mulher foi conduzida à delegacia ao ser confundida com uma procurada pela polícia, condenada por homicídio. (Monteiro, 2023, p. 79)

Além disso, a dependência excessiva da IA pode afastar os cidadãos do Judiciário, diminuindo a humanização do atendimento e tornando o acesso à justiça mais burocrático. Indivíduos com baixa familiaridade tecnológica podem encontrar dificuldades para acessar plataformas digitais ou entender os processos automatizados, o que agrava a exclusão jurídica. Em contextos de vulnerabilidade, a falta de tecnologia, ou sua presença inadequada, pode restringir o acesso à justiça. De acordo com o Comitê Gestor da Internet, na pesquisa divulgada pela TIC Domicílios de 2024, 26% da população rural não tem acesso à internet (Comitê..., 2024). Nesse cenário, é crucial discutir como atender essa parcela da população, que, além de não ter acesso à internet, também enfrenta dificuldades para utilizá-la, como aponta a pesquisa.

A ausência de regulamentação adequada sobre o uso da IA pelas Big Techs e pelos órgãos judiciais, tema que será abordado no próximo capítulo, também pode comprometer a proteção de dados sensíveis⁵, colocando em risco a privacidade das partes envolvidas e a imparcialidade das decisões. Sem mecanismos eficazes de supervisão e correção, a IA pode, em vez de facilitar, dificultar o acesso igualitário à justiça.

Embora as ferramentas de Inteligência Artificial tenham como objetivo otimizar e facilitar os processos jurídicos, tornando-se um valioso auxílio para a sociedade, é essencial considerar a acessibilidade dessas tecnologias para grupos vulneráveis. O acesso a esses sistemas frequentemente é restrito por barreiras socioeconômicas, educacionais e tecnológicas, o que pode gerar exclusão digital e dificultar a participação desses indivíduos no sistema de justiça. Assim, a dificuldade de acesso e utilização da IA pode, paradoxalmente, reforçar desigualdades e se tornar um fator de segregação social, em vez de promover inclusão e equidade no acesso à justiça.

Além disso, ao analisar a interseção entre o acesso à justiça e a Inteligência Artificial, é importante ressaltar que o acesso à justiça é um direito fundamental dos cidadãos, essencial para a efetivação de outros direitos. Se a adoção de novas tecnologias ampliar as desigualdades, restringindo o acesso já conquistado, o objetivo central da IA no Judiciário – garantir maior celeridade e eficiência processual – pode ser comprometido. Portanto, a implementação dessas inovações deve ser acompanhada de políticas públicas e regulamentações que assegurem a inclusão digital, além de mecanismos de supervisão que garantam que a tecnologia amplie, e não limite, o acesso à justiça.

⁵ De acordo com a LGPD (Brasil, 2018), no art. 5º, inciso II: “dado pessoal sensível: dado pessoal sobre origem racial ou étnica, convicção religiosa, opinião política, filiação a sindicato ou a organização de caráter religioso, filosófico ou político, dado referente à saúde ou à vida sexual, dado genético ou biométrico, quando vinculado a uma pessoa natural;”

A ausência de regulamentação da Inteligência Artificial no Brasil e seus impactos no acesso à Justiça

No Brasil, o crescente uso da Inteligência Artificial (IA) no Poder Judiciário levanta questionamentos sobre a necessidade de uma regulamentação específica para assegurar sua segurança e eficácia. A tecnologia surge como uma possível solução para desafios como a morosidade processual, uma vez que sua capacidade de realizar tarefas com maior rapidez e eficiência pode tornar a justiça mais ágil e acessível, conforme abordado no capítulo anterior. No entanto, sua aplicação também evidencia a urgência de normas que garantam segurança jurídica no ambiente digital, prevenindo abusos e protegendo grupos vulneráveis.

Atualmente, existem propostas legislativas em discussão, como o Projeto de Lei n. 21/2020, que busca estabelecer diretrizes para o uso da IA no Brasil. Esse projeto estabelece princípios de transparência, segurança e não discriminação, além de prever a criação de órgãos reguladores para fiscalizar o uso da IA e definir a responsabilidade em casos de danos causados por algoritmos (Brasil, 2020).

Tal tentativa de regulamentar o uso de IA no Brasil, a partir da criação de um marco legal que busque conciliar inovação com os direitos fundamentais dos cidadãos. O projeto visa estabelecer princípios éticos fundamentais para o uso da IA, criando um ambiente jurídico mais seguro e confiável, em que tanto os desenvolvedores quanto os operadores de IA possam ser responsabilizados por eventuais danos causados. A proposta também prevê a criação de órgãos reguladores que fiscalizem a implementação de IA em setores sensíveis, como o Judiciário, para garantir que os direitos dos cidadãos não sejam prejudicados.

Além do Projeto de Lei n. 21/2020, destaca-se também o Projeto de Lei 2.338/2023 (Brasil, 2023), que foi aprovado pelo Senado e visa garantir a segurança jurídica e os direitos fundamentais dos cidadãos, com ênfase nos direitos autorais. O projeto exige que as grandes empresas responsáveis pelo desenvolvimento de IA realizem treinamentos nos sistemas de IA, incluindo a identificação dos conteúdos protegidos por direitos autorais utilizados nos processos de treinamento. No entanto, assim como o Projeto de Lei n. 21/2020, o Projeto 2.338/2023 ainda não teve evolução significativa, e seu impacto real depende da regulamentação efetiva e da conscientização pública sobre as implicações da IA.

O Conselho Nacional de Justiça (CNJ) tem se manifestado sobre a necessidade de regulamentação do uso da IA no Judiciário. O Provimento n. 135/2022 do CNJ estabelece diretrizes para o uso de inteligência artificial em tribunais, visando garantir a transparência e a segurança jurídica na aplicação desses sistemas (CNJ, 2022). Além disso, a Resolução CNJ n. 332/2020 dispõe sobre a ética no uso da IA no âmbito do Poder Judiciário, destacando a necessidade de proteção de dados, explicabilidade das decisões automatizadas e não discriminação (CNJ, 2020).

Entretanto, apesar das intenções do Projeto de Lei, ele ainda enfrenta obstáculos significativos, incluindo a falta de evolução no processo legislativo. Aprovado pelo Senado em 2023, o projeto ainda não avançou para a Câmara dos Deputados, o que resulta em uma lacuna de informações para a sociedade e gera incertezas quanto aos limites do uso da IA no Brasil. Essa falta de regulamentação tem deixado muitas questões sem resposta, como a forma adequada de treinar os sistemas de IA, os limites para o uso de dados sensíveis e os procedimentos para a revisão das decisões judiciais automatizadas:

No início de julho [de 2024], a Autoridade havia expedido medida preventiva suspendendo o uso de dados pessoais para treinamento da IA generativa pela empresa Meta, por considerar que tal tratamento poderia acarretar risco iminente de ocorrência de danos graves e irreparáveis ou de difícil reparação aos titulares. A suspensão da medida preventiva dá-se no âmbito do recurso enviado pela Meta, com base em documentação apresentada pela empresa e em compromissos por ela assumidos. Em sua nova decisão, o Conselho Diretor aprovou um Plano de Conformidade, do qual constam diversas medidas que deverão ser implementadas pela empresa com vistas à adequação de suas práticas.

Como forma de ampliar a transparência, os usuários do Facebook e do Instagram receberão uma notificação por e-mail e no próprio aplicativo com informações claras e acessíveis sobre o tratamento de dados realizado pela empresa para fins de treinamento de seu sistema de inteligência artificial.

Além disso, a Meta atualizará documentos de comunicação com o público em geral, como Aviso de Privacidade e banners em sua página de privacidade, com informações mais precisas sobre o tratamento de dados pessoais para treinar modelos de IA generativa.

Os usuários serão informados sobre o direito de manifestar oposição ao tratamento de dados pessoais para fins de treinamento de IA e poderão exercer tal direito de forma facilitada. Mesmo após o início da utilização dos dados pessoais pela Meta, que somente ocorrerá após 30 dias do início das notificações, tanto usuários como não-usuários poderão exercer esse direito, por meio de formulário simplificado.

Além disso, o Plano de Conformidade prevê o compromisso da Meta de não usar dados pessoais de contas de menores de dezoito anos para treinar o seu modelo de IA, até que uma decisão definitiva seja tomada pela ANPD no âmbito do processo de fiscalização (Agência..., 2024).

A resistência das Big Techs à regulação da IA não é um fenômeno exclusivo do Brasil. Empresas como Google, Amazon e Meta defendem que a autorregulação é suficiente para garantir a segurança e a transparência dos algoritmos, argumentando que normas rígidas poderiam sufocar a inovação tecnológica (Exame, 2024). No entanto, essa posição é questionável, uma vez que essas empresas possuem incentivos financeiros para manter suas tecnologias sob controle próprio, evitando maiores restrições regulatórias e de fiscalização.

Um exemplo de regulamentação mais rigorosa pode ser encontrado na União Europeia, que recentemente aprovou o AI Act, estabelecendo regras claras para o uso da inteligência artificial, incluindo a proibição de sistemas que representem riscos inaceitáveis e a exigência de auditorias periódicas para modelos de alto impacto. Diferentemente do Brasil, onde ainda há lacunas normativas, a União Europeia adota uma abordagem preventiva, garantindo que a IA seja implementada de forma responsável desde sua concepção (União Europeia, 2024). O Regulamento Europeu sobre Inteligência Artificial, que entrou em vigor na União Europeia, contém 180 artigos divididos em 13 capítulos, abordando desde disposições gerais até as medidas de apoio à inovação. Entre os temas abordados estão as práticas vedadas, os sistemas de alto risco, os deveres de transparência dos fornecedores de IA e a criação de uma base de dados europeia sobre os sistemas de alto risco, além da implementação de códigos de conduta e diretrizes para os operadores de IA:

A utilização de ferramentas de IA pelas autoridades responsáveis pela aplicação da lei e por outras autoridades pertinentes não deverá tornar-se um fator de desigualdade nem de exclusão. Não se deverá descuidar o impacto da utilização de ferramentas de IA nos direitos de defesa dos suspeitos, nomeadamente a dificuldade de obter informações significativas sobre o funcionamento desses sistemas e a dificuldade daí resultante de contestar os seus resultados em tribunal, em particular quando se trate de pessoas singulares sob investigação.

442

O acesso à justiça, que deveria ser universal, pode, assim, ser comprometido, pois a IA pode ser uma ferramenta que perpetua desigualdades e limita a acessibilidade para os grupos mais vulneráveis. O exemplo europeu pode trazer inovações importantes para a regulamentação da Inteligência Artificial no Brasil, especialmente no que se refere ao papel das Big Techs. Essas empresas dominam o mercado tecnológico devido à sua capacidade de coletar e processar grandes volumes de dados, atendendo às demandas da sociedade. No entanto, apesar de sua relevância econômica e influência na tecnologia brasileira, o alinhamento das Big Techs com os interesses da população pode variar, especialmente quando se trata do acesso à justiça. A atuação dessas empresas, muitas vezes guiada por interesses financeiros, pode tanto facilitar quanto dificultar a democratização da justiça, tornando essencial um debate regulatório adequado.

Conclusões

A inteligência artificial apresenta um grande potencial para transformar o Poder Judiciário brasileiro, promovendo maior eficiência e agilidade no processo judicial, além de democratizar o acesso à justiça, especialmente por meio da automação de tarefas repetitivas e do uso de plataformas digitais. Contudo, a ausência de regulamentação específica para as Big Techs e a falta de transparência nos algoritmos utilizados podem gerar riscos

significativos, como a amplificação de desigualdades sociais e a exclusão digital, o que pode comprometer a equidade do sistema.

O uso indiscriminado da IA pode também resultar na perda da humanização do processo judicial e em decisões automatizadas que não respeitam a complexidade dos direitos fundamentais dos jurisdicionados. Portanto, a implementação da IA no Judiciário deve ser acompanhada de regulamentação clara, princípios de transparência e mecanismos que garantam a segurança e a privacidade dos dados, além de promover a inclusão digital para todas as camadas sociais.

A ausência de uma regulamentação específica para a Inteligência Artificial (IA) no Brasil tem gerado sérios desafios para o acesso à justiça e para a proteção dos direitos dos cidadãos. Embora a IA ofereça uma oportunidade significativa para a modernização e agilização do sistema judiciário, sua implementação sem um marco legal claro pode resultar em danos irreparáveis, principalmente em relação à segurança jurídica, privacidade dos dados e a discriminação digital. Projetos de lei como os de número 21/2020 e 2.338/2023, ainda em fase de discussão, refletem a tentativa de estabelecer diretrizes éticas e operacionais para o uso dessa tecnologia, mas sua eficácia depende de uma regulamentação efetiva e de uma maior conscientização pública.

A regulamentação europeia apresenta um modelo mais rígido e preventivo, com potencial para inspirar uma abordagem similar no Brasil, visando garantir que a IA seja utilizada de maneira responsável, sem comprometer os direitos fundamentais dos cidadãos, especialmente os mais vulneráveis. Portanto, é urgente que o Brasil avance na criação de uma regulamentação robusta para a IA, assegurando um equilíbrio entre inovação e direitos fundamentais.

443

Referências

AGÊNCIA NACIONAL DE PROTEÇÃO DE DADOS (ANPD). **Meta cumpre exigências da ANPD e poderá retomar, com restrições, o uso de dados pessoais para treinamento de inteligência artificial.** 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/anpd/pt-br/assuntos/noticias/meta-cumpre-exigencias-da-anpd-e-podera-retomar-com-restricoes-o-uso-de-dados-pessoais-para-treinamento-de-inteligencia-artificial>. Acesso em: 17 mar. 2025.

ALVAREZ, Vanessa. **Principais pontos da regulamentação europeia sobre inteligência artificial.** Consultor Jurídico, 8 ago. 2024. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2024-ago-08/principais-pontos-da-regulamentacao-europeia-sobre-inteligencia-artificial/>. Acesso em: 13 mar. 2025.

BRAGANÇA, Fernanda; BRAGANÇA, Laurinda Fátima da F. P. G.. REVOLUÇÃO 4.0 NO PODER JUDICIÁRIO: LEVANTAMENTO DO USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NOS TRIBUNAIS BRASILEIROS. **Revista da Seção Judiciária do Rio de Janeiro**, [S.l.], v. 23, n. 46, p. 65-76, nov. 2019. ISSN 2177-8337. Disponível em: <<http://revistaauditorium.jfrj.jus.br/index.php/revistasjrj/article/view/256>>. Acesso em: 17 mar. 2025.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 21/2020**. Dispõe sobre o uso de inteligência artificial no Brasil e estabelece diretrizes para sua implementação. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/materias-bicameras/-/ver/pl-21-2020#:~:text=Ementa%3A,Brasil%3B%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A1ncias..> Acesso em: 17 mar. 2025.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2.338/2023**. Projeto aprovado pelo Senado, trata sobre o uso de IA e a segurança jurídica. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/157233>. Acesso em: 17 mar. 2025.

CAPELLETTI, M.; GARTH, B. **Acesso à justiça**. Tradução: Ellen Gracie Northfleet. Porto Alegre: Fabris, 1988.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **TIC Domicílios: Domicílios sem internet**. 2024. Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2024/domicilios/A4/>. Acesso em: 16 mar. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). **Justiça em Números 2024**. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2024/05/justica-em-numeros-2024.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). **Resolução nº 332, de 21 de agosto de 2020**. Dispõe sobre a ética, a transparência e a governança na produção e no uso de Inteligência Artificial no Poder Judiciário e dá outras providências. Diário da Justiça Eletrônico, nº 274, de 25 de agosto de 2020, p. 4-8. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/3429>. Acesso em: 16 mar. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Relatório da consulta pública: metas nacionais 2023**. Brasília: CNJ, [2023].



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **CNJ aprova resolução regulamentando o uso da IA no Poder Judiciário.** 2025. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/cnj-aprova-resolucao-regulamentando-o-uso-da-ia-no-poder-judiciario/>. Acesso em: 16 mar. 2025.

EXAME. **Big Techs pressionam esforços de países em criar regras para IA.** 2024. Disponível em: <https://exame.com/inteligencia-artificial/big-techs-pressionam-esforcos-de-paises-em-criar-regras-para-ia/>. Acesso em: 17 mar. 2025.

GOVERNO DO BRASIL. **Senado Federal aprova marco regulatório da inteligência artificial.** 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/cultura/pt-br/assuntos/noticias/senado-federal-aprova-marco-regulatorio-da-inteligencia-artificial#:~:text=Senado%20Federal%20aprova%20marco%20regulat%C3%B3rio%20da%20intelig%C3%A2ncia%20artificial,-Regras%20incluem%20transpar%C3%A2ncia&text=O%20Senado%20Federal%20deu%20um,Projeto%20de%20Lei%202.338%2F2023>. Acesso em: 16 mar. 2025.

MONTEIRO, Wilson De Freitas. **A introdução da inteligência artificial no Poder Judiciário sob a perspectiva do acesso à justiça pela via dos direitos.** Belo Horizonte, 2023.

PINTO, Rodrigo Alexandre L.; NOGUEIRA, Jozelia. **Inteligência Artificial e Desafios Jurídicos: Limites Éticos e Legais.** São Paulo: Almedina, 2023. E-book. p. 80. ISBN 9786556279268. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786556279268/>. Acesso em: 26 fev. 2025.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO PARANÁ. **Números de audiências virtuais cresce exponencialmente no Paraná.** 2025. Disponível em: https://www.tjpr.jus.br/noticias/-/asset_publisher/9jZB/content/id/40235834?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 16 mar. 2025.

UNIÃO EUROPEIA. **Regulamento sobre Inteligência Artificial. AI Act** – Aprovado pela União Europeia, estabelece regras para o uso de IA. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX:32024R1689>. Acesso em: 17 mar. 2025.



AS CUSTAS JUDICIAIS E O ACESSO À JUSTIÇA EM MOÇAMBIQUE

Justino Manuel Sigaúque¹

Introdução

As custas judiciais são um meio através do qual o Estado exige a contribuição para a satisfação das necessidades colectivas, visando o provimento deste serviço importante que é a justiça. O nível precário das condições económicas de maior parte da população moçambicana em relação ao valor das custas processuais nos tribunais, traduz barreira socialmente intransponível de acesso à justiça. Neste âmbito, este artigo tem como objectivo geral analisar o impacto das custas judiciais no acesso à justiça.²

Após à Declaração de Independência Nacional em 25 de Junho de 1975, o Conselho de Ministros de Moçambique, para sanar os problemas do sistema judicial, deliberou pela proibição do exercício liberal da advocacia, tida como estranha a “uma justiça ao serviço das largas massas do povo moçambicano” (Cfr. Lei 4/75, art.2).

Dotado de autonomia institucional e funcional, livre da dependência da PGR, o Instituto Nacional de Assistência Jurídica (INAJ) “marcou o desenvolvimento do sistema de assistência pública, cabendo-lhe o exercício do mandato judicial.

O “mandato judicial e a actividade de consulta e assistência jurídica serão onerosos, devendo os honorários serem fixados por tabela própria, sem prejuízo da prestação gratuita a quem dela carecer” (Cfr. Lei n.º 3/86, art.2).

Desta feita, conforme o apontado linhas acima, denota-se que somente uma parcela da sociedade, aquela que detinha melhores condições financeiras, possuía meios para se valer e tornar verdadeiramente efectivo este acesso à justiça. É possível relacionar o pensamento contemporâneo do acesso à justiça com a ideia da primeira dimensão dos direitos

446

¹ Justino Manuel Sigaúque, Licenciado pela Universidade Pedagógica, Delegação de Quelimane no curso de Ensino Básico com Habilitação em Administração e Gestão da Educação, Docente na área das artes na Escola Comunitária São Vicente de Paulo em Chókwe, Mestrando no curso de Direitos Humanos, Justiça e Paz, na Universidade Católica de Moçambique, Extensão de Xai-Xai, 2º Ano, 2025. E-mail: justinosigauque@gmail.com

² BOLETIM DA REPÚBLICA, I Série n.º 23. Imprensa Nacional de Moçambique. Lei n.º 4/75, de 16 de Agosto, *Lei que Adota providências legislativas destinadas a facilitar aos tribunais a exercício da função que lhes é atribuída*. Acessado em 21 de Jun. 2024. Disponível em: <https://gazettes.africa/archive/1975/mz-g>.

³ BOLETIM DA REPÚBLICA, I Série n.º 16. Imprensa Nacional de Moçambique. Lei n.º 3/86 de 16 de Abril. *Lei que Cria o Instituto Nacional de Assistência Jurídica*. Acessado em 21 de Jun. 2024. Disponível em: <https://gazettes.africa/archive/mz-governm>.

fundamentais, onde cabe ao Estado simplesmente uma limitação, um não agir, e não a criação de mecanismos para uma efectivação. Assim, tendo em vista que somente uma parte da população possuía o efectivo acesso à justiça, o Estado passa a perceber que não basta uma não intervenção somente, mas que é preciso uma actuação para que este direito possa ser efectivado. Surge então o que foi denominado como direitos fundamentais de segunda dimensão, com a criação dos direitos sociais, saindo o Estado daquela situação de impassibilidade, tomando carácter de garantidor.

“O Estado garante o acesso dos cidadãos aos tribunais e garante aos arguidos o direito de defesa e o direito à assistência jurídica e patrocínio judiciário” (Cfr. art. 62 da CRM).³

Decerto, ao visitar-se o Código das Custas Judiciais verifica-se um acumular de instituições que se beneficiam do valor das custas judiciais, tornando a Justiça muito cara para a maioria dos cidadãos. O desiderato constitucional de patrocínio e assistência jurídica acaba sendo relegado, afinal, para plano secundário, a favor de um grande interesse em arrecadar receitas para os cofres dos tribunais e de muitos outros. É neste contexto que se pretende responder a seguinte pergunta essencial: Até que ponto as custas judiciais influenciam no acesso à justiça em Moçambique?

Ora, esta pergunta, leva-nos a fazer uma abordagem sobre o Código das Custas Judiciais em Moçambique, aprovado pelo Decreto nº 43809, de 20 de Julho de 1961. Este Código foi alterado pelo Decreto nº 48/89, de 28 de Dezembro de 1989, tendo em conta a actualização dos impostos de justiça e demais encargos processuais. Em paralelo foram criados outros instrumentos jurídicos complementares. Em vista ao Código das Custas Judiciais, o cidadão submete uma petição inicial e para ser apreciada ele deve pagar a taxa de preparo inicial. O cidadão pode conseguir pagar esse preparo inicial, mas no decurso do processo este cidadão deve pagar uma taxa para o julgamento. E, existe ainda dentro do processo civil a taxa de contestação. Nenhum processo sobe sem que todas as taxas se encontrem regularmente pagas. Portanto, este artigo, para responder à pergunta de partida tem como objectivos específicos: explicar o funcionamento do Instituto do Patrocínio e Assistência Jurídica; identificar o impacto das Custas Judiciais no acesso à justiça em Moçambique.

Entende-se que os tribunais têm estado a dar primazia no despacho de processos àqueles que proporcionam maior bolo de participação emolumentar em detrimento daqueles processos com menor valor e ainda em detrimento da observância da ordem de entrada para despacho. Desta maneira, a Justiça moçambicana fica e está encarecida. Aliás, os próprios actores da Administração da Justiça têm vindo ao público reclamar da onerosidade da Justiça moçambicana. Porém, tem faltado o interesse de aprofundar as causas que tornam as custas

⁴ BOLETIM DA REPÚBLICA, I Série n.º 51. Imprensa Nacional de Moçambique. *A Constituição da República de Moçambique, 2004*. Acessado em 21 de Jun. 2024. Disponível em: <https://www.masa.gov.mz/uploads/2018/01>

judiciais bastante onerosas, o que resultaria na produção de recomendações concretas de ordem legal e de procedimentos para tornar a Justiça moçambicana menos onerosa e mais acessível. No entanto, este estudo ao nível metodológico, trata-se de um estudo qualitativo. Para a colecta de dados usou-se a entrevista dirigida aos técnicos de justiça do IPAJ e do Tribunal Judicial do Distrito de Chókwe-Gaza, por ser bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem, desejam, pretendem fazer ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito dos casos precedentes e, para a abordagem de conteúdo, usou-se o método indutivo, pois pretendíamos partir de experiências específicas relacionadas com o código das custas judiciais para desenharmos uma proposta de sugestões que visam reduzir as custas judiciais e garantir o acesso à justiça para os cidadãos. Porém, utilizou-se o método hermenêutico que se assentou na interpretação do código das custas judiciais para a consequente análise do seu impacto na vida dos cidadãos.

A criação do sistema de assistência jurídica pública

O sistema judicial colonial recusou acesso aos chamados “indígenas” (negros) e privilegiou os “cidadãos” (brancos, mistos, indianos e assimilados). Ou seja, a máquina judicial revestia um dualismo racial que deveria ser eliminado pelo novo ideário trazido com a revolução.⁴

O “mandato judicial e a actividade de consulta e assistência jurídica serão onerosos, devendo os honorários serem fixados por tabela própria, sem prejuízo da prestação gratuita a quem dela carecer” (Cfr. Lei n.º 3/86, art.2)

O sistema judicial foi elitista e a advocacia privada onerosa e para uma minoria. Esta situação foi naturalmente conflituante com a nova narrativa socializante, na qual as conquistas do povo deveriam ser usufruídas por todos sem discriminação.

Entretanto, havia necessidade de garantir tutela a “justiça para as massas”, daí que é criado um Serviço Nacional de Consulta e Assistência Jurídica (SNCAJ), que materializou a institucionalização de um sistema de assistência jurídica pública (Cfr. Art.2 da Lei 4/75).

O SNCAJ ficaria na dependência da Procuradoria-Geral da República (PGR), pois qualquer outra opção implicaria o reconhecimento de autonomia institucional, o que seria duplamente paradoxal: por um lado, por contender com o modelo centralizado e unitário que caracterizava o Estado vigente na 1.ª República e, por outro, porque seria o reconhecimento material da advocacia privada, que se repudiava.

⁵ BOLETIM DA REPÚBLICA, I Série n.º 23. Imprensa Nacional de Moçambique. Lei n.º 4/75, de 16 de Agosto, *Lei que Adota providências legislativas destinadas a facilitar aos tribunais a exercício da função que lhes é atribuída*. Acessado em 21 de Jun. 2023. Disponível em: <https://gazettes.africa › archive › 1975 › mz-g..>

⁶ BOLETIM DA REPÚBLICA, I Série n.º 16. Imprensa Nacional de Moçambique. Lei n.º 3/86 de 16 de Abril. *Lei que Cria o Instituto Nacional de Assistência Jurídica*. Acessado em 21 de Jun. 2024. Disponível em: <https://gazettes.africa › archive › mz-governm..>

Dotado de autonomia institucional e funcional, livre da dependência da PGR, o INAJ “marcou o desenvolvimento do sistema de assistência pública, cabendo-lhe o exercício do mandato judicial ou função de consulta pública, prestada por três categorias distintas de defensores: os advogados com licenciatura em Direito, os técnicos jurídicos, com bacharelato em Direito e os assistentes jurídicos, com formação específica” (OAM, 2013).

A consulta e o patrocínio judicial feitos pelo Instituto Nacional de Assistência Jurídica (INAJ) “eram a título oneroso, segundo preçários previamente fixados, podendo até os defensores constituir gabinetes destinados a fornecer serviços onerosos de consultoria e assistência jurídica” (Chambal et al (2021, p.25).

Portanto, esta possibilidade de prestação onerosa, em certa medida descaracterizava a essência de um serviço público de assistência jurídica que se pretendia, ainda que também se previa o patrocínio gratuito para os cidadãos carenciados de meios financeiros.⁵

Os novos desafios decorrentes das mudanças no sistema político-económico, marcado pela ruptura do modelo de economia baseada na propriedade do Estado e na planificação para uma economia de mercado publicamente regulada e socialmente comprometida, teve impactos no domínio da litigância que impunha um sistema judicial a altura. O caminho a seguir teve por base o reconhecimento constitucional do acesso à justiça como um direito de cariz fundamental, inaugurando a segunda fase no plano da implementação do sistema de assistência jurídica pública.

A constitucionalização do livre acesso dos cidadãos aos tribunais do direito de defesa e do direito de assistência e patrocínio judiciário e a extinção do INAJ propiciaram a criação do IPAJ, subordinado ao ministério que tutela a Justiça, com mandato para garantir a materialização do direito de defesa e para fornecer assistência jurídica e judiciária gratuita ao cidadão mais desfavorecido. No entanto, com o IPAJ consolida-se plenamente o sistema de assistência jurídica pública, com a função de coordenar todo o patrocínio judiciário e assistência jurídica prestado pelos seus membros. Diferentemente do que sucedia com o INAJ, apenas compõem a categoria de defensores públicos.

A constitucionalização do direito de acesso à justiça

“O Estado garante o acesso dos cidadãos aos tribunais e garante aos arguidos o direito de defesa e o direito à assistência jurídica e patrocínio judiciário ” (Cfr. art. 62 da CRM).

⁷ BOLETIM DA REPÚBLICA, I Série n.º 51. Imprensa Nacional de Moçambique. *A Constituição da República de Moçambique, 2004*. Acessado em 21 de Jun. 2024. Disponível em: <https://www.masa.gov.mz/uploads/2018/01>

⁸ CHAMBAL, Hermenegildo; PAUNDE Ângelo; LAICE Celso & CHIAU Manafá, (2021) *Avaliação da Capacidade do IPAJ de Fornecer Assistência Jurídica e Patrocínio Judiciário*. Edição Peter Caughlin, Maputo. Acessado em 21 de Jun. 2024, Disponível em: <https://www.undp.org/migration/IPAJsReport>

Decerto, “ muitas vezes se tem o acesso ao Judiciário, como se fosse o verdadeiro acesso à justiça. O simples acesso ao Judiciário não pode ser considerado acesso à justiça. O acesso à justiça é a saída, com o direito satisfeito” (Amaro *et al*, 2012, p. 233-234, *apud* Da Silva & Barbosa, 2016, p.14).

Conforme o exposto, só existe acesso à justiça quando o mérito é apreciado. Em Moçambique, ao andar pelas ruas é possível visualizar desigualdade social, onde muitas pessoas encontram-se em condições de extrema pobreza. Em todos os centros é possível encontrar pessoas nas ruas buscando o sustento para o seu dia, através de poucas moedas lhes dadas no semáforo. “ Sem prejuízo do desenvolvimento equilibrado, o Estado garante a distribuição da riqueza nacional, reconhecendo e valorizando o papel das zonas produtoras” (Cfr. art. 96 CRM).⁶

Actualmente, a Constituição impõe como um de seus fundamentos a erradicação da pobreza e a redução das desigualdades sociais e regionais com a aprovação da lei de criação do Fundo Soberano de Moçambique com as receitas do gás no dia 15 de Dezembro de 2023 com vista a garantir a distribuição da riqueza. Não obstante, a redução da desigualdade não é sinónima de distribuição de renda somente. Porém, proporcionar aos cidadãos um efectivo acesso à justiça também faz com que as desigualdades sociais sejam amplamente reduzidas.

Infelizmente, esta desigualdade vem acarretando a limitação dos direitos das pessoas com menores condições financeiras que enxergam o Poder Judiciário como o principal meio de se efectivar o acesso à justiça. Portanto, é neste contexto que considera-se limite ao acesso à justiça os elevados valores a título de custas processuais e ausência de uma defesa técnica digna aos menos favorecidos, já que não possuem condições de arcar com os custos de um advogado com técnica tão boa quanto da parte contrária.

450

O Instituto do Patrocínio e Assistência Jurídica (IPAJ)

O Instituto do Patrocínio e Assistência Jurídica adiante designado por IPAJ, “ é uma instituição do Estado que visa garantir a concretização do direito de defesa constitucionalmente consagrado, proporcionando ao cidadão economicamente

⁹ BOLETIM DA REPÚBLICA, I Série n.º 51. Imprensa Nacional de Moçambique. *A Constituição da República de Moçambique*, 2004. Acessado em 16 de Dez. 2023. Disponível em: <https://www.masa.gov.mz/uploads/2018/01>

¹⁰ BOLETIM DA REPÚBLICA, I Série n.º 34. Imprensa Nacional de Moçambique. Decreto n.º 15/2013: Aprova, o *Estatuto Orgânico do Instituto do Patrocínio e Assistência Jurídica*. Acessado em 21 de Jun.2024. Disponível em: <https://www.cfj.gov.mz/storage/2019/08>

¹¹ DA SILVA, Guilherme Barbosa & BARBOSA, Amanda Querino dos Santos, (2016). *Acesso à Justiça e Desigualdade Social*. Revista de Direito Penal. Brasília, Acessado em 21 de Jun.2024. Disponível em <https://indexlaw.org/article/download/pdf>

desprotegido, o patrocínio judiciário e assistência jurídica de que carecer” (Cfr. Decreto n.º 15/2013, art.2).

A característica fulcral e definidora do IPAJ resulta do patrocínio judiciário e assistência jurídica prestados aos cidadãos carenciados conforme ao seu papel institucional de garantir a materialização do direito constitucional. No entanto, o IPAJ encara difíceis obstáculos orçamentais e da distribuição geográfica da clientela, pois funciona essencialmente na base de fundos do Orçamento do Estado.⁷

Para Chambal et al (2021):

O valor alocado pelo IPAJ por via de outras receitas, mormente a proveniente dos Cofres dos Tribunais, e o modelo de gestão e distribuição pelas diversas delegações, na maioria dos casos, as delegações utilizam estes fundos para prover as necessidades de funcionamento (rendas e aquisição de material de escritório) e a verba proveniente do Orçamento do Estado atribui muito inadequado para formação e capacitação (p.30).

“Toda a pessoa tem direito a que a sua causa seja atendida, o direito a defesa incluindo o facto da se fazer assistir por um defensor da sua escolha e o direito de ser julgado num prazo razoável por uma jurisdição imparcial” (Cfr. Art.7 da Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos).

Em vista ao exposto, Moçambique é desafiado a criar condições de reduzir assimetrias na seara jurisdicional, proporcionando aos cidadãos menos favorecidos iguais possibilidades de ter justiça. Desse mesmo instrumento, decorre a obrigação do Estado moçambicano de criar condições de reduzir assimetrias na dimensão jurídico-processual, devendo criar condições para a assistência gratuita de cidadãos vulneráveis. O direito de acesso à justiça, mormente à assistência jurídica e judiciária, é intrinsecamente ligado à dignidade de cada humano. Portanto, o seu reconhecimento através de instrumentos internacionais de direitos humanos, mormente convenções e tratados validamente ratificados, irradiam e servem como fundamento ético de sustentação dos ordenamentos jurídicos.

O Estado moçambicano um Estado de direito democrático, o legislador constituinte estabelece que “a República de Moçambique é um Estado de direito baseado no pluralismo

¹² BOLETIM DA REPÚBLICA, I Série n.º 34. Imprensa Nacional de Moçambique. Resolução 9/88: Ratifica, a Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos. Acessado em 21 de Jun. 2024. Disponível em: <https://gazettes.africa/archive/1988/mz-g...>

¹³ CHAMBAL, Hermenegildo; PAUNDE Ângelo; LAICE Celso & CHIAU Manafá, (2021) *Avaliação da Capacidade do IPAJ de Fornecer Assistência Jurídica e Patrocínio Judiciário*. Edição Peter Caughlin, Maputo. Acessado em 21 de Jun. 2024, Disponível em: <https://www.undp.org/migration/IPAJsReport>

de expressão, na organização política, democrática no respeito e garantia dos direitos fundamentais do homem” (Cfr. art.7 da CRM).⁸

Moçambique está entre os dez países mais baixos ao nível de desenvolvimento socioeconómico (PNUD, 2019).

Embora haja redução dos níveis de pobreza, os níveis de desigualdade económica tem estado a aumentar, dado que o crescimento se torna cada vez menos inclusivo.

Neste contexto socioeconómico em que uma boa parte da população moçambicana vive no limiar da pobreza e onde faltam recursos financeiros para satisfação de necessidades básicas de sobrevivência, os cidadãos nessa situação não podem suportar os encargos judiciais inerentes a um processo judicial.

Procedimento para o acesso à assistência judiciária DO IPAJ

No cumprimento da sua missão de garantir o direito à justiça, os defensores públicos e membros do IPAJ confrontam inúmeras dificuldades.

Para beneficiar da assistência judiciária do IPAJ, “os utentes têm que ser elegíveis segundo o procedimento de inscrição e qualificação. Portanto, importa escrutinar os procedimentos e avaliar a sua eficácia e justiça” (Chambal et al 2021, p.34).⁹

Desta feita, conforme o apontado linhas acima, a vítima que tem poucos recursos, para a primeira entrada, é sujeita a pagamento do imposto. Portanto, as vítimas que tentam ir ao fundo pedindo o atestado de pobreza acabam gastando dinheiro nos locais onde passam. No chefe de 10 casas, no secretário do bairro, no próprio município, elas têm que pagar algum dinheiro.

“Compete ao Ministério que superintende a área social, atestar a situação de carência económica” (Cfr. Decreto n.º 15/2013, art.25).

Pode-se referir que a dificuldade deriva do silêncio da lei e da ausência de mecanismos regulamentares definidos. Embora tenha sido relegado ao ministério que superintende a área

¹⁴ BOLETIM DA REPÚBLICA, I Série n.º 51. Imprensa Nacional de Moçambique. *A Constituição da República de Moçambique*, 2004. Acessado em 21 de Jun. 2024. Disponível em: <https://www.masa.gov.mz/uploads/2018/01>

¹⁵ PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO, (2019). *Relatório de Desenvolvimento Humano, 2019: Além do Rendimento, Além das Médias, Além do Presente: Desigualdades no Desenvolvimento Humano no Século XXI*. Portugal. Acessado em 21 de Jun. 2024. Disponível em: <https://hdr.undp.org/documents/hdr2019ptpdf>

¹⁶ CHAMBAL, Hermenegildo; PAUNDE Ângelo; LAICE Celso & CHIAU Manafá, (2021) *Avaliação da Capacidade do IPAJ de Fornecer Assistência Jurídica e Patrocínio Judiciário*. Maputo. Edição Peter Caughlin. Acessado em 21 de Jun. 2024, Disponível em: <https://www.undp.org/migration/IPAJsReport>

social a competência para atestar a situação de carência económica, nunca até à presente data mereceu concretização regulamentar.¹⁰

Diante deste quadro, abre-se campo para interpretações dúbias e conflitos entre as instituições, visto que para suplantar esta indefinição, o IPAJ tem pugnado por considerar como carenciado o cidadão com um rendimento abaixo de três salários mínimos. Assim, para garantir a isenção dos encargos e a concretização do princípio da gratuidade na sua máxima amplitude nos processos em que utente esteja envolvido, o cidadão é acompanhado de um certificado de indigência ou certificado de pobreza.

A prática demonstra que, pelo menos nas acções cíveis, o tribunal tem pugnado, amiúde, pelo indeferimento destes pedidos, considerando a ausência de procedimentos prévios de aferição da condição de pobre que é atestada, o que é uma violação do princípio da igualdade das partes e impede o tratamento diferenciado do cidadão e, sobretudo, a preterição dos mecanismos processuais para concessão do benefício da dispensa, total ou parcial, de prepagos e do pagamento de custas.

Parece ser, de todo, incontornável que a solução passe, em primeiro lugar, por uma intervenção legislativa ou regulamentar e sem descurar a hipótese de estabelecimento de normas de procedimento interno. Ademais, a problemática das custas judiciais é tão séria que leva os cidadãos a desistirem dos seus processos por estas serem proibitivamente caras. A dificuldade em pagar custas é reforçada pelo honorário cobrado por um advogado. Tendo em conta que a maioria da população não pode pagar esses valores proibitivos.

O IPAJ é um órgão público, composto por defensores do Estado, mas não conseguem promover a isenção ao nível do tribunal. “Se pode não pagar no IPAJ, mas no tribunal paga-se sempre” (Chambal at al 2021, p.44).¹¹

Decerto, o entrave para o efectivo desempenho da assistência jurídica e judiciária é a falta de uniformidade ou de uma lei que define os critérios de qualificação do cidadão beneficiário dos serviços do IPAJ. Contudo, as insuficiências técnicas de tramitar o procedimento que possa habilitar o cidadão beneficiário da assistência do IPAJ a obter isenção ou redução dos encargos judiciais junto dos tribunais reduzem, inevitavelmente, a qualidade da assistência

¹⁷ BOLETIM DA REPÚBLICA, I Série n.º 34. Imprensa Nacional de Moçambique. Decreto n.º 15/2013: Aprova, o Estatuto Orgânico do Instituto do Patrocínio e Assistência Jurídica. Acessado em 21 de Jun.2024. Disponível em: <https://www.cfij.gov.mz/storage/2019/08>

¹⁸ CHAMBAL, Hermenegildo; PAUNDE Ângelo; LAICE Celso & CHIAU Manafá, (2021) *Avaliação da Capacidade do IPAJ de Fornecer Assistência Jurídica e Patrocínio Judiciário*. Maputo. Edição Peter Caughlin. Acessado em 21 de Jun. 2024, Disponível em: <https://www.undp.org/migration/IPAJsReport>

¹⁹ CHAMBAL, Hermenegildo; PAUNDE Ângelo; LAICE Celso & CHIAU Manafá, (2021) *Avaliação da Capacidade do IPAJ de Fornecer Assistência Jurídica e Patrocínio Judiciário*. Maputo. Edição Peter Caughlin. Acessado em 16 de Dez. 2023, Disponível em: <https://www.undp.org/migration/IPAJsReport>

²⁰ CENTRO PARA DEMOCRACIA E DIREITOS HUMANOS, (2023). *Conferência Nacional sobre o Acesso à Justiça e ao Direito*. V. n.º 494. Maputo. Acessado em 17 de Dez. 2023. Disponível em: <https://cddmoz.org/uploads/2020/07/Custa...>

jurídica e judiciária oferecida. Urge, portanto, a harmonização da disciplina legal relativa aos procedimentos de obtenção de isenção de custas.

As custas judiciais

Dentre inúmeros problemas que impedem o efectivo acesso ao poder judiciário, está o que concerne às custas judiciais. Uma discussão judicial abarca inúmeros gastos, dentre a quais, custas processuais e honorários advocatícios, sem enumerar outros gastos como perícias, diligências de oficial de justiça, dentre outros. É garantia do exercício dos direitos fundamentais da pessoa humana. Todavia, para muitos ou para a grande maioria da população é apenas uma formalidade, sem efectividade, sem eficácia social.

Segundo, CDD (2023), João Nhampossa, advogado de direitos humanos aduziu que:

Uma das coisas que contestamos é: por que é que o cidadão tem de pagar para o seu processo andar? Se não paga, o processo não anda, morre. Nem sequer se abre uma excepção para o processo continuar enquanto o cidadão arranja maneira de pagar. E os prazos para o pagamento são muito apertados: 48 horas, cinco dias. E há tribunais que nem sequer notificam o cidadão para efectuar o pagamento: deixam correr o prazo de pagamento para depois notificar o cidadão a pagar com uma multa de 100%. Quer dizer, o tribunal faz esquema para o cidadão falhar e ser cobrado uma multa de 100%. Que justiça é essa que faz depender o acesso ao tribunal ao pagamento de dinheiro pelo cidadão? (p.4).

454

Moçambique conta actualmente com um Código das Custas Judiciais aprovado pelo Decreto n.º 43809, de 20 de Julho de 1961. Este Código foi alterado pelo Decreto n.º 48/89, de 28 de Dezembro de 1989, tendo em vista a actualização dos impostos de justiça e demais encargos processuais. Em paralelo foram criados outros instrumentos jurídicos complementares.¹²

É isenta de custas a parte do processo que tiver de repetir-se em virtude da decisão que, em recurso, julgue procedente qualquer nulidade da sentença ou acórdão, seja qual for o tribunal em que a repetição se der; mas a parte vencida pagará as despesas de deslocação e as remunerações e indemnizações devidas a pessoas estranhas ao tribunal, as quais serão adiantadas pelo cofre do tribunal, (Cfr. art. 5.º do CCJ, 1961).

²¹ CENTRO DE INTEGRIDADE PÚBLICA, (2017). *Custas Judiciais em Moçambique: Um Verdadeiro Entrave para o Direito de Acesso à Justiça*. Maputo. Edição n.º 24. Acessado em 18 de Dez.2023. Disponível em: <https://www.cipmoz.org/>2017/05/23/>custas-judiciais...>

²² CÓDIGO DAS CUSTAS JUDICIAIS, Série I de 1961-07-20. Ministério do Ultramar, Direcção-Geral de Justiça. Acessado em 17 de Dez.2023. Disponível em: <https://dre.tretas.org/>dre/>decreto-43809-de-20-de-j...>

²³ BOLETIM DA REPÚBLICA. Série I, n.º 20. Imprensa Nacional de Moçambique. Decreto n.º 14/96: actualiza, o Código das Custas Judiciais. Acessado em 17 de Dez. 2023. Disponível em: <https://gazettes.africa/>archive/>1996/>mz-g...>

Se o imposto, acréscimos e custas, ou só estas, não forem pagos no prazo legal, o escrivão informará no processo, no prazo de dez dias, se o devedor possui bens que possam ser executados ou se, não os tendo, poderá, apesar disso, pagar o imposto em dívida. (Cfr. art. 163.º do CCJ, 1961).

A “legislação complementar ao Código das Custas Judiciais veio incorporar na conta para o cálculo das custas judiciais a Ordem dos Advogados de Moçambique, cabendo-lhe 3% do bolo emolumentar, e o Instituto de Assistência e Patrocínio Jurídico, cabendo-lhe 15%” (CIP, 2017, P.2).

Aquele que requerer o prosseguimento de processo parado mais de dois meses por culpa das partes e por tal motivo contado, pagará um quarto do imposto correspondente ao processo, o qual será depositado no prazo de vinte e quatro horas, a contar da apresentação do requerimento, sob pena de este não ter seguimento, e adicionado ao que for devido em conta posterior (Cfr. art. 42 do CCJ, 1996).

Certamente, os cidadãos são prejudicados no pagamento das custas judiciais que constituem indubitavelmente uma barreira no acesso à justiça e ao Direito por parte dos cidadãos

Discussão dos resultados

455

Em vista ao Código das Custas Judiciais vigente, o qual, pode ser citado como limite ao acesso à justiça pelos elevados valores estabelecidos e a ausência de uma defesa técnica digna concedida pelo IPAJ aos menos favorecidos, já que não possuem condições de arcar com os custos de um advogado com técnica tão boa quanto da parte contrária. Aliás, a aquisição do atestado de pobreza exigido pelo IPAJ praticamente envolve alguns valores monetários, situação que constrange de alguma forma o interessado em aceder aos serviços desta instituição.

Portanto, “o Estado garante o acesso dos cidadãos aos tribunais e garante aos arguidos o direito de defesa e o direito à assistência jurídica e patrocínio judiciário” (Cfr. art. 62 da CRM).

Em vista a este trecho da Constituição da Republica de Moçambique, importa realçar que, os tribunais ainda se encontram geograficamente distantes de muitos cidadãos, associado ao formalismo processual que exige a comparência às audiências do tribunal por longos dias até à conclusão do processo, isto acaba por acarretar custos de deslocação, podendo fazer com que alguns cidadãos se subtraíam de recorrer às instâncias judiciais para a resolução de diferendos sociais abrindo campo para a justiça com as próprias mãos. Porém, a eliminação ou pelo menos a redução dos constrangimentos no acesso à justiça no país poderão ser garantidos através do estabelecimento de um quadro legal e institucional favorável à realidade social, política, cultural e económica do país.

Na jurisdição cível, “a existência de um Código de Custas Judiciais anacrónico, confuso e de um inadmissível sistema de contagem de custas que beneficia os magistrados e os oficiais de

justiça, tem sido uma das razões por que continuamos a ter um crescente nível de processos pendentes” (CIP, 2017).

Conforme o exposto, sugere-se a reforma do Código das Custas Judiciais por ter sido produzido no tempo colonial, mostrando-se, ultrapassado e desajustado à realidade actual. Os tribunais recebem, anualmente, uma dotação orçamental do Estado para funcionamento e investimentos, ou seja, o Orçamento do Estado suporta em grande medida os encargos para o funcionamento dos tribunais, não fazendo sentido que ao cidadão se continue, em sede do tribunal, a cobrar taxas e impostos supérfluos que são depois canalizados para os cofres dos tribunais, Ministério Público, IPAJ, OAM e outros. Ademais, o Estado, através do Governo e parceiros de cooperação, tem custeado o pagamento das infra-estruturas dos Tribunais e Procuradorias, reduzindo-lhes as despesas nessa área.

Conclusão

Conclui-se que o acesso à justiça não se trata mais de possibilitar a alguém uma sentença de mérito como resolução de seu problema. Hoje o acesso à justiça é muito mais abrangente do que simplesmente abrir as portas do Poder Judiciário ao povo. Pode-se afirmar que há acesso à justiça quando se possibilita a dispensa do pagamento das custas processuais, a partir dos trâmites de aquisição do atestado de pobreza para o acesso à assistência jurídica pelo IPAJ ou ainda, quando há nomeação de um advogado dativo para a defesa dos interesses de determinado indivíduo. Entretanto, tal acesso é ineficaz quando, por exemplo, a defesa nomeada se mostra deficiente. Se quando um indivíduo considerado pobre é atendido de modo diferente ou possui uma defesa técnica inferior àquela realizada para um indivíduo com melhores condições financeiras, pode-se afirmar que o Estado falhou em sua protecção e que não houve efectivo acesso à justiça.

O Código das Custas Judiciais carece de reformas que devem ser acompanhadas de outras acções paralelas visando dotar os órgãos da Administração da Justiça de competências para análise e verificação da conta de modo a tornar o processo transparente e livre de quaisquer suspeitas de ilegalidade.

Referência

BOLETIM DA REPÚBLICA, I Série n.º 23. Imprensa Nacional de Moçambique. Lei n.º 4/75, de 16 de Agosto, *Lei que Adopta providências legislativas destinadas a facilitar aos tribunais a exercício da função que lhes é atribuída*. Acessado em 21 de Jun. 2024. Disponível em: <https://gazettes.africa › archive › 1975 › mz-g..>

_____, I Série n.º 16. Imprensa Nacional de Moçambique. Lei n.º 3/86 de 16 de Abril. *Lei que Cria o Instituto Nacional de Assistência Jurídica*. Acessado em 21 de Jun. 2024. Disponível em: <https://gazettes.africa › archive › mz-governm>.

_____, I Série n.º 51. Imprensa Nacional de Moçambique. *A Constituição da República de Moçambique, 2004*. Acessado em 21 de Jun. 2024. Disponível em: <https://www.masa.gov.mz › uploads › 2018/01>

_____, I Série n.º 34. Imprensa Nacional de Moçambique. Decreto n.º 15/2013: Aprova, o *Estatuto Orgânico do Instituto do Patrocínio e Assistência Jurídica*. Acessado em 21 de Jun. 2024. Disponível em: <https://www.cfj.gov.mz › storage › 2019/08>

_____, I Série n.º 34. Imprensa Nacional de Moçambique. Resolução 9/88: *Ratifica, a Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos*. Acessado em 21 de Jun. 2024. Disponível em: <https://gazettes.africa › archive › 1988 › mz-g...>

_____, I Série , n.º 20. Imprensa Nacional de Moçambique. Decreto n.º 14/96: actualiza, o *Código das Custas Judiciais*. Acessado em 21 de Jun. 2024. Disponível em: <https://gazettes.africa › archive › 1996 › mz-g...>

457

CENTRO PARA DEMOCRACIA E DIREITOS HUMANOS, (2023). *Conferência Nacional sobre o Acesso à Justiça e ao Direito*. Maputo, v. n.º 494. Acessado em 21 de Jun. 2024. Disponível em: <https://cddmoz.org › uploads › 2020/07 › Custa...>

CENTRO DE INTEGRIDADE PÚBLICA, (2017). *Custas Judiciais em Moçambique: Um Verdadeiro Entrave para o Direito de Acesso à Justiça*. Maputo Edição n.º 24. Acessado em 21 de Jun. 2024. Disponível em: <https://www.cipmoz.org › 2017/05/23 › custas-judiciais...>

CHAMBAL, Hermenegildo; PAUNDE Ângelo; LAICE Celso & CHIAU Manafá, (2021) *Avaliação da Capacidade do IPAJ de Fornecer Assistência Jurídica e Patrocínio Judiciário*. Maputo. Edição Peter Caughlin,. Acessado em 21 de Jun. 2024, Disponível em: <https://www.undp.org › migration › IPAJsReport>

CÓDIGO DAS CUSTAS JUDICIAIS, Série I de 1961-07-20. Ministério do Ultramar, Direcção-Geral de Justiça. Acessado em 21 de Jun. 2024. Disponível em: <https://dre.tretas.org › dre › decreto-43809-de-20-de-j...>



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



DA SILVA, Guilherme Barbosa & BARBOSA, Amanda Querino dos Santos. *Acesso à Justiça e Desigualdade Social*. Revista de Direito Penal. Brasília, Acessado em 21 de Jun. 2024. Disponível em <https://indexlaw.org/article/download/pdf>

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO, (2019). *Relatório de Desenvolvimento Humano, 2019: Além do Rendimento, Além das Médias, Além do Presente: Desigualdades no Desenvolvimento Humano no Século XXI*. Portugal. Acessado em 21 de Jun. 2024. Disponível em: <https://hdr.undp.org/documents/hdr2019ptpdf>

458



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

REFLEXÃO SOBRE A RESPONSABILIDADE CIVIL DO ESTADO POR ERRO DA JUSTIÇA EM MOÇAMBIQUE

Celso Gito Fabião Sibinde¹
Neucilto Alberto Chapila

Introdução

O presente artigo científico tem como pretensão refletir sobre a responsabilidade civil do Estado por erro da Justiça em Moçambique. Com o advento do Estado Democrático de Direito, houve uma transformação significativa na concepção do papel do Estado. Anteriormente, sob regimes absolutistas ou despóticos, o Estado era considerado soberano e muitas vezes não responsável perante os cidadãos (LOPES, 2006, p. 125). No entanto, com a evolução para o Estado Democrático de Direito, o princípio da irresponsabilidade do Estado foi abolido gradualmente, conforme destacam autores como Costa (2003, p. 98) e Tavares (2010, p. 45). Isso significa que agora o Estado é responsável pelos seus atos, deve agir de acordo com a lei e é passível de responsabilização perante os cidadãos e instituições independentes, como o judiciário.

A questão da responsabilidade civil do Estado em casos de condenação penal por erro judiciário é atualmente um tema amplamente discutido (MELLO, 2012, p. 67). Este assunto não se limita apenas ao campo do direito penal, uma vez que a norma é constitucional vide art. 58º, CRM estabelece o dever do Estado de indenizar o indivíduo condenado por erro judiciário, imputando-lhe uma responsabilidade civil (GOMES, 2011, p. 134). A responsabilização do Estado nesses casos tem gerado amplos debates, tanto na doutrina quanto na jurisprudência, com diferentes teorias sobre a natureza dessa responsabilidade e os limites da reparação (SILVA, 2018, p. 223).

A Constituição da República de Moçambique, no artigo 54, estabelece que o Estado deve garantir a proteção dos direitos fundamentais dos cidadãos, o que inclui a reparação por erros judiciais cometidos pelo sistema de justiça. Tal dever de reparação do Estado, em caso de erro judiciário, reflete uma evolução na teoria da responsabilidade civil do Estado, que, conforme Nunes (2009, p. 77), deve ser analisada sob a ótica da justiça restaurativa e das garantias constitucionais.

Este artigo científico está dividido em cinco capítulos distintos. O primeiro capítulo compreende o resumo seguido da introdução, contextualização do tema, formulação do

459

¹ Licenciado em Direito pelo Instituto Superior de Gestão de Negócios (ISGN), Mestrando em Direitos Humanos, Justiça e Paz, Residente na Cidade Capital de Xai-Xai, Província de Gaza, em Moçambique. Correio eletrónico: sibindecelso@gmail.com : Contactos +258876315408 /845315408

problema, justificativa da escolha do tema e os objetivos da pesquisa. No segundo capítulo, foi realizada a revisão da literatura e a apresentação das teorias relevantes. No terceiro capítulo, descreve-se a metodologia aplicada, incluindo os procedimentos de coleta de dados, técnicas e instrumentos utilizados. O quarto capítulo apresenta e discute os resultados da pesquisa. O quinto capítulo conclui o estudo e é seguido pelas referências bibliográficas.

Contextualização

A responsabilidade do Estado por atos de seus agentes refere-se ao dever legal de indenizar em casos de prisão ilegal ou erro judiciário, conforme o artigo 58 da Constituição de Moçambique. Esse artigo assegura que todos têm o direito de exigir compensação pelos danos causados pela violação de seus direitos fundamentais. O Estado é responsável por reparar danos causados por seus agentes durante o exercício de suas funções, incluindo prejuízos relacionados a prisões injustas.

Segundo Chaves (2009), a responsabilidade do Estado baseia-se na obrigação de reparar danos causados por seus agentes a bens protegidos por lei, seja por ação ou omissão, independentemente de serem lícitos ou ilícitos. Lima (2009) complementa ao destacar que os princípios da legalidade e da isonomia fundamentam essa responsabilidade, garantindo que o Estado seja responsabilizado por atos que violem a lei ou tratem os cidadãos de maneira desigual, promovendo uma administração pública mais justa e transparente.²

460

Problematização

O regime do Estado Democrático de Direito é baseado na interdependência de três valores essenciais: liberdade, poder e responsabilidade. A liberdade exige o respeito aos direitos fundamentais dos cidadãos, o poder deve ser exercido para atender ao interesse coletivo, conforme a vontade popular, e a responsabilidade implica a prestação de contas por eventuais abusos tanto do poder quanto da liberdade, com a reparação dos danos causados. Em Moçambique, onde a democracia é um conceito recente, implantado há algumas décadas, esses valores ainda não estão plenamente consolidados. Existem exemplos claros de restrições à liberdade, abusos de poder e violações dos direitos fundamentais. Além disso, persiste uma percepção de irresponsabilidade por parte dos órgãos do poder público e seus agentes, juntamente com uma baixa conscientização jurídica entre os cidadãos e uma

² Isonomia é um termo grego que significa igualdade perante a lei ou igualdade de direitos. Refere-se a um sistema no qual todos os cidadãos são tratados da maneira igual, especialmente no que diz respeito aos seus direitos e deveres legais. No contexto da Grécia Antiga, particularmente em Atenas, a isonomia representava uma forma de governo em que os cidadãos praticavam igualmente no processo democrático, garantindo que as leis se aplicassem de maneira justa a todos, independentemente de riqueza ou status social. No caso de Moçambique vide artigo 35 da CRM.

mentalidade fraca sobre o papel dos servidores públicos como verdadeiros servidores da sociedade, o que resulta na falta de responsabilização das instituições públicas e de seus agentes.

No contexto da responsabilidade do Estado, esta visa garantir que o Estado indenize os cidadãos em casos de prisão ilegal decorrente de erro judiciário. O artigo 58 da Constituição da República de Moçambique estabelece que todos têm o direito de exigir compensação pelos danos resultantes da violação de seus direitos fundamentais. O Estado é responsável pelos danos causados por atos ilegais de seus agentes no exercício de suas funções, e ainda possui o direito de regresso conforme a legislação vigente.

O erro judiciário pode ocorrer em diversas situações, com a principal consequência sendo a privação indevida da liberdade de uma pessoa. O erro pode se iniciar no momento da decretação de uma prisão temporária ou preventiva pelo juiz ou até mesmo pela autoridade policial, no momento da lavratura do termo de prisão em flagrante, e continuar durante toda a instrução criminal. A responsabilidade civil do Estado surge da atuação incorreta dos agentes públicos, seja por dolo ou culpa, no exercício de suas funções, o que resulta em erro cometido por um órgão do Poder Judiciário. O Tribunal Judicial da Cidade de Xai, por exemplo, que está dividido em três secções, tem como atribuição garantir a legalidade, assegurar os direitos e liberdades dos cidadãos e julgar os processos criminais e civis, conforme a legislação vigente. Fora de flagrante delito, a detenção só pode ser realizada mediante a ordem de um juiz, caso haja fundado receio de fuga, conforme o artigo 299 do Código de Processo Penal, aqui observar o prazo máximo duração da prisão preventiva, vide artigo 256 do mesmo diploma legal.

No entanto, o artigo 59 da Constituição de Moçambique estabelece que ninguém pode ser preso sem que a lei preveja essa possibilidade. Como Moçambique é um Estado de Direito Democrático, ele se subordina à Constituição e à legalidade, conforme os parágrafos 2 e 3 do mesmo dispositivo. O pesquisador, por sua vez, observou casos de prisão ilegal praticados por agentes da PRM, que prenderam cidadãos não em flagrante delito e, posteriormente, instauraram processos contra esses indivíduos. Quando os casos foram julgados no Tribunal Judicial da Cidade de Xai - Xai, o juiz não encontrou fundamentos para a condenação. Essa situação levanta preocupações em relação à segurança e à justiça dos cidadãos, pois muitos inocentes são encarcerados sem que a veracidade dos fatos seja averiguada, e não há responsabilização dos servidores públicos que cometem esses atos prejudiciais.

Diante disso, surge a seguinte questão: **Como a falha na averiguação adequada dos fatos e a ausência de responsabilização dos agentes públicos afetam a segurança e a justiça para os cidadãos?**

Justificativa

O presente artigo tem uma extrema relevância na medida em que no **Âmbito jurídico:** O acesso dos cidadãos aos tribunais, o direito de defesa dos arguidos e a prestação de assistência jurídica de forma gratuita pelo Estado são alguns dos princípios estabelecidos na Constituição da República, no entanto, o sistema de administração da justiça contínua caracterizado por “uma série de dificuldades para o alcance do nível desejado”, o facto de o sistema de administração da justiça em Moçambique estar longe de atingir o nível desejado deve-se também ao facto de haver muita burocracia e falta aperfeiçoamento de todo o sistema judiciário. Prevenir o erro de fato é fundamental para garantir a correcção e a justiça nos processos judiciais. Algumas medidas podem ser adoptadas para minimizar a ocorrência desse tipo de erro: Revisão cuidadosa dos documentos e peças processuais, Uso de tecnologias e ferramentas de automação, Necessidade de capacitação e actualização dos profissionais do Direito: os profissionais do Direito devem investir em sua capacitação e actualização constante, a fim de estar familiarizados com as leis e os entendimentos jurisprudenciais mais recentes.

Âmbito académico: O presente estudo tem a finalidade de analisar, através de pesquisa exploratória, bibliográfica, e da utilização do método dedutivo, a Responsabilidade Civil do Estado por danos decorrentes do Erro Judiciário. No actual Estado Democrático de Direito, as acções e omissões praticadas pelos agentes do Estado que, agindo nessa qualidade, gerem danos a particulares atraem a responsabilização objectiva do Estado. Os juízes no desempenhar de sua função podem causar prejuízos ao particular, devendo estes, eventualmente, ser reparados pelo Estado, ou na forma do art. 58, da CRM, pelo agente público. Negar o dever de o Estado se responsabilizar pelos prejuízos decorrentes da actuação jurisdicional é afastar os preceitos do Estado Democrático de Direito assumidos pelo Estado Moçambicano, razão pela qual, deve o Estado responder pelos actos administrativos, legislativos e judiciários de seus agentes, sempre que houver nexo de causalidade entre a conduta do agente público e o dano.

Âmbito social: O presente trabalho de pesquisa visa acordar os réus que sofrem de erro da justiça sem receber a devida indemnização, ou a sociedade em geral de modo a tomar conhecimento sobre o direito que lhe confere no caso do erro da justiça que o Estado responde pelos erros cometidos pelos seus agentes no exercício das suas funções. Contudo o que tem-se verificado no caso similar o réu é restituído a liberdade mediante insuficiência de provas, ou seja, havendo dúvida razoável sobre quaisquer factos relativos à infracção cuja existência se procura verificar ou à responsabilidade que se pretende apurar, ela é resolvida em favor do arguido como ilustra o nº 3 do artigo 3 do CPP conjugado nº 2 do artigo 59 do CRM “os arguidos gozam da presunção de inocência até decisão judicial definitiva”. Assim, a presunção da culpa não elide a índole subjectiva da responsabilidade, pois se a

462

administração pública demonstrar que agiu com diligência, perícia e prudência estará isenta de responsabilidade, o que não seria aplicável nos casos de responsabilidade objectiva.

Objectivo geral

- ❖ Reflectir sobre a responsabilidade civil do Estado por erro da justiça, caso do Tribunal Judicial da Cidade de Xai – Xai.

Objectivos específicos

- ❖ Identificar casos de aplicação da justiça no caso da Cidade de Xai – Xai;
- ❖ Analisar as consequências jurídicos – sociais resultantes dos erros de justiça;
- ❖ Apresentar aspectos concernentes à responsabilidade civil do Estado no evolver de suas funções sociais, procurando buscar teorias que amparam a irresponsabilidade do Estado por actos jurisdicionais.

Abordagem Metodológica

Metodologia de Trabalho

A metodologia desta pesquisa aborda os procedimentos utilizados para alcançar os objetivos, incluindo métodos, técnicas e instrumentos de coleta de dados necessários à pesquisa.

Quanto ao Método

Segundo Andrade (2001, p. 45), o método dedutivo será adotado para analisar a responsabilidade civil do Estado em casos de erros judiciais que causem prejuízos, considerando doutrinas e jurisprudência relevantes.

Tipo de Estudo

Cervo (2002, p. 45) defende a pesquisa qualitativa, que é descritiva e interpretativa, sem a necessidade de quantificação. Esse tipo de abordagem é flexível e permite ajustes durante a coleta de dados, com a pesquisadora atuando como instrumento de pesquisa.

Quanto aos Objetivos

Oliveira (2002, p. 45) define a pesquisa exploratória como a fase inicial do trabalho científico, focando na análise bibliográfica e na definição dos objetivos da pesquisa.

Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Gil (2008, p. 45) destaca que as técnicas e instrumentos de coleta de dados são fundamentais para obter as informações necessárias. Lakatos & Marconi (2010, p. 45) ressaltam que essas técnicas envolvem ferramentas que ajudam na coleta e análise de dados.

Carmo & Ferreira (1998, p. 45) explicam que a pesquisa bibliográfica usa fontes como livros, artigos e jurisprudência, visando a compreensão dos fenômenos. Lakatos & Marconi (2011, p. 45) complementam que a pesquisa bibliográfica não é uma repetição, mas uma análise crítica que propicia novas interpretações.

Marco Teórico

Estado de Direito e Estado de Não Direito

Segundo Gomes Canotilho (2012, p. 45), o Estado de Direito é uma forma de organização política em que a atividade do Estado é determinada e limitada pelo Direito, garantindo a liberdade dos cidadãos. Por outro lado, um Estado de não Direito ocorre quando o poder político se dissocia dos limites jurídicos, impondo leis arbitrárias e desumanas, sem reconhecimento dos direitos individuais.

Canotilho (2012, p. 45) afirma que um Estado de não Direito é aquele que decreta leis injustas, onde o Direito é submisso à razão do Estado e a aplicação do direito é marcada pela desigualdade. Esse tipo de Estado é caracterizado pela injustiça radical e pela violação dos direitos fundamentais.

Marcello Caetano (p. 45) complementa a ideia, afirmando que o Estado de Direito, em seu sentido material, visa garantir os direitos individuais naturais, sendo a independência dos órgãos judiciais um dos pilares essenciais para garantir que os cidadãos possam recorrer à justiça quando seus direitos forem ameaçados ou violados.

O pesquisador observa que, no contexto de Moçambique, embora o país seja formalmente um Estado de Direito, a realidade apresenta distorções. Há uma falta de responsabilidade dos órgãos públicos e uma impunidade generalizada, com falhas no sistema judicial, como prisões ilegais realizadas por autoridades policiais sem fundamentação judicial. Esses problemas comprometem a confiança da população no sistema judicial, destacando que a independência e eficácia da justiça ainda precisam ser consolidadas.

Erro da Justiça

O conceito de *erro da justiça* tem sido amplamente discutido por diversos autores ao longo do tempo, e embora existam algumas concordâncias, as divergências também são evidentes,

especialmente quando se analisa a natureza, a origem e as implicações desse erro. A seguir, apresento uma explanação que inclui as visões de diferentes pensadores sobre o erro judicial, suas divergências e a posição do pesquisador sobre o tema.

O erro da justiça refere-se a falhas no processo judicial que resultam em condenações injustas. (SILVA 2018, p.203 – 2020).³ "O erro judicial não apenas prejudica o indivíduo, mas também mina a confiança na justiça como um todo". Os impactos sociais incluem estigmatização e violação de direitos fundamentais. (CHISSANO, 2019)⁴.

Foucault, em sua obra *Vigiar e Punir: História da Violência nas Prisões* (1975), analisa as instituições sociais, incluindo o sistema judicial, como mecanismos de poder. Para Foucault, o erro judicial não é uma falha isolada, mas sim um reflexo das relações de poder no contexto social. Ele argumenta que as práticas judiciais não são neutras, mas funcionam para manter estruturas de poder e controle, o que implica que o erro judicial é muitas vezes intrínseco ao próprio funcionamento da justiça. Em *Vigiar e Punir*, Foucault destaca que o sistema de punição e a justiça não só buscam punir o crime, mas também moldar os indivíduos, sendo um reflexo do poder institucionalizado que, muitas vezes, erra ao identificar quem deve ser punido. (FOUCAULT, 1975, P.235).⁵

Beccaria, em sua obra *Dos Delitos e das Penas* (1764), discute a importância de evitar erros judiciais, pois eles comprometem a integridade do sistema de justiça e a confiança da sociedade. Beccaria enfatiza que o erro judicial não deve ser tolerado, pois ele representa uma punição imoral e desproporcional.

Segundo Beccaria (1764, p. 52), "quando a justiça erra, ela não apenas fere o indivíduo, mas descredibiliza o próprio sistema que a legitima". O erro judicial, portanto, é uma falha grave, pois mina a confiança do público na justiça e afeta a estrutura moral da sociedade.⁶

Rawls, em *Uma Teoria da Justiça* (1971), aborda a justiça sob a ótica da equidade, e uma de suas preocupações centrais é garantir que o erro judicial seja minimizado.⁷ Rawls (1971, p. 76) propõe que o sistema de justiça deve ser estruturado para garantir que qualquer erro seja corrigido rapidamente, de forma a minimizar o impacto sobre os indivíduos afetados.

Para ele, o erro judicial é uma falha do sistema de justiça, que deve ser projetado para corrigir desigualdades e garantir que todos tenham as mesmas oportunidades de contestar decisões errôneas. No entanto, ele também reconhece que, dado que o sistema judicial opera em um contexto de complexidade e incerteza, é difícil evitar completamente os erros.⁸

³ SILVA, T. (2018). *O Impacto do Erro Judicial nas Vítimas*. Estudos Jurídicos, 9(4), 203-220.

⁴ CHISSANO, A. (2019). *Direitos Humanos e Erro Judicial em Moçambique*. Editora Universitária.

⁵ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: História da Violência nas Prisões*. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2006. (Primeira publicação em 1975).

⁶ BECCARIA, Cesare. *Dos Delitos e das Penas*. Tradução de Luiz Antônio de Oliveira. São Paulo: Martins Fontes, 2009. (Primeira publicação em 1764).

⁷ RAWLS, John. *Uma Teoria da Justiça*. 20. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Primeira publicação em 1971).

⁸ RAWLS, John. *Justice as Fairness: A Restatement*. Cambridge: Harvard University Press, 2001.

Guilherme de Souza Nucci, em *Curso de Direito Penal* (2017) e em outros de seus escritos, discute o erro judicial como uma falha que ocorre no processo, comprometendo os direitos fundamentais do indivíduo, especialmente no âmbito penal. Segundo Nucci (2017, p. 305), "o erro judicial representa uma violação de direitos essenciais, resultando em sofrimento para o inocente e, muitas vezes, em sua marginalização".⁹ O autor destaca que a revisão de decisões judiciais é crucial para evitar que sentenças erradas sejam mantidas, reafirmando a necessidade de mecanismos eficazes de controle e correção dentro do sistema judiciário.¹⁰

Para o pesquisador entende-se que o erro da justiça é, sem dúvida, uma das questões mais sensíveis no campo do direito. Ele pode ser abordado tanto de maneira teórica, com foco nas implicações filosóficas e sociológicas do sistema de justiça, quanto de maneira prática, refletindo as falhas procedimentais. Por um lado acredita-se que a origem do erro judicial deve ser analisada de maneira multifacetada, reconhecendo tanto as falhas estruturais do sistema quanto as falhas humanas e técnicas. A sociedade precisa de um sistema judicial que, além de eficiente, seja flexível o suficiente para corrigir seus próprios erros e restaurar a confiança pública.

O impacto do erro judicial vai muito além do dano imediato à vida do indivíduo afetado, estendendo-se ao enfraquecimento da confiança no sistema de justiça como um todo. Portanto, o erro judicial é, de fato, uma das maiores ameaças à integridade do Estado de Direito e à preservação dos direitos fundamentais.

466

Justiça

Segundo Marcelo (1974), justiça é virtude moral que inspira o respeito pelos direitos do outrem e manifesta-se pela ordem jurídica.

De acordo com Barbosa (1984), justiça é a virtude de dar a cada um aquilo que é seu, é a faculdade de julgar segundo o direito e melhor consciência.

Rawls (1997), justiça como a primeira virtude das instituições sociais. A solução para uma sociedade promissora é um contrato social justo entre o Estado e os indivíduos. Para Aristóteles, citado por Paulo (2010), a ideia de Justiça é proveniente das experiências mundanas ao passo que caminha junto com o Direito e pode modificar-se ao longo do tempo e em razão do espaço. E a ideia da Justiça modificava-se em razão da cultura, dos costumes sociais, da moral e de outros elementos de um povo que a tornara ainda mais subjectiva, em Especial quando da atribuição de um conceito. Daí se dizer que o conceito de justiça não poder ser limitado a uma questão puramente objectiva como propusera Platão. Aqui está claro que para o Aristóteles a justiça circunscreve-se num fenómeno social proveniente da moral, dos bons costumes e da lei.

⁹ NUCCI, Guilherme de Souza. *Curso de Direito Penal*. 7. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2017.

¹⁰ NUCCI, Guilherme de Souza. *Código Penal Comentado*. 18. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2019.

Conforme lecciona Paulo (2010), a ideia de justiça havia sido a pedra angular do sistema filosófico de Platão, que a concebera como a máxima virtude do indivíduo e do Estado. Sem chegar a defender um determinismo social, mas convencido das desigualdades humanas, armou o seu raciocínio a partir da premissa de que cada indivíduo é dotado de uma aptidão própria. Assim é que uns nascem para governar e outros para serem comerciantes, artistas, militares, agricultores, auxiliares, entre outras profissões. Todo indivíduo, por imperativo de justiça, deveria dedicar-se apenas à actividade para qual possuísse qualidades. A fórmula de justiça consistiria em que os homens se limitassem apenas aos afazeres que lhes competissem. Da percepção da perspectiva do Aristóteles, podemos afirmar que a justiça ganhou uma nova linha conceptual em que se primava por uma definição mais ampla que permitisse dar à justiça a dimensão que a terminologia requer. Em sede de conceituação, os escritos aristotélicos são relevantes e importantes na sistemática jurídica até os dias de hoje, remetendo a percepções doutrinárias ainda defendidas na actualidade. Nessa ordem de ideias, Paulo (2010), afirma que foi com Aristóteles que a ideia de justiça alcançou o seu lineamento mais rigoroso e preciso. Tão importante foi a sua contribuição que Emil Brunner não hesitou em considerá-la definitiva: “Pode-se dizer, em verdade, que a doutrina da justiça nunca foi além de Aristóteles, mas sempre se volta a ele”.

Em conformidade com Morrisont (2019), a ideia de Justiça assenta na ideia da liberdade e coerção que passaram a fazer parte do conceito de Direito. Nesta perspectiva, a liberdade passa a ser um valor presente na teoria de justiça, vislumbrando-se como um elemento individualizado da própria ordem social. Nesse sentido doutrinário, Kant aponta que a racionalidade é o elemento que permite ao indivíduo estabelecer uma divisão entre o certo e o errado. Percebe-se, a partir de então, que a moralidade torna-se um instituto presente na cabeça de cada um, permitindo ter uma ideia da justiça que, para o filósofo, consubstancia-se na ideia do certo.

O autor perfilha com o conceito de Barbosa (1984), que refere que a justiça é a virtude de dar a cada um aquilo que é seu, é a faculdade de julgar segundo o direito e melhor consciência. Trata-se de um conceito presente no estudo do direito, filosofia, ética, moral e religião. As suas concepções e aplicações práticas variam de acordo com o contexto social em uma determinada região e a sua perspectiva interpretativa, sendo comumente alvo de controvérsias entre pensadores e estudiosos. Consideramos ainda justiça como um termo abstractos que designa o respeito pelo direito de terceiros, à aplicação ou reposição do seu direito por ser maior em virtude moral ou material.

Responsabilidade Subjectiva e/ou Objectiva do Estado

Chaves (2009, p. 45) destaca que a responsabilidade do Estado repousa na obrigação de reparar danos causados por agentes públicos no exercício de suas funções, tanto em atos lícitos quanto ilícitos. Este entendimento é crucial para países como Moçambique, onde a

relação entre o Estado e seus administrados frequentemente envolve a reparação de danos que impactam a população, principalmente no contexto de um Estado em desenvolvimento. Lima (2009, p. 45) reforça que os princípios da legalidade e da isonomia fundamentam a responsabilidade estatal, sendo que, em caso de ato ilícito, eles legitimam a ação de responsabilização. Essa perspectiva é relevante no contexto moçambicano, onde a busca por justiça e equidade é um pilar do processo de reforma institucional e governamental.

Nos casos em que atos lícitos geram responsabilidade, o princípio da igualdade de todos os cidadãos no suporte aos encargos públicos se torna essencial. Nesse sentido, é importante que os custos da reparação de danos não recaiam de maneira desproporcional sobre uma parte da população. No contexto de Moçambique, um país com desafios econômicos, isso se traduz na necessidade de garantir que todos compartilhem igualmente a responsabilidade por danos causados, evitando sobrecarga em determinados grupos.

Soares (2010, p. 45) observa que o Direito Administrativo moderno tende a responsabilizar objetivamente o Estado pelos atos de seus funcionários, tendo como base os princípios de igualdade, legalidade e isonomia. Isso é fundamental para assegurar que o interesse público seja priorizado e que a distribuição de danos seja justa, especialmente em um país como Moçambique, onde a administração pública desempenha um papel central em muitas áreas da vida social e econômica.

Harada (2000, p. 45) complementa que, embora a responsabilidade objetiva seja predominante, especialmente quando baseada na teoria do risco administrativo, a responsabilidade subjetiva ainda se aplica em situações excepcionais, como danos causados por fenômenos naturais ou atos de terceiros. Em Moçambique, isso reflete a necessidade de um sistema jurídico flexível que contemple diferentes formas de responsabilidade, adaptando-se às condições locais, como desastres naturais que afetam comunidades vulneráveis.

Por fim, Cavalieri (2009, p. 45) defende que a regra deve ser a responsabilidade objetiva do Estado quando o dano é causado por seus agentes, baseada na teoria do risco administrativo. No entanto, ele também reconhece que em casos como fatos de terceiros ou fenômenos da natureza, a responsabilidade subjetiva é aplicável, com base na culpa ou falta de serviço. No contexto de Moçambique, a implementação de responsabilidade objetiva é essencial para promover a confiança na administração pública, ao mesmo tempo que a flexibilidade para casos excepcionais garante justiça em situações imprevisíveis.

Pelo entendimento de Rodrigues (2012, p. 45), em rigor, as responsabilidades objetivas e subjetivas não podem ser vistas como espécies diversas de responsabilidade, mas sim como maneiras diferentes de encarar a obrigação de reparar o dano. Para o autor, se diz ser subjetiva a responsabilidade quando se inspira na ideia de culpa e objetiva quando esteada na teoria do risco.

A responsabilidade do Estado por Danos Decorrentes de Actos Judiciais

Conforme Cavalieri (2009, p. 120), o início do século XXI tem vivenciado a eliminação do princípio da irresponsabilidade do Estado no que compete às funções que lhe são inerentes. E o que tem sido visto é que a irreparabilidade dos danos causados por atos judiciais pode ser entendida como o último reduto da irresponsabilidade civil do Estado.

Diniz (2001) apud Valentini (2009, p. 45) comenta que alguns autores ainda resistem à ideia de que o Estado seja responsabilizado por atos jurisdicionais. Estes defendem a ideia de que a função desempenhada pelo Poder Judiciário está acima da lei, agindo os juízes com independência funcional. Os autores alegam que a Constituição prevê que a responsabilidade do Estado só se dará quando o dano for provocado por funcionário, e, segundo o entendimento destes autores, o magistrado não pode ser visto como um funcionário.

Nessa óptica, a irreparabilidade pelos danos causados pelo Poder Judiciário resultaria do fato de este se tratar de um Poder Soberano; portanto gozando de certas imunidades que não se enquadram no regime de responsabilidade por seus actos quando no exercício de suas actividades.

Entretanto, segundo Meirelles (1990) apud Cavalieri, (2009) “Serviço público é todo aquele prestado pela Administração ou por seus delegados, sob normas e controles estatais, para satisfazer necessidades essenciais ou secundárias da colectividade, ou simples conveniências do Estado”.

469

Análise e Interpretação de Dados

Neste capítulo apresentamos dados recolhidos no campo e a sua respectiva análise. A pesquisa centra-se nos resultados obtidos no terreno após a parte introdutória, a revisão da literatura, e a metodologia adoptada na pesquisa.

De que forma o réu pode ser indemnizada pelo erro da justiça?

Observa-se que do universo questionado, de 100%, 70% das pessoas que já tem experiência sobre a matéria em estudo, responderam que o réu pode intentar uma acção judicial de modo a ter indemnização pelo erro da justiça, visto que muitas das vezes os réus são privados da sua liberdade, sem ter cometido nenhuma infracção, ou as vezes pela violação da prisão preventiva, contudo a responsabilidade do Estado funda-se na obrigação deste de reparar o dano que agentes públicos, nessa qualidade, causaram a bens juridicamente protegidos pertencentes a seus administrados, no desempenho de seus actos ou omissões, tanto lícitos quanto ilícitos e os 30% dos entrevistados responderam que através do Advogado ou Defensor Público, o réu pode pedir em sede de audiência que o réu seja indemnizado pelo erro cometido pela justiça.

Diante a este estudo, note-se uma barreira no que concerne a justiça, visto não são todos os cidadãos estão munidos de conhecimento científico para intentar uma acção, segundo recorrer aos advogados carece de recursos financeiros e pode ser visto como barreira a acesso a justiça vide artigo 62 da CRM.

De encontro a isso, Diniz (2001) apud Valentini, (2009) comenta que alguns autores ainda resistem à ideia de que o Estado seja responsabilizado por actos jurisdicionais. Estes defendem a ideia de que a função desempenhada pelo Poder Judiciário está acima da lei, agindo os juizes com independência funcional. Os autores alegam que a Constituição prevê que a responsabilidade do Estado só se dará quando o dano for provocado por funcionário, e, segundo o entendimento destes autores, o magistrado não pode ser visto como um funcionário.

Compulsado estes autores, o pesquisador entende que os autores acima descritos não abre espaço de punir de forma clara aos magistrados, mas também não pode ser visto como funcionário.

Conclusão

Desde a sua origem, as penas foram instrumentos de punição, muitas vezes desumanas, cruelmente aflitivas, e com a aplicação de castigos corporais, torturas e outras formas de humilhação pública. Com o passar do tempo, o direito penal evoluiu e buscou formas mais humanas de lidar com a infração, mas, ainda assim, a responsabilidade por erros cometidos no exercício do poder estatal, especialmente por agentes do Estado, continua sendo um tema delicado e importante.

Neste contexto, o Estado deve ser responsabilizado por atos ilegais praticados por seus agentes, garantindo a reparação dos danos causados aos cidadãos em razão de erros judiciais. A Constituição da República de Moçambique estabelece que todos os cidadãos têm o direito de exigir indemnização por danos causados por violações de seus direitos, conforme os artigos 58 e 62 da CRM. Nesse sentido, a responsabilidade civil do Estado é um princípio fundamental para garantir a justiça e a confiança da população no sistema jurídico, especialmente nos casos de erro judicial, onde o Estado deve atuar para reparar os danos causados.

Durante a análise das decisões do Tribunal Judicial da Cidade de Xai-Xai, observou-se que, de um total de 4.396 decisões entre 2020-2021, muitas dessas decisões foram remetidas a tribunais superiores para revisão. É importante destacar que o processo de revisão e recurso nos tribunais superiores precisa ser mais transparente e fundamentado, com argumentos sólidos que assegurem a segurança jurídica e a imparcialidade nas decisões, evitando a repetição de julgados sem a devida adequação aos casos específicos.

Sugestões

Diante das observações realizadas ao longo deste estudo, apresentam-se algumas sugestões cruciais para aprimorar o sistema de responsabilização do Estado por erro judicial em Moçambique:

1. **Criação de Normas Específicas para Garantir a Indemnização por Erro Judicial:** Sendo Moçambique um Estado de Direito Democrático, é fundamental a criação de normas legais específicas que garantam a indemnização do réu quando ocorrer um erro judicial.
2. **Capacitação Contínua de Juízes em Matérias Processuais:** Programas de formação contínua contribuirão para a melhoria da qualidade das decisões e para a redução de erros judiciais, garantindo uma justiça mais equitativa e eficiente.
3. **Maior Clareza e Transparência nas Decisões Judiciais:** A fundamentação robusta é essencial para assegurar a segurança jurídica e prevenir a ocorrência de decisões baseadas em descrições imprecisas ou em precedentes mal aplicados.

Referências

Legislação

Constituição da República de Moçambique (CRM) 2004, Actualizado em 2018, pela lei nº 1/2018 de 12 de Junho.

Decreto-lei nº 47344, de 25 de Novembro de 1996 a prova o Código Civil de Moçambique

Decreto-lei nº 44.129, de 28 de Dezembro de 1961 que aprova o código de Processo Civil Moçambique

Decreto-Lei nº 25/2019, de 26 de Dezembro aprovado o Código de Processo Penal;

Manuais

ARDENT, H. (1951). *The Origins of Totalitarianism*. New York: Harcourt.

ANDRADE, M. M. (2001). *Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos de graduação*. 5. ed. São Paulo: Atlas;

ARINOS, A. (1976). *Teoria do Estado*. São Paulo: Editora Saraiva.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



- BENTO, A. (2015). *Responsabilidade Civil do Estado*. São Paulo: Editora Jurídica.
- CAETANO, M. (2001). *Introdução ao Direito Público*. Lisboa: Editorial Verbo.
- CERVO, A. L.; Bervian, P. A. (2002). *Metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall;
- CHAVES, P. H. (2009). *A responsabilidade civil do Estado por erro na prestação jurisdicional*;
- CHISSANO, A. (2019). *Direitos Humanos e Erro Judicial em Moçambique*. Editora Universitária.
- CUNHA, R. (2022). *Casos de Erro Judicial em Moçambique: Análise e Perspectivas*. Revista de Direito, 15(3), 45-67.
- DURKHEIM, E. (1979). *Determinação do facto moral. Sociologia e filosofia*. São Paulo: Companhia Editora Forense;
- DELEUZE, M. (2017). *Erros Judiciais e Responsabilidade do Estado*. Paris: Les Éditions du Juriste.
- FERNANDES, J. (2021). *Responsabilidade Civil do Estado: Lições do Brasil e da África do Sul*. Journal of Comparative Law, 10(2), 125-140.
- HEGEL, W. F. (1992). *Metodologia das Ciências Sociais*. São Paulo;
- KANT, I. (1980). *As Teorias das Penas*. São Paulo;
- KARUMBA, J. (2021). *Justice and Accountability in Kenya*. Nairobi: East African Publishers.
- HARADA, K. (2000). *Responsabilidade civil do Estado*. Revista Jus Navigandi;
- LAKATOS, E. M.; Marconi, (2003). M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5 ed. São Paulo: Atlas,
- LIMA, A. A. A. (2009). *Responsabilidade civil do Estado por acto jurisdicional*;
- LOPES, M. (2023). *Desafios no Acesso à Justiça em Moçambique*. Análise Jurídica, 12(1), 78-89.
- MAQUIAVEL, Nicolau. *O Príncipe*. Traduzido por José da Silva. São Paulo: Editora Abril, 2010.

472



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



MACHUNGO, M. O. P. (2003). *Transição política e estado de direito em Moçambique*. Editora XYZ.

RAWLS, John. *Uma Teoria da Justiça*. 20. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RAWLS, John. *Justice as Fairness: A Restatement*. Cambridge: Harvard University Press, 2001.

MARTÍNEZ, R. (2019). *Estado e Responsabilidade Civil: Uma Análise Comparativa*. Madrid: Ediciones Jurídicas.

MÁRIO, P. (2020). *A Justiça em Moçambique: Desafios e Oportunidades*. Editora Moçambique.

ROUSSEAU, J.-J. (1762). *Du Contrat Social, ou Principes du Droit Politique*. Genève: Marc Michel Rey.

RODRIGUES, S. (2012). *Direito civil*. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2012;

SILVA, H.C (2002). *Manual de Execução Penal*. 2. ed. Campinas: Bookseller;

SILVA, P. (1997) *Curso de Direito Constitucional*. 8 Edição. Editora Saraiva, São Paulo;

473



APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS - ERGONOMIA DA ATIVIDADE APLICADA À QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO

Felipe Sérgio Bastos Jorge¹

Introdução

Após o processo de industrialização dos países e a demanda pela produção em série de bens de consumo, processos estes iniciados na Europa e Estados Unidos, doenças ocupacionais capazes de gerar incapacidades físicas e mentais de caráter temporário e permanentes começam a afligir os trabalhadores. Diante disso, surgem as primeiras discussões e estudos relacionados à Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) e a Ergonomia como estudo focado na análise do ambiente o qual o trabalhador está inserido em sua atividade laboral. Ambos os conceitos refletem preocupações com a saúde, bem-estar e produtividade dos indivíduos no ambiente de trabalho, oferecendo abordagens complementares para a melhoria das condições laborais e para o desenvolvimento humano.

Começam a ser adotadas medidas que visam preservar a saúde do trabalhador, à medida que essa preocupação reflete no ambiente de trabalho como um todo, reduz os afastamentos parciais e totais dos empregados, aumentam a produtividade e reduz os gastos médicos da empresa. Tais iniciativas se aplicam a toda e qualquer atividade laboral, desde os ambientes fabris aos espaços de trabalhos institucionais. O surgimento de métodos de análise ergonômica e a atualização das normas regulamentadoras possibilitaram uma sistematização do processo de diagnóstico e proposição de intervenções de forma eficiente.

No contexto dos ambientes escolares, a QVT e a Ergonomia assumem uma relevância singular devido às especificidades desse ambiente de trabalho. Professores, estudantes, gestores e funcionários da educação enfrentam desafios que incluem cargas horárias extensas, pressões emocionais, e inadequadas condições ergonômicas, como mobiliários desajustados e espaços físicos mal projetados.

Estudos sobre Ergonomia Escolar apontam que a adaptação do ambiente físico e a organização do trabalho podem melhorar não apenas a saúde dos profissionais, mas também a qualidade do ensino. Por exemplo, cadeiras e mesas ajustáveis podem reduzir problemas musculoesqueléticos, enquanto salas de aula acusticamente adequadas promovem melhor comunicação e redução de estresse.

A QVT no ambiente escolar também inclui aspectos psicossociais, como a construção de um clima organizacional positivo, incentivo à formação continuada dos professores e suporte

¹ Mestre – Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO, email: felipe.jorge@ifro.edu.br

emocional para lidar com os desafios cotidianos. Nesse sentido, a integração entre Ergonomia e QVT é essencial para promover um ambiente educacional que beneficie tanto os profissionais quanto os alunos.

Pensando na formação de profissionais capazes de aplicar os conceitos de Ergonomia e QVT, percebe-se a necessidade de aplicação de metodologias capazes de engajar os estudantes a se envolverem nas atividades propostas. Diante disso, a adoção de tarefas práticas, que tenham em seu escopo a solução de problemas reais é uma alternativa interessante.

Esta pesquisa tem como objetivo, a partir de um levantamento histórico sobre a inclusão de aspectos relacionados à QVT e à Ergonomia nas atividades laborais, com especial atenção ao ambiente escolar, apresentar uma proposta didática que aplique de forma prática os conceitos estudados, utilizando técnicas de Análise Ergonômica do Trabalho (AET). Essa proposta será elaborada com base na metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas (APB), de modo a promover um ensino mais dinâmico e integrado às necessidades ergonômicas e pedagógicas do ambiente escolar.

Revisão de literatura

Qualidade de Vida no Trabalho

O conceito de QVT ganhou destaque na década de 1950, especialmente nos Estados Unidos, quando pesquisadores como Eric Trist e Fred Emery (1955), do *Tavistock Institute*, começaram a explorar modelos sociotécnicos de organização do trabalho. O objetivo era criar condições que equilibrassem as necessidades humanas com a eficiência organizacional. Nessa época, a preocupação com o bem-estar dos trabalhadores surgiu como resposta às consequências do trabalho mecanizado e alienante promovido pela Revolução Industrial.

Na década de 1970, o tema foi consolidado como um campo de estudo autônomo, impulsionado pela crescente conscientização sobre os impactos do ambiente laboral na saúde física e mental dos trabalhadores. Autores como Walton (1973) sistematizaram os princípios da QVT, destacando dimensões como segurança, desenvolvimento de competências e relações interpessoais.

Nos últimos anos, essa abordagem foi ampliada para incluir aspectos como equilíbrio entre vida pessoal e profissional, inclusão e diversidade no ambiente de trabalho e adaptação às novas dinâmicas impostas pela digitalização e pelo trabalho remoto. Esses avanços demonstram como a QVT continua a evoluir, mantendo-se relevante em diferentes contextos organizacionais.

475

Ergonomia

A Ergonomia, enquanto área de conhecimento, também tem suas raízes na Revolução Industrial. Entretanto, sua consolidação como campo científico ocorreu apenas no início do Século XX, quando o aumento da complexidade das máquinas e dos processos produtivos demandou estudos mais aprofundados sobre a interação entre seres humanos e seus ambientes de trabalho.

Frederick W. Taylor (1911), com sua abordagem de administração científica, e Frank e Lillian Gilbreth (1917), pioneiros nos estudos de tempos e movimentos, estabeleceram bases importantes para a Ergonomia. Contudo, foi durante a Segunda Guerra Mundial que a Ergonomia ganhou maior expressividade, uma vez que a operação de equipamentos militares sofisticados exigia o ajuste entre capacidades humanas e exigências tecnológicas.

No pós-guerra, o campo expandiu-se para outras áreas, incluindo indústrias civis, saúde e educação. A partir da década de 1960, surgiram associações científicas e organizações internacionais dedicadas à Ergonomia, como a *International Ergonomics Association* (IEA), que contribuíram para o desenvolvimento de normas e padrões globais.

Análise Ergonômica do trabalho (AET)

476

Segundo Ferreira (2015), foi a partir da década de 1990 que esse instrumento de análise ergonômica começou a ser popularizado, graças à publicação da Norma Regulamentadora de Ergonomia 17, ou NR 17, do Ministério do Trabalho e Emprego (BRASIL, 1978). Essa norma determinava que ficaria a cargo dos empregadores a realização da análise de condições ergonômicas dos trabalhadores. Ela avança no sentido de sua aplicação, indo além das orientações sobre carregamento de peso para indicações sobre mobiliário de trabalho, condições dos ambientes, equipamentos, além do modo e tempos de trabalho.

A AET era uma análise realizada no campo de trabalho, baseando-se no trabalhador e nas situações a que estavam submetidos. Ferreira (2015) ainda estabelece que essa nova análise se diferenciava das práticas de laboratório e das análises de tarefas, baseadas em conceitos tayloristas. Era uma análise que tinha como foco o trabalhador, seu ambiente e sua dinâmica laboral.

A observação é definida, então, como a técnica prioritária de análise. Posturas corporais, comunicações entre os envolvidos nas tarefas, os produtos, instrumentos e equipamentos que utilizam, o *modus operandi*, os percursos realizados bem como os controles que fazem e que são submetidos. Também é importante que essas análises sejam realizadas em períodos diversos e com trabalhadores diferentes. Como requisito básico, é de suma importância a participação dos trabalhadores no diagnóstico das condições de trabalho a serem levantadas. Também é destacado pelo autor que o objeto de observação deveria ser pré-determinado, estabelecendo a demanda de análise. Esse conhecimento prévio deve ser complementado

com informações sobre a empresa, sobre a atividade, sobre o ambiente e sobre os trabalhadores (FERREIRA, 2015).

De forma sistemática, podemos estabelecer as etapas da AET, conforme detalhado a seguir:

a- Definição do problema e planeamento

Identificar a demanda inicial e planejar o estudo. Coletar informações preliminares: Compreender os objetivos da AET, que podem incluir a redução de riscos de saúde, a melhoria da produtividade ou a análise de uma queixa específica. Identificação das partes interessadas: Conversa com gestores, trabalhadores, equipes de segurança do trabalho e ergonomistas. Elaboração do plano de ação: Inclui a definição do escopo, cronograma e ferramentas que serão usadas na análise (IIDA, 2005).

b- Análise da demanda

Compreender as expectativas e necessidades da organização e dos trabalhadores. Entrevistas iniciais: Envolve diálogo com trabalhadores e supervisores para identificar queixas, dificuldades e objetivos. Observação inicial: Um primeiro olhar sobre o ambiente de trabalho ajuda a identificar fatores críticos (GUERIN, et al., 2001).

c- Análise da tarefa prescrita e da tarefa real

Estudar como o trabalho deveria ser realizado (tarefa prescrita) versus como ele é efetivamente executado (tarefa real). Documentação da tarefa prescrita: Revisão de manuais, ordens de serviço e instruções normativas. Observação direta: Registro de como os trabalhadores desempenham suas funções, analisando gestos, posturas, interações com equipamentos e variabilidade das ações. Entrevistas detalhadas: Captam a percepção dos trabalhadores sobre os desvios entre a prescrição e a execução prática (WISNER, 1994).

d- Identificação dos Fatores de Risco

Detectar condições que podem impactar a saúde e o desempenho dos trabalhadores. Riscos físicos: Posturas inadequadas, esforço repetitivo, levantamento de peso excessivo. Riscos cognitivos: Sobrecarga mental, distrações, falta de clareza nas instruções. Riscos organizacionais: Ritmo de trabalho, falta de pausas, jornadas extensas, ausência de autonomia. Uso de ferramentas de avaliação (DUL e WEERDMEESTER, 2004).

e- Propostas de Soluções

Desenvolver estratégias para eliminar ou minimizar os problemas encontrados. Intervenções físicas: Alterações no mobiliário, reposicionamento de ferramentas ou ajuste de máquinas. Intervenções organizacionais: Redesenho de processos, aumento de pausas, rotatividade de funções. Treinamento: Capacitação dos trabalhadores para práticas mais seguras e eficientes. Validação: Prototipagem e testes das soluções propostas, ajustando conforme necessário (GRANDJEAN, 1998).

f- Implementação e Acompanhamento

Colocar as medidas em prática e verificar os resultados. Execução das mudanças: Alterações no ambiente, processos ou comportamentos. Monitoramento contínuo: Avaliação do

impacto das mudanças na saúde, produtividade e satisfação dos trabalhadores. Ajustes: Refinamento das intervenções, caso necessário (VILLARDI e OLIVEIRA, 2005).

Norma Regulamentadora de Ergonomia 17

Criada em 1978 pelo Ministério do Trabalho, no contexto das primeiras regulamentações de saúde e segurança do trabalho no Brasil, foi desenvolvida para tratar da Ergonomia. Sua formulação respondeu à crescente preocupação com as condições inadequadas de trabalho no país durante o processo de industrialização e urbanização, quando os problemas relacionados a acidentes e doenças ocupacionais se tornaram mais evidentes (BRASIL, 1978). Desde sua publicação, a NR-17 passou por revisões importantes, especialmente em 1990, para incorporar avanços nos estudos ergonômicos e alinhar-se a práticas internacionais. As atualizações buscaram contemplar a diversidade das atividades laborais e promover a adaptação do trabalho às características psicofisiológicas dos trabalhadores, considerando avanços tecnológicos e novos métodos organizacionais. Ainda segundo a referida norma (BRASIL, 1978), são estabelecidas diretrizes para criar condições de trabalho que garantam conforto, segurança e saúde aos trabalhadores. Entre os pontos centrais, destacam-se:

Organização do trabalho: Normatiza jornadas, ritmos, pausas e formas de execução para prevenir sobrecarga física e mental.

Condições ambientais: Regula aspectos como iluminação, temperatura, umidade e ruído, visando proporcionar um ambiente saudável.

Postos de trabalho: Determina que móveis, equipamentos e ferramentas sejam projetados de acordo com as características físicas dos trabalhadores, minimizando posturas inadequadas e esforços excessivos.

Trabalho com computadores: Introduce parâmetros específicos para atividades com terminais de vídeo (VDT), como a organização de pausas, mobiliário adequado e regulação de monitores.

Também faz parte do conteúdo da NR17 desde sua revisão de 1990, as prescrições de análise previstas na AET, sendo um avanço na análise ergonômica das condições de trabalho nas empresas.

Aprendizagem baseada em problemas (APB)

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) constitui uma metodologia ativa de ensino que tem como princípio central a colocação do estudante no centro do processo de aprendizagem. Esse método se caracteriza pelo uso de problemas reais como ferramenta para o desenvolvimento do aprendizado, incentivando os estudantes a adquirirem conhecimento, habilidades e competências de forma integrada (Barrows, 1986).

A ABP foi desenvolvida originalmente na área da medicina, na Universidade McMaster, no Canadá, durante a década de 1960. Barrows e Tamblyn (1980) destacam que a metodologia foi projetada para superar as limitações dos métodos tradicionais de ensino, que muitas vezes enfatizavam a memorização de conteúdos em detrimento do desenvolvimento do pensamento crítico e da resolução de problemas. Segundo esses autores, a ABP visa preparar os estudantes para enfrentar situações complexas e multifacetadas na vida real, promovendo o aprendizado significativo.

De acordo com Schmidt (1993), a ABP baseia-se em princípios construtivistas, nos quais o conhecimento é construído de forma ativa pelo estudante, em vez de ser transmitido passivamente pelo professor. Nesse contexto, o professor desempenha o papel de facilitador ou mediador, orientando os estudantes enquanto eles trabalham de forma colaborativa para resolver os problemas propostos.

A metodologia ABP apresenta uma série de características distintivas que a diferenciam de outros métodos de ensino. Entre elas, destacam-se:

Foco em Problemas Reais: Os problemas utilizados na ABP devem ser autênticos e relevantes, incentivando os estudantes a aplicar o conhecimento teórico em situações práticas (Barrows, 1996).

Aprendizagem Colaborativa: A dinâmica da ABP envolve o trabalho em grupos, promovendo a troca de ideias e o desenvolvimento de habilidades de comunicação e trabalho em equipe (Dolmans et al., 2005).

Autonomia do Estudante: A metodologia incentiva os estudantes a serem protagonistas de sua aprendizagem, desenvolvendo habilidades de pesquisa, análise crítica e gestão do tempo (Hmelo-Silver, 2004).

Integração de Conhecimentos: A ABP favorece a conexão entre diferentes áreas do conhecimento, permitindo uma abordagem interdisciplinar no processo de aprendizagem (Schmidt et al., 2011).

Estudos demonstram que a ABP oferece uma série de benefícios para o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Hmelo-Silver (2004), os estudantes que participam de ambientes de ABP tendem a desenvolver melhor suas habilidades de resolução de problemas, pensamento crítico e colaboração. Além disso, a metodologia também contribui para o aumento do engajamento e da motivação dos estudantes, uma vez que os problemas apresentados geralmente estão alinhados com seus interesses e com situações do mundo real.

Schmidt et al. (2011) destacam que a ABP também favorece a retenção do conhecimento a longo prazo, pois os estudantes são incentivados a compreender e aplicar os conceitos aprendidos em contextos variados. Ademais, o método promove uma formação mais integral dos alunos, preparando-os para enfrentar desafios profissionais e pessoais com maior competência e segurança.

Metodologia

A etapa inicial da metodologia trata da fixação dos conteúdos teóricos tendo como base a literatura pertinente. São necessários o entendimento dos conceitos de Qualidade de Vida no Trabalho, Ergonomia e Ergonomia da Atividade. Com base nesses conceitos, os participantes da atividade deverão aplicar o que foi discutido através de uma ação prática na instituição de ensino, a partir de uma situação hipotética como instrumento de aprendizagem (APB). Utilizando os procedimentos descritos na Análise da Ergonomia do Trabalho (AET), farão um levantamento das condições de trabalho de determinados setores e propor um plano de ação composto de intervenções que promovam a qualidade de vida dos trabalhadores.

Por se tratar de uma atividade didática, como parte do conteúdo da disciplina de Ergonomia, os alunos serão divididos em grupos de acordo com o tamanho da turma e cada grupo ficará responsável por analisar um setor diferente da instituição, por exemplo: biblioteca, compras, registro acadêmico, laboratórios ou coordenações de curso. Em uma discussão inicial, os grupos coletarão dados sobre as atividades realizadas no setor, os integrantes e a infraestrutura disponível.

Em seguida, utilizando de observação de campo, os grupos farão uma análise dos trabalhadores, a dinâmica das tarefas, situações críticas, frequência, horário de trabalho, etc. Nessa etapa, é importante que haja participação dos próprios trabalhadores a respeito de sua atividade laboral, sendo utilizado como instrumento de coleta de depoimentos um formulário online.

Essa etapa de análise deverá ser sistematizada durante um período de tempo, a fim de que os dados sejam representativos da rotina laboral daquele setor. Esses dados serão organizados qualitativa e quantitativamente e fornecerão informações valiosas aos analistas. Esse relatório será validado pelos trabalhadores, confirmando os levantamentos realizados, gerando um diagnóstico global do setor e diagnósticos específicos de cada estação de trabalho/função.

Por fim, baseado no diagnóstico realizado, serão propostas intervenções em graus diferentes de investimento, seja na estrutura física do ambiente, nos processos realizados ou na visão geral de atuação do setor, de modo a minimizar os problemas relacionados à ergonomia nas atividades laborais.

Resultados esperados

Espera-se que cada grupo analise os setores institucionais definidos como objeto de estudo, utilizando o método prescrito pela AET. Posteriormente irão elaborar um plano de ações visando a melhoria da qualidade de vida no trabalho dos servidores. Depois de concluídos,

480

os planos serão consolidados em um único documento, que servirá de base para as ações futuras da instituição.

Conclusões

Algumas conclusões podem ser obtidas ao aplicar a metodologia de aprendizagem baseada em problemas (ABP) a um estudo de análise ergonômica do trabalho (AET) em um ambiente escolar. Dentre as principais, pode-se destacar:

- Desenvolvimento de habilidades práticas e críticas: A ABP permite que os alunos apliquem conceitos teóricos de ergonomia diretamente a situações reais. Isso resulta no desenvolvimento de competências práticas, como análise crítica, identificação de problemas e formulação de soluções adequadas ao contexto escolar.
- Compreensão mais profunda das condições ergonômicas escolares: Por meio do estudo ativo, os participantes identificam fatores ergonômicos que afetam alunos, professores e demais trabalhadores da escola, como postura inadequada, mobiliário não ajustado, esforço repetitivo, iluminação ou ruído excessivo.
- Sensibilização sobre o impacto das condições de trabalho na saúde e no desempenho: A metodologia pode revelar a relação entre a ergonomia inadequada e problemas de saúde, como dores musculoesqueléticas, fadiga ou dificuldades de concentração, destacando a importância de intervenções ergonômicas no ambiente escolar.
- Desenvolvimento de soluções contextualizadas: A ABP promove a criação de soluções adaptadas às necessidades e limitações da escola, como ajustar mobiliário escolar, reorganizar o layout das salas ou propor pausas durante o trabalho.
- Engajamento dos alunos como agentes transformadores: Ao se envolverem diretamente no diagnóstico e nas propostas de melhoria, os alunos tornam-se protagonistas de mudanças positivas no ambiente escolar, desenvolvendo senso de responsabilidade e colaboração.
- Integração multidisciplinar: A ABP favorece a interseção de disciplinas como biologia, saúde, engenharia, e psicologia, ampliando a visão dos estudantes sobre o trabalho ergonômico e suas múltiplas dimensões.
- Promoção de um aprendizado ativo e colaborativo: A metodologia incentiva o trabalho em equipe, promovendo trocas de ideias e um aprendizado participativo, em vez de passivo, o que pode melhorar o engajamento dos alunos no processo de aprendizagem.
- Identificação de barreiras à aplicação da ergonomia: O estudo pode revelar desafios, como a falta de recursos financeiros, baixa sensibilização da comunidade escolar ou resistência à mudança, estimulando os alunos a propor estratégias realistas para superar essas barreiras.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



- Capacitação para resolução de problemas complexos: A ABP prepara os alunos para enfrentar problemas complexos no futuro, aplicando metodologias estruturadas para identificar, analisar e resolver questões em contextos variados.
- Contribuição para a melhoria contínua do ambiente escolar: As análises realizadas podem gerar insights úteis para gestores escolares e responsáveis pela infraestrutura, promovendo mudanças sustentáveis no ambiente de ensino e trabalho.

Referências

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE ERGONOMIA. International Ergonomics Association (IEA). Disponível em: <https://iea.cc>. Acesso em: 11 dez. 2024.

BARROWS, H. S. **A taxonomy of problem-based learning methods**. Medical Education, 20(6), 481-486. 1986.

BARROWS, H. S., TAMBLYN, R. M. **Problem-based learning: An approach to medical education**. Springer. 1980.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Norma Regulamentadora nº 17 – Ergonomia. Portaria GM nº 3.214, de 8 de junho de 1978. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-previdencia>. Acesso em: 16 dez. 2024.

DUL, J.; WEERDMEESTER, B. **Ergonomia prática**. 2. ed. São Paulo: Edgard Blücher, 2004.

FERREIRA, L. L. **Sobre a Análise Ergonômica do Trabalho ou AET**. Rev. bras. Saúde ocup., São Paulo, 40 (131): 8-11, 2015.

FERREIRA, M. C. **Ergonomia da Atividade aplicada à Qualidade de Vida no Trabalho: lugar, importância e contribuição da Análise Ergonômica do Trabalho (AET)**. Rev. bras. Saúde ocup., São Paulo, 40 (131): 18-29, 2015.

GILBRETH, Frank B.; GILBRETH, Lillian M. **Applied Motion Study: A Collection of Papers on the Efficient Method to Industrial Management**. Nova York: Sturgis & Walton Company, 1917.

GRANDJEAN, E. **Manual de ergonomia: adaptando o trabalho ao homem**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 1998.



GUÉRIN, F.; LAVILLE, A.; DANIELLOU, F.; DURAFFOURG, J.; KERGUELEN, A. **Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia.** São Paulo: Edgard Blücher, 2001.

HMELO-SILVER, C. E. **Problem-based learning: What and how do students learn?** Educational Psychology Review, 16(3), 235-266. 2004.

IIDA, I. **Ergonomia: projeto e produção.** 2. ed. São Paulo: Edgard Blücher, 2005.

SCHMIDT, H. G. **Foundations of problem-based learning: Some explanatory notes.** Medical Education, 27(5), 422-432. 1993.

SCHMIDT, H. G., ROTGANS, J. I., YEW, E. H. **The process of problem-based learning: What works and why.** Medical Education, 45(8), 792-806. 2011.

TAYLOR, Frederick W. **Princípios da Administração Científica.** São Paulo: Atlas, 1911.

TRIST, Eric; EMERY, Fred. **The Causal Texture of Organizational Environments.** Human Relations, v. 18, n. 1, p. 21-32, 1955.

WALTON, Richard E. **Criteria for Quality of Working Life.** In: DAVIS, L. E.; CHERNS, A. B. (Eds.). The Quality of Working Life. Nova York: The Free Press, 1973.

WISNER, A. **Ergonomia: conceitos e aplicações.** 3. ed. São Paulo: Edgard Blücher, 1994.

VILLARDI, B. Q.; OLIVEIRA, A. P. N. **Fundamentos de ergonomia.** 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

A FESTA DE CABOCLO BERNARDO: CULTURA POPULAR NA FOZ DO RIO DOCE

Iandra Castoldi Rossi¹
Ailton Pereira Morila²

Introdução

Este trabalho constitui-se como um recorte da pesquisa de dissertação do Mestrado, em andamento, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo com incentivo da Fundação Amparo a Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES). Tem como objetivo compreender quais significados, atitudes e valores a Festa de Caboclo Bernardo comunica. Buscamos pensar o universo da festa a partir das contribuições dos estudos sobre culturas populares do historiador Peter Burke e do antropólogo argentino Néstor Canclini.

A proposta do trabalho consiste em ampliar os conhecimentos sobre o campo de festas no Brasil, tomando como referência os estudos da antropóloga brasileira Rita Amaral, que enxerga as festas no Brasil de forma muito característica. Entendemos a partir dos escritos de Amaral e Canclini que o contexto social, econômico e político é fundamental para estudar as festas, que apesar de possuírem elementos de aproximação cada festa é única.

Dessa forma, exploraremos as relações que a festa estabelece e o mundo que ela reflete. Examinaremos a comunicação e a dinâmica do ritual em sua realização, compreendendo esse momento como um processo no qual diversos conflitos culturais se manifestam. Enquanto elemento da cultura popular a partir de Burke e Canclini pensaremos nas influências que a cultura erudita e cultura subalterna sofrem, como a Festa se insere nesse cenário. Sobre as contribuições dos autores também analisaremos a dualidade entre campo e cidade, pensando também a cultura popular nesses dois ambientes, tomando Regência como parte do que consideramos campo. A partir das contribuições de Canclini em “Culturas populares no capitalismo” analisaremos as transformações e permanências da festa, bem como as adaptações realizadas ao longo de suas edições, tanto em sua programação quanto em sua ambientação. Vislumbrando a cultura popular como um espaço de tensão e negociação entre diferentes grupos sociais.

Considerando a relevância da memória e da oralidade na transmissão de conhecimentos em Regência, adotamos a história oral temática, conforme proposta de Meihy e Holanda (2015),

¹ Aluno(a) do Mestrado em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: iandra.rossi@edu.ufes.br

² Professor(a) do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: ailton.morila@ufes.br

como procedimento metodológico para a coleta de dados. Segundo os autores, a história oral consiste em um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e segue com a definição de um grupo de pessoas a serem entrevistadas.

De acordo com os autores (2015, p.72), a abordagem da História Oral como metodologia coloca as entrevistas no centro da pesquisa. Especificamente, a História Oral temática permite um aprofundamento no recorte do objeto de análise. O entrevistado será previamente informado sobre o tema da entrevista, sendo que “os detalhes da história pessoal do narrador apenas interessam na medida em que revelam aspectos úteis à informação temática central” (Meihs e Holanda, 2015, p.40). Esse aviso prévio incentiva o entrevistado a registrar eventos que considere relevantes e significativos para compartilhar.

As entrevistas seguirão um formato semiestruturado e serão lideradas por membros da comunidade de Regência, priorizando aqueles diretamente envolvidos na organização e preservação da festa. No entanto, a participação de lideranças locais, mesmo que não estejam diretamente ligadas ao evento, também será essencial para o avanço da pesquisa.

Em consonância com a História Oral temática a partir das demandas que surgirem com as entrevistas e seguindo as análises de Amaral (1998, 2012) sobre as festas brasileiras, pretendemos investigar o projeto de organização da Festa, considerando seus diferentes níveis estruturais. Uma das possibilidades de abordagem para essa análise é a ficha catalográfica para festas, proposta por Amaral (2012, p. 80-85), que busca facilitar a compreensão antropológica do evento e dos múltiplos significados do festejar no Brasil. Além disso, examinaremos as programações da festa para identificar mudanças e/ou permanências nas tradições desse ritual, bem como analisaremos notícias publicadas em sites e páginas de divulgação da prefeitura de Linhares. A participação direta e a observação do evento também serão fundamentais para compreender sua dinâmica e os principais elementos.

485

O Caboclo e a Festa

A Festa do Caboclo Bernardo é realizada na Vila de Regência Augusta, distrito de Linhares, Espírito Santo. Essa celebração, única da região, acontece em torno da data de falecimento do Caboclo Bernardo, em 3 de junho (CAU, 2019, p.92). Conforme Novaes (2020, p.17), Regência se destaca como uma comunidade tradicional de pescadores artesanais, intimamente conectada ao Rio Doce e ao mar. A proximidade dos moradores com as águas influencia diretamente a prática da pesca, enquanto o mar fomenta o surf e estreita a relação das pessoas com as águas que fazem parte da vida e do lazer dessas pessoas. A maneira como a população interage e mantém um convívio equilibrado, ao mesmo tempo enfrentando os desafios desse ambiente, liga-se diretamente à narrativa de Caboclo Bernardo.

Bernardo José dos Santos nasceu em 1859 na barra do Rio Doce, no Estado do Espírito Santo, lugar que mais tarde passou a se chamar Regência. Historicamente de origem indígena

Botocuda do tronco linguístico Macro-jê (ZUNTI, 2003), à população originária de Regência somam-se posteriormente as populações negra e branca. Dentro desse universo surge a figura do Caboclo (indivíduo nascido da miscigenação entre o indígena e o branco), mas que em Regência, para além de seu uso étnico propriamente, descreve de maneira geral o nativo da região.

Segundo Norbertino Bahiense, em “O naufrágio do Imperial Marinheiro” (1971), Bernardo entrou para história pelo feito realizado na madrugada do dia 7 de setembro de 1887 quando salvou 128 naufragos do Cruzador Imperial Brasileiro. O ato heroico rendeu a ele reconhecimento nacional, foi recebido no Rio de Janeiro e homenageado pela Princesa Isabel, em nome do imperador D. Pedro II, com uma medalha de 1ª classe no dia 6 de outubro, por esse ato heroico ficou conhecido como o herói Caboclo Bernardo.

Eu princesa Isabel Regente, em nome do Imperador o Sr. D. Pedro II: faço saber aos que esta carta virem, que atendendo a dedicação não comum pela humanidade que mostrou o remador da catraia da Barra do Rio Doce, que Bernardo José dos Santos, salvando com risco da própria vida às de muitos indivíduos, por ocasião do naufrágio do "Imperial Marinheiro", ocorrido na madrugada de 7 de setembro, próximo findo, a duas milhas ao sul daquela barra, e querendo dar-lhe uma demonstração de meu imperial agrado, por tão importante serviço: - Hei por bem fazer-lhe mercê de medalha de 1ª classe designada pelo Art. 1 das instruções a que se refere o decreto 1579 de 14 de março de 1855. 66º anos da Independência do Império. - (Ass.) Princesa Imperial Regente - Barão de Cotegipe (BAHIENSE, 1971, p.86).

486

Valim (2008) demonstra em sua pesquisa como a utilização da categoria nativa “Caboclo” associada ao nome de Bernardo passou a estabelecer uma conexão entre o herói e os moradores de Regência. Os nativos reivindicam para si a bravura e a coragem que permitiram a Bernardo enfrentar os desafios do mar durante o naufrágio do Navio Imperial, características igualmente essenciais para a vida e adaptação na foz do Rio Doce.

Em Regência, as primeiras homenagens ao Caboclo Bernardo remontam a 1930, com a encenação do “Auto de Caboclo Bernardo”, uma peça teatral que retrata desde seu nascimento até seu ato heroico e falecimento (Reis, 2003, p.130). Já a festa, segundo Valim (2008, p.56) ocorre pelo menos desde o final da década de 1970. Esse evento celebra a importância do Caboclo para a comunidade de Regência, enaltecendo os atributos essenciais para a sobrevivência na região e promovendo a valorização da cultura popular compartilhada pelos moradores da Vila.

A partir da década de 1980, sob a liderança de Dona Mariquinha, a festa de Caboclo Bernardo expandiu seu alcance além da barragem do Rio Doce. Bandas do Congo de Regência, de diversas regiões do Espírito Santo e até de estados vizinhos, como Minas Gerais, passaram a integrar a reunião. O Congo, que embala as festividades da Vila, também assume um papel central na Festa do Caboclo Bernardo, de acordo com Cau e Morila (2017, p.1015), essas

bandas fortalecem os laços comunitários e importantes para a preservação da cultura popular. Suas canções exaltam o modo de vida local, a relação com a natureza e a devoção aos santos. Outro aspecto significativo na construção da imagem do Caboclo Bernardo e da própria festa é a santidade a ele atribuída pelos moradores. Essa sacralização se concretizou, em 2003, com a construção de uma capela dedicada a Bernardo por Dona Mariquinha. Segundo Valim (2008, p.149), na nova disposição do altar da capelinha, Santo Expedito e São Francisco de Assis passaram a dividir espaço com o Caboclo Bernardo. Sob essa perspectiva, a Festa do Caboclo Bernardo se configura como um momento de celebração coletiva dos valores que se concentram na figura de Bernardo, reafirmando coletivamente entre os moradores de Regência essa forma de viver.

Cultura popular e festa como mediação

Para analisar o universo festivo em Regência, utilizaremos o conceito de cultura popular formulado por Peter Burke (2010), que oferece uma análise detalhada dessa categoria, bem como do próprio conceito de cultura. Para ele, cultura é: “um sistema de significados, atitudes e valores partilhados e as formas simbólicas (apresentações, objetos artesanais) em que eles são expressos ou encarnados” (Burke, 2010, p.11). Por isso, é fundamental reconhecer que “a cultura surge de todo um modo de vida” (Burke, 2010, p.58).

Já sobre o conceito de cultura popular Burke a define, inicialmente, como a cultura não oficial ou a cultura das 'classes subalternas', como proposto por Gramsci (Burke, 2010, p.11). O autor destaca a relação dinâmica entre cultura popular e cultura hegemônica, onde ambas se influenciam mutuamente. Como nosso objeto de pesquisa é a festa buscaremos analisar essa interação em seu contexto, buscando entender como a festa se ressignifica e se refaz constantemente nessa relação.

A relação conflitiva entre as culturas populares e as classes hegemônicas, como destaca Canclini (1983), é fundamental para compreender as transformações que ocorrem ao longo do tempo dentro das culturas populares. Além disso, essa relação evidencia como essas culturas também influenciam a produção capitalista, reforçando a ideia de que, apesar das desigualdades, as influências ocorrem em uma via de mão dupla.

Para evidenciar a diversidade que caracteriza uma cultura popular, Burke aprofunda sua análise explorando o contraste entre o campo e a cidade. Canclini (1983, p. 63), ao refletir sobre as interações entre esses dois polos, destaca que a tensão entre eles se intensificou com a consolidação do capitalismo, impactando a reconfiguração do artesanato e das festividades nos povoados por ele estudados. A preocupação do autor surge do estreitamento que o capitalismo provoca entre o campo e a cidade com objetivo de homogeneizar esses espaços culturalmente falando. As práticas populares, majoritariamente relacionadas ao campo, tenderiam a enfraquecer ou sumir nesse cenário. Conflito que também pretendemos analisar pensando a Vila de Regência e a festa como espaço de possível superação dessa problemática.

Sobre os estudos de festa propriamente nossa pesquisa toma como referência a antropóloga brasileira Rita Amaral, a autora evidencia em sua pesquisa a diversidade dos espaços festivos, especialmente das festas brasileiras, enxergando-as como uma forma de representar algo maior, como a estrutura social e a própria sociedade. Como espaço de expressão da cultura popular, a Festa do Caboclo Bernardo pode ser compreendida como perspectiva para refletir sobre a realidade cultural de Regência. Isso porque a festa vai além de seu momento, abrangendo "dimensões complexas, e a análise atual representa apenas um aspecto de uma busca de sentido mais ampla [...]" (Amaral, 1998, p. 44).

A autora realiza um levantamento das principais teorias sobre festas e rituais, reunindo contribuições de diversos autores brasileiros e estrangeiros, com destaque para as abordagens de Durkheim (1968 apud Amaral, 1998) e Duvignaud (1983 apud Amaral, 1998). De maneira geral, enquanto Durkheim interpreta a festa como um momento de restauração e reafirmação da ordem social, Duvignaud compreende como um espaço de ruptura, marcado pela anarquia e por seu potencial subversivo. Com base nessa investigação, Amaral incorpora em sua análise definições diferentes, evidenciando a complexidade envolvida na compreensão do espaço festivo no Brasil e suas múltiplas facetas.

As festas brasileiras são plurais, compostas por uma ampla variedade de elementos culturais que interagem entre diferentes universos simbólicos. É a partir dessa perspectiva que nos propomos analisar a Festa do Caboclo Bernardo, considerando sua diversidade e complexidade. Como afirma Amaral (1998, p. 47), "uma festa não se permite confundir com outra, embora seja fácil reconhecemos os traços que as irmanam". Compreendemos que cada festa é formada por elementos culturais singulares, apresenta uma dinâmica própria e está inserida em um contexto social e econômico específico.

Diversos autores abordaram o tema, destacando ora o caráter subversivo, ora o afirmativo das festas. No entanto, é evidente que não há uma essência universal que abranja todas as culturas e celebrações. Após investigar sete festas tradicionais de longa duração no Brasil, ela verá que essas características, em nosso contexto, revelam-se ainda mais complexas. Ao longo de sua pesquisa, que dialoga com autores brasileiros e estrangeiros, Amaral construiu sua própria definição de festa, caracterizando-a como um meio de mediação e comunicação intersubjetiva de conteúdos culturais, sociais, políticos e econômicos. Ela conclui que:

Assim, e como a característica básica de toda mediação é ser engendrada pelo mito e conciliar o inconciliável, pode-se dizer que a festa é uma das vias privilegiadas no estabelecimento de mediações da humanidade. Ela busca recuperar a imanência entre criador e criaturas, natureza e cultura, tempo e eternidade, vida e morte, ser e não ser. A presença da música, alimentação, dança, mitos e máscaras atesta com veemência esta proposição. A festa é ainda mediadora entre os anseios individuais e os coletivos, mito e história, fantasia e realidade, passado e presente, presente e futuro, nós e os outros, por isso mesmo revelando e exaltando as contradições impostas à vida humana pela dicotomia natureza e cultura, mediando ainda os encontros culturais e

absorvendo, digerindo e transformando em pontes os opostos tidos como inconciliáveis (Amaral, 1998, p.52).

Assim, com base em um levantamento sobre teorias e definições do conceito de festa, a autora desenvolve sua própria descrição, considerando as particularidades desse tema no contexto brasileiro: “a festa é mediação; diálogo da cultura com ela mesma” (Amaral, 2012, p. 74).

Considerações finais

Diante do exposto, e com base nos conceitos de Peter Burke e Rita Amaral, propomos estudar a Festa do Caboclo Bernardo, investigando os elementos que são específicos e sua relação com a construção da cultura popular na Vila. Como objeto de estudo, essa festividade se apresenta como um espaço instigante para refletir sobre a dinâmica e o contexto em que a comunidade de Regência está inserida. Para esta análise, recorreremos aos escritos históricos e antropológicos desses dois autores.

Analisaremos quais atitudes e valores são selecionados para serem comunicados durante a festa, como se relacionam com o Caboclo Bernardo e como a comunidade e os turistas e convidados participam desse momento. Também refletiremos a mobilização da comunidade para a realização da Festa, investigando como ela é construída e vivenciada pelos moradores. Nossa pesquisa será fundamentada nos referenciais teóricos já indicados, além de contribuições de autores locais que estudam a região.

Por meio da história oral, nos aproximamos dos moradores de Regência que fazem a festa acontecer e mantém viva essa tradição. A partir desses relatos guiaremos essa pesquisa e buscaremos aprofundar nossa compreensão sobre o universo cultural de Regência, explorando de que maneira a Festa e a própria história do Caboclo Bernardo estão enraizadas na cultura popular local.

Referências

AMARAL, Rita. **Festa à brasileira**. Significados do festejar no país que “não é sério”. 1998. Tese (Doutorado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

AMARAL, Rita. **Para uma antropologia da festa**: questões metodológico- organizativas do campo festivo brasileiro. In: PEREZ, Léa Freitas; AMARAL, Leila; MESQUITA, Wania (Org.). Festa como perspectiva e em perspectiva. Rio de Janeiro: Garamond, p.67-86, 2012.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Sociedade
e Práticas Educativas

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



BAHIENSE, Norbertino. **O Caboclo Bernardo**: O Naufrágio do Imperial Marinheiro e Outros – Rio Doce. Segunda edição, revista e consideravelmente aumentada. Rio de Janeiro: Gráfica O Cruzeiro, 1971.

BURKE, Peter. **Cultura popular na idade moderna**: Europa, 1500-1800. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CAU, Patrícia F. dos S. **Entre contos e cantos**: a construção da memória coletiva das práticas culturais em Regência Augusta. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - Centro Universitário Norte do Espírito Santo, São Mateus – ES, 2019.

CAU, Patrícia F. dos S. e MORILA, Ailton P. **Lembranças cantadas**: a prática do congo como processo de transmissão de saberes populares e fortalecimento da memória e identidade da Vila de Regência Augusta”. Anais do VI Congresso Internacional UFES/Paris-Est, 2017.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabiola. **História Oral**: Como Fazer Como Pensar. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

490

NOVAES, Juliana Nunes. **De Watu ao mar**: navegando na memória coletiva da Vila de Regência nos anos iniciais da educação básica. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades.) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós- graduação em Ensino de Humanidades, Vitória, 2020.

REIS, Regina Lúcia Paiva Rabello. **Caboclo Bernardo**: História E Cultura Na Barra Do Rio Doce. Linhares: ed. Unilinhares, 2003.

VALIM, Hauley S. **Religião e Etnicidade**: O Herói Caboclo Bernardo e a Construção da Identidade Étnica na Vila De Regência Augusta – ES. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Universidade Metodista de São Paulo, Faculdade de Filosofia e Ciências da Religião- UMESP - Curso de Pós-Graduação em Ciências da Religião, São Bernardo do Campo, 2008.



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

PRÁTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL COM ÊNFASE NOS ASPECTOS DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PÚBLICA. O CASO DO PROJETO “NARRATIVINHAS INVISÍVEIS”

Cecília Mariana Henriques Correia Nascimento¹

Renato Frosch²

Introdução

A interação com monumentos públicos, como esculturas e outros artefatos urbanos, desempenha um papel importante na configuração da paisagem cultural e na experiência cotidiana nas cidades. No entanto, a relação contemporânea entre o público em geral e essas obras nem sempre é imediata ou prazerosa. Ao longo dos anos, alguns estudos apontam que a dificuldade de apreensão e apreciação estética desses monumentos está associada, entre outros fatores, ao contexto em que estão inseridos e à forma como são percebidos e compreendidos pelas populações urbanas. Segundo Pelegrini (2006, p. 116), todo o patrimônio se configura e se engendra mediante suas relações com a cultura e o meio. Sem dúvida, atualmente se reconhece que a cultura patrimonial é construída historicamente, de forma dinâmica e ininterrupta, alterando-se e ampliando seu cabedal de geração em geração, a partir do contato com saberes de grupos distintos, indicando que muitos monumentos, por sua localização, escolhas estéticas e representações do bem material, acabam algumas vezes se tornando invisíveis ou indiferentes para a população local.

Rodrigues (2023) conceitua que a arte pública é, como a arte colocada em lugar público e que tem como função interagir com o público passante. Ela pode ser um chafariz, uma peça feita especialmente para determinado lugar, um objeto artístico móvel (como os móveis), etc. As obras de arte pública podem ser murais, podem ser esculturas, podem ser pinturas, entre outras linguagens artísticas. De acordo com o filósofo Paulo Ghiraldelli Júnior (2010, p.85): “A noção de arte ou, melhor dizendo, a resposta para a pergunta - O que é arte? - encontra quatro posições básicas na história da filosofia da arte. A arte é mimese, forma, expressão ou linguagem”.

O autor defende ainda que, assim como em qualquer tipo de linguagem, o artista busca estabelecer uma forma de comunicação, levando os espectadores a experienciarem as “informações” fornecidas pelo objeto artístico. Os trabalhos de arte pública são claramente trabalhos que se desejam comunicar com o público que passa pelas ruas, avenidas e praças. Eles têm algo a dizer, a comunicar, a informar, a lembrar, a instigar.

¹ Pedagoga, pós-graduanda, orientadora pedagógica na Lumiar School - Santos, ceci.correia@gmail.com

² Doutor em educação, mestre em engenharia, professor Fatec-Tatuapé, prof.renatofrosch@gmail.com

A escultura pública é a escultura criada para espaços abertos da cidade com base em necessidades concretas a partir das vozes dos cidadãos, da paisagem, do entorno, do marco histórico, do lugar, etc. Como afirma o artista Siah Ar-Manjani (ARMANJANI, 1995, p. 36) “A escultura pública não é tão só uma criação artística, mas uma produção social e cultural embasada em necessidades concretas”.

Além disso, a construção do olhar urbano, que envolve a percepção visual e o processo de atribuição de significado às obras públicas, também depende da forma como essas esculturas são projetadas. Pode-se afirmar, contemporaneamente, uma possível desconexão e desinteresse na apropriação das esculturas públicas pelas populações urbanas nas cidades brasileiras, onde os monumentos muitas vezes são inseridos em espaços descontextualizados ou com uma estética considerada excessivamente elitista ou distante da vivência diária e rotineira da população.

A percepção do olhar sobre esses monumentos também está intimamente relacionada com a experiência do espaço público, que é moldada pela rotina e pelas necessidades sociais da população urbana. Ao invés de funcionarem como pontos de contemplação ou símbolos de identidade, muitas esculturas tornam-se parte do cenário urbano sem despertar maior interesse ou reconhecimento. Nesse sentido, a dificuldade de "ver" ou de se sentir atraído por essas obras pode ser vista como uma consequência histórica da falta de interação e de um planejamento urbano mais sensível às demandas e à realidade local.

Entender a dinâmica entre o público e os monumentos urbanos é uma oportunidade educativa para repensar a forma como as cidades podem oferecer uma experiência mais atenciosa e acessível a todos. A criação de espaços que favoreçam o encontro entre arte, cotidiano e educação pode contribuir para a ressignificação de monumentos e esculturas, tornando-os não apenas elementos históricos, mas também pontos de reflexão e pertencimento coletivo.

492

Histórico monumental público

Segundo Novais (2010), na história das cidades sempre existiu o monumento como uma demanda social, significativo da relação de cada momento no tempo e no espaço. Primeiro, materializado em dólmenes, estelas, tótems, os monumentos eram colocados ao longo dos caminhos para orientar e proteger os viajantes. Com a mitologia grega este arquétipo passa a ser representado na figura de Hermes, o Deus protetor dos caminhos.

Esta ideia de proteção e orientação agregada aos monumentos escultóricos perdura por todo o período medieval, só no Renascimento, com a desvinculação do sagrado, do profano e a divisão entre o presente e o passado, entendido como tempos diferenciados, o monumento perde sua conotação religiosa ganhando um significado cultural ao estilo grego-romano, assumindo, a partir daí, o papel de testemunho da história das cidades.

No século XIX ocorre destacadamente uma proliferação da implantação de monumentos escultóricos nas cidades, como afirma Wittkower (2001, p. 243): “quando nos voltamos para a escultura do século XIX, vem à tona uma série infindável de monumentos históricos dos mais vulgares”. O autor faz esse apontamento da expressão vulgar pelas escolhas, muitas vezes, dos desenvolvimentos escultóricos de representações elitistas de figuras que simboliza(ram) alguma relevância histórica ou social para determinado período de tempo ou em âmbito regional. Segundo Dotto (2016, p. 14) essa “febre estatutária”, invadiu a América Latina, onde sua prática se prolongou pela primeira metade do século XX. Isso ocorre devido a muitas escolas de arte latino-americanas serem, ainda nesse momento, academias com programas idênticos ao da escola de Belas Artes de Paris, como exemplo, temos a escola de Belas Artes do Rio de Janeiro, no Brasil, e a Escola de Artes da Universidade do Chile.

Historicamente, ainda cabe destacar, seguindo o posicionamento de Novais (2010) que com a crise da lógica do monumento, que ocorre a partir dos anos finais do século XIX, na Europa, o monumento entra no período do qual poderíamos chamar de “sua condição negativa” uma espécie de deslocalização, de ausência de habitat, uma absoluta perda de lugar. Uma primeira quebra estética ocorre com Auguste Rodin com a escultura “Monumento à Balzac³”, de 1897, na qual o artista fundiu escultura e pedestal em um único bloco, no final do século XIX, e assim, foi o responsável pela primeira grande transformação do monumento: a perda do pedestal. Rodin não só baixou o monumento ao solo, aplicando uma horizontalidade visual, mas também realizou uma aposta radical; introduziu a visão do artista na criação das imagens destinadas a permanecer na memória coletiva. Impondo assim, um estilo pessoal ele rompe com as convenções formais e com os cânones estilísticos do monumento tradicional.

³ Balzac é uma estátua de bronze encomendada em 1891 pela *Société des Gens des Lettres* e apresentada no Salão de 1898. A representação simbolista de Honoré de Balzac causou indignação no Salão e só foi fundida em bronze depois da morte de Rodin.



Obra: Monumento à Balzac. Museu Rodin (2018).

494

Novais (2010) nos apresenta que anunciado o período da arte moderna, nas primeiras décadas do século XX, um período da produção escultórica que opera em relação com aquela perda de lugar, produzindo o monumento como abstração, o monumento funcionalmente deslocado e fundamentalmente auto referencial, duas características da escultura moderna no espaço da cidade, revelando sua condição nômade, e daí sem significado e sem função. A escultura no espaço público começa a ser reconhecida por um certo caráter simbólico, expressivo, derivado do uso de novas técnicas e novos materiais (ferro, aço inoxidável, isopor, fibra de vidro) e, através da representação de seus próprios materiais ou do processo de sua construção, a escultura representa sua própria autonomia. Este novo poder de representação gerou a possibilidade de estruturar os elementos simbolizadores da cidade.

Com isto a escultura na modernidade perde seu espaço no ambiente urbano, e se torna subordinada a entornos de edifícios consolidados e elementos de tráfego, como: veículos, ruas, semáforos, e de modo geral, não atraem a atenção e nem demarcam o lugar de onde são implantados, pois, não estabelecem nenhuma relação com o entorno, podendo estar em qualquer lugar, mas bem parecem estar perdidas ou abandonadas.

É na segunda metade do século XX que começam a ocupar em tal espaço propostas distanciadas da ideia apresentada pela estatuária como monumento de classes. Ainda no registro de Dotto (2016) surgem as primeiras esculturas públicas abstratas e, ainda, a ideia de

antimonumento⁴. É também nesse período que temos o conceito da escultura no campo expandido, teorizado por Rosalind Krauss (1979) e que define o espaço e o tempo como novos elementos do trabalho. Podemos tomar como exemplos as manifestações de Donald Judd, que propunha uma nova relação de intervenções de corpo/espaço a partir da introdução do objeto matérico; Robert Morris, que traz o tempo como elemento das “ações” de seus objetos; e ainda a Land Art, na qual artistas como Robert Smithson realizam interferências em paisagens que devem ser “penetradas” para existir de fato uma experiência estética a partir da “obra”.



495

Obra: Sem título. Donald Judd (1984). Fonte: <https://www.laumeiersculpturepark.org/>

Fechando esse encaminhamento temporal, vale o apontamento que neste momento do fim do século XX, a escultura deixa de ter financiamentos através de encomendas e muitos escultores e outros artistas, buscam a permanência nos espaços públicos de ruas e praças e surge nas décadas dos anos 1980 e 1990, principalmente nos Estados Unidos da América e Inglaterra coleções corporativas de arte fomentadas, em grande parte, pelo setor imobiliário que investe para qualificação de imóveis.

Obviamente, esse movimento traz consigo não apenas a valorização da arte pública, mas, sobretudo, uma tentativa em termos da busca de maior agilidade da venda ou atração para locação dos imóveis que buscavam essa estratégia para outros interesses comerciais específicos, como visibilidade e valorização para a marca. Na cidade de São Paulo, já no

⁴ O antimonumento vai opor-se ao monumento, deslocando a forma e a função do ato de comemorar, propõe uma nova forma plástica de o fazer. No Brasil, por exemplo, o conjunto da praça e elementos artísticos da Praça 17 de Julho, em São Paulo, na qual o conjunto patrimonial refere-se àqueles que não foram os vitoriosos, é realizado para memorar um fato que não foi heróico. No caso, o acidente aéreo do dia 17 de julho de 2007, ao contrário do tradicional monumento de conquistas ou outras celebrações.

começo do século XXI, um exemplo nesse sentido pode ser a obra escultórica da artista Tomie Ohtake, na Avenida Paulista, entre as ruas Pamplona e Campinas, implantada em 2015, uma das últimas obras de arte da autora, que viveu de 1913 a 2014. A escultura, financiada pelo banco Citibank. À época a obra foi implantada exatamente à frente da sede do Citibank Brasil.



496

Obra: Sem título. Tomie Ohtake (2015). Fonte: <https://agenciabrasil.ebc.com.br//>

O estudo de Brea (1996) se apresenta em um movimento de expansão, em forma de espiral, aberto às transformações futuras, assim hoje o papel da escultura na paisagem, seja da cidade ou da natureza, vai além de sua presença no espaço. Sua função é criar diálogos, provocar discussões e reflexões, ou seja, criar distintas formas de promover a relação obra/cidade/pessoas.

Novais (2010) defende que as criações artísticas no espaço da cidade que nos falam da história do lugar ou que aportam algum elemento referente à vida dos cidadãos que convivem nele, são criações (algumas vezes) mais comprometidas com a realidade, valorizando o lugar e o receptor das obras e, por isso trabalham com temas intimamente relacionados com a identidade e a cotidianidade do público, despertando importantes aportações sociais à consciência coletiva.



Obra: Cloud Gate - Chicago. Anish Kapoor (2006). Fonte: [https://https://en.wikipedia.org](https://en.wikipedia.org).

497

Estas obras se completam com a participação do público, pois convidam ao cidadão a entrar e descobrir-se na cidade. E olhando as superfícies espelhadas, no nítido reflexo no aço inoxidável na peça de Kapoor, o espectador é tomado como parte de suas peças e ao mesmo tempo parte da vida da cidade. A obra, além do caráter relacional, aproxima as pessoas, funcionam como monumentos na medida em que reflete o cidadão como o herói das megalópolis contemporâneas.

Algumas cidades brasileiras, como Santos, no estado de São Paulo (Brasil), que é o principal campo geográfico de aplicação do projeto, está distante desta última situação contemporânea apresentada e tem uma característica específica de manter, em grande parte, a manutenção e construção de novos monumentos com as características permanentemente clássicas, como expostas anteriormente no recorte da primeira metade do século XX.

Educação patrimonial no Brasil

A preservação de monumentos representativos da herança cultural das nações, na experiência ocidental, data dos anos finais de século XVII, conforme explica Cecília Londres (2005), quando o Estado, na Europa, passa a assumir a proteção legal de determinados bens aos quais foi atribuída a capacidade de simbolizarem a nação. Assim, as noções modernas de monumento histórico, patrimônio e preservação começam a ser elaboradas a partir do momento em que surge a ideia de estudar e conservar um edifício pela razão de que ele é um testemunho da história ou considerado uma obra de arte. Cabia a determinados agentes a

tarefa de seleção entre conservar ou destruir monumentos, legitimando processos de atribuição de valores segundo determinados critérios.

Segundo Tolentino (2019) no Brasil, a prática preservacionista, seguindo a tendência europeia, está intimamente ligada à ideia de formação e afirmação do Estado-nação, bem como ao surgimento dos museus e de outras instituições de memória. Ainda como Reino Unido de Portugal, em 1818, ou seja, dez anos após a chegada da família real ao Brasil, é criado o Museu Real (hoje Museu Nacional, que funciona na Quinta da Boa Vista, no Rio de Janeiro). Algumas peculiaridades ligadas ao nascimento do Museu Real, como o fato de se constituir, entre outras, como uma das medidas de modernização e prestígio que o príncipe regente introduziu no país. Esse museu também se configurava como uma grande preocupação, na época, com o cientificismo, reflexo de uma nítida influência inglesa, que, nesse período, atravessava e dominava Portugal.

Do início da criação do Iphan⁵, nos anos 1930, até os dias atuais o campo do patrimônio se expandiu e novas vozes, de resistência inclusive, passaram a reivindicar a legitimação de suas referências culturais como importantes para a memória e identidade da nação. Ancorado, sobretudo, no conceito antropológico de cultura, que compreende todo o complexo de conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade, a concepção de patrimônio cultural, pelo Estado brasileiro, passou a considerar o conjunto de saberes, fazeres, expressões, práticas e produtos dos diferentes grupos e segmentos sociais formadores da sociedade brasileira. O reflexo disso é o próprio texto constitucional, que, em seu artigo 216, considera como patrimônio cultural as formas de expressão; modos de criar, fazer e viver; criações científicas, artísticas e tecnológicas; obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; e conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. O autor conclui que essa nova perspectiva é bastante importante nos trabalhos de educação patrimonial, consideradas como grupos historicamente marginalizados ou que não fazem parte dos grupos hegemônicos e economicamente influentes dentro de um determinado território. De fato, as referências culturais desses grupos não estão espelhadas na representação dos patrimônios culturais da nação e nem mesmo em nível estadual ou municipal. Como descrito, a ideia de patrimônio cultural esteve, historicamente, adstrita aos aparelhos ideológicos do Estado, bem como às classes e segmentos dominantes da sociedade. Os patrimônios culturais por muito tempo, ao longo da história, foram atrelados à formação de identidades nacionais, à celebração de acontecimentos fundadores, à manutenção de tradições e à legitimação da ordem e do sistema de poder instaurado. Essa força de que se reveste um bem considerado como patrimônio cultural de uma nação ou de um determinado

⁵ O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Cultura do Brasil que responde pela preservação do Patrimônio Cultural nacional.

território também fez com que grupos não hegemônicos e contrários à manutenção das estruturas de poder instauradas, muitas vezes oficialmente, reivindicassem a representação de suas identidades como importantes processos de legitimação de memórias coletivas.

Como demonstrado por Simone Scifoni (2012), a partir do arcabouço dos bens tombados em nível nacional brasileiro (e se repete nos níveis locais), a memória coletiva que se desenha é parcial, onde nem todos os grupos e segmentos sociais estão ali representados: Nossa memória é cravada por imagens de fortalezas militares, Casas de Câmara e cadeia, igrejas católicas, fazendas e engenhos, denotando que os personagens da memória nacional são as elites políticas, militares, religiosas e econômicas (SCIFONI, 2012, p. 34).

Onde estão os trabalhadores urbanos e rurais, os operários, agricultores, aboiadores, pescadores, marisqueiras, bóias-frias, carvoeiros, as mulheres, os modos de vida dos morros e comunidades, a arraia-miúda, enfim? Quem determina a hierarquia de valores culturais e quem detém maior capital simbólico nesse jogo de relações de força que envolve a legitimação de patrimônios culturais e, conseqüentemente, a memória nacional? São perguntas que precisam estar em cena, escancaradas e refletidas, nos trabalhos educativos que têm como fim o patrimônio cultural.

Se por um lado há essas abordagens estéticas e culturais da evolução do patrimônio material, por outro, como está a base educacional brasileira quando o tema se relaciona a educação patrimonial?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ressalta a relevância de instruir as crianças na habilidade de coexistir em sociedade, reconhecendo e apreciando as múltiplas culturas, inclusive por meio da educação patrimonial. Este processo implica na exploração de narrativas associadas a objetos históricos, visita a locais de memória e análise de diversas fontes, o que contribui para enriquecer sua formação com novas perspectivas e conhecimentos. Desta maneira, é promovida a disseminação dos valores da cidadania, da pluralidade e da valorização da diversidade no contexto educacional.

Florêncio (2012) afirma que a educação patrimonial é preconizada por adotar uma abordagem pluralista e democrática, visando à promoção da compreensão sócio-histórica das referências culturais. Essa premissa é materializada através do estabelecimento de um diálogo interativo com a comunidade, o que facilita a estreita vinculação entre o patrimônio cultural e os indivíduos, promovendo, por conseguinte, a construção do conhecimento, da identidade e da sensibilização. O propósito subjacente a tal prática é o de enaltecer e salvaguardar o patrimônio histórico e cultural.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui um documento que delinea as diretrizes para o conjunto integrado e progressivo de aprendizado essencial que todos os estudantes devem adquirir em todas as etapas e modalidades da educação básica, com o propósito de assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos de maneira equitativa, democrática e inclusiva. Este documento normativo é aplicável estritamente ao âmbito da educação escolar, conforme definido no artigo 1º, § 1º, das

Diretrizes Nacionais de Educação e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei LDB), Lei nº 9.394/96, e fundamenta-se em objetivos éticos, políticos e estéticos que visam promover os Princípios Orientadores. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2017a, p. 7), destaca-se que todo indivíduo contribui para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

A BNCC aborda a educação patrimonial como um tema interdisciplinar, em vez de propor sua inclusão como uma matéria distinta no ensino formal. Lacerda (2024) destaca a necessidade de integrar esse conceito nas diversas áreas do conhecimento, reconhecendo que a cultura é um todo, não partes isoladas. Essa abordagem desafia o paradigma do ensino tradicional, que fragmenta o aprendizado, com cada professor focando estritamente em seu campo, como matemática, história ou língua portuguesa. Na área de linguagem, por exemplo, que engloba disciplinas como língua portuguesa, arte, educação física e língua inglesa, a BNCC propõe o reconhecimento das linguagens como parte do patrimônio cultural, entendendo que são elementos materiais e imateriais que fazem parte da herança de uma comunidade e da humanidade como um todo (BRASIL, 2017, p. 62).

Lacerda (2024) adiciona que através do diálogo e da abordagem transformadora da Educação Patrimonial, os estudantes são incentivados a participar ativamente na construção de significados culturais, desafiando e questionando diversas versões da história. Nesse sentido, a escola desempenha um papel fundamental na promoção do pensamento crítico, na capacitação dos alunos para lidar com a diversidade cultural e na formação de cidadãos conscientes e engajados em sua sociedade.

Reconhece-se as inúmeras dificuldades de implantação e alinhamentos necessários à BNCC no sistema de ensino brasileiro a essa construção multidisciplinar e não disciplinar devido às múltiplas diferenças regionais do Brasil, formatos institucionais educacionais público e privado e interpretações distintas do mesmo documento.

Os projetos a seguir apresentados evidenciam um recorte de proposta educacional patrimonial para adultos e crianças. As bases conceituais e culturais do projeto “Narrativinhas Invisíveis”, foco principal do texto, têm início com o projeto “Voando pelas Narrativas Invisíveis” em 2018, na cidade de São Paulo que teve amparo e fomento do programa Matchfunding BNDES +⁶.

500

⁶ O programa de Matchfunding BNDES+, vinculado ao Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social, selecionou projetos capazes de deixar legado para patrimônios culturais brasileiros. Nas 3 chamadas realizadas, 48 projetos foram selecionados para o Match, onde a cada R\$1 doado pelo público na vaquinha virtual, mais R\$2 eram investidos pelo BNDES no projeto até a 1ª meta atingida. O projeto “Voando pelas Narrativas Invisíveis”, idealizado por um dos autores deste texto junto com a equipe do Drone Lab Brasil, fez parte da 1ª fase do programa, sendo selecionado entre 194 projetos de patrimônio material e imaterial brasileiro.

O projeto “Voando pelas Narrativas Invisíveis”

O projeto teve como objetivo viabilizar alternativas pedagógicas que promovam uma educação patrimonial antirracista a partir dos princípios da cultura *maker* com utilização da fabricação digital para produção de materiais pedagógicos abertos. Desta maneira, a produção e desenvolvimento do projeto buscou apontar caminhos possíveis para a reflexão e aprofundamento do debate patrimonial e racial com uso de recursos tecnológicos, a favor da formação de educadores, estudantes e público em geral.

Petronilha Silva (2001) apontou os aspectos que dificultam a valorização e o comprometimento por parte da educação em relação à diversidade étnico-racial, ou seja: a ausência de conteúdos relativos à cultura e história dos negros nos currículos; a ausência de professores em exercício na formulação de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais e, principalmente, o desinteresse com que muitos professores e sistemas de ensino vêm tratando as conclusões e recomendações que muitos estudiosos têm feito acerca do preconceito racial em âmbito escolar, através de publicações e palestras. Tais dados foram reiterados em pesquisas que avaliaram a implementação da lei nº 10.639/2003 nos currículos escolares, como por exemplo e estudos que evidenciaram que a escola ainda carece de políticas de promoção da diversidade étnico-racial que propiciem a luta efetiva contra o racismo institucionalizado no espaço educativo.

Para realização do projeto, metodologicamente, o projeto passou por fases, conforme segue:

1. Seleção, levantamento documental e relevância pedagógica do patrimônio monumental afrobrasileiro selecionado: Dentre uma pesquisa de aproximadamente 10 (dez) monumentos da cultura afro-brasileira, na cidade de São Paulo, foram elegidos 4 (quatro) para a realização da primeira fase do processo de levantamento, produção digital e das réplicas físicas. A escolha foi baseada em aspectos relacionados a contribuição dessas réplicas dos patrimônios históricos que poderiam trazer para apoiar discussões curriculares que apontem para um maior número de possibilidades às abordagens de conteúdos, destacando a cultura negra em determinado período histórico, como: hábitos, religiosidade, arquitetura, ocupação laboral, contextos sociais, gastronomia, entre outros.

Deste levantamento realizado foram escolhidos os seguintes patrimônios materiais para esta fase de produção: a. “**Mãe preta**”, escultura implantada em 1955 no Largo do Paissandu, de autoria de Júlio Guerra e tombada pela Resolução municipal 16/Conpresp/2004; b. “**Largo da memória**”, localizado no Vale do Anhangabaú, considerado o mais antigo monumento da cidade de São Paulo, de 1814. Conjunto de obelisco, escadarias, balaustres, esculturas e chafariz tombado pela Resolução municipal 5/Conpresp/1991; c. “**Chafariz Tebas**”, elemento arquitetônico construído por Joaquim Pinto de Oliveira, liberto, foi um grande construtor do século XVIII e XIX. Este monumento não existe mais e ficava localizado no

Largo da Misericórdia; d. “**Igreja da Misericórdia**”, pertenceu a Irmandade da Misericórdia, construída em 1716, no Largo de mesmo nome. Também não existe mais.

2. Vão com drone para captura de imagens do monumento: para produção do modelo digital é necessária a captação de imagens do monumento físico. Diante das dimensões dos monumentos e formas complexas das obras, o uso de drone como ferramenta tecnológica tem se mostrado como uma plataforma de captura de imagens cada vez mais acessível e com boa qualidade gráfica que garante a interpolação de dados geométricos para geração do modelo digital;

3. Processo de composição do modelo digital a partir das imagens: a partir de uma grande quantidades de imagens digitais geradas por drones, e eventualmente por outros recursos, os softwares utilizados nesta etapa têm a função, a partir da fotogrametria, de transformar dados de fotos ou outros dados 2D em modelos 3D detalhados e utilizáveis para a impressão 3d;

4. Preparação da modelagem e impressão 3d: com a modelagem digital realizada, são necessários ajustes de acabamento e parametrização do modelo digital do monumento com a intencionalidade para o uso pedagógico e, nesta fase que precede a impressão 3d, são executadas ações quanto a dimensão do modelo, arestas e preenchimentos. É realizada a impressão 3d propriamente dita;

5. Acabamentos manuais de contrastes visuais e táteis para produção do modelo universal ampliando a utilização para pessoas com deficiência(s): com o modelo impresso em 3D, para que sejam mais eficientes em suas propostas educacionais, é interessante que sejam realizados acabamentos que contemplem aspectos multisensoriais e isso inclui os contrastes. Visuais, variando cores, atendem a percepção de todos, incluindo pessoas com baixa visão e cegas. Táteis, percepções de aspereza distintas permitem comparações de rugosidade, textura e espessura e desta forma auxiliam na compreensão do modelo;

6. Compartilhamento digital: Uma das mais expressivas contribuições da metodologia aqui apresentada é a possibilidade de democratizar arquivos que apresentam-se como recursos pedagógicos abertos. Trata-se de um compartilhamento digital e requer os cuidados éticos necessários para que da mesma forma um professor possa usar beneficemente em sala de aula, outro, não tenha interesse em montar sua particular biblioteca para exploração comercial. Quando alguém opta por disponibilizar um arquivo. STL (extensão dos modelos digitais para impressão 3D) na internet, no momento de registro deste arquivo em sites repositórios, algumas licenças são registradas para efeitos de garantia de autoria do arquivo e combate a comercialização deliberada, por exemplo. A maioria dos sites repositórios de arquivos possuem dois grupos de licenças, as Creative Commons (CC) e as General Public License (GNU);

7. Avaliação do processo: compreendidas as análises qualitativas e quantitativas do processo pedagógico proposto. A partir destas informações, diagnosticadas e percebidas pelos estudantes e professores, haverá condições de avaliar se o recurso pedagógico proposto foi

eficaz curricularmente. Será utilizada técnica de entrevista e análise do discurso para avaliação.



Réplicas impressas em 3d do projeto “Voando pelas Narrativas Invisíveis”. Arquivo próprio (2020).

O desenvolvimento dessa metodologia do projeto deu robustez conceitual da possibilidade de colocar monumentos em salas de aula e assim a possibilidade de acesso patrimonial para os estudantes e repertório de material pedagógico democrático para os educadores.

Foi percebido ao longo do uso destes materiais pedagógicos 3d, das 4 réplicas das esculturas do “Narrativas” que as crianças se interessavam em tocar, manipular, conhecer mas faltava algo que ampliasse uma aproximação mais lúdica e que de fato significasse ainda mais as aprendizagens no âmbito da educação patrimonial.

Foi a partir desta percepção de adaptação para o público infantil que o projeto “Narrativas” passa por uma remodelagem e com alguns ajustes e abordagens pedagógicas se torna o “Narrativinhas Invisíveis”.

O projeto “Narrativinhas Invisíveis”

O “Narrativinhas”, projeto pensado para fomentar a educação patrimonial para crianças, utiliza-se da mesma metodologia anteriormente exposta do “Narrativas”, mas tem duas importantes e significativas incorporações pedagógicas intencionais.

A primeira é que se apoia em um contexto lúdico para as crianças, e, se inicia com momento pedagógico com uma contação de história com o tema relacionado a escultura que será apresentada posteriormente.

Na imagem a seguir pode ser observado o início do estabelecimento de vínculos da contadora com as crianças e, por consequência, com a temática da educação patrimonial. No caso deste evento a escultura abordada é “O Pescador”, na cidade de Santos, Brasil.



Contação de histórias do projeto “Narrativinhas”. Arquivo próprio (2024).

504

O ato de contar histórias instrui, socializa e diverte as crianças. É uma ferramenta que foi escolhida para esta fase do projeto, pois ajuda no desenvolvimento psicológico e moral, amplia o vocabulário e o mundo de ideias (incluindo as patrimoniais), desenvolvendo a linguagem e o pensamento, trabalha a atenção, a memória e a reflexão, desperta a sensibilidade, adapta as crianças ao meio ambiente, assim como desenvolve funções cognitivas para o pensamento. A organização geral dos enredos possui um conteúdo moral que colabora para a formação ética e cidadã das crianças, no projeto com uma intencionalidade na educação patrimonial.

Para que a história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar a sua curiosidade. Contudo, para enriquecer a sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. (BETTELHEIM, 2009, p.11)

Além desse recurso clássico para entreter as crianças em um primeiro momento de engajamento e conexão com a temática do projeto “Narrativinhas”, foi pensado após a contação de história, uma tarefa manual de acesso ao monumento abordado na narrativa da história, no caso, uma miniatura da escultura do “Pescador”.

A proposta é que com a réplica do “Pescador” nas mãos de cada uma das crianças elas possam significar as aprendizagens da educação patrimonial de modo tangível e a manutenção do lúdico a partir das tarefas de colar, pintar, montar o seu próprio pescador.

Do ponto de vista que o material concreto, pescador, oferece para as crianças percebe-se que são complexas as relações entre suportes de representação, a situação em que o problema se insere e a capacidade cognitiva do indivíduo. A situação em que o problema se insere influencia a forma como o indivíduo interpreta e representa o contexto, tendo repercussões sobre as estratégias que adota para reconhecê-lo (Lautert & Spinillo, 1999). A representação, como afirma Nunes (1994, 1997), pode também determinar o tipo de esquema a ser acionado em uma situação-problema; estruturando, assim, os processos de raciocínio e pensamento. Segundo a autora, os sistemas de signos possibilitam a construção de diferentes modos de representar um determinado conceito; os quais, por sua vez, influenciam a atividade social, cultural e a resolução de problemas.

Nesta perspectiva anterior, enfatiza-se a noção de ação mediada para compreender o pensamento amplo, onde as ferramentas assumem papel essencial na construção do próprio pensamento. Desta forma, as representações tanto influenciam a situação como são por ela influenciadas.

Do ponto de vista tecnológico, para a produção das miniaturas foi utilizada a mesma técnica do “Narrativas” no que relaciona os processos de escaneamento e impressão 3d acrescido da manipulação do modelo digital de modo que possa se tornar um quebra-cabeça 3d, ou seja, as tarefas manuais são iniciadas pela própria montagem do modelo em miniatura da escultura real do pescador. A seguir podem ser observadas duas fotos da obra: da escultura e da manipulação da miniatura.

505



Obras: A escultura “O Pescador”, de Ricardo Cipicchia, em Santos/Brasil e modelo 3d montado/pintado por criança. Arquivo próprio (2024).

A preparação do modelo impresso em 3D requer alguns testes da modelagem digital para que seja possível um número de peças adequado para a faixa etária, dimensões condizentes com a prática da montagem e pintura e possibilidade de produção da impressão 3D em escala.

Um outro ponto de destaque também planejado no projeto foi a disponibilização de uma lista de materiais para manipulação do modelo 3d fornecido. Mais do que uma montagem premeditada e “engessada” a proposta é que a criança participante tenha a possibilidade de utilizar livremente sua criatividade e possa montar o modelo de maneira livre. Obviamente, o resultado, não é aquele esteticamente mais bonito ou mais próximo da realidade da escultura.

O fechamento da atividade pedagógica ocorre com a disponibilização do modelo produzido para cada criança. Acredita-se que com a criança levando a sua própria produção artística, aumenta-se significativamente a possibilidade das aprendizagens relacionadas à educação patrimonial.

Considerações finais

O texto apresentado evidenciou que os indicativos da BNCC relacionados à educação patrimonial não evidenciam um total atendimento com profundidade aos conteúdos e desenvolvimentos de habilidades relacionadas ao tema, no contexto brasileiro.

O projeto “Narrativinhas”, em fase inicial de aplicação, foi iniciado com duas apresentações piloto para avaliar qualitativamente as reações e comportamentos infantis e seguiu para mais duas aplicações no Sesc - Santos mostrando o potencial pedagógico, seja para as crianças, e também, para ampliação do repertório dos adultos.

É notório que as obras escultóricas públicas podem ajudar na alfabetização estética da população das cidades, de modo geral, e em alguma medida, apoiar na diminuição das desigualdades simbólicas de acesso aos bens patrimoniais materiais. Jessé Souza (2012, p. 47) diz: “Não há qualquer diferença também – aspecto talvez ainda mais importante – na forma como a “distinção social” é naturalizada e legitimada em ambas as sociedades”, na rica ou na pobre, nos países ditos desenvolvidos ou naqueles subdesenvolvidos.

Ainda, cabe enfatizar uma potente estratégia no projeto “Narrativinhas” que de uma forma sutil, intencional e metodologicamente cuidadosa causa a aproximação dos contextos analógicos (de aparente rotina) com os digitais.

Analógico, quando relacionado ao olhar despretenso, mas formativo, para elementos físicos da cidade, como as esculturas, as fontes, as praças e a montagem manual das miniaturas; e digital, com o uso de materiais impressos em 3D e drones para o escaneamento digital.

O projeto mostra potencial de ampliação nacional e internacional com abordagem dos acervos escultóricos das cidades, e também a partir do estabelecimento de conexões com



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



redes pedagógicas e de produção das miniaturas em 3D, pela popularização das impressoras 3D.

Referências

ARMAJANI, Siah. **Manifesto. La escultura pública en el contexto de la democracia norteamericana.** En Siah Armajani. Espacios de lectura, cat.expo. Museo d'Art Contemporani: Barcelona, 1995, p 36.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 mar. 2025.

BREA, José Luiz. **Ornamento y utopia. Evoluciones de la escultura en los años 80 y 90,** en ARTE: PROYECTO E IDEAS. N.º4. Ed. UPV, Valencia. Mayo, 1996. p: 45.

DOTTO, Catiúscia Bordin. **A escultura pública na contemporaneidade: uma reflexão a partir do Simpósio Internacional de Escultores de Santa Maria.** Revista Arte Contexto, [s. l], v. 9, n. 3, p. 14-17, mar. 2016.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História essencial da filosofia.** São Paulo: Universo dos livros, 2010.

LACERDA, Fabiano Madeira. Educação patrimonial e BNCC: resgatando raízes e promovendo cidadania. **Revista Humanas em Perspectiva**, 10. 2024.

LAUTERT, S., & SPINILLO, A. G. (1999). **Como crianças representam a operação de divisão: da linguagem oral para outras formas de representação.** Temas em Psicologia, 7(1), 23-36.

LONDRES, Cecília. **O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Ministério da Cultura: Iphan, 2005.

NOVAIS, Nanci. **Escultura e cidade: Uma relação ampliada no âmbito da contemporaneidade.** In: Cultura Visual, n. 14, dezembro/2010, Salvador: EDUFBA, p. 41-52.





13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



NUNES, T. **O papel da representação na resolução de problemas.** Dynamics, 1(7), 19-27. 1994.

PELEGRINI, Sandra C. A.. Cultura e natureza: os desafios das práticas preservacionistas na esfera do patrimônio cultural e ambiental. **Revista Brasileira de História**, [S.L.], v. 26, n. 51, p. 115-140, jun. 2006. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-01882006000100007>

SILVA, P. B. G. **Pode a educação prevenir contra o racismo?** In: Reunião Preparatória para Conferência Mundial contra o Racismo, Xenofobia e Discriminações Correlatas, 2001, São Paulo. Anais das Reuniões Nacionais Preparatórias à Reunião mundial. Brasília: Ministério da Justiça - Secretaria de Direitos Humanos, 2001. p. 20-42.

RODRIGUES, Wallace. O papel da arte pública na alfabetização estética dos mais pobres. **Revista Humanidades & Educação**, [S.L.], p. 13-26, 21 ago. 2023. Universidade Federal do Maranhão. <http://dx.doi.org/10.18764/2675-0805v5n8.2023.2>.

SCIFONI, Simone. **Educação e patrimônio cultural: reflexões sobre o tema.** In: TOLENTINO, Átila B. (org.). Educação patrimonial: reflexões e práticas. João Pessoa: Iphan, 2012. p. 30-37. (Caderno temático n. 2).

SOUZA, Jessé. A dimensão simbólica do capitalismo moderno. Para uma teoria crítica da modernização. **Revista Estudos Políticos**. n.5, p. 41 - 59, 2012.

TOLENTINO, Átila. **Educação patrimonial e construção de identidades: diálogos, dilemas e interfaces.** Revista CPC - USP, São Paulo, n.27 especial, p.133-148, jan./jul. 2019.

WITTKOWER, Rudolf. **Escultura.** Martins Fontes: São Paulo, 2001.

508



PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DAS/DOS EGRESSAS/OS DO CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Gleydson da Paixão Tavares¹

Introdução

O Curso de Licenciatura em Pedagogia no Brasil, é marcado por diversos movimentos e disputas, progressos e retrocessos, sempre influenciados pelas demandas políticas e sociais. Não podemos desassociar a educação do contexto político-cultural, histórico e até mesmo econômico no qual ela está inserida, pois, é o reflexo da sociedade. É organizada, reorganizada e reformulada de acordo com os interesses da coletividade.

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado intitulada Enunciados sobre corpo, gênero e sexualidade em um componente curricular do ensino de ciências naturais de um curso de Pedagogia na modalidade a distância, de uma universidade pública estadual do interior da Bahia-Brasil.

Para a investigação, foi adotada a pesquisa descritiva com abordagem quantitativa. A técnica metodológica adotada para a produção dos dados foi o formulário eletrônico, que foi aplicado por meio da Plataforma Digital *Google Forms*, no qual foi gerado um link e enviado pelo *whatsapp*, composto por três blocos: dados pessoais, formação acadêmica e atuação profissional. Os dados foram analisados e discutidos de forma qualiquantitativa com vistas a responder o objetivo da pesquisa.

Para este texto, nos debruçamos em uma parte que pretende descrever e analisar o perfil das/dos egressas/os do Curso. O projeto que delineia a pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética – CAAE: 45486521.1.0000.0055.

Fundamentação Teórica

O Curso de Pedagogia foi instituído no Brasil, em 1939, com o objetivo de formar bacharelas/bacharéis e licenciadas/os para várias áreas do conhecimento. Desde a sua criação e, ao longo da história, apresenta problemas quanto a sua formação como também relativos ao seu campo de trabalho (SILVA, 2003). A história do Curso de Pedagogia se confunde com a formação de sua identidade, pois, apresenta-se frágil e abalada em todas as fases de seu desenvolvimento e de sua consolidação. Inúmeras discussões já foram realizadas por instituições governamentais e sociais interrogando e questionando a pertinência das funções que são atribuídas ao curso de Pedagogia, bem como, diversos conflitos já foram instaurados na tentativa de reenquadrá-las.

¹ Doutorando da UESB – Campus Jequié (Ba) e Técnico Universitário da UESC. E-mail: guedo@uesc.br.

Nessa direção, observamos que ao longo dos anos, diversos documentos oficiais foram elaborados como as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de licenciatura e cursos de licenciatura em Pedagogia que trazem avanços e retrocessos em sua concepção e organização didático-pedagógica, a exemplo de Resoluções mais recentes: a específica para o Curso de Pedagogia - CNE/CP nº 1, de 2006; e as Resoluções para os cursos de licenciatura - CNE/CP nº 2 de 2015, a CNE/CP nº 2, de 2019 e a CNE/CP 4, de 2024.

Como o objetivo de democratizar o acesso ao ensino superior por intermédio da expansão de vagas, o governo federal implementou algumas políticas públicas educacionais nos anos de 2000. Neste texto, nos interessa destacar a que se refere à modalidade de ensino a distância. De acordo com Arruda e Arruda,

A Educação à Distância emerge no contexto das políticas públicas em educação como possibilidade de ampliação do quadro de matrículas, pela rápida expansão de vagas no ensino superior, uma vez que as limitações físicas e estruturais se tornam menos relevantes, já que grande parte do processo de ensino e aprendizagem ocorre em espaços escolhidos pelos alunos para desenvolverem seus cursos (2015, p. 322).

Os cursos na modalidade a distância são ofertados por intermédio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que é uma iniciativa do Governo Federal, instituída pelo Decreto nº. 5.800, de 08 de junho de 2006. De acordo com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, considera-se educação a distância,

a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, p. 1).

A UAB tem como objetivo desenvolver a modalidade de educação a distância, possibilitando a expansão e a interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior no País. Estabelece parcerias com as Instituições Públicas de Ensino Superior – IPES que realizam a coordenação dos cursos. Incentiva o consórcio entre a União, Estados e Municípios e fomenta a criação de centros de formação permanentes por meio de polos de apoio presencial em localidades estratégicas (BRASIL, 2006).

Para a operacionalização de suas atividades didático-pedagógicas, os cursos da UAB demandam uma estrutura específica, qual seja: equipe técnica especializada, ambiente virtual de aprendizagem, coordenação pedagógica, equipe responsável pela formação das/os alunas/os composta por professoras/es-tutoras/es, professoras/es formadoras/es e

professoras/es responsáveis pela elaboração dos módulos dos componentes curriculares, entre outras funções.

Quanto à habilitação para a oferta de cursos na modalidade EaD, a instituição de ensino superior pesquisada foi credenciada por meio do Parecer CES 350/2004. Em 2007, iniciou suas atividades na EaD com o curso de Licenciatura em Biologia e, posteriormente, ofertou os cursos de licenciatura em Física, Matemática, Letras Vernáculas e Pedagogia. À época, a universidade atendia a 511 alunas/os matriculadas/os, distribuídas/os nos polos de Amargosa, Brumado, Ibicuí, Ibotirama, Ilhéus, Itabuna, Itapetinga, Teixeira de Freitas e Vitória da Conquista (ASPLAN, 2020).

Particularmente, a universidade implantou o Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância, no ano de 2009, após a aprovação em 2008, do Projeto Acadêmico Curricular (PAC) por intermédio da Resolução institucional nº 79, de 24 de outubro de 2008. Em 2015, por meio da publicação do Decreto nº 16.342, o curso foi reconhecido. Em, 2016, o PAC foi reestruturado para atender à Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015 e ao Conselho Estadual de Educação, após visita *in loco* para fins de reconhecimento do curso.

Procedimentos Metodológicos

511

Esta pesquisa é de cunho analítico-descritiva e de abordagem quantitativa. De acordo com Cano (2012, p. 108) “As pesquisas quantitativas privilegiam a tentativa de obter uma mensuração precisa, que permita comparar a frequência dos fenômenos”.

A investigação foi desenvolvida em uma universidade pública estadual, do município de Ilhéus, localizada no sul da Bahia-Brasil. As/Os partícipes da pesquisa foram 18 egressas/os do Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância.

Os dados foram produzidos mediante um formulário eletrônico que foi aplicado por meio da Plataforma Digital *Google Forms*, no qual foi gerado um link e enviado pelo *whatsapp*, composto por três blocos: dados pessoais, formação acadêmica e atuação profissional. Os dados foram analisados e discutidos de forma qualitativa com vistas a responder o objetivo da pesquisa. Esse formulário é parte de um formulário maior que trazia questões abertas e foram aplicadas durante a realização de entrevista tipo grupo focal em três ocasiões distintas, por meio da Plataforma Digital *Google Meet*.

Considerando a estruturação e reflexão das informações empíricas desta pesquisa, fizemos a opção de realizarmos o exercício de tangenciar as discussões teóricas no decorrer das análises o que resultou em seções teórico-analíticas.

Caracterização do perfil das/dos egressas/dos

Com base nos dados produzidos, foi possível caracterizar e delinear o perfil das/os licenciadas/os em Pedagogia EaD, conforme Tabela 1:

Tabela 1. Caracterização das/os egressas/os: identificação pessoal.

Questão		Respostas	Dados Absolutos	Dados Relativos (%)
Identidade de Gênero		Feminino	17	94,4
		Masculino	01	5,6
Identidade Sexual		Heterossexual	18	100,0
Idade		Até 29 anos	01	5,6
		30 a 35 anos	08	44,4
		36 a 40 anos	02	11,1
		41 a 45 anos	03	16,7
		Acima de 46 anos	04	22,2
Naturalidade		Itabuna	02	11,1
		Ilhéus	04	22,2
		Não respondeu	05	27,8
		Demais localidades	07	38,9
Estado Civil		Casada/o	09	50,0
		União Estável	01	5,6
		Divorciada	01	5,6
		Solteira/o	07	38,8
Filhas/os		Sim	13	72,2
		Não	05	27,8
Religião		Católica	06	33,3
		Protestante/Evangélica	05	27,8
		Espírita	03	16,7
		Não possui	02	11,1
		Não respondeu	02	11,1

512

Nota: dados organizados pelo próprio autor.

Em relação ao gênero, observamos na Tabela 1 que há uma predominância de mulheres no Curso de Pedagogia, o que ratifica a feminização da docência, especialmente as que buscam formação para atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Segundo Dal'Igna e Scherer (2020, p. 29) “O movimento de feminização do magistério tem sido amplamente discutido por pesquisadoras e pesquisadores que se ocupam em investigar, a partir de diferentes perspectivas teóricas, o trabalho docente sob a perspectiva de gênero”.

Percebemos também que mais da metade da turma apresenta o estado civil de casada / união estável e a grande maioria possui filhas/os. Talvez, o Curso na modalidade a distância favoreça o gerenciamento do tempo para conciliar as responsabilidades familiares com os estudos.

Caracterização acadêmica e profissional das/os egressas/os

Os dados constantes na Tabela 2, caracterizam o perfil acadêmico e profissional das/os egressas/os do Curso:

Tabela 3 - Caracterização das/os egressas/os: formação acadêmica e atuação profissional.

Questão	Respostas	Dados Absolutos	Dados Relativos (%)
Escolaridade	Superior Completo – Pedagogia	18	100,0
	Outros Cursos de Graduação (Administração, Enfermagem, Letras, Geografia, Ciências Econômicas, Filosofia, Psicologia e Serviço Social)	08	44,4
	Especialização	04	22,2
Atuação como professora/r	Sim	05	27,8
	Não	13	72,2
Rede de ensino	Escola Pública	02	40,0
	Escola Particular	03	60,0
Segmento de Ensino	Educação Infantil	03	50,0
	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	02	33,3
	Anos Finais do Ensino Fundamental	01	16,7

513

Nota: dados organizados pelo próprio autor.

Conforme expresso na Tabela 2, as/os colaboradoras/es da pesquisa além de serem licenciadas/os em Pedagogia, 44,4% delas/es têm outra formação em nível superior e 22,2% possuem algum curso de especialização. Desta forma, para quase a metade delas(es), o curso de Pedagogia representa a segunda graduação.

Podemos ainda perceber, de acordo com a Tabela 2, que apesar de já licenciadas/os, um número expressivo de egressas/os, correspondente a 72,2%, ainda não atuam na docência. Das/os que trabalham, 40% estão na rede pública de ensino e lecionam, em sua maioria, na educação infantil, além de também atuarem nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Diante da caracterização do perfil sociodemográfico apresentado nessa subseção, observamos que os dados convergem com a pesquisa realizada por Couto e Coelho (2019), Fiuza (2012) e com o Censo EaD (2018) no que se refere, por exemplo, à predominância das mulheres nos cursos de graduação na modalidade a distância e à faixa-etária média de idade das/os alunas/os.

Particularmente, a pesquisa de Couto e Coelho (2019), relacionada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, além de confluir com os aspectos supramencionados, também, converge com a nossa pesquisa quanto à atuação das/os alunas/os na docência. Nessa direção, as pesquisadoras Gatti e Barreto (2009) realizaram um estudo, a convite da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), e constataram que as/os professoras/es atuantes na Educação Básica,

No que tange ao sexo do grupo, como é de conhecimento, a categoria dos professores é majoritariamente feminina (segundo a Pnad 2006, 83,1% versus 16,9% do sexo masculino), apresentando algumas variações internas conforme o nível de ensino. É assim que a quase totalidade dos docentes na educação infantil (98%) é de mulheres, prosseguindo com uma taxa de 88,3% no ensino fundamental como um todo e atingindo aí 93% entre os professores de 1ª a 4ª séries com formação de nível superior (GATTI; BARRETO, 2009, p. 24).

514

Com base nos dados apresentados, observamos o processo de feminização e feminilização do magistério. De acordo com Dal'Igna e Scherer (2020) a feminização no Brasil estaria relacionada a um grande número de mulheres em determinadas profissões por meio de análises mais quantitativas e estatística “que poderíamos nomear como análises do processo de feminilização. No segundo momento, consideraram-se as modificações internas no processo de trabalho docente a partir da entrada das mulheres, o que podemos nomear como feminização” (DAL'IGNA; SCHERER, 2020, p. 30).

Algumas Considerações

Esta pesquisa teve como objetivo descrever e analisar o perfil das/dos egressas/os do Curso de Pedagogia na modalidade a distância, ofertado por uma universidade pública do estado da Bahia-Brasil, no que se refere ao perfil pessoal, acadêmico e profissional.

Os dados evidenciaram que há um alto índice de mulheres no curso, o que retrata o processo de feminização e feminilização do magistério, em especial no Curso de Licenciatura em Pedagogia. Revelaram também que há um número reduzido de egressas/os com faixa etária

esperada para o nível superior, que mais da metade da turma é casada/união estável e a grande maioria possui filhas/os, o que também caracteriza um perfil bem peculiar do público atendido pela educação a distância, pois, muitas pessoas procuram cursos nessa modalidade para gerenciar melhor o tempo de estudo com o tempo de trabalho e de responsabilidades domésticas.

Quanto ao perfil acadêmico e profissional, os dados apontaram que apesar de um número elevado de pessoas já possuírem formação superior, há um número considerável de egressas/os que ainda não atuam na docência. Os poucos que atuam, estão, em sua maioria, vinculados a rede particular de ensino.

Com base nos resultados apresentados, verificamos que a pesquisa possibilitou a identificação do perfil das/dos egressas/os do Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância e indicou a possibilidade de novos estudos para pensar a concepção, a organização e o desenvolvimento do currículo de cursos nessa modalidade de ensino bem como auxiliar à coordenação do curso para melhor articular o projeto acadêmico com o perfil das/dos egressas/os.

Referências

ARRUDA, Eucídio Pimenta; ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 31, n. 03, p. 321-338, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/L8pKJVB44tLnp5rTzNB3SvC/>. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.800**, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil / Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm#:~:text=DECRETA%3A,de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20superior%20no%20Pa%C3%ADs. Acesso em: 20 de ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.057**, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil / Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 20 ago. 2022.

CANO, Ignacio. Nas trincheiras do método: o ensino da metodologia das ciências sociais no Brasil. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 14, n. 31, p. 94-119, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/QC6rphm93gZgXmt6FSqWJys/>. Acesso em: 10 set. 2024.

CENSO EAD.BR. **Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2017** = Censo EAD.BR: Analytic report of distance learning in Brazil 2017 [livro eletrônico]/[organização] ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância; [traduzido por Maria Thereza Moss de Abreu]. Edição bilingue. Curitiba: InterSaber, 2018. Disponível em: http://www.abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_BR_2018_digital_portugues.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

COUTO, Maria Elizabete Souza; COELHO, Livia Andrade. Apropriação tecnológica na formação de professores: entre aprender e conectar. **Texto Digital Revista de Literatura, Linguística, Educação e Artes**. Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 229-248, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/1807-9288.2019v15n2p229/42345>. Acesso em: 10 dez. 2021.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher. Trabalho docente no Brasil: da feminização do magistério para a desfeminização da docência. **Revista Diversidade e Educação**. v. 8, n. 1, p. 25-47, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/11803/7816>. Acesso em: 20 nov. 2021.

FIUZA, Patrícia Jantsch. **Adesão e permanência discente na educação a distância**: investigação de motivos e análise de preditores sociodemográficos, motivacionais e de personalidade para o desempenho na modalidade. 2012. 145 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/55089/000855707.pdf>. Acesso em: 10 de dez. 2021.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba de Sá (coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

SILVA, Carmem Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

UESC. **Relatório anual de atividades 2020**, da Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilhéus-Ba: UESC/ASPLAN, 2021. 371 p. Disponível em: <http://www.uesc.br/asplan/relatorios/atividadeanual/periodode2020.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

A CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Carla Patrícia Gaia Pereira¹
Benilda Miranda Veloso Silva²

Introdução

A inserção do licenciado na docência representa um momento determinante para sua formação profissional, posto que é durante este período que ele assume a responsabilidade por uma sala de aula e vivencia, de forma concreta, a experiência do ensino. Gatti (2010) destaca que essa etapa é crucial para o desenvolvimento de competências e para a adaptação às rotinas que acompanharão o professor ao longo de sua trajetória, consolidando-se como a base da prática docente. Contudo, a construção da identidade docente requer para além da vivência prática, o suporte das universidades formadoras e a implementação de programas específicos que contribuam para a qualificação dos futuros professores. Essa articulação favorece a integração entre teoria e prática, ampliando os espaços educativos e permitindo uma abordagem mais abrangente da relação entre a escola e os aspectos sociais que a envolvem.

Acerca disso, Perrenoud (1999, p. 18) argumenta que "a universidade é, potencialmente, o melhor lugar para formar os professores para a prática reflexiva e a participação crítica", ressaltando a importância da colaboração entre instituições formadoras e atores do campo educacional para garantir um processo formativo mais efetivo e alinhado às demandas do ensino.

Diante desse cenário, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) se destaca como uma iniciativa essencial para aproximar as Instituições de Ensino Superior das escolas de educação básica. O programa promove um intercâmbio contínuo de saberes e práticas pedagógicas, impulsionado pela atuação ativa de residentes e preceptores. Além de orientarem os licenciandos, esses profissionais participam de formações continuadas, criando um ambiente propício para reflexões, investigações e aprimoramento das práticas docentes no contexto escolar.

O PIBID foi instituído pela Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007, que tinha como um de seus objetivos a promoção e "a articulação integrada da educação superior do sistema

¹ Mestranda em Educação e Cultura pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará, Campus Cametá. E-mail: carlapatriciagaia@gmail.com

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará, Campus Cametá. (PPGEDUC/UFPA). E-mail: benilda@unifap.br

federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial” (Brasil, 2007, p. 39). Inicialmente voltado para as instituições federais, o Programa foi gradualmente expandido para outros sistemas de ensino superior, como estaduais, comunitários e privados. Esse avanço possibilitou o fortalecimento de uma nova abordagem na formação dos futuros licenciandos, na qual as escolas de educação básica se tornaram locais de formação e corresponsáveis pela formação dos futuros professores.

A presente pesquisa busca responder a seguinte questão: Como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) contribui para a construção da práxis pedagógica e o desenvolvimento das competências necessárias à formação de professores nos cursos de Licenciatura?

Postulou-se enquanto objetivo geral analisar as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação de professores, com ênfase na construção da práxis pedagógica e no fortalecimento das relações entre teoria e prática. Por sua vez, os objetivos específicos buscam: a) investigar, por meio de revisão bibliográfica, as principais contribuições teóricas relacionadas ao papel do PIBID na articulação entre teoria e prática na formação inicial de professores e b) Analisar os impactos do PIBID na construção da práxis pedagógica e no desenvolvimento profissional de licenciandos.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, a qual, segundo Minayo (2014), se concentra em aspectos da realidade que não podem ser quantificados, explorando significados, motivações, crenças e valores. Essa metodologia permite a análise interpretativa dos fenômenos investigados por meio de descrições e comparações. Além disso, recorre-se à pesquisa bibliográfica, que, Segundo Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica consiste no levantamento sistemático de informações em fontes teóricas e empíricas relevantes, com o intuito de fundamentar e contextualizar a investigação. Baseia-se na análise de referências já publicadas em meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e websites. Qualquer trabalho acadêmico inicia-se por meio dessa abordagem, permitindo ao pesquisador compreender o estado da arte sobre o tema. Em alguns casos, a pesquisa bibliográfica constitui a base exclusiva da investigação, reunindo conhecimento prévio para responder ao problema estudado (Fonseca, 2002).

A análise dos dados foi conduzida com base no método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2011), uma abordagem amplamente utilizada em pesquisas qualitativas para examinar documentos e entrevistas, buscando interpretar os significados explícitos e implícitos nos textos. Esse método permite uma leitura aprofundada, fundamentada na objetividade e nas possibilidades do sistema linguístico. No entanto, os dados brutos requerem uma organização criteriosa para que seu conteúdo seja devidamente compreendido. Dessa forma, cabe ao pesquisador sistematizar e contextualizar as informações, a fim de extrair seus sentidos e interpretações de maneira rigorosa e fundamentada.

O CONCEITO DE PRÁXIS E A FORMAÇÃO DOCENTE

O conceito de *práxis*, refere-se à ação ou conduta humana, entendida como uma prática que se opõe à teoria, descrevendo assim a ação consciente voltada para a transformação da realidade, sendo um processo deliberado que visa a um objetivo específico e se manifesta em uma prática concreta. Não obstante, *práxis* implica uma ação transformadora que leva em consideração a reflexão crítica sobre os valores e objetivos envolvidos, refletindo uma visão filosófica que destaca a importância da ação intencional e reflexiva em diversas esferas da vida, principalmente no que tange à mudança social e cultural.

O conceito foi abordado por filósofos como Karl Marx e Jean-Paul Sartre, sendo que suas primeiras noções podem ser rastreadas até Aristóteles. No entanto, foi Marx quem aprofundou a análise desse conceito. Segundo Leandro Konder (1992), Aristóteles atribuiu ao termo "práxis" um significado relacionado à atividade ética e política dos seres humanos, embora não de forma unívoca. Para ele, era responsabilidade das pessoas tomar decisões sobre os rumos que a cidade (polis) deveria seguir. O pesquisador destaca que a principal "virtude", se podemos assim chamar, da práxis no sentido grego, está em sua "autonomia" em relação aos deuses.

Na teoria do materialismo histórico, Marx apresenta a práxis como a atividade concreta dos seres humanos, ligada à produção e reprodução da vida material. Ele defende que as relações de produção, baseadas na propriedade privada, geram contradições que impulsionam transformações sociais. Nesse contexto, segundo Vázquez (2007, p. 219), "[...] toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis". O termo "atividade" aqui é entendido como "ação", mas o autor nos mostra que, embora a práxis seja considerada uma ação, nem toda ação é práxis. Isso implica que não existe a "não atividade" ou a "não ação", pois toda práxis é, de fato, uma ação. A atividade prática se dissolve, por assim dizer, como uma ação comum no campo teórico, enquanto a práxis se consolida na efetivação de uma transformação.

Vázquez (2007) ainda afirma que a práxis é uma atividade humana transformadora, consciente e intencional, direcionada para finalidades específicas, sendo um modo fundamental de ser e agir dos seres humanos. O autor argumenta que a práxis, enquanto atividade renovadora do ser humano sobre a realidade, é o que nos define como seres históricos e sociais. Ele também sustenta que a práxis é uma atividade libertadora, com o objetivo de transformar uma realidade opressora e criar uma sociedade mais justa e igualitária. Segundo o autor, a atividade humana é sempre orientada para objetivos, voltada a algo que se deseja alcançar. O ser humano, ao agir sobre a natureza, produz em sua consciência o que ele quer produzir — uma atividade teleológica —, mas também é capaz de reconhecer a realidade presente — uma atividade cognoscitiva (Vázquez, 2007).

Somente quando a atividade cognoscitiva e a teleológica se encontram na transformação real e prática de um objeto, de uma realidade, é que a práxis ocorre. Vázquez (2007) ressalta que apenas a atividade teórica não é capaz de transformar o mundo. Ela pode alterar percepções,

representações, pensamentos ou conceitos, mas não muda a realidade. Da mesma forma, a prática isolada, sem base teórica, não é transformadora, pois é apenas a práxis — isto é, a prática orientada pela teoria, estabelecendo uma relação de interdependência entre o pensar e o agir de maneira consciente, refletida e intencional — que tem um caráter transformador. A práxis não ocorre de maneira isolada, pois está sempre inserida em um contexto mais amplo, envolvendo a capacidade do ser humano de transformar a natureza e o meio social. Essa ação modifica o ambiente e gera mudanças históricas. A práxis emerge da interação entre teoria e prática, sendo que a teoria só se valida quando aplicada à prática. A teoria isolada não leva à práxis, assim como a prática sozinha não se configura em práxis. Segundo Freitas (2005, p. 138), a práxis se distingue de atividades mecânicas e repetitivas, alinhando-se ao pensamento de Konder.

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e para poderem alterá-la, transformando-se a si mesma. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (Konder, 1992 apud Freitas, 2005, p. 138).

520

De acordo com Vázquez, o ser humano é um sujeito ativo da história, não sendo limitado à teoria ou à prática sem finalidade. Ele é capaz de se organizar, refletir sobre sua realidade e usar o pensamento de maneira consciente. Nesse sentido, pode-se afirmar que o ser humano é um ser histórico, cuja existência é moldada pela produção contínua de história, baseada nas experiências concretas e nas necessidades que surgem ao longo do tempo. No entanto, o homem não está sempre em um processo criativo; ele apenas cria quando suas necessidades o exigem. Durante esse processo, muitas vezes ele se apoia em práticas já estabelecidas, imitando-as, até que sinta a necessidade de criar algo novo por conta própria.

Ele só cria por necessidade, cria para adaptar-se a novas situações ou para satisfazer novas necessidades. Repete, portanto, enquanto não se vê obrigado a criar. Porém, criar é para ele a primeira e mais vital necessidade humana, porque só criando, transformando o mundo o homem faz o mundo e se faz a si mesmo. Assim, a atividade prática fundamental do homem tem um caráter criador, mas junto a ela, porém, temos também como atividade relativa, transitória aberta à possibilidade e necessidade de ser substituída, - a repetição (Vázquez, 2007, p.267).

A práxis criadora é caracterizada como uma práxis de nível superior, pois envolve "planejamento", "pensamento" e "execução" de algo novo, único e irrepetível, processos que são próprios da verdadeira criação humana. Em oposição, a práxis imitativa limita a possibilidade de uma criação genuína, configurando-se como uma prática mecânica e

burocrática, que não exige níveis elevados de consciência humana e, portanto, não gera uma nova realidade, algo que é exclusivo da práxis criadora. Contudo, a práxis imitativa possui seu valor, pois contribui para ampliar e divulgar a práxis criadora, uma vez que o ser humano não está em um estado constante de criação. A práxis criadora pode ser dividida em dois níveis: o reflexivo e o espontâneo, que se distinguem pelo grau de consciência envolvido na atividade prática. A práxis espontânea é caracterizada por uma consciência limitada, enquanto a práxis reflexiva demanda um grau elevado de consciência, com um pensamento crítico sobre a própria prática.

Embora a práxis criadora busque uma intensa atividade consciente do início ao fim do processo prático, não se deve atribuir o papel da consciência exclusivamente à práxis criadora, uma vez que a consciência também está presente em outras formas de práxis. Na práxis espontânea, quase não há consciência da ação, enquanto na práxis reflexiva, a consciência da prática é elevada. Sánchez Vázquez (2007, p. 294) esclarece que a práxis reflexiva está conectada à práxis criadora, com o fazer espontâneo integrando os elementos da criação. O autor afirma: “o espontâneo não se opõe diametralmente a uma atividade criadora; trata-se de dois planos, ou níveis diferentes. O que se opõe a ela é o mecânico, o reiterativo.” Além disso, Sánchez Vázquez (2007, p. 295) acrescenta que “a anulação do espontâneo no processo prático pode acarretar uma práxis repetitiva e mecânica, e a supervalorização do espontâneo, sem a existência da teoria, não leva a uma práxis criativa.” Assim, conforme argumenta o autor, pode-se concluir que, por meio de uma práxis criadora e reflexiva, é possível transcender o senso comum e alcançar a práxis espontânea, superando ações desprovidas de sentido e totalmente mecânicas, ou seja, a práxis imitativa, e atingir um nível transformador de práxis. Nesse estágio, o sujeito, ao agir de maneira consciente e intencional, estabelece uma conexão entre o pensar e o agir, entre a teoria e a prática. Dessa forma, a práxis gerada não se limita a uma simples atividade prática originada pela consciência humana, mas sim a uma atividade material do homem social. Esse entendimento quebra com a concepção idealista que vê a informação, o conhecimento e o saber como produtos exclusivos da consciência, considerados meros reflexos do mundo exterior à mente humana. Ao contrário, a práxis é a atividade que une consciência e matéria, teoria e prática, sujeito e objeto, situando-os em contextos relacionais, participativos e interdependentes, com a finalidade de transformar esses contextos.

Para Freire (2005, p. 52), a práxis refere-se a “[...] uma reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”. A análise de Freire destaca que a ação crítica do sujeito sobre a realidade torna-se a principal forma de atuar nela e superar as desigualdades. Dentro dessa perspectiva, a inclusão crítica ocorre por meio da práxis, pois nenhuma realidade se transforma por si mesma.

De acordo com o autor, teoria e prática devem caminhar juntas, sendo que o discurso precisa ser acompanhado pelas ações e atitudes dos educadores. Assim, na prática docente, a

coerência se dá de forma ética, crítica e autêntica. A teoria refere-se aos conteúdos obrigatórios da instituição, enquanto a prática deve ser orientada para a formação de alunos capazes de criar possibilidades para sua produção intelectual, social e participativa. “O fundamental é que o professor e os alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve” (Freire, 1996, p. 52).

Para além disso, Freire (1996) nos apresenta essa visão transformadora da educação, na qual a práxis é a chave para superar as opressões e promover a verdadeira inclusão.

Mas se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, o fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se, como salientamos no capítulo anterior, ao tratarmos a palavra, nem ao verbalismo, nem ao ativismo (Freire, 2005, p. 70).

Freire recorre ao conceito de práxis para resolver um conflito teórico-prático, no qual um momento é marcado pelo verbalismo e outro pelo ativismo, sendo um pressuposto do outro. A práxis, portanto, surge como a solução desse impasse, uma conexão entre ação e reflexão, com a finalidade de promover a transformação da realidade.

Na perspectiva de Freire, a práxis pedagógica é entendida como a integração entre teoria e prática, onde os processos de ensino e aprendizagem são mediados por uma reflexão crítica constante sobre a realidade. O diálogo desempenha um papel central, pois possibilita a construção coletiva do conhecimento, fomenta a participação ativa dos alunos e valoriza suas experiências e saberes. Uma prática pedagógica sem fundamentação teórica inviabiliza a reflexão sobre a própria prática e sobre a realidade existente, não gerando, assim, transformação.

A forma como o professor concebe seu trabalho e a realidade ao seu redor define sua prática pedagógica. Retomando o conceito de práxis, a prática pedagógica pode ser entendida tanto como uma atividade cognoscitiva, voltada para a realidade presente, quanto como uma atividade teleológica, orientada para um futuro determinado, conforme já elucidado por Vásquez (2007).

existem diferenças entre a atividade cognoscitiva e teleológica, mas, atentando-se bem, a atividade pedagógica do professor, poderá envolver ambas, pois o docente tanto desenvolve ações impulsionado pelo que está vivendo em sua prática, quanto ações estimuladas por algo que ainda é desconhecido, mas que a necessidade o leva a querer conhecer e, quem sabe, apropriar-se (Vásquez, 2007, p. 223).

A prática pedagógica está em constante transformação, ou seja, o professor está em um processo contínuo de aprendizado. Nesse sentido, a reflexão e a investigação sobre a própria prática se constituem como elementos fundamentais da práxis educativa, visto que, por meio de uma abordagem reflexiva e investigativa, constrói-se um processo de aprendizagem significativo. O debate entre ação e reflexão é crucial para a transformação da consciência humana, especialmente no que diz respeito à compreensão das estruturas sociais, aproximando os sujeitos de uma realidade crítica e reflexiva. Como Freire (2005) enfatiza, essa interação ativa entre reflexão e ação é o que possibilita a verdadeira transformação do indivíduo e do mundo ao seu redor.

a práxis é a pedagogia dos homens empenhados na luta por liberdade, uma pedagogia humanista e libertadora. Nessa proporção, a educação viabilizada por uma práxis transformadora possibilita aos sujeitos saírem de sua condição de oprimidos para a construção de um mundo mais humanizado (p. 45).

A práxis pedagógica proposta por Freire tem como objetivo principal romper com a visão tradicional de educação, que se baseia na simples transferência de conhecimento de maneira autoritária e hierárquica. Em vez disso, ele propõe uma educação que valoriza as experiências dos alunos, estimulando-os a refletir criticamente sobre a realidade em que vivem e incentivando-os a agir para transformá-la. Freire a compreende como uma capacidade humana de se transformar, de transformar a natureza e a sociedade, alicerçada na reflexão e na ação dos seres humanos sobre o mundo, para modificá-lo e humanizá-lo. Como ele afirma, “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 12).

Dessa forma, a práxis pedagógica, segundo Freire, é orientada por uma relação dialógica, crítica, libertadora e transformadora entre professor e aluno. Ela valoriza a participação ativa, o diálogo e a reflexão crítica, sempre com o objetivo de transformar a realidade. O trabalho pedagógico que segue os princípios da práxis é capaz de desenvolver o ser humano em todas as suas potencialidades, pois deve estar fundamentado na filosofia da educação reflexiva, dialética, dialógica e problematizadora, além de incorporar diferentes formas de práxis.

As contribuições do PIBID para a construção da práxis docente

Criado em 2007 pelo MEC, por meio da Portaria nº 38/2007 (MEC, 2007), o PIBID iniciou sua implementação em 2009, inicialmente restrito às IES federais que ofereciam cursos de licenciatura nas áreas de Física, Química, Biologia e Matemática, com foco no Ensino Médio. No entanto, em 2010, o programa foi regulamentado pelo Decreto nº 7.219/2010, que trouxe duas mudanças significativas: a ampliação da inclusão de todas as IES que oferecem cursos de licenciatura e a expansão do campo de atuação para toda a Educação Básica e que estabelece os objetivos do PIBID, dentre os quais destaca-se: incentivar a formação de

docentes para a Educação Básica; valorizar o magistério; aprimorar a formação inicial dos professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a educação superior e a Educação Básica; inserir os licenciandos no cotidiano das escolas públicas; envolver as escolas públicas de Educação Básica como co-formadoras dos futuros docentes, tornando-as protagonistas no processo de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática, visando à melhoria da qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (Decreto nº 7.219, 2010).

A Portaria nº 72/2010 da CAPES estabelece que as escolas selecionadas para o programa podem apresentar tanto índices de avaliação abaixo da média quanto avaliações positivas pelos órgãos de controle estatal, com o intuito de proporcionar aos estudantes participantes experiências diversificadas (CAPES, 2010).

A seleção dos estudantes do PIBID ocorre principalmente em função da matrícula em cursos de licenciatura e que dediquem, no mínimo, 30 horas mensais ao programa. Em contrapartida, os estudantes podem utilizar essa carga horária para a integralização curricular e recebem auxílio financeiro na forma de bolsa, enquanto estiverem envolvidos no PIBID. As atividades dos estudantes são supervisionadas por um professor efetivo da escola onde o programa é implementado e também são coordenadas por um professor da IES à qual o estudante está vinculado. Esses profissionais também recebem bolsa auxílio, com o objetivo de incentivar sua participação no programa.

O grande diferencial do PIBID é o diálogo e a interação entre estudantes, coordenadores e supervisores, promovendo uma formação recíproca (CAPES, 2013). Segundo Libâneo (2012), uma das principais funções do programa é proporcionar aos estudantes uma compreensão diferente da lógica de aprender apenas após a formação, colocando-os já na prática desde sua formação inicial.

O PIBID “potencializa e enriquece experiências de futuros profissionais, estreitando a relação entre escola e universidade” (Araújo, Andriola, & Coelho, 2018, p. 16). De acordo com Gatti (2014), programas como esse indicam que os cursos de formação de professores ainda estão aquém do desejado para uma preparação adequada para a docência. Além disso, o programa amplia a reflexão contínua sobre a escolha da docência e o compromisso com o ensino e aprendizagem das futuras gerações, e contribui de maneira significativa para a formação inicial dos professores, permitindo uma efetiva relação entre teoria e prática, e fortalecendo a articulação entre a IES e as escolas de Educação Básica (Paneago, 2016).

Para Mateus (2014), os potenciais epistemológicos e pedagógicos do PIBID residem na criação de parcerias entre os centros de formação docente (universidades) e as escolas, assim como na criação de novas formas de práticas pedagógicas. Participar do PIBID, em princípio, oferece ao estudante a oportunidade de vivenciar os desafios do trabalho docente, estabelecendo a relação ação/reflexão – reflexão/ação. Também se considera que, ao mobilizar o desenvolvimento e a integração de saberes aplicados à profissão docente, o programa contribui para a superação do “modelo de formação aplicacionista do

conhecimento, respeitando e reconhecendo a escola e seus professores como colaboradores e parceiros no processo de formação” (Silva, Falcomer, & Porto, 2018, p. 18).

Somado a isto, os alunos que participam do PIBID passam a ter a oportunidade de aprender com a experiência e conhecimento dos professores que já estão atuando na prática, o vivenciar a prática da sala de aula, também é necessária, pois só assim eles conseguirão compreender a realidade onde irão atuar e aplicar o conhecimento adquirido na universidade.

A mediação entre formador e formando tem a função de estimular vários pontos, como a autonomia, parcerias entre docentes, aprimoramento de relações interpessoais e intergrupais, desenvolvimento de hábitos de estudo por parte dos docentes envolvidos, entre outros (Fontoura, 2017, p. 126).

As características apontadas por Fontoura (2017) são essenciais para promover melhorias no trabalho realizado nas escolas-campo. O processo de formação deve ser orientado pela ideia de criar um espaço de reflexão, onde, por meio da mediação do orientador e do preceptor, seja possível aprender a lidar com as mudanças, com o imprevisível e com a incerteza, visando preparar o futuro professor para assumir a sala de aula. Nesse contexto, o professor preceptor, com sua experiência no ambiente educacional, tem a capacidade de guiar os graduandos, incentivando-os a buscar, continuamente, seu aprimoramento profissional.

Contudo, as condições de trabalho nas escolas públicas podem tornar fragmentário o sentimento de pertencimento tanto dos docentes ao local de trabalho quanto dos bolsistas sob sua supervisão (Gatti, 2016). A situação precária de muitas escolas da rede pública, a contratação inadequada de professores, muitas vezes em períodos inadequados (como no meio do semestre letivo), a escassez de materiais didáticos, a ausência de bibliotecas e outros problemas são aspectos que impactam nas condições de trabalho nas escolas. É com as adversidades desse ambiente que os estudantes colocam em prática os saberes aprendidos na licenciatura.

No entanto, é preciso considerar que o objetivo dos discentes nas escolas não se limita ao trabalho de observação das práticas educativas, mas à participação ativa deles nessas práticas, colaborando com propostas de atividades, com o planejamento e com a resolução de problemas (CAPES, 2013). Nesse sentido, Silva, Falcomer e Porto (2018, p. 18) salientam que “institucionalizar o PIBID nos programas de licenciaturas seria uma forma de promover um maior diálogo entre os saberes docentes ao longo do curso”.

Estar no ambiente escolar por um período prolongado oferece ao futuro professor inúmeras oportunidades. Essas oportunidades vão desde a construção de relações pessoais e profissionais com alunos, outros professores e colaboradores, até o desenvolvimento de conhecimentos específicos da sua área de formação e de diferentes metodologias de ensino. Esse contato proporciona uma maior interação com os alunos e uma imersão no contexto profissional da docência “[...] o tornar-se professor é uma atividade de aprendizagem e, para isso, são requeridas capacidades e habilidades específicas” (Libâneo, 2012, p. 88).

Além disso, a parceria entre universidade e escola é requisito obrigatório para a iniciação à docência no âmbito do PIBID (Decreto n. 7.219, 2010), pois é a partir dela que se oportuniza mais uma possibilidade de interação entre os espaços formativos e os de vivência profissional. Trata-se de uma parceria colaborativa que, para funcionar, deve possibilitar aos discentes lidar com as diversas formas de conhecimento das realidades nas quais estão situados, bem como agir colaborativamente com os docentes nas etapas de planejamento, execução e discussão crítica das práticas pedagógicas (Mateus, 2014).

Nesse ínterim, Gatti (2014) aponta que a formação de professores é um grande desafio no que se refere às políticas públicas para a educação brasileira. Segundo ela, há uma grande diferença entre formar profissionais docentes para atuarem na educação básica e formar especialistas em disciplinas. Por isso, como destaca Mateus (2014), a articulação entre escola e universidade deve ser pensada e realizada de maneira que possa estar referenciada na qualidade da experiência dos licenciandos. O PIBID, portanto, pode favorecer a troca de saberes entre todos os envolvidos. A inserção dos bolsistas no contexto escolar proporciona o amadurecimento deles, do professor supervisor e dos alunos da escola parceira (CAPES, 2013).

Assim, é necessário pensar em um sistema de ensino que conte com escolas parceiras da universidade, para que participem como corresponsáveis do processo formativo dos licenciandos (Dias da-Silva, 2006). Ao ir à escola por meio do PIBID, observar a atividade do professor supervisor e participar de atividades de ensino e pesquisa, os estudantes tornam-se aptos a pensar na relação teoria e prática sem dissociá-las, contribuindo para o processo de aprender a ser professor. Esse processo de aprendizagem acontece, portanto, dentro do próprio contexto escolar, observando e vivenciando as contradições cotidianas das escolas, o que enriquecerá sua formação.

O PIBID se configura como um instrumento de aproximação entre escolas e professores, valorizando a dimensão universitária, intelectual e investigativa. Da mesma forma, a articulação entre a aproximação do licenciando com a vivência do cotidiano escolar e com o espaço onde futuramente poderá exercer a profissão, atrelada à participação em projetos de ensino, pesquisa e intervenção, mostra-se um diferencial em relação àqueles que não tiveram a oportunidade de estar inseridos em programas de iniciação à docência (Paneago, 2016; Araújo, Andriola, & Coelho, 2018).

É essencial uma formação com ênfase no desenvolvimento de habilidades interpessoais e outras intrínsecas aos aspectos cognitivos, culturais, emocionais e sociais, que capacite o profissional a trabalhar com todas as realidades socioculturais implícitas à docência, para além do ensino em sala de aula (Santos & Powaczuk, 2012). Atrelado às dificuldades relacionadas ao contexto socioeconômico característico de sociedades em que o poder público pouco age para reduzir as desigualdades, alguns discentes também afirmaram que o contingenciamento de verbas públicas destinadas à manutenção do sistema educacional brasileiro no último quinquênio tem posto em risco a continuidade do PIBID.

Considerações finais

A formação de professores é um processo complexo que envolve múltiplas dimensões, abrangendo tanto os níveis governamentais quanto locais, impactando diretamente as instituições responsáveis pela oferta dos cursos de licenciatura. Contudo, as iniciativas voltadas para a qualificação docente deveriam ser consideradas políticas públicas prioritárias, com um caráter essencial para o Estado, e não subordinar-se aos interesses de administrações temporárias. Tal compreensão se justifica, uma vez que a formação de professores está intrinsecamente ligada à qualidade da educação, e, conseqüentemente, ao desenvolvimento socioeconômico e cultural de um país.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) emerge como uma estratégia significativa nesse contexto, ao proporcionar aos estudantes de licenciatura o acesso ao ambiente escolar já nos primeiros semestres do curso. Embora o PIBID não se confunda com as atividades de estágio supervisionado, por ser uma atividade curricular não obrigatória, ele desempenha um papel importante na formação prática dos futuros docentes, ao integrar a teoria com a prática desde a etapa inicial de sua formação.

Os benefícios do PIBID se refletem principalmente na articulação entre teoria e prática, assim como na colaboração entre universidades e escolas de educação básica. O programa favorece uma formação mais próxima da realidade escolar, oferecendo aos licenciandos uma compreensão mais aprofundada sobre a prática docente, ao mesmo tempo em que os estimula à reflexão sobre suas trajetórias formativas e profissionais. Além disso, a participação dos estudantes de licenciatura nas escolas públicas promove uma rica troca de conhecimentos entre os futuros professores e os educadores em exercício, resultando em uma socialização produtiva de saberes que contribui para o aprimoramento contínuo da prática pedagógica.

A experiência proporcionada pelo PIBID amplia significativamente as perspectivas dos licenciandos sobre a profissão docente, permitindo-lhes uma compreensão mais aprofundada dos desafios e das complexas dimensões do trabalho educacional. O programa também oferece uma oportunidade valiosa para a observação da prática pedagógica, capacitando os futuros educadores a desenvolver soluções para os problemas cotidianos enfrentados pelas escolas. Destaca-se, ainda, o fato de o PIBID promover a integração entre pesquisa e ensino, vinculando o conhecimento científico às vivências práticas no campo da docência.

Em conclusão, o PIBID representa uma política pública de extrema relevância para a melhoria da qualidade da educação, contribuindo decisivamente para a qualificação da formação inicial dos professores. No entanto, a redução de investimentos no programa, especialmente com o corte de bolsas, limita o acesso dos futuros licenciandos a essa experiência enriquecedora. Essa diminuição de recursos afetará principalmente os estudantes de cursos noturnos, que já enfrentam desafios adicionais para participar do programa. Torna-se, portanto, imprescindível a implementação de políticas públicas que priorizem a



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Sociedade
e Práticas Educativas

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



qualificação dos profissionais da educação básica, pois investir na melhoria da formação docente desde a sua base é fundamental para o progresso educacional. A supressão ou extinção do PIBID, sem uma alternativa que foque na capacitação inicial dos professores, pode acarretar um retrocesso significativo para o sistema educacional brasileiro.

Referências

ARAÚJO, A. C., ANDRIOLA, W., & COELHO, A. A. (2018). Programa institucional de bolsa de iniciação à docência (pibid): desempenho de bolsistas versus não bolsistas. In: **Educação em Revista**, 34, e172839. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698172839>. Acesso em: 20 de Nov de 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p. bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. MEC. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e

528

BRASIL. Portaria GAB Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (2018a). Disponível em: https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria_n_38_Institui_RP.pdf Acesso: 20 nov. 2023.

BRASIL. Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 20 de Nov de 2024.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Relatório de Gestão PIBID. Brasília, DF: Diário Oficial da União. 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>. Acesso em: 20 de nov de 2024.

DIAS-DA-SILVA, B.C. O estudo linguístico-computacional da linguagem. **Letras de Hoje**, 41(2),103138. 2006. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/597>. Acesso em: 20 de Nov de 2024.



FONSECA, M. J. M. Carls Rogers: Uma Concepção holística do homem, p. 28. 2002. Disponível em <https://revistas.rcaap.pt/millennium/article/view/8285/5897>. Acessado em 20 de maio de 2023.

FONTOURA, H. A. da. Formação de professores para a justiça social: uma reflexão sobre a docência na residência pedagógica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 1, p. 120-133, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa, Editora EGA. p. 76. 1996

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. p. 129. 2005.

FREITAS, Maria Auxiliadora S. **Práxis pedagógica e professores intelectuais: refletindo as tensões e concepções da formação/prática docente**. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, n.1, p. 135-150, 2005. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/485>. Acesso em: 20 agosto de 2024

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**. (100), 33-46. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>. Acesso em: 20 de Nov de 2024.

GATTI, B. A. Formação de Professores: Condições e Problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, 1(2), 139–150. 2016. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347>. Acesso em: 20 de Nov de 2024.

KONDER, Leandro. **O Futuro da Filosofia da Práxis: O pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

LIBÂNEO, José C. **Reflexividade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In: PIMENTA, Selma. G.; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. Ed. São Paulo: Cortez. 2012.

MATEUS, E. F. Um esboço crítico sobre "parceria" na formação de professores. **Educação em Revista**, 30(3), 355-384. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000300016>. 2014. Acesso em: 20 de Nov de 2024.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Sociedade
e Práticas Educativas

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



MEC - Ministério da educação. Portaria Normativa n. 38 de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF: Diário Oficial da União. 2017. Disponível em:

https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf. Acesso em: 20 de Nov de 2024.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014. 408 p.

PANEAGO, R. N. Contribuições do PIBID para a aprendizagem da docência na formação inicial de professores. **Revista Eletrônica da Pós-graduação em Educação da UFG**. 12(1), 1-15. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/download/40087/pdf/>. Acesso em: 20 de Nov de 2024.

PERRENOUD, P., & Magne, B. C. **Construir: as competências desde a escola**. Porto Alegre, RS: Artmed. 1999.

SANTOS, E. G., & POWACZUK, A. C. H. Formação e desenvolvimento profissional docente: a aprendizagem da docência universitária. **Políticas Educativas**, 5(2), 38-53. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/35843/23273>. Acesso em: 20 de Nov de 2024.

SILVA, D. M. S., FALCOMER, V. A. S., & PORTO, F. S. As contribuições do Pibid para o desenvolvimento dos saberes docentes: a experiência da licenciatura em ciências naturais, Universidade de Brasília. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, 20, e9526. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983211720182001024>. Acesso em: 20 de Nov de 2024.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis** – 1. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, p. 440. 2007.

530



MODA E ARTE NA ESCOLA: A INFLUÊNCIA DA VIVÊNCIAS SENSÓRIO-EXPRESSIVAS NO DESENVOLVIMENTO SOCIAL

Maria Vitória Dias da Silva e Silva¹

Introdução

Como a Arte impacta a construção sociológica do Ser? O presente artigo analisa o papel da Arte, mais propriamente das vivências sensório-expressivas em Arte, na formação básica do ser humano, a fim de perscrutar a dimensão social dessas. Iniciando por entender o atual lugar dessa área de conhecimento no currículo básico brasileiro, especialmente em cenário de pós-pandemia e isolamento social. Este estudo se dá no âmbito do Projeto “Arte e Cultura na Escola pós-pandemia: acolhimento, pertencimento e sinestesia” (UENF) e pretende identificar e evidenciar os impactos, a curto prazo, das ações em Arte e Cultura nele previstas, tendo em vista o efeito das mesmas na superação de dificuldades geradas pelo isolamento social da Pandemia de Covid. Tais evidências são examinadas à luz da teoria histórico cultural de Vygotsky e os processos adversos no ambiente escolar, pela ótica do poder disciplinar de Foucault na docilização ou conformidade dos corpos nos processos educacionais. Elucidando a importância da abordagem responsável da Arte no currículo básico escolar brasileiro, por ser uma forma potente de linguagem, transgressão ao sistema e emancipação social.

Portanto, partimos da premissa que vivências sensório-expressivas em Arte durante a formação escolar são especialmente importantes, pois exercem impacto no desenvolvimento social dos indivíduos. Entretanto, anacronicamente, a Arte, mesmo sendo um campo potente de conhecimento e linguagem, continua sendo sub-explorada e subvalorizada na escolarização básica brasileira, o que demonstra ainda maior gravidade em tempos de pós-pandemia. Delineando os processos estruturais do ambiente escolar, buscando compreender a formação do ambiente escolar e sua função institucional no contexto atual, tal qual seus processos socializadores e o papel da Arte neles

A metodologia empregada nesta pesquisa é qualitativa, envolvendo revisão bibliográfica do tema, enriquecida pela participação no Grupo de Estudos em Educação Patrimonial “Oficina de Estudos do Patrimônio e Decolonialidade”, a fim de se ampliar as discussões cruciais para a pesquisa, e também estudo de campo através do acompanhamento do trabalho de uma das professoras do Projeto “Arte e Cultura na Escola pós-pandemia: acolhimento, pertencimento e sinestesia” - financiado pela FAPERJ e desenvolvido no âmbito do Projeto Institucional Polo Arte na Escola UENF, que propõe a implementação de ações e inovações

¹ Design de Moda e Estudante de Graduação em Ciências Sociais na UENF - Universidade Estadual do Norte Fluminense. marivitoriadiss30@gmail.com

em Arte e Cultura em três escolas da rede pública de ensino da região Norte Fluminense, visando atenuar os impactos negativos da Pandemia de Covid-19 à Educação, bem como à saúde mental e ao bem-estar de estudantes, professores, pais e/ou responsáveis.

O 'Isolamento Social', medida restritiva de mobilidade social, adotado durante a Pandemia, causou uma ruptura brusca no modo habitual das relações sociais. Crianças e adolescentes sofreram e ainda sofrem os impactos dessa ruptura. As crianças em virtude da compreensão limitada, inexperiência em desenvolver estratégias de enfrentamento e dificuldade em expressar seus sentimentos. Os adolescentes, principalmente porque estão vivendo uma fase de grandes mudanças emocionais, cognitivas e hormonais que os deixam mais suscetíveis ao estresse, sem falar que estão mais voltados aos relacionamentos e condição social. Desse modo, com o isolamento social, experimentaram sentimentos de tédio e solidão, acarretando efeitos negativos na saúde mental e qualidade de vida e das relações sociais (MATA et al., 2021)

A escola é um espaço que favorece a interação e integração social, onde os jovens são capazes de experimentar processos importantes para a construção de suas identidades. De modo que, longe da escola, o que se observou, além de todos os problemas já mencionados, foi uma intensificação da dependência dos aparelhos eletrônicos. Sem poder sair de casa, impedidas de brincar ao ar livre, crianças e adolescentes passaram a ficar longas horas em frente ao computador e usando smartphones, o que também pode trazer riscos à saúde mental, seja pela exposição ao excesso de informações sem filtro, a conteúdos impróprios, exploração sexual, ameaças, fraudes, entre outros. Isso também está relacionado a maiores níveis de estresse e ansiedade (AYDOGDU, 2020).

Considerando o conjunto de impactos negativos que a Pandemia de Covid19 pode ter levado aos estudantes, assim como aos professores, pais e responsáveis, pelos mais diversos motivos supracitados, das mais variadas formas e em diferentes níveis, infere-se a necessidade de uma união interdisciplinar de esforços para melhor compreensão desse fenômeno atual e também para a apresentação de propostas de enfrentamento preventivo das consequências que ainda advirão. Foi nesse sentido que o projeto "Arte e Cultura na Escola pós-pandemia: acolhimento, pertencimento e sinestesia" foi apresentado ao Edital FAPERJ, em 2021, como medida de enfrentamento, a fim de contribuir para mitigar tais impactos negativos provocados pela Pandemia. E aqui se pretende examinar essa contribuição também para o desenvolvimento social dos estudantes envolvidos.

Fundamentação teórica

Na revisão bibliográfica desta pesquisa foi primeiramente feito um levantamento relacionado ao cenário atual do sistema educacional Pós-Pandemia e às igualmente atuais conjunturas das políticas educacionais para o ensino da Arte, incluindo leis, diretrizes e parâmetros, observando também seus métodos atuais, trazendo uma crítica quando a paralisação no

tempo em relação à educação e a discussão sobre a educação continuada a luz de Paulo Freire. Realizamos também um estudo da história do ensino de Arte no Brasil por meio da obra de Ana Mae Barbosa. Em seguida, buscamos compreender o lugar da Arte na Educação na atualidade, comparado às outras áreas de conhecimento, tendo em vista a dinâmica de poder mercadológica que se impõe à formação humana, utilizando como referência a pesquisa de Canda e Batista.

Para uma compreensão mais clara do desenvolvimento social humano e sua relação com os processos educacionais, bem como do papel da Arte nesses processos, lançamos mão do estudo sobre a teoria histórico cultural de Vygotsky, seus fundamentos em relação à formação do ser social e a Arte inserida nessa trajetória. Delimitando esses processos educacionais ao ambiente escolar, buscamos em Foucault a compreensão da escola como instituição social e através da sua teoria do controle disciplinar na produção de corpos úteis e dóceis, situamos o papel transgressor da Arte e sua importância na formação do sujeito. Trazendo também para a discussão a comparação a função das instituições de controle e realizando uma reflexão sobre as relações de semelhanças do sistema carcerário e o sistema educacional.

Desenvolvimento do tema

533

Para discutirmos o papel da Arte no desenvolvimento e integração social do ser humano, se faz necessário entender a situação em que ela se encontra no currículo escolar brasileiro, já que o ser humano passa em média 17 anos na escola. E, apesar dos Parâmetros Curriculares Nacionais afirmarem desde 1997 que “O ensino de Arte é área de conhecimento com conteúdos específicos e deve ser consolidada como parte constitutiva dos currículos escolares, (...)” (BRASIL, MEC, 1997, p.37), o conceito de “fazer Arte” no cotidiano escolar continua muito mal compreendido, explorado e valorizado, sendo a Arte tratada muitas vezes como uma matéria ou ferramenta de “respiro” no meio da rotina escolar com aulas maçantes, anestésicas e pouco criativas, de saberes que farão dos alunos adultos cientistas, engenheiros, ou outra carreira promissora no mercado de trabalho.

Basta um rápido olhar panorâmico para a história do ensino de Arte no Brasil, sistematizada na obra de Ana Mae Barbosa, para verificar que esse campo do conhecimento, desde o período colonial, enfrenta desafios de inúmeras naturezas, incluindo desigualdade de acesso, divergências metodológicas, arcaísmos, entre outros, que impõem até hoje resistência à sua consolidação no cenário escolar. Segundo Canda e Batista (2009, p.108-109) isso também é um reflexo das estruturas de poder, portanto "no campo educacional, a Arte ainda é concebida como uma atividade de menor importância quando comparada às outras áreas de conhecimento do currículo formal, como a matemática e a língua portuguesa", e vem perpetuando esse processo de hierarquização que se deu por meio da relação mercadológica, social e ideológica, mediante "uma valorização segundo as concepções e tradições de uma

coletividade estratificada em seus aspectos econômicos e sociais.", portanto áreas de conhecimento que geram mercado são mais valorizadas.

Reitero que esse trabalho não busca justificar o estudo da Arte, pois não cabe para nossa discussão a necessidade de justificar a Arte como componente do currículo escolar. Pressupõe-se aqui que Arte é área de conhecimento e linguagem importante por si só, sendo parte crucial do desenvolvimento humano, como a Matemática, a Geografia, a História e quaisquer outras áreas de conhecimento. Assim como não há necessidade de elaborar trabalhos que busquem justificar a importância da Matemática no currículo escolar brasileiro, também não há a necessidade de justificar a Arte. Ela resulta de produção humana e toda sua antiga e vasta experiência precisa ser aprendida como área de conhecimento, como produtores e consumidores que somos nesse dinâmico processo.

Uma breve revisão bibliográfica na Psicologia da Educação já nos mostra que tratar essa área do saber apenas como uma forma de lazer é um reducionismo prejudicial ao desenvolvimento do ser humano na sociedade e da própria sociedade. Isto porque, de acordo com Vygotsky, em sua teoria histórico cultural, a Educação, como prática e caminho para a liberdade, importa-se e dedica-se às relações sociais vividas na escola, pois o homem desde que nasce se constitui nas interações sociais, como alguém que transforma e é transformado por elas. E nesse processo a Arte é de grande importância por produzir mudanças na forma de perceber, sentir e projetar o mundo e a si, numa dinâmica de ressignificações que atuam diretamente na produção de sua subjetividade e, conseqüentemente, dialeticamente, na sociedade.

Essencialmente, basta reconhecer que a Arte, como a entendemos hoje, esteve vinculada à existência humana desde sempre, como meio de diálogo, interação social, registro histórico e desenvolvimento do senso estético. A necessidade da Arte advém na relação do homem com o mundo, e de como os estímulos externos agem no imaginário humano. Ou seja, Arte e vida estão em profunda simbiose (MENDES e OKOCHI, 2020)

A Arte é um campo de conhecimento primordial para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, pois acolhe formas alternativas de compreensão dos fenômenos e de expressão de ideias, dúvidas e angústias vivenciadas. Ela também oferece-se como linguagem para a materialização de sentimentos, pensamentos cultivados, que muitas vezes não se sabe como externalizar. Podendo, com isso, contribuir para a minimização dos eventuais “efeitos colaterais” causados pelo isolamento social durante a Pandemia de Covid 19 (CIONAI, PHILIPPINI e MUNARI, 2004).

A supressão da Arte na Educação se dá por fatores que, em conjunto, geram um ciclo que por vezes impele até o melhor docente a cair no senso comum. Um desses fatores é de, apesar de haver em vigor a Lei 9.394, sancionada desde 1996, que garante a obrigatoriedade de se ofertar o ensino de Arte não há a garantia do preparo e cuidado quanto a contratação de docentes especializados nas diferentes linguagens da Arte (teatro, música, dança, artes

plásticas, circense). E na falta dessa garantia, na maioria das vezes essa função recai sobre os pedagogos, que, por sua vez, não tem a área da Arte bem trabalhada na sua formação inicial. Canda e Batista (2009, p.110) reiteram que essa falta de formação adequada reforça "o estigma de que a Arte é um tipo de ação que não possui propósitos educacionais", mentalidade que é "fruto do desconhecimento de um conjunto de saberes e fazeres da arte, constituído historicamente.". Assim, a falta de conhecimento necessário para conduzir um ensino em Arte leva a um trabalho precário e incipiente; sem significado e sem clareza de propósitos.

Em se tratando da importância de uma Educação significativa para os discentes, constata-se a extrema importância uma educação continuada, como defendia Paulo Freire, para que se alcance uma educação que fuja dessa alienação do conhecimento, buscando um ensino mais prático e libertador. E a Arte, enquanto área de conhecimento, já sai desse lugar alienador, por sua própria natureza, pela capacidade de acionar o campo da subjetividade, da identidade do indivíduo e se relaciona com o bem-estar.

Além disso, a Arte e Cultura nas escolas, como discutido em todo nosso trabalho, tem fundamental importância para o aprendizado dos discentes e para uma melhor convivência social e qualidade de vida. Pois, é por meio de uma culturalização e um bom ensino de arte, que a educação se torna mais libertadora e menos tirânica.

Outro fator que leva à desvalorização da Arte na escola é a própria concepção que a sociedade e o estado têm de escola, como sendo um espaço de formação de "soldados prontos para desempenhar suas funções produtivas no sistema". Como aponta Foucault (1987), a escola tornou-se, na sociedade moderna, um meio de vigilância e controle disciplinar social, a fim de controlar os corpos, suprimindo qualquer forma de comportamento que vá na contramão do esperado pelo estado. Não há interesse em formar pessoas que questionem, que desempenhem papéis críticos em relação à política, ao mercado e ao território, apenas em formar massas de manobra capazes de seguir o curso mercadológico; uma sociedade mais suscetível ao controle e ao medo.

Para conduzir a linha de pensamento aqui apresentada realizaremos uma análise reflexiva no conceito de punição, vigilância e sistema penitenciário orientados pela discussão de Foucault em seu livro "Vigiar e Punir", sobre o processo de mudança gradual das formas de punição social, que foram deixando de ter caráter brutal e expositivo, conforme a sociedade "evoluiu", passando a uma punição de forma mais coercitiva em instituições fechadas, integradas à sociedade, para se atingir uma sociedade de autocontrole.

[...]fazer da punição e da repressão das ilegalidades uma função regular, coextensiva à sociedade; não punir menos, mas punir melhor; punir talvez com uma severidade atenuada, mas para punir com mais universalidade e necessidade; inserir mais profundamente no corpo social o poder de punir.(FOUCAULT, 1.013,p.79)

Portanto, segundo o autor, as práticas de tortura e execução públicas foram gradualmente substituídas por instituições (penitenciárias, hospitais, escolas) com o intuito corrigir e reabilitar o indivíduo. E o ambiente disciplinar, base dessas instituições, passou a funcionar como um tipo de dispositivo de “normalização”, a fim de moldar/adestrar corpos e mentes de indivíduos que fossem considerados fora do padrão “civilizado”. Com elas, em algumas dezenas de anos, desapareceu o corpo supliciado, esquartejado, amputado, marcado simbolicamente no rosto ou no ombro, exposto vivo ou morto, dado como espetáculo. O corpo como alvo principal da repressão penal fora substituído por uma prática mais sutil de punição, porém não menos danosa, em que corpos são reprimidos da sua própria experiência, não compreendendo suas subjetividades e consequentemente tornando-se opressor de outros corpos, até mesmo semelhantes aos seus, causando um ciclo de autocontrole e repressão, bem como o sistema de punição do estado almeja.

Mas podemos sem dúvida ressaltar esse tema geral de que, em nossas sociedades, os sistemas punitivos devem ser recolocados em uma certa “economia política” do corpo: ainda que não recorram a castigos violentos ou sangrentos, mesmo quando utilizam métodos “suaves” de trancar ou corrigir, é sempre do corpo que se trata — do corpo e de suas forças, da utilidade e da docilidade delas, de sua repartição e de sua submissão. (FOUCAULT, 1999, p.25)

536

Vemos que a relação de punição e controle se dá de forma psicológica, mexendo com as subjetividades dos indivíduos. Ao pensar no caso da penitenciária, como uma dessas instituições, não conseguimos chegar a um consenso da sua real função, muito menos que ela alcance o seu objetivo, visto que nem isso conseguimos traçar. O que podemos entender da penitenciária é que nela há corpos violados de sua própria liberdade, em sua maioria corpos pretos, marginalizados, oriundos de diversas fragilidades não atendidas pelo Estado, uma delas a escolaridade. O sistema carcerário é falho, pensado apenas no “escravo fujão”, reforçado pelos estigmas de uma colonialidade brutal e corrosiva. Seus corpos são violados, pensando em um suplício do corpo, como uma forma de punição que vai além da dor física, fazendo com que o corpo se torne uma propriedade privada.

Já na escola, sendo a instituição que ambienta a questão central deste artigo, a prática de silenciamento é aplicada aos corpos desde sua infância de forma tão minuciosa que aos olhares não treinados passa despercebida e normalizada. Tal qual o cárcere exige do detento uma forma mais rígida de comportamento, a postura rígida e disciplinar também é exigida no ambiente escolar: uniformes padronizam e indicam posições dentro da instituição, com a falácia de estar buscando igualização de seus membros. A arquitetura também se assemelha ao sistema carcerário, divididos em celas/salas, a direção e o refeitório. São, portanto, essas semelhanças que corroboram para a visão já discutida através do autor, que a função dessas instituições seja a manutenção do controle social imposto na sociedade contemporânea. E

perspectiva esclarece bastante os anacronismos em relação ao lugar de importância da Arte nas escolas.

As experiências de fruição e produção artísticas mobilizam corpo e mente: envolvem memória, sensorialidade, criatividade, percepção, reflexão, emoção, entre outras coisas. Porém, o mais importante é que essencialmente a Arte nos humaniza, porque nos conecta a diferentes mundos e experiências. Faz ver que o outro também pertence ao mundo e também o sente à sua maneira. Que podemos estar compartilhando as mesmas percepções, angústias e sofrimentos de lugares e modos diferentes. Isso faz com que o indivíduo singular se identifique com a humanidade em geral e possa se perceber particularmente mais humano, ao mesmo tempo em que compartilha esse significado e se sente parte da humanidade (CAMARGO, HOFFMANN e MORAES, s.d.). Mas é um humanizar no sentido completo e pleno da palavra. Mais do que oferecer aos indivíduos condições de vivência, de sobrevivência, dá a eles a oportunidade de ser quem realmente são, com toda a sua individualidade e singularidades.

As vivências sensório-expressivas em Arte envolvem o corpo em toda sua integralidade nos processos educacionais e o corpo, por conseguinte, envolve as interações socioculturais e os espaços que ocupa tanto geográfica, social e politicamente. Ao retirar um corpo dos processos de formação, retira-se também o direito desse corpo se desenvolver, anulando sua existência, se tornando apenas uma grande peça de carne. Ao retirar desse corpo a liberdade, o mesmo perde seu envolvimento com o mundo ao redor e com suas respectivas mudanças, perdendo pertencimento. Dessa forma, ao ser reinserido nesse mesmo mundo, esse corpo/indivíduo passa ter uma enorme dificuldade de se encaixar novamente, bom como ocorre no sistema carcerário, como explica Danilo Patzdorf:

“Ao retirar a pessoa sentenciada de circulação, aprisionando-a durante anos, impedindo-a de quase toda comunicação com o exterior, a instituição penitenciária termina por anular existência da pessoa presa, não só durante o cumprimento de sua pena, mas sobretudo no seu período egresso, quando não terá possibilidades de se inserirem quase nenhum contexto sociocultural.” 2015

Se compararmos ao período de isolamento social da Pandemia, podemos considerar que os corpos, da mesma forma, tendem a ter dificuldades para interagir com outros corpos que, também foram isolados e, aproximadamente 2 anos depois, lançados novamente a uma sociedade mudada e dissociativa, carente de interações humanas verdadeiras e trocas significativas de saberes socioculturais, despreparados para enfrentar a nova realidade. E o risco de se negligenciar um trabalho de ressocialização, pode-se gerar um sentimento de frustração, incômodo, dissociação e não pertencimento.

No estudo de campo, através do acompanhamento do trabalho realizado por uma das professoras do Projeto “Arte e Cultura na Escola pós-pandemia: acolhimento, pertencimento e sinestesia” com seus alunos dos anos finais do Fundamental II, constatamos

que um trabalho consistente de Arte na formação básica é capaz de efetivamente contribuir para formar cidadãos mais participativos, desempenhando uma melhor interação social e desenvolvendo um melhor senso de coletividade, pela via da identificação cultural. A partir dos relatos constantes da professora e da observação dos trabalhos dos alunos, notamos que a cada nova atividade proposta eles passaram a se entender melhor como um corpo participativo no processo ensino-aprendizagem, protagonistas na construção de seus próprios conhecimentos. Assim como pertencentes a uma coletividade que compartilha valores, enfrentamentos e dilemas. Ficando assim constatado o que defende Vygotsky em sua perspectiva histórico cultural da Educação: Arte na educação enriquece o repertório dos indivíduos, ampliando suas visões de mundo e de humanidade, potencializando assim o desenvolvimento social.

A partir desse mesmo campo é possível observar que há um descontentamento por parte dos docentes quanto ao sistema, no entanto, o próprio ambiente escolar induz ao docente a perpetuar violências silenciosas para com os discentes. Como a prática de dividir as turmas com base em notas do exame da Prova Brasil, que “têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos”², assim os discentes passaram a se intitular, conforme as turmas na qual foi designado como “sou da turma dos burros” ou “fulano é da turma dos inteligentes”.

Pode-se observar também a morfologia nas salas bem demarcadas, não somente pelas clássicas fileiras de carteiras bem organizadas, como pela segregação em gênero. Ao ocupar aquele espaço automaticamente há uma organização de gênero binário “feminino” e “masculino”, dentro do espaço geográfico da sala de aula, onde há a predominância do machismo estrutural na relação entre os grupos, em que os garotos, para mostrar seu poder e predominância do território, apresentam um comportamento transgressor a figura da docente e de poder aos grupos minoritários.

Ao olhar não só essa, como outras agressões exercidas sobre os corpos no ambiente escolar, reforçando os estigmas de gênero, sexualidade e raça, vemos um ambiente em que desde sua construção é formador de suplícios silenciosos com os corpos, enjaulando-os ainda em formação, silenciando toda a forma da construção de subjetividade do corpo contemporâneo.

Ao campo da Moda, propus uma Oficina a Arte de Ser Social: Moda Como Movimento Artístico tem como premissa trabalhar moda para alunos do segundo ano do ensino médio em Travessão, com base na pesquisa de arte como fator social e formador de sujeitos ativos, em foco o movimento artístico em moda, buscasse trabalhar com o tema Identidade.

Através do conceito de identidade oferecido pelo Polo Arte e lecionado pelas professoras de Arte, bolsistas do mesmo, se discute como as redes sociais influenciam, causando uma

² <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>

avalanche de perda da identidade pessoal que gera a padronização não só dos corpos, mas também, da cultura e ancestralidade. Portanto, o trabalho consistiu em entender esse meio social, compreendendo a força da influência da rede social entre as crianças e jovens nesse período de construção de persona, da perda de sua personalização e de como se tornam uma sociedade padronizada, gerando a perda do “ser”, “quem sou”, explorando esses temas a partir de uma dinâmica de compreensão de estilo pessoal, noções de moda, observando como a sua identidade, ou a falta dela, pode ser transmitida pelo seu modo de vestir.

A partir dessa premissa, a Oficina trabalhou a moda como campo artístico capaz de refletir sobre a sociedade consumista e padronizada, que contribui para a formação de massa de manobra num sistema capitalista através da perda de identidade, intensificada pelo uso massificado das redes sociais. Sendo assim, pode diretamente, ao aplicar a oficina como docente, observar mais de perto todas dificuldades levantadas na primeira fase já descrita nesse artigo, corroborando com a tese levantada com os estudos bibliográficos.

Foi possível observar a progressão dos discentes, a influência que esse contato sensorio-expressivo com os tecidos, a construção do sujeito singular e a identificação na oficina de arte na moda. A oficina de moda arte teve fim no final do ano passado e ainda se encontra em estado de levantamento de dados e levantamento bibliográfico.

539

Conclusões

O ambiente escolar atua como uma instituição formadora de estigmas, designando os corpos conforme sua cor, sexo e classe. Tais hábitos são nocivos para o corpo sociológico, sendo propagadores de agressões violentas sobre corpos ainda em formação. A função exercida pela escola é o controle do corpo, funcionando como uma autovigilância munida de agressões que geram grandes conflitos dentro da sociedade. E nesse cenário a Arte como tem um importante papel transgressor e transformador.

O presente estudo foi de grande importância para a compreensão desse poder transgressor da Arte e de como ela se relaciona com a vida em sociedade. As vivências-expressivas em Arte que foram observadas revelaram que o sujeito torna-se consciente de sua existência social como fruto de diferentes práticas e relações sociais, em determinado momento histórico. Sente-se pertencente. E esse sentimento de pertencimento implica em olhar e reconhecer-se como integrante de uma sociedade que atribui valores simbólicos muito peculiares ao lugar que ocupa no mundo (LUGÃO, 2009). Além disso, conhecendo bem o lugar de onde partem suas visões de mundo, o indivíduo se identifica e identifica melhor o outro, compreendendo o ambiente ao redor como uma continuação de si, lugar onde os indivíduos podem reconhecer-se unidos por uma crença subjetiva de origem comum, numa coletividade cujos símbolos compartilhados expressam valores, medos e aspirações (PIEPER, BEHLING e DOMINGUES, 2014).

A Arte é uma área de conhecimento que exige uma abordagem responsável e merece ser devidamente valorizada dentro do currículo da educação escolar básica no Brasil. Ela tem um papel muito importante na formação e desenvolvimento de um indivíduo autônomo, crítico e reflexivo, indo além do papel de mero operário a serviço do mercado de trabalho. Fazendo-se necessária e urgente a qualificação do Ensino da Arte, em suas múltiplas linguagens, com a devida formação do professor específico da área, assim como dos demais profissionais da Educação, para uma melhor compreensão da sua importância. Dessa forma, poderemos formar indivíduos que se identifiquem culturalmente, que sejam capazes de discernir e agir de maneira crítica, que se comuniquem que expressem pensamentos e sentimentos com mais facilidade, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento social. A Arte é uma peça fundamental para que o discente compreenda seu meio e, com autoconhecimento sensório-corporal, tenha capacidade de ocupar espaços protagonizando transformações.

A pesquisa discutida neste artigo ainda se encontra em desenvolvimento, mas até aqui já foi possível verificar a importância da Arte no desenvolvimento social do ser humano, reafirmado na prática do movimento artístico na moda, sobretudo em estágio de formação básica, uma vez que, em práticas qualificadas, as vivências sensório-expressivas, nos trazem real entendimento de que a sala de aula é um ambiente multicultural, onde cada corpo atuante, seja discente ou docente, carrega sua própria bagagem cultural, sendo ela valiosa para a construção de uma educação que se atente à diversidade e que acolha e valorize as singularidades.

540

Referências

BARBOSA, A. M. Ensino da arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte**. Brasília, 1997.

CAMARGO, S; HOFFMANN, D; MORAES, L. **Arte produzindo transformação e humanização**. Artigo Científico, Curso de Artes, UNIVEL, Cascavel, s.d. Disponível em: <http://www.univel.br/sites/default/files/conteudorelacionado/arte_produzindo_transformacao_e_humanizacao.pdf>.

AYDOGDU, A. L. F. **Saúde mental das crianças durante a pandemia causada pelo novo coronavírus: revisão integrativa**. JOURNAL HEALTH NPEPS, Tangará da Serra, v. 5, n. 2, 2020. DOI: <https://doi.org/10.30681/252610104891>

CANDA, Carla Meira Pires Batista. **Qual o lugar da arte no currículo escolar?**. Cilene Nascimento. R.cient./FAP, Curitiba, v.4, n.2 p.107-119, jul./dez. 2009.

FOUCAULT, M. . **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 1987

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

LUGÃO; Káthia Gomes. O Ensino da Arte no Desenvolvimento Integral do Indivíduo. Conhecer a Si Próprio. Rio de Janeiro, 2009. 58 f. Monografia (Pós-Graduação em “Lato Sensu”). Universidade Candido Mendes. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/C203672.pdf

MATA, Alicce et al. Impacto da pandemia de COVID-19 na saúde mental de crianças e adolescentes: uma revisão integrativa. Brazilian Journal of Development. 2021. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n1-466>

MAUSS, Marcel. **As técnicas do corpo**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MENDES, J. T; OKOCHI, R. C. N. Arte-educação e Saúde mental: a inserção do arte-educador. Revista Científica Novas Configurações – Diálogos Plurais, Luziânia, v. 1, n.2. p. 29- 38, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4322/2675-4177.2020.017>

PATZDORF, D. . **Corpos encarcerados**: breves reflexões sobre o ensino de arte a partir de uma experiência penitenciária. In: Sumaya Mattar; Alberto Roiphe. (Org.). 2015

PIEPER, D., BEHLING, G., DOMINGUES, G. Pertencimento, patrimônio e meio ambiente: um diálogo necessário para a sustentabilidade. Revista DELOS: Desarrollo Local Sostenible, n. 21. 2014. Disponível em: <https://www.eumed.net/ver/delos/21/pertencimento.pdf> Acesso em 25 de out. 2021.

VYGOTSKY, Liev Semionovich. **Arte e vida. Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A APRENDIZAGEM CONTÍNUA DOS EDUCADORES E MELHORIA DO ENSINO: UM OLHAR VOLTADO PARA POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Carla Cristina Rodrigues Nascimento¹

Claudialyne da Silva Araújo²

Daniele de Souza Farias³

Marckson Roberto Ferreira de Sousa⁴

Introdução

A aprendizagem contínua é importante para os professores, conforme Oliveira (2017), uma formação contínua é necessária nos mais variados contextos sociais e para o ensino e aprendizagem. A formação continuada, de acordo com esta autora, deve permear todos os espaços sociais, culturais, educacionais, devendo o professor educador ser comprometido com a aprendizagem de todos, com o conhecimento crítico e com autonomia dos educandos. Para que o professor desempenhe suas atividades com êxito, é significativo, portanto, que esteja buscando conhecer, aprender os conhecimentos, as teorias que estão sendo discutidas, as estratégias metodológicas que estão sendo compartilhadas, pensando em melhorias na

542

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes (PPGOA- UFPB); Graduada em Licenciatura em Ciências com habilitação em Matemática (UFPB); Especialista em Educação profissional integrada básica na modalidade de Jovens e Adultos (UFPB). Professora de Matemática nos municípios de Bayeux e Santa Rita - PB. Email: calnascimento1975@gmail.com

² Professora Adjunta no Departamento de Ciência da Informação da Universidade Federal da Paraíba DCI/UFPB. Doutora em Ciência da Informação pelo Programa de Pós Graduação em Ciência da Informação na Universidade Federal da Paraíba PPGCI/UFPB (2017-2019). Mestra em Ciência da Informação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação na Universidade Federal da Paraíba PPGCI/UFPB (2011-2013). Graduada em Arquivologia pela Universidade Federal da Paraíba DCI/UFPB (2016-2019). Graduada em Biblioteconomia pela Universidade Federal da Paraíba DCI/UFPB (2004-2010). Email: claudialynearaujo@gmail.com

³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes (PPGOA- UFPB); Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (IFPB); Especialista em Educação Inclusiva (IFRN); Pedagoga (UFPB); Professora da Educação Básica no Município de Santa Rita- PB; Professora de Atendimento Educacional Especializado- AEE no Município de Cabedelo- PB. Email: fariasdaniele1@gmail.com

⁴ Doutor em Engenharia Elétrica na área de Processamento da Informação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Engenharia Elétrica na área de Processamento da Energia pela UFPB. Bacharel em Engenharia Elétrica pela UFPB. Bacharel em Direito pelo Instituto de Educação Superior da Paraíba. Tecnólogo em Análise de Dados pelo Claretiano Centro Universitário. Professor Associado do Departamento de Ciência da Informação/UFPB. Professor Permanente do PPGCI/UFPB e do PPGOA/UFPB. Líder do Grupo de Pesquisa Renovatio – Estudos sobre Disrupção, Interação e Aspectos Jurídicos da Informação.

qualidade do seu trabalho, de práticas instigadoras, motivadoras para que os estudantes consigam cada vez mais avançar na aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular, Brasil (2018), que é a base para toda a Educação Básica brasileira visa uma aprendizagem com qualidade enquanto meta para o país. Este documento é de grande importância e influência currículos, produção de materiais didáticos e formações para os educadores.

A formação continuada dos educadores é prevista e reconhecida pela BNCC, que percebe as formações enquanto compromisso da educação para o desenvolvimento humano integral, nas mais variadas dimensões: “intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.” (BRASIL, 2018, p. 16)

A formação continuada para educadores deve estar voltada, portanto, para o desenvolvimento humano de forma integral, considerando o cotidiano, a realidade em que vivem os educandos e práticas pedagógicas as quais contemplem a construção de conhecimentos e reflexões críticas. Neste sentido, as formações de professores precisam trazer discussões teóricas e práticas com possibilidades de desenvolver o trabalho em sala de aula de forma inovadora para se obter um impacto positivo na aprendizagem dos alunos.

Nos dias atuais, conforme afirma Ribeiro (2020), as formações docentes necessitam estar condizentes com a realidade, considerar os contextos de atuação dos professores, com teorias pedagógicas relevantes, que sejam importantes para o cotidiano, para a realidade histórica, social em que estão inseridos educadores e educandos, reconhecendo também os novos recursos tecnológicos enquanto importantes para prática educativa e construção de conhecimentos.

543

Torna-se inviável continuar pensando em formar docentes com teorias pedagógicas irrelevantes ao seu cotidiano, teorias essas que diariamente se tornam obsoletas, centradas em ideais em nada condizentes com o momento histórico atual. Trabalhar dessa maneira é desconsiderar completamente as mudanças pelas quais o mundo contemporâneo está passando e os novos recursos e dispositivos que fazem parte da realidade dos alunos de hoje. Identificar os atuais processos de aquisição e construção do conhecimento é vital para superar o fracasso escolar. (Ribeiro, 2020, p. 02)

Assim, investir na formação contínua do educador é fundamental para a atuação profissional. Ribeiro (2020) coloca em evidência a importância da formação continuada com qualidade e com respeito à realidade enquanto significativo para buscar o rompimento de fracassos escolares. Desta forma, este artigo tem como problema saber: Como a aprendizagem contínua dos educadores pode contribuir para melhoria do ensino na educação básica?

Para compreensão deste problema, este estudo apresenta como objetivo geral: Analisar a aprendizagem contínua dos educadores e suas possíveis contribuições para melhoria do ensino a partir de conhecimentos teóricos e políticas públicas de formação da educação

básica e os seguintes objetivos específicos: Levantar políticas públicas, fundamentos teóricos sobre a aprendizagem contínua na formação de professores; Investigar formações voltadas para professores da educação básica; Identificar possíveis contribuições da aprendizagem contínua para melhoria do ensino; Descrever e analisar percepções de professores sobre experiências que possuem com formações e relações com a prática educativa; Promover discussões críticas sobre a prática docente.

Metodologia

Para construção deste artigo, a metodologia utilizada teve uma abordagem qualitativa. Segundo Silveira e Córdova (2009), a pesquisa qualitativa não têm ênfase nos aspectos quantitativos, mas busca compreender problemas oriundos da realidade, de questões sociais: “A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.” (SILVEIRA E CÓRDOVA, 2009, p. 32)

Ainda com relação à pesquisa, ela é descritiva, conforme Gil (2008) que tem como intuito descrever os conhecimentos levantados, as características da população estudada, percebendo ideias, opiniões, atitudes, as relações existentes: “As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008, p. 28).

Assim, nesta pesquisa foram realizadas descrições de conhecimentos teóricos sobre formação de professores, políticas públicas de formação da educação básica, formações que têm sido realizadas por professores do município de Santa Rita e percepções dos professores sobre as experiências vivenciadas no que diz respeito à participação em formações continuadas.

Com relação aos procedimentos, esta pesquisa é bibliográfica e de campo. A pesquisa bibliográfica, que segundo Gil (2008) utiliza-se da base de materiais teóricos publicados, dissertações, livros, entre outras fontes. Já a pesquisa de campo, a partir do olhar de Severino (2013), visa perceber o objeto de estudo em sua realidade.

Neste sentido, nesta pesquisa foram levantados materiais teóricos para compreensão do objeto de estudo, realizadas descrições destes conhecimentos sobre formação de professores, políticas públicas de formação da educação básica, formações que têm sido realizadas por professores e percepções dos professores do município de Santa Rita sobre as experiências vivenciadas no que diz respeito à participação em formações continuadas.

Para construção dos resultados e discussões da pesquisa foram realizados questionários junto aos professores da Rede Municipal de Santa Rita, Paraíba que atuam com educandos da educação básica no referido município percebendo vivências com formações contínuas realizadas, sendo seis professores da área de matemática e três professores que atuam com o

Ensino Fundamental I. A partir dos dados construídos foi realizada a análise, tendo por base as teorias bibliográficas utilizadas, no intuito de alcançar os objetivos da pesquisa.

A aprendizagem contínua na formação de professores da Educação Básica

Cruz e Costa (2017) trazem a importância da formação continuada para prática docente, destacando a importância de o profissional da educação estar sempre aprendendo, estudando cada vez mais, buscando uma formação contínua. Estes autores colocam que quando se fala em formação continuada refere-se à qualificação profissional e quando se trata do profissional da educação na atualidade, aquele que se qualifica melhora as suas competências e amplia o seu campo de trabalho.

A partir deste pensamento compreende-se que a formação dos professores envolve capacitação profissional, uma aprendizagem contínua que pode ser contributiva para a prática educativa.

Cruz e Costa (2017) defendem que o professor deve ter uma postura reflexiva, crítica sobre as práticas docentes, sobre a formação continuada e a relação com o aperfeiçoamento contínuo, visto que a educação inicialmente no Brasil era para atendimento dos interesses da elite. Sendo assim, o profissional da educação deve refletir sobre a atuação que realiza, buscando aprofundar seus conhecimentos e buscar uma educação com significado para todos.

Para Ribeiro (2020), a formação e reflexão crítica sobre a atuação docente colaboram para produção de saberes e para busca da solução de problemas que impedem que o processo de ensino-aprendizagem aconteça com êxito, apontando ser necessário ouvir os professores nas formações, as suas opiniões, as suas inquietações, os seus conhecimentos, as suas vivências sobre o fazer pedagógico.

A formação e a reflexão crítica sobre o trabalho docente nas instituições de ensino são situações importantes para a produção de saberes voltados para a solução dos problemas que dificultam o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, pois o professor está intrinsecamente ligado a todo esse fazer pedagógico e como tal possui opiniões, conhecimentos e reflexões substanciais a serem ouvidos e considerados. Logo, a formação continuada deve buscar entender o processo de desenvolvimento da prática docente de maneira ampla, tendo plena consciência das influências às quais a escola está sujeita, das condições materiais de trabalho, bem como do contexto social e econômico em que estão inseridos esses educadores quando no exercício de suas funções. (RIBEIRO, 2020, p. 2)

À vista disso, as formações voltadas para professores da educação básica precisam compreender a realidade, a prática educativa de uma forma ampla, em seus contextos sociais, econômicos, percebendo que vários são os aspectos que influenciam o fazer educativo, a relação alunos, professores e aprendizagem. Mesmo diante de alguns cenários que possam

vir a limitar a ação docente, é preciso, portanto, buscar estratégias para atuação com sentido e qualidade. As formações devem, entretanto, agir, contribuir para que o educador tenha satisfação por aprender, vontade de aprimorar, ampliar seus conhecimentos para superar os obstáculos, as dificuldades enfrentadas no sistema educacional tanto nos aspectos econômicos quanto sociais, visando a melhoria da educação pública.

Para Silva, Antunes et al (2021), as instituições educativas devem valorizar e contribuir para a formação continuada dos professores, para que eles possam desenvolver conhecimentos, aprofundar compreensões sobre a realidade, assim como também perceber e utilizar instrumentos que sejam facilitadores para participação dos alunos.

Nesse sentido, a escola pode contribuir no processo de inserção social, tendo como foco a formação continuada dos professores de Matemática que permitam conhecer e aprofundar seu entendimento acerca do tema, oferecendo instrumentos de compreensão da realidade local e também, favorecendo a participação dos alunos em relações sociais diversificadas e cada vez mais amplas. (SILVA, ANTUNES, ARAÚJO, MARQUES, 2021, p. 297)

Assim sendo, o professor deve interessar-se por capacitar-se, por aprender continuamente nas formações, aprofundando e levando os conhecimentos adquiridos para sala de aula, objetivando que a prática educativa garanta os direitos de aprendizagem dos alunos, pois conforme descreve Silva, Antunes et al (2021, p. 297), a escola deve ser garantidora da aprendizagem dos alunos: “à escola garantir a aprendizagem de certas habilidades e conteúdos que são necessários para a vida em sociedade, com intuito de garantir um resultado positivo da aprendizagem dos mesmos” (SILVA, ANTUNES, et al, 2021, p. 297).

Além da escola garantir a aprendizagem, ela precisa, portanto, pensar no desenvolvimento de aprendizados para a vida dos educandos e sua inserção na sociedade, tendo, entretanto, as formações um papel significativo no que diz respeito a possibilitar que os professores aprofundem e aprimorem seus conhecimentos para que possa dar condições de aprendizado com qualidade, com sentido para vida, sabendo também lidar melhor com as situações diversas que surgem na sala de aula.

Para a tarefa do ensino-aprendizagem, da prática educativa, os Parâmetros curriculares nacionais, Brasil (1997) reconhecem a complexidade e responsabilidade do professor para formação do povo brasileiro.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao reconhecerem a complexidade da prática educativa, buscam auxiliar o professor na sua tarefa de assumir, como profissional, o lugar que lhe cabe pela responsabilidade e importância no processo de formação do povo brasileiro (BRASIL, PCNs, 1997, p. 7).

Em vista disso, a formação, a aprendizagem contínua de professores é percebida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, PCN, 1997, p. 13), que funcionam enquanto um

instrumento para busca de melhorias da educação e apontam a necessidade de investimentos para formação inicial e continuada, de políticas para valorização de professores, política de incentivos a salários dignos, planos de carreira, a oferta de bons livros didáticos, de recursos diversos, como televisão, multimídia, materiais didáticos, entre outros, que possibilitem que uma educação de qualidade aconteça, enfatizando que a qualificação, as formações de professores devem permear os debates atuais e ser voltadas para o ensino e aprendizagem, compreendendo as atividades escolares, currículos, entre outros aspectos de relevância para educação brasileira.

A partir deste entendimento fica evidente que a formação de professores é de grande importância, porém, ela sozinha não irá dar conta de uma educação de qualidade. É preciso, conforme traz os Parâmetros Curriculares Nacionais políticas para valorização salarial, a oferta de livros didáticos adequados, recursos tecnológicos, materiais didáticos diversos, professores motivados para aprender e desenvolver práticas educativas significativas.

Políticas públicas de formação contínua da Educação Básica

De acordo com Ruana Ribeiro (2020), as políticas públicas educativas são importantes para formação continuada e para o desenvolvimento e melhoria da qualidade da educação básica, sendo um dos grandes desafios para o Plano Nacional de Educação do País.

547

A formação inicial e continuada do docente se apresenta atualmente como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o poder público precisa solucionar de maneira eficiente e com urgência esse problema. A criação e a execução de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação são peças fundamentais para o desenvolvimento científico e tecnológico da sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do Brasil, pois a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias estão intrinsecamente vinculadas ao nível e à qualidade da educação pública. (RIBEIRO, 2020, p. 1)

As políticas de formação continuada de professores, segundo Ribeiro é fundamental para o desenvolvimento da sociedade, do Brasil, devendo o professor buscar estar se atualizando, aprendendo, refletindo criticamente para superar as dificuldades educacionais com propriedade nas ações que realiza.

Recentemente, foi sancionada a política pública, lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024, que destaca a valorização dos profissionais da educação básica. Essa lei apresenta sensibilidade com a necessidade da qualificação nas diversas áreas de formação desta categoria, reconhecendo que é de fundamental importância ofertar atividades que contemplem metodologias mais modernas e atuais, que promovam a capacidade dos educandos de

vincular as suas necessidades como propostas pedagógicas para a melhoria e expansão do ensino aprendizagem.

Essa lei ressalta também que a formação continuada dá subsídios para a atualização dos profissionais de educação, fazendo com que o profissional reflita sobre o ensino aprendizagem, no inciso II da lei isso fica bem evidente: “Oferta de atividades que promovam o domínio do conhecimento atualizado e das metodologias de ensino mais modernas e a elevação da capacidade de reflexão crítica sobre a realidade educacional e social;” (BRASIL, LEI Nº 14.817, 2024 p. 03)

A Base Nacional Comum Curricular- BNCC é outra política pública que define bem os conteúdos e as atividades escolares, considera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e as Diretrizes Curriculares Nacionais e percebe a educação enquanto significativa para formação e desenvolvimento humano nos mais variados aspectos: intelectuais, físicos, afetivos, sociais, éticos, entre outros.

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. (BRASIL, BNCC, 2018, p.18)

548

A BNCC passou por algumas reformulações entre 2017 e 2018, no que se refere a orientação por competências e habilidades, contextualização dos conhecimentos de acordo com a realidade do aluno e protagonismo dos mesmos propondo uma releitura do papel do professor mediador em sala de aula.

Segundo Dimicley, R. (2020), as escolas, redes e sistemas de ensino já adaptaram seus currículos e materiais didáticos e estão em processo de construir novas práticas de ensino, mais adequadas às mudanças propostas pela BNCC. Essas mudanças estimulam o desenvolvimento contextualizado dos conhecimentos, tendo como foco o interesse e as necessidades dos estudantes, gerando novas formas de expressões nos jovens.

Desta forma, é necessário valorizar a participação ativa dos educandos nas aulas, incentivar os mesmos a evoluírem, considerando as vivências do seu cotidiano, tendo o professor como mediador de todo esse processo. Para tanto, é preciso considerar a realidade de cada sala de aula, uma tarefa desafiadora para os profissionais da educação, pois a educação ainda avança lentamente.

As formações continuadas voltadas para educação básica devem, entretanto, trabalhar conhecimentos que valorizem e percebam os alunos enquanto sujeitos, ativos, criativos, participativos, capazes de agir, de construir, de colaborar com a construção de seu aprendizado.

A aprendizagem contínua enquanto necessária para o aprimoramento da prática pedagógica

A prática pedagógica do educador vai além de sua atuação em sala de aula, é necessário realizar aprendizagens contínuas para aprimorar sua prática e assim garantir um ensino de qualidade. Portanto, para aperfeiçoar essa prática docente, o professor deve participar de formações continuadas no intuito de se qualificar e desenvolver os seus conhecimentos e habilidades.

Para Freire (1996, p.70), a formação dos professores e das professoras deve insistir na constituição do saber necessário para o ser humano, que envolve os aspectos ecológico, social e econômico em que vivemos, unindo o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham.

Sendo assim, Freire dá ênfase que a formação do professor deve levar em conta o conhecimento de uma forma integral, percebendo não apenas o conhecimento científico enquanto importante, mas compreendendo a influência do contexto ecológico, social, como também o conhecimento prático da realidade onde os mesmos atuam, para desenvolver uma pedagogia a qual utiliza o diálogo, a problematização, a participação e a conscientização dos educandos para promover a cidadania, a democracia e a diversidade.

Os educadores precisam, portanto, participar de formações continuadas, como também estarem abertos às mudanças que podem ser significativas no processo de ensino e aprendizagem, pois para transformar a realidade em que vivemos, se faz necessário que o professor tenha consciência do seu papel em contribuir com o desenvolvimento e evolução de seus alunos.

Neste sentido, destacam os autores Herthal; Gomes et al (2018), que a formação contínua pode ser percebida enquanto uma ferramenta de auxílio dos professores em sua prática docente, proporcionando a construção de novos conhecimentos, estratégias metodológicas que irão possibilitar que aconteçam práticas pedagógicas exitosas.

A formação continuada deve ser encarada como uma ferramenta que auxilia os educadores no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos, na busca de novos conhecimentos teórico metodológicos para o desenvolvimento profissional e a transformação de suas práticas pedagógicas. HERTHAL, V. M; GOMES, M. C. G. LAUXEN, S. S.; P. V. C. 2018. p. 04.

Sendo assim, é de fundamental importância que o educador busque melhorar a sua prática docente, que participe ativamente das formações continuadas ou dos planejamentos realizados nas escolas, no sentido de se qualificar profissionalmente. Portanto, para que a aprendizagem do educador seja contínua, o mesmo tem que estar permanentemente disposto a atualizar sua base pessoal de conhecimento, a se qualificar, fazendo uso de reflexões sobre a prática pedagógica, aprimorando sua capacidade e habilidade profissional docente.

Resultados e discussões

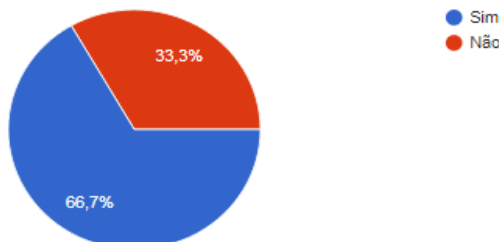
Os resultados e discussões da pesquisa apresentados a seguir foram construídos a partir do levantamento de informações junto aos professores da Rede Municipal de Santa Rita, Paraíba que atuam com educandos da educação básica no referido município que podiam relatar vivências de aprendizados, de formações contínuas realizadas. Dos professores que aceitaram participar da pesquisa, seis são da área de matemática e três atuam com o Ensino Fundamental I.

Sobre a formação de professores, seis participantes (66,7%) responderam que possuem formação na área que atua e três (33,3%) dos professores responderam que não, conforme o Gráfico 1- Formação de professores. A realização de formações na área que atua é muito importante para o educador, que terá mais propriedade, mais conhecimento para ministrar os conhecimentos.

Gráfico 1- Formação de professores

1. Você tem participado de formações na área em que atua?

9 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Quanto a pergunta feita sobre as formações que os professores têm realizado se são fornecidas pelo município em que trabalham, quatro professores responderam que sim, que as formações acontecem propiciadas pelo município, quatro afirmaram que não, e um professor não respondeu.

“Não”; “Sim. Formação continuada para desenvolvimento da aprendizagem de leitura, interpretação, escrita.”; “Formação no ensino de matemática nos anos finais do ensino fundamental”; “Não.”; “Não.”; “Infelizmente, não.”; “Sim . planejamento pedagógico”; “Sim, sobre saúde mental” (PROFESSORES-SANTA RITA, 2024)

Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, PCN, 1997, p. 13) destacam a necessidade de políticas públicas voltadas para formação continuada de professores da Educação Básica para melhorias da qualidade da educação. A partir das respostas dos professores percebe-se que têm acontecido formações para o desenvolvimento de habilidades da leitura, da escrita, da interpretação, formação voltada para o ensino da Matemática e saúde mental. Mas ainda é necessário que ocorram mais formações para atendimento das diversidades de disciplinas, de áreas diversas que atuam os professores. No que diz respeito ao questionamento se tem realizado formações por iniciativa própria. As respostas foram muito positivas e revelaram que os professores, em sua maioria dos pesquisados (oito) estão buscando aprender, conhecer, realizar formações continuadas para melhorar a sua prática de ensino e aprendizagem, enquanto apenas um professor afirmou que não tem realizado formações.

“Não”; “Sim. Formação em inclusão.”; “ Sim . Neurociência e sua contribuição na aprendizagem do educandos”; “Sim, Colóquio de Educação da UFPB e Jornada Pedagógica da rede municipal de João Pessoa”, “ Sim.”; “ Sim. Estou fazendo uma especialização na área jurídica.” “Sim .produção de jornalismo científico”; “ Sim, metodologias educativas e tecnologia”.(PROFESSORES- SANTA RITA, 2024)

551

Várias são, portanto, as temáticas de interesse dos professores: inclusão, a contribuição da neurociência na aprendizagem dos educandos, participações em Colóquio da educação, Jornada pedagógica que acontecem em outros municípios, especialização, metodologias educativas e tecnológicas. Isso revela o quanto os professores estão buscando uma aprendizagem contínua em acordo com o que coloca Cruz e Costa (2017) que o professor deve buscar aprender, realizar formações contínuas para atuação docente.

Em resposta ao questionamento se as aprendizagens construídas nas formações têm contribuído para sua prática educativa, oito afirmaram que sim, enquanto um disse que não. Os professores, de uma maneira geral revelam dados muito positivos, que os conhecimentos que são construídos nas formações têm contribuído para uma prática educativa mais significativa, baseadas em conhecimentos científicos, contextualizada a realidade dos alunos.

“Não”; “Sim. Os conhecimentos estudados contribuem para uma pratica com mais significado e fundamentada nas teorias, contextualizada, com respeito aos educandos.”; “Sim. Pois temos uma orientação de qual recurso devemos utilizar para melhorar a interação com o educando.”; “Sim, me atualizo sobre novas referências teóricas e também vendo novas ideias de aulas interativas.”; “Às vezes. Pela a experiência dos colegas como lidou determinado assunto.”; “Sim. Possibilitando uma atuação mais qualificada e efetiva na respectiva área do conhecimento”; “Sim, o mundo está evoluindo muito rápido e as formações devem ser feiras sempre.”(PROFESSORES- SANTA RITA, 2024)

Outras ideias destacadas pelos professores sobre as formações continuadas é de que estas são necessárias na atualidade e devem sempre ser buscadas pelos educadores, que funcionam enquanto um norte, uma orientação de práticas, possíveis recursos que podem ser utilizados para maior participação, interação do estudante em sala de aula. Também apontam que as formações podem trazer diálogos, trocas de experiências, ideias para aulas mais interessantes, mais interativas, possibilitando que o ensino-aprendizagem aconteça com mais qualidade. Alguns conhecimentos que são vistos nas formações foram trazidos pelos professores como relevantes para atuação em sala de aula, tais como: a percepção da importância da participação do estudante ao longo da exposição dos conteúdos, na construção de conhecimentos trabalhados em sala de aula.

“A percepção da importância da participação do aluno na construção de conhecimentos, o respeito a fala dos educandos, a sua realidade.”; “A metodologia foi renovada, o diálogo com o aluno ficou mais próximo. Ao aplicarmos uma gamificação num conteúdo verificamos uma participação positiva do educando.”; “Tudo aquilo que se refere às práticas de sala de aula.”; “ABA”; “Ética e cidadania.”; “Sem formação.”; “Método de avaliação”; “Tecnologia Saúde mental para profissionais e formações sobre os transtornos e doenças que afetam nossos alunos Inclusão social”(PROFESSORES- SANTA RITA, 2024)

552

Outros pontos importantes que foram colocados pelos professores e que tem sido visto nas formações são a valorização da fala dos educandos, de seus contextos, de sua realidade, que as aulas devem acontecer a partir de diálogos, entre outros, como ABA, formas de avaliação, percepções de transtornos que afetam o desenvolvimento de alunos e preocupação com a inclusão social.

Os professores mostram em suas falas que vêm buscando atualizar-se, aprender, conhecer temáticas diversas e que são necessárias para um ensino com qualidade, aprendizados com diálogos, com significado e com inclusão. Apenas um professor dos pesquisados respondeu não estar realizando formações.

Todas as perguntas foram abertas para que os professores pudessem se expressar livremente, colocando suas ideias, seus pensamentos de forma livre. Assim, destacaram as experiências com as formações que participaram:

“Tem sido positiva. Sendo importante as formações para os professores estarem se atualizando com os novos conhecimentos que estão sendo produzidos para melhorar sua prática.”; “Muito proveitoso, pois os temas abordados estão atualizados e comprometidos com a melhoria do processo ensino aprendizagem.”; “Sempre sinto a necessidade de participar de outras formações.”; “Ótimo!”; “Proveitosas.”; “As formações que participei em um passado remoto acrescentou e muito na minha formação no que diz respeito as diferentes metodologia a ser aplicada em sala de aula.” “Muita informação

desconexo”; “Boa, mas são formações longas cansativas”. (PROFESSORES-SANTA RITA, 2024)

A maioria dos professores percebe as formações enquanto importante, trazem aspectos positivos vivenciados e trazem a necessidade de estar se atualizando, aprendendo, construindo novos conhecimentos para melhoria do ensino-aprendizagem, afirmam que as formações são proveitosas, que trazem metodologias interessantes para prática educativa.

Considerações

O professor necessita estar se atualizando, buscando aprender, conhecer para que suas práticas educativas sejam significativas, baseadas em teorias e práticas discutidas nas formações, nas políticas orientadoras do ensino e aprendizagem.

A aprendizagem contínua do educador construída nas formações pode ser bastante contributiva para o desenvolvimento de aprendizagens dos alunos e conforme escreve Oliveira (2017), para o atendimento das necessidades e do acompanhamento das evoluções dos educandos ao longo do ano.

No que diz respeito a responsabilidade com as formações, não compete apenas a escola quando realiza planejamentos e formações ao longo do ano letivo, é necessário políticas públicas de incentivos às formações, melhorias salariais, oferta de recursos pedagógicos, materiais didáticos significativos, entre outros aspectos, que juntos podem contribuir para práticas educativas exitosas.

Assim, as políticas nacionais voltadas para educação, as secretarias de educação, os professores devem trabalhar em conjunto para que as formações continuadas aconteçam com significado e sejam colaborativas para prática educativa com ensino-aprendizagem de qualidade.

Os resultados da pesquisa com os professores da Rede Municipal de Santa Rita, Paraíba, que atuam com a educação básica demonstraram que as formações vem acontecendo no município, principalmente as voltadas para o desenvolvimento de habilidades da leitura, da interpretação, da escrita e para o ensino da Matemática, mas que é importante que sejam ofertadas mais formações, principalmente para os professores que atuam com disciplinas específicas diversas. As políticas nacionais como os Parâmetros Curriculares também trazem a importância da aprendizagem continuada de professores para promoção de uma educação de qualidade.

A maioria dos professores do município estudado relatam que estão buscando aprender, conhecer, realizar formações continuadas para melhorar a sua prática de ensino e aprendizagem, sendo temáticas de interesse atual por formações que tratam da inclusão, da contribuição da neurociência na aprendizagem dos educandos, metodologias educativas e recursos tecnológicas.

As formações realizadas pelos professores têm contribuído para a prática educativa, os conhecimentos que estão sendo construídos nas formações têm sido colaborativos para que o ensino-aprendizagem aconteça considerando a realidade, o contexto dos alunos. Muito ainda precisa ser feito, entretanto, as formações podem ser percebidas enquanto ferramentas contributivas para o diálogo, troca de experiências, construção de saberes para que o ensino-aprendizagem possa acontecer com significado e qualidade.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Base Nacional para formação do professor, vai revisar cursos para conhecimento e valorização**. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: BNCC-Professores - Ministério da Educação (mec.gov.br) _ Acesso em: 20 jan, 2024. BRASIL. **Lei Nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024**. Diário oficial da união, 2024. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2024/01/LEI-No-14.817-DE-16-DE-JANEIRO-DE-2024.pdf> Acesso em: 20 jan, 2024.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em: 15 fev, 2024.

CRUZ, E. C; COSTA, D. B. **A Importância da Formação Continuada e sua Relação com a Prática Docente**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Edição 08. Ano 02, Vol. 03. pp 42-58, novembro de 2017. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/formacao-continuada> Acesso em: 01 fev, 2024.

DIMICLEY, R. **O que a BNCC traz de novo sobre a formação de professores?** Blog Educação Perto, 2020. Disponível em: <https://pertoeducacao.com/blog/bncc-formacao-de-professores/> Acesso em 25 jan, 2024.

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**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

HERTHAL, V. M.; GOMES, M. C. G. LAUXEN, S. L.; PERANZONI, V. C. **Os impactos da formação continuada de professores para uma educação de qualidade.** XVIII Seminário Internacional de Educação no Mercosul. 2018. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2018> Acesso em: 20 jan, 2024.

OLIVEIRA, R. M. **A Importância da Formação Continuada dos Educadores no Contexto Educacional Inclusivo e a Influência da Mediação no Ensino-Aprendizagem na Educação Especial.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 02, Ed. 01, Vol. 16. pp. 522-545, Março de 2017.

RIBEIRO, R. S. **Políticas públicas educacionais:** o papel da formação continuada no desenvolvimento da Educação Básica. Revista Educação Pública - Políticas públicas educacionais: o papel da formação continuada no desenvolvimento da Educação Básica. Revista Educação Pública, v. 20, nº 23, 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/23/politicas-publicas-educacionais-o-papel-da-formacao-continuada-no-desenvolvimento-da-educacao-basica> Acesso em: 26 jan, 2024.

SILVA, E. L.; ANTUNES, J. C. F.; ARAÚJO, A. M. R. R.; MARQUES, T. A. D. **Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem em Matemática: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural. O ensino de matemática na educação contemporânea:** o devir entre a teoria e a prática / — Iguatu, CE: Quipá Editora, 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/600536/2/O%20ENSINO%20DA%20MATEMATICA.pdf> Acesso em: 10 jan, 2024.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** -- 1. ed. -- São Paulo: Cortez, 2013. [livro eletrônico]. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia_do_Trabalho_Cient%C3%ADfico_-_1%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf Acesso em: 19 jun. 2021.

SILVEIRA, D. T. CÓRDOVA, F. P. A pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. [Organizadores]. **Métodos de pesquisa.** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil- UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica _ Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. _ Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Sociedade
e Práticas Educativas

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



HABITUS, ESTÁGIO SUPERVISIONADO E COMUNIDADE DE ENSINO: APROXIMAÇÕES

Heitor Perrud Tardin¹

Jacqueline Rodrigues Cecchetto²

Introdução e Justificativa

O presente estudo teve início como trabalho final para disciplina “Aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional dos professores” do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) Instituto de Biociências de Rio Claro, ministrada pela Professora Doutora Flávia Medeiro Sarti. Durante o segundo semestre do ano letivo de 2024, a disciplina proporcionou discussões e trocas de experiências sobre questões importantes da docência, como por exemplo, a constituição de uma cultura docente, o desenvolvimento do *habitus*, a ação dos professores, seus saberes etc.

Como trabalho final foi pedido pela professora para que os participantes da disciplina elaborassem, em um modelo de monografia, uma relação entre um (ou mais conceitos) discutidos em sala com seu projeto (ou objeto) de pesquisa. Portanto, optou-se aqui, por relacionar o conceito de *habitus* e Comunidades de Ensino, focalizando a prática, por meio do Estágio Supervisionado, dentro dessas Comunidades. Essa escolha foi feita baseado no projeto de doutorado intitulado, ainda que provisoriamente, de “CONTEXTOS DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: Análise da relação entre a universidade – rede escolar – escola, a nova gestão pública e a formação prática na educação física.”, buscando estabelecer uma relação entre o Estágio Supervisionado como ponto central para criação de uma Comunidade de Ensino.

O conceito de “*habitus*” não é novidade e está longe de ter apenas um significado ao longo de sua existência, no entanto, será explorado aqui o conceito desenvolvido por Pierre Bourdieu ao longo de seus estudos, sendo introduzido principalmente na obra “Esquisse d'une théorie de la pratique” de 1972 que foi traduzida e publicada na língua portuguesa no ano de 1977 (Bourdieu, 1977). E pode ser resumido como um conjunto de estruturas estruturadas estruturantes, ou seja, explica como as disposições internalizadas influenciam e são influenciadas pelas estruturas sociais.

Sendo assim, outro ponto de destaque no presente estudo é o Estágio Supervisionado, que é apontado como um dos pilares da formação inicial de professores pois promovem a prática, além da imersão do futuro professor em seu local de trabalho (Pimenta e Lima, 1999). Com

556

¹ Mestre em Ciências do Movimento - UNESP - heitor.perrud@unesp.br

² Mestre em Ciências da Motricidade - UNESP - jacqueline.rodrigues@unesp.br



isso, o Estágio Supervisionado é objeto de pesquisas desde meados da década de 1990, evidenciando seu valor para a pesquisa em educação.

Por último, mas não menos importante, ressalta-se aqui a Comunidade de Ensino, conceito iniciado e desenvolvido com maior notoriedade na obra “Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities” publicada no ano de 1999 sob autoria de Marilyn Cochran-Smith e Susan L. Little. Nessa obra as autoras exploram as possibilidades da criação de uma Comunidade de Aprendizagem, colocando em evidenciar aspectos positivos e negativos, assim como “dicas” para implementação de novas Comunidades.

Ambos os conceitos introduzidos brevemente aqui serão aprofundados com subitens específicos dentro do item “2. Discussão”. Neste sentido, o item 2 está dividido em subitens com o intuito de aprofundar os conceitos aqui trabalhados, deixando o subitem “2.5 Convergências” para estabelecer uma relação entre eles.

Neste contexto, o objetivo desta monografia consiste em elencar elementos para uma possível relação entre *habitus*, Estágio Supervisionado e Comunidades de Ensino.

Metodologia

O presente trabalho possui características de um pesquisa qualitativa, que, segundo Cresswell (2014) são análises voltadas para fenômenos não quantificáveis, no entanto, descritivos e analisados com base em uma bibliografia de suporte, deixando assim, a interpretação dos autores como pilar central na coleta e análise dos dados. Para tanto, foi escolhida como técnica de pesquisa a análise de conteúdo (Bardin, 2016) e análise bibliográfica (Oliveira, 2007).

A pesquisa bibliográfica corresponde a análise de textos, imagens e outras fontes verbais de dados, onde o autor pode buscar fontes secundárias, ou seja, com inferências e interpretações de outros pesquisadores e afins. Ao contrário da pesquisa documental, onde as fontes devem ser primárias e sem inferências (Oliveira, 2007). No presente estudo, foi consultado livros e artigos que envolvem a temática central, sendo selecionadas devido a sua relevância para o contexto educacional nacional.

Além da revisão bibliográfica, a pesquisa se apoia na análise documental, que consiste no exame de documentos oficiais, normativas, diretrizes educacionais, relatórios institucionais e outros materiais relevantes. Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo é uma técnica amplamente utilizada para interpretar dados textuais de forma sistemática, permitindo a categorização e a extração de significados dos documentos analisados. Essa técnica possibilita uma abordagem crítica e reflexiva, contribuindo para a compreensão das políticas e regulamentações que envolvem a profissionalização do ensino.

O procedimento de análise dos dados seguiu três etapas principais, conforme Bardin (2016): a pré-análise, na qual foram selecionados os materiais a serem examinados; a exploração do material, momento em que os dados foram organizados em categorias temáticas; e o

tratamento dos resultados, que envolveu a interpretação dos achados à luz do referencial teórico adotado.

Dessa forma, a combinação da revisão bibliográfica com a análise documental assegura uma abordagem abrangente e fundamentada, permitindo não apenas compreender as concepções teóricas sobre a profissionalização do ensino, mas também verificar como essa temática se manifesta nos documentos e normativas educacionais.

Discussão

Com o intuito de facilitar a fluidez de escrita e compreensão dos leitores, esse item está dividido em quatro subitens que irão explorar os conceitos supracitados, além do conceito de “Profissionalização Docente”, que se torna indispensável para o contexto aqui analisado. Assim, o último subitem foi incumbido de estabelecer as relações, fazendo conexões entre ambos os conceitos.

Profissionalização Docente

É interessante pontuar aqui que o conceito de “profissão” é amplo e complexo, possuindo duas bases epistemológicas distintas:

- a) corrente francófona: influenciada por sociólogos como Pierre Bourdieu, analisa a profissão sob uma perspectiva mais crítica, enfatizando as relações de poder e a dinâmica social. A profissão é vista como uma construção social que reflete e perpetua desigualdades.
- b) corrente anglófona: a profissão é frequentemente analisada sob a perspectiva funcionalista, com foco na sua contribuição para a estabilidade social. A profissão é vista como uma ocupação que requer treinamento especializado e o cumprimento de normas éticas, garantindo a confiança do público.

Esse breve contexto sobre o conceito de profissão é importante para a compreensão do que se tornou a profissionalização docente, que apesar de seu início nos EUA (raízes anglófonas) pode ser entendido sob a perspectiva da corrente francófona, que é empregada neste estudo. Portanto, como dito anteriormente, a profissionalização docente teve seu início marcado em meados da década de 1980 no EUA por uma série de exigências elencadas por Holmes Group (1988), colocando em evidenciar a necessidade de valorização dos professores, superando a visão de ofício e se encaminhando para uma profissionalidade. Entre os pontos de destaque do documento citado acima se apresenta a formação a nível superior, o estabelecimento de uma base de conhecimentos, equiparação financeira a outras profissões “consagradas”, melhorias infraestruturais, valorização dos saberes práticos etc. (Tardif, 2014).

Este contexto vem sendo estudado a mais de 30 anos, e possui uma evolução não linear, sendo marcados por avanços, retrocessos, disputas e tensões por todos os lugares em que

foi implementado e, no Brasil, não foi diferente (Tardif, 2013). Apesar de possuir essas características em comum, Sarti e Souza Neto (2023) apontam para uma “Profissionalização à Brasileira”, onde as especificidades encontradas no vasto território nacional proporcionaram características complexas e diferentes das demais localidades. A principal característica que chama atenção dos autores reside no fato de que no Brasil a iniciativa de profissionalização provém dos órgãos legisladores e não dos professores, de fato, esse cenário promove uma certa ligação entre a profissionalização docente e a Nova Gestão Pública. Portanto, a profissionalização aqui fica mais perto de uma “culpabilização” do professor por meio de *standards*, negligenciando outros aspectos importantes da docência e da educação.

Neste contexto, a profissionalização docente marca a necessidade de repensar a formação e atuação docente, estabelecendo uma base de conhecimentos para os professores e não se reter a aspectos técnicos e comparativos. Um dos pontos mais importantes já mencionados por Holmes Group (1986) é a valorização da prática, tanto para a formação inicial quanto para a pesquisa.

Sob a perspectiva da pesquisa educacional, a vida e a prática dos professores se tornaram fontes de saberes profissionais, não mais uma mera aplicação de pesquisas realizadas em “laboratório” (Tardif, 2014). A história de vida docente, suas práticas na escola e fora dela, suas experiências e sua mobilização de saberes passaram a ser centrais em pesquisas cada vez mais elaboradas (Nóvoa, 1992). Com isso, os professores e seus saberes práticos e experienciais ficaram cada vez mais em evidência.

Na questão formativa, o processo era feito como um ensino de aplicações técnicas para controle de sala e transmissão de conteúdo, não dando espaço para os licenciandos vivenciarem o contexto escolar e entenderem a complexidade de sua profissão, deixando uma lacuna evidente em sua formação e atuação, gerando problemas de adaptação para os professores iniciantes (Tardif, 2014).

Portanto, o “chão da escola” passou a ser encarado como um “produtor de saberes” e um local formativo, fugindo de apenas um aplicacionismo teórico e científico. Essa nova visão sobre a escola e os professores proporcionou um maior espaço para o Estágio Supervisionado, que atua como um dos principais (senão principal) momento de prática durante a licenciatura.

Estágio Supervisionado e Prática Docente

Para Cyrino e Souza Neto (2017) as universidades brasileiras tinham seu foco na formação de pesquisadores e profissionais. Devido a reforma ocorrida nos anos 90, começou-se a abranger a formação de professores de educação básica, isso gerou a necessidade de adequações em seus currículos. Com isso, começa a existir uma ênfase na parte prática da formação, ou seja, o Estágio Supervisionado passa a ser mais valorizado nas graduações.

O estágio curricular supervisionado, a partir dos anos 2000, acaba por assumir um papel fundamental na formação profissional, principalmente para as licenciaturas. Segundo Pimenta e Lima (1999):

[...] Schön propõe uma formação baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio de reflexão, análise e problematização dessa prática e a consideração do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato (Pimenta e Lima, 1999, p. 48).

Com isso, o estágio passa a ter suma importância durante a graduação, pois preenche um dos poucos momentos cujo graduando pode realizar a sua prática e refletir sobre a mesma. Pimenta (2000) defende que a prática tem sua importância e que a teoria não consegue abranger toda a complexidade que existe no processo de formação de professores:

A teoria e a prática constituem o núcleo articulador do currículo, permeando todas as disciplinas, tendo por base uma concepção socio-histórica da educação. Seu objetivo é formar um educador como profissional competente técnico, científica, pedagógica e politicamente, cujo compromisso é com os interesses da maioria da população. (Pimenta, 2000, p. 73)

560

Podemos reforçar a importância do estágio quando Buriolla (1995), afirma que essa vivência é valiosa para a formação do aluno, pois o mesmo participa integralmente dos processos de ensino e aprendizagem, isso propicia ao futuro professor uma nova visão, possivelmente mais crítica e reflexiva sobre suas ações. Portanto, a autora compreende estágio como:

O estágio é concebido como um campo de treinamento, um espaço de aprendizagem do fazer concreto do Serviço Social, onde um leque de situações, de atividades de aprendizagem profissional se manifestam para o estagiário, tendo em vista a sua formação. O estágio é o locus onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativamente e sistematicamente. (Buriolla, 1995, p. 13).

Neste sentido, pode-se verificar a perspectiva proposta por Pacífico e Araujo (2010) que definem o estágio obrigatório como um espaço-tempo de suma importância, utilizado principalmente para a formação prática de professores, onde os futuros profissionais podem ter contato com a realidade escolar. Pacífico e Araújo (2013) afirmam as funções do estágio: “Isto é, o estágio assume a função de, ao mesmo tempo, estruturar e apresentar alguns modos de ação docente possíveis de serem assumidos em situação de ensino para além de determinadas áreas de conhecimento.”

Pimenta e Lima (1999), reforçam o conceito e objetivos do estágio:

[...] o estágio curricular, cuja a finalidade é integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objetivo de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso. O estágio curricular é campo de conhecimento, portanto, volta-se a uma visão ampla deste. O estágio profissional, por sua vez, tem por objetivo inserir os alunos no campo de trabalho, configurando uma porta de entrada a este, portanto, volta-se à especialização e treinamento nas rotinas de determinado segmento do mercado de trabalho (Pimenta e Lima, 1999, p. 24).

Pimenta e Lima (1999) apontam o estágio como eixo central dos cursos de licenciatura, porque suas contribuições em sentido da compreensão da realidade escolar, desenvolvimento de características próprias da profissão de professor são de suma importância. Neste sentido, podemos atribuir ao estágio como um processo fundamental na formação de professores. Benites, Souza Neto e Borges (2012), afirmam que apesar dos esforços realizados até aqui, muitas lacunas existem no que diz a respeito da valorização do professor cooperador, sendo que este, assume papel fundamental para atingir os objetivos do estágio. O professor cooperador, tem grande notoriedade na formação de novos professores, pois é figura central no contexto escolar. Com isso, Cyrino e Souza Neto (2017), defendem a importância da escola no processo de formação:

Foi possível observar que em outros países como França e Canadá há uma legislação preocupada sistematicamente com a formação de futuro professores, que possibilita e oferece subsídios a relação de colaboração e parceria entre a IES e a escola. Ambos os países possuem uma concepção mais clara e formalizada sobre a escola enquanto um espaço de formação, bem como sobre a função formal do professor da escola que recebe estagiários, os chamados formadores (Cyrino; Souza Neto, 2017, p. 668).

Sendo assim, o estágio não é mais visto como um momento de aplicação da teoria, mas sim, assume papel central no desenvolvimento de saberes dos professores, posicionando-se centralmente como um lócus fértil para a formação inicial de professores (Souza Neto; Cyrino e Borges, 2019).

Em resumo, fica evidente a importância da prática docente como um dos pilares formativos e, essa prática, acontece com maior frequência durante os estágios supervisionados, sendo um momento em que os licenciandos entram em contato com seu futuro local de trabalho além de desenvolverem saberes práticos e experienciais com o auxílio de professores mais experientes que já possuem mais vivências e estão inseridos completamente na cultura profissional docente.

Comunidade de ensino

A “comunidade de investigação” é um conceito originado e popularizado na obra de Cochran-Smith e Lytle (1999), na qual professores (e futuros professores) se reúnem para colaborar entre si com o intuito de melhorar sua prática, utilizando investigações sobre sua própria prática e o compartilhamento de suas descobertas. Esta comunidade enfatiza a colaboração, a reflexão e a produção de conhecimento prático, valorizando a participação de todos os integrantes de forma igual.

Parte-se do pressuposto de que, na contemporaneidade, surgem no campo educacional as comunidades de prática, comunidades de investigação e comunidades de fronteira (Cochran-Smith e Lytle, 1999; Ferreira; Souza Neto e Batista, 2022), como uma inovação, visando fortalecer a prática profissional. Estas comunidades podem também se constituir em redes ou comunidades profissionais que oferecem apoio aos membros participantes e perspectiva de integração no grupo de origem, tendo no acolhimento, acompanhamento e processos reflexivos individuais e coletivos um núcleo de ação, pois se forma para uma profissão (Nóvoa, 2017).

Apesar de se tratar de uma comunidade, para fins organizacionais e até mesmo para funcionamento, o papel de cada participante deve ser bem estabelecido e compreendido por todos (Cochran-Smith e Lytle, 1999). A hierarquia deve existir para mediar e organizar discussões e planejamento, focalizando a inclusão e participação de todos (Fiorentini e Crecci, 2016).

No entanto, esses papéis devem levar em conta certa flexibilidade e facilidades para trocas de experiências, para que seus membros possam superar dificuldades de maneira coletiva e orgânica, facilitando o crescimento de todos envolvidos (Tardin; Ferreira e Souza Neto, 2025).

Essas interações orgânicas são essenciais para uma das características mais importantes na Comunidade de Ensino: o sentimento de pertencimento. Com isto, o futuro professor (até mesmo professores atuantes, supervisores e coordenadores) possuem o sentimento de relações horizontais, o que facilita a comunicação e trocas de experiências, compartilhando saberes muitas vezes únicos que foram desenvolvidos durante suas práticas (Tardin; Ferreira e Souza Neto, 2025).

Um ponto interessante estabelecido por Ferreira, Souza Neto e Batista (2022) é na possível parceria intergeracional estabelecida nas comunidades, onde os professores mais experientes podem contribuir diretamente no desenvolvimento dos licenciandos, assim como a recíproca é verdadeira.

Nos estudos de Ferreira, Souza Neto e Batista (2022), Tardin, Ferreira e Souza Neto (2025) e Tardin (2024) fica evidente um papel importante da Comunidade de Ensino: favorecer a prática docente. Além de promover um espaço favorável para discussão e compartilhamento, a Comunidade também se mostra como um lócus de formação prática, onde ambos estão

diretamente relacionados ao contexto escolar, seja por meio de Estágio Supervisionado ou sendo professores da escola em questão.

A prática promove a aquisição e desenvolvimento de saberes experienciais, a Comunidade leva isso ainda mais longe, colocando essa prática em um processo reflexivo e socializado, onde os participantes podem colaborar uns com outros de forma a contribuir para a superação das dificuldades, além de compartilhar soluções, também são compartilhadas angústias e falhas que são levadas em consideração nas discussões e fundamentação teórica (Ferreira, Souza Neto e Batista, 2022). Esse ciclo (e via de mão dupla) entre teoria e prática dentro da Comunidade é fundamental para o desenvolvimento dos professores e dos futuros docentes.

Apesar do reconhecido sucesso das Comunidades de Ensino, ressalta-se que a criação dela deve ser feita de forma orgânica e organizada internamente por seus participantes, evitando “ordens” sejam estas feitas pela legislação ou até mesmo pesquisas que busquem analisar seu desenvolvimento (Tardin, Ferreira e Souza Neto, 2025).

Com isso, estudos realizados desde o final da década de 1990 mostram como as Comunidades de Ensino podem carregar inúmeros benefícios para a formação de professores, seja esta inicial ou continuada. As contribuições orgânicas entre os participantes e o ambiente fértil para discussões, compartilhamentos e prática posicionam a Comunidade como uma possibilidade realista na formação docente.

563

Habitus

Nesta cultura que funciona como uma segunda pele o “corpo”, a relação indivíduo-sociedade é uma temática amplamente estudada e polemizada nas ciências sociais e humanas. Inúmeros autores abordam e pesquisam de diversas formas essa temática, ora valorizando o sujeito, ora valorizando a sociedade (Souza, 2014). Neste sentido, o sociólogo francês Pierre Bourdieu foi contrário a supervalorização das estruturas sociais em detrimento às estruturas simbólicas, e visando destacar a esfera simbólica, o autor emerge o conceito de *habitus* rompendo com visões dicotômicas da realidade social (Araújo; Alves; Cruz, 2009).

No entanto, a ideia de “*habitus*” não é uma ideia recente e possui origens e conceitos variados, possuindo como um de seus idealizadores Aristóteles na Grécia Antiga (Wacquant, 2017). Além do filósofo grego, podemos destacar filósofos e sociólogos de renome como Boetius, Averroes, Tomás de Aquino, Hegel, Hurssel, Heidegger, Merleau- Ponty (Thirty-Cherques, 2006). Porém, foi nas obras de Pierre Bourdieu que ganhou destaque em meados do século XX e significado que entendemos atualmente e abordaremos no presente estudo. Bourdieu estabelece um diálogo com as diversas vertentes relacionadas ao *habitus*, realizando uma espécie de mediação entre elas, superando oposições e lacunas, conseguindo, por fim, oferecer uma alternativa teórica metodológica importante para entender o papel do sujeito na sociedade (Araújo; Alves; Cruz, 2009). Nesta direção, o conceito de *habitus* foi estabelecido

por Bourdieu (1989), caracterizando o agente em sua respectiva posição social vivenciando uma série de experiências que estruturam internamente sua subjetividade e constituindo uma matriz de percepções e apreciações que direciona suas ações no cotidiano.

Neste sentido, Wacquant (2017) afirma que *habitus* transcende a oposição entre objetivismo e subjetivismo, ajudando a romper com a dualidade de indivíduo e sociedade, compreendendo “a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade”, defendendo a influência da sociedade na forma de que cada sujeito pensa, sente e age em determinadas situações. O *habitus* é adquirido pela interiorização das estruturas sociais, que carregam consigo a história individual e coletiva, portanto, essas estruturas são fortemente interiorizadas, não sendo percebido a sua existência, mas elas se estabelecem em rotinas mentais e corporais que o agente realiza de forma inconsciente, permitindo este agir sem pensar (Thirty-Cherques, 2006). Com isso, as disposições adquiridas através do *habitus* não são nem mecânicas, nem determinísticas, mas são plásticas e flexíveis, podendo ser fortes ou fracas, variando sobre as influências de seu meio (Bourdieu, 2001, p.189). No entanto, Perrenoud (2002) destaca que o sujeito não possui acesso direto e consciente às estruturas de seu próprio *habitus*, necessitando de um trabalho de tomada de consciência com auxílio de um especialista na área.

Thirty-Cherque (2006, p.7) evidencia que o termo cunhado por Bourdieu “o *habitus* gera uma lógica, uma racionalidade prática, irredutível à razão teórica. É adquirido mediante a interação social e, ao mesmo tempo, é o classificador e o organizador desta interação. É condicionante e é condicionador das nossas ações”. Sendo assim, o *habitus* compõe a forma como percebemos, julgamos e valorizamos, assim como se interpõe no agir, seja corporal ou material (Bourdieu, 1989). Dessa forma, o *habitus* se apresenta como uma segunda natureza, algo infra consciente, permitindo ações em um meio sem controle consciente, gerando estratégias de ações sem que podem agir de acordo com interesses de seu autor, mesmo que de forma inconsciente (Thirty-Cherques, 2006).

O *habitus* é a incorporação das estruturas sociais em um indivíduo ou em um grupo, sendo adquirido de acordo com o campo em que está inserido, permitindo ao agente desenvolver posições sobre os diferentes aspectos da sociedade, e assim, determinar os “gostos” individuais, como por exemplo, artes, músicas, livros etc. sendo completamente individual, porém, determinado em certos aspectos pelo ambiente social (Bourdieu, 1989).

Portanto, a definição feita por Bourdieu “foi pensada para escapar do paradigma objetivista do estruturalismo sem recair na filosofia do sujeito e da consciência” (Thirty-Cherques, 2006, p.7). Com isso, para Araújo, Alves e Cruz (2009, p. 38):

O conceito de “*habitus*” recupera a dimensão individual e simbólica dos fenômenos sociais, a dimensão do agente que interage com a realidade social, não sendo apenas o resultado de suas determinações, nem, por outro lado, determinando-a. As nossas estruturas mentais sofrem condicionamento social.[...]

É o “*habitus*”, este princípio gerador de nossas práticas, de nossas ações no mundo, fundamento da regularidade de nossas condutas.

Sendo assim, o *habitus* influencia diretamente nas ações e comportamentos do professor, e apesar de ser inerente, subjetivo e individual o *habitus* possui certa flexibilidade e pode ser moldado de acordo com novas vivências dentro da sociedade (Bourdieu, 1989). Desse modo, o *habitus* docente pode ser adquirido e ressignificado por meio de práticas e de socialização entre pares (Bourdieu; Passeron, 2014).

O sentimento de pertencer a uma classe está intimamente relacionado a adquirir o *habitus* dessa determinada classe, um processo que se dá mediante as relações sociais entre sujeitos (Souza, 2014). Por conseguinte, para Carlindo e Silva (2017) a classe profissional que o agente se encontra possui códigos de conduta, instrumentos, ferramentas e saberes legitimados no interior de seu campo, próprios daquela profissão. Com isso, um *habitus profissional* é estabelecido, necessitando de prática por parte de seus agentes para que possa ser interiorizado de maneira a se tornar uma “segunda natureza”, mas essa prática do respectivo ofício deve ser realizada como uma profissão (Oliveira; Silva, 2022).

Por conseguinte, segundo Perrenoud (2002) o *habitus* profissional é uma integração de esquemas em um sistema, podendo assim, dar início aos pensamentos e ações inconscientes, e na docência, isso acontece com a interiorização do cotidiano docente, onde o professor interioriza situações e “aprende” como responder essa situação de maneira rápida e inconsciente. Portanto, é apenas na prática que o *habitus* é formado e externado. Com isso, Perrenoud (2001) define que o *habitus* profissional é constituído por quatro características: rotinas (o professor a constrói ao longo dos anos de trabalho); momento oportuno (utiliza os saberes e representações para dirigir uma ação); ação racional (utiliza certos conhecimentos, aliados ao raciocínio rápido); improvisação regrada (parte imprevista nas ações, agir na urgência). Neste sentido, Silva (2005) reconhece um aprofundamento e especificação do *habitus* profissional, naquilo que a autora denomina de *habitus* professoral:

Denominou-se *habitus* professoral o conjunto de ações que visivelmente eram exercidas pelo professor e pelas professoras (respectivamente, um professor e três professoras) observados, quereciam respostas imediatas, objetivas e espontâneas de seus alunos, que estabeleciam relação direta com os gestos de ensino decididamente intencionais praticados por esses profissionais (p. 158).

Em suas descrições, Silva (2005) afirma que o *habitus* professoral faz parte do conjunto de elementos que constituem a epistemologia da prática, refletindo e analisando o modo de ser e agir do professor. O *habitus* professoral também é construído e acionado no campo educacional, interiorizando e exteriorizando todas suas disputas de capitais e simbólicas (Pimenta; Lopes, 2014).

Baldino e Donencio (2014) demonstram que o *habitus professoral* não se desenvolve somente nos momentos destinados à formação, mas sim na prática pedagógica e até mesmo em momentos não relacionados à profissão. De modo que a formação inicial se torna um momento fértil para o desenvolvimento do *habitus professoral*, contando que esta promova momentos diversificados e práticos para os graduandos, os incorporando em seu futuro local de trabalho e assim, suas novas experiências podem contribuir diretamente para o professor que irá se tornar (Silva, 2011).

Souza Neto, Sarti e Benites (2016) defendem que para um licenciando entender sua função como professor e não mais um aluno, este necessita de intervenções práticas, onde possa realmente se sentir como um docente em atuação, possuindo todas as direitos e deveres que englobam a profissão, se colocando em uma nova perspectiva de forma gradual.

Para Silva (2011) é vital que a formação inicial de professores promova dois lugares formativos: a sala de aula na universidade e a sala de aula na escola. Os saberes relacionados aos respectivos lugares são completamente distintos e ao mesmo tempo complementares e indissociáveis, combinando para que o futuro professor consiga se estabelecer como profissional possuidor de criticidade e conhecimentos específicos.

Para Araújo, Alves e Cruz (2009) é impossível separar os valores adquiridos através do *habitus* da representação científica e profissional, portanto, quando o professor está atuando em sala de aula, aquilo que foi incorporado em seu *habitus* desde a formação inicial se estabelece de maneira importante em seu inconsciente, ressaltando a importância do processo formativo. Neste sentido, Perrenoud (2002) defende que as escolhas e ações no ambiente profissional estão intimamente ligadas com o *habitus* que foi constituído no próprio âmbito profissional. Freitas e Mariano (2022) colocam que é possível entender o *habitus* como um meio de auxiliar no desenvolvimento profissional docente, quando este fornece ferramentas para analisar as estruturas objetivas e subjetivas que os professores perpassam até se “tornarem professores”, compreendendo o que foi interiorizado e exteriorizado, reconhecendo as estruturas estruturantes estruturadas que envolvem a docência.

Neste sentido, Silva (2007) defende que o *habitus* professoral mantém uma relação complexa entre três elementos que o constituem: ações didáticas; *hexis* corporal (expressão corporal); postura. Em cada um desses elementos existe “uma referência básica comum a todos que mostra, às vezes mais sutilmente, às vezes menos, o tipo de *habitus* professoral que o conjunto dessas reações organiza” (p.60). Assim com a docência, o *habitus* professoral é complexo, abrangendo várias facetas da profissão, evidenciando a importância da prática para o desenvolvimento do professor.

Como mostrado por Bourdieu (1978) o *habitus* não é algo simples de se identificar ou analisar, um indivíduo não pode simplesmente falar sobre seu *habitus* para que um pesquisador possa “acessá-lo” e estudá-lo, portanto, o *habitus* se mostram em pequenos momentos, evidenciando-se em elemento na prática do agente (Bourdieu, 1978).

Neste contexto, a apropriação do *habitus* professoral se torna fundamental para o desenvolvimento profissional docente, onde o futuro professor estará inserido culturalmente dentro de um grupo profissional e poderá “se entender” como docente. O *habitus* primário é transformado incorporando elementos da profissionalidade, se posicionando como uma “segunda pele”. Esse processo é visto somente por alguns elementos perceptíveis nas ações dos agentes, necessitando uma visão treinada do pesquisador (Bourdieu, 1978).

Portanto, o conceito de *habitus*, mesmo não sendo cunhado para o uso em contexto educacionais, se tornou uma temática importante nas pesquisas relacionadas a formação e trabalho docente, ajudando a compreender os saberes e ações inerentes a profissão de professor.

Convergências

Como descrito no item sobre o *habitus*, ele não pode ser acessado de maneira consciente. Portanto, para uma pesquisa que o estabeleça como objeto central, a melhor técnica de análise é a observação. O *habitus* deixa traços nas práticas que podem ser identificados por um pesquisador experiente e treinado. Por se desenvolver como uma “segunda pele”, o *habitus*, nem sempre fica evidente para o agente, que age com base nas estruturas estruturadas estruturantes do seu *habitus* e, por isso, não consegue expressá-lo por meio de falas ou descrições, sendo que muitas vezes, o próprio não entende o motivo de suas ações (Bourdieu, 1978).

Com isso, a prática docente se torna fundamental para compreender e desenvolver o *habitus* professoral, pois é por meio dela que o *habitus* irá ser modificado e moldado para uma atuação profissional (Silva, 2007). “Prática” aqui não está no sentido restrito a “dar aula”, mas sim em um contexto mais amplo de “ser professor”, se estabelecendo na cultura escolar, no contato com gestão, pares e alunos, e por último, compreendendo-se como um profissional que possui saberes específicos.

O agir na incerteza de maneira “automática”, uma tomada de decisão rápida assertiva (ou errônea), o modo de se portar e falar tanto dentro como fora da sala de aula, entre outros elementos são as fontes que mostram como o *habitus* desse professor está constituído (Perrenoud, 2001), demonstrando quais aspectos durante sua formação (inicial e continuada) foram mais significativos para ele e os possíveis caminhos a serem seguidos para o seu desenvolvimento profissional.

Portanto, durante a formação inicial, o momento que se destaca enquanto prática é o Estágio Supervisionado (Pimenta, 2000). Neste contexto, pode-se observar o futuro professor e entender seu *habitus* professoral, analisando suas ações em diferentes situações promovidas pelo ambiente escolar, seja em interações com os alunos, pares, gestão e demais possibilidades (Perrenoud, 2001).

A prática, então, sai do estereótipo de “aplicação de técnicas” e assume um papel mais complexo, passa a exercer a função formativa, no sentido de formar um *habitus* professoral, incluindo-o na cultura escolar e desenvolvendo seus saberes profissionais (Perrenoud, 2001). Com isso, o futuro professor começa a tomar consciência de suas ações, e assim, consegue identificar as “influências” exercidas no e pelo seu *habitus* na sua prática docente (Perrenoud, 2001).

Apenas a prática em si não é o suficiente para essa tomada de consciência e desenvolvimento do *habitus* professoral, necessita-se de uma análise aprofundada de práticas, feitas pelo próprio agente com orientação de alguém com maior experiência na temática (Perrenoud, 2001). É neste ponto que a Comunidade de Ensino se torna importante, pois, além de ela favorecer um ambiente fértil para a prática, também proporciona um contexto de (auto)reflexão individual e coletiva (Tardin, 2024).

Sendo assim, a prática orientada por professores mais experientes juntamente com o suporte teórico que podem ser encontrados numa Comunidade de Ensino promovem um processo de ação-reflexão-ação coerente com o desenvolvimento de um *habitus* professoral, inserindo cada vez mais o licenciando na cultura profissional, exaltando seus saberes aprendidos na universidade mas mostrando que os saberes provindos de suas experiências e vivências nas diversas etapas de sua socialização são tão importantes quanto (Nóvoa, 2017; Sarti, 2020; Ferreira; Souza Neto e Batista, 2022).

Sendo assim, os conceitos de *habitus*, Estágio Supervisionado e Comunidade de Ensino se relacionam através da prática, onde ambos possuem suas raízes mais fortes, interligando o desenvolvimento profissional com as ações e socializações do agente. Este cenário facilita compreender como e por que o professor age de determinada maneira ou se porta “como um professor” dentro e fora da sala, além de favorecer o desenvolvimento e criação de novos saberes por parte de cada (futuro) professor.

Considerações Finais

Os conceitos de *habitus*, Estágio Supervisionado e Comunidade de Ensino estão intrinsecamente conectados através da prática, que é o terreno onde esses elementos se manifestam mais intensamente. O *habitus*, como um conjunto de disposições internalizadas, molda as ações e percepções do professor em formação. No Estágio Supervisionado, essas disposições são confrontadas e ajustadas pela experiência direta e pela interação com mentores e colegas. A Comunidade de Ensino, por sua vez, fornece um espaço de socialização e troca de saberes, onde os professores em formação assimilam práticas culturais e profissionais específicas.

Esse cenário não apenas facilita a compreensão das razões pelas quais o professor age ou se comporta de determinada maneira dentro e fora da sala de aula, mas também promove a

construção contínua de novos conhecimentos e habilidades, essenciais para o desenvolvimento profissional de cada futuro professor.

Referências

ARAÚJO, F. M. de B.; ALVES, E. M.; CRUZ, M. P. Algumas Reflexões em torno dos conceitos de Campo e Habitus na obra de Pierre Bourdieu. **Revista Perspectivas da Ciências e Tecnologia**. v. 1, n. 1, p. 31-40, 2009.

BALDINO, J. M.; DONENCIO, M. C. B. O habitus professoral na constituição das práticas pedagógicas. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 25, n. 1, p. 263–281, 2015. DOI: 10.5216/rp.v25i1.38563.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. DE;; BORGES, C. M. C. Qual o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na Educação Física? **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 20, n. 4, p. 13–25, 2012.

BOURDIEU, P. **Esboço de uma teoria da prática**: precedido de três estudos de etnologia cabila. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOURDIEU, P. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa/Rio de Janeiro, Difel/Bertrand, 1989.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1978.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. [Trad. Reynaldo Bairão]. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

BURIOLLA, M. A. F. **O Estágio Supervisionado**. [s.l.] Cortez, 1995.

CARLINDO, E. P.; SILVA, M. Tornar-se professora: da incorporação de capital cultural à estruturação do habitus professoral / Becoming a teacher: the incorporation of cultural capital to the structuring of a professorial habitus. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 20, n. 30, p. 83–104, 2017. DOI: 10.24934/eef.v20i30.1878.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, London: Sage, n. 24, p. 249-305, 1999.

CRESSWELL, J. W. Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre, PENSO editora LTDA, 2014.

CYRINO, M.; SOUZA NETO, S. Parceria universidade e escola no estágio curricular: um processo em constituição. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 52, p. 661, 2017.

FERREIRA, J. DA S.; SOUZA NETO, S. DE .; BATISTA, P. M. F.. DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO SEIO DE PRÁTICAS COLABORATIVAS: UM ESTUDO NO CONTEXTO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Movimento**, v. 28, p. e28068, 2022.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V.. Interlocuções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, p. 505–524, abr. 2016.

FREITAS, L. L. de; MARIANO, A. L. S. O desenvolvimento profissional docente em diálogo com as concepções teóricas de pierre bourdieu: a constituição do habitus profissional no ensino de história. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 14, n. 29, p. 25–42, 2022. DOI: 10.31639/rbpfp.v14i29.504.

HOLMES GROUP. **Tomorrow's teachers**: A report of the Holmes Group. East Lansing. Michigan: Holmes Group. 1986.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

OLIVEIRA, A.; SILVA, C. F. Pierre Bourdieu, catedrático de sociologia no Collège de France. **Educação e Pesquisa**, v. 48, 2022.

OLIVEIRA, M. M. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis: Vozes, 2007.

PACÍFICO, S. M. R.; ARAUJO, E. S. **Aprendizagem da docência em situação de estágio**: um diálogo com língua portuguesa e matemática. Ribeirão Preto: FFCLRP-USP, 2010.

PACÍFICO, S. M. R.; ARAÚJO, E. S. **O estágio e a produção do conhecimento docente**. [s.l.] Pedro & João Editores, 2013.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIMENTA, A. M.; LOPES, C.. Habitus professoral na sala de aula virtual. **Educação em Revista**, v. 30, n. 3, p. 267–289, jul. 2014.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores Unidade Teoria e Prática?** São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 1999.

SARTI, F. M.. DIMENSÃO SOCIOPROFISSIONAL DA FORMAÇÃO DOCENTE: APORTES TEÓRICOS E PROPOSIÇÕES. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, n. 175, p. 294–315, jan. 2020.

SARTI, Flávia Medeiros; SOUZA NETO, S. de. Profissionalização docente à brasileira: entre a retórica da valorização dos professores e a desprofissionalização em sua relação com a docência. In: BUENO, Belmira Oliveira (Org.) **Formação, profissionalização e desprofissionalização docente**. São Paulo: FEUSP, 2023, p. 58-87.

SILVA, M. DA .. Habitus professoral e Habitus estudantil: uma proposição acerca da formação de professores. **Educação em Revista**, v. 27, n. 3, p. 335–359, dez. 2011.

SILVA, M. DA .. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 152–163, maio 2005.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Sociedade
e Práticas Educativas

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



SILVA, M. da. Modos de ser professor: o princípio hologramático na organização do habitus professoral. In: **VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2007.

SOUZA NETO, S.; CYRINO, M.; BORGES, C. O Estágio Curricular Supervisionado como Lócus Central da Profissionalização do Ensino: The supervised teaching practice as a central locus of the professionalization of teaching. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 52–72, 2019. DOI: 10.21814/rpe.13439.

SOUZA NETO, S.; SARTI, F. M.; BENITES, L. C. Entre o ofício de aluno e o habitus de professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência TT - “Between students’ craft and teachers’ habitus: supervised internship’s challenges in the teaching initiation process TT - E. **Movimento (Porto Alegre)**, v. 22, n. 1, p. 311–324, 2016.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 123, p. 551–571, abr. 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

TARDIN, H. P. **Programa Residência Pedagógica na Educação Física: análise da mobilização de dispositivos e componentes do PRP na produção do conhecimento profissional docente**. 2024. Dissertação (Mestrado) – **Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’**, Instituto de Biociências, Rio Claro.

TARDIN, H. P.; FERREIRA, J. S.; SOUZA NETO, S. . Comunidad de Educación Física: Dispositivos formativos y producción del conocimiento profesional docente. **Actualidades Investigativas en Educación**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 1–36, 2025. DOI: 10.15517/aie.v25i1.60763. Disponível em: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/60763>.

THIRY-CHERQUES, H. R.. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**, v. 40, n. 1, p. 27–53, jan. 2006.

WACQUANT, L. Habitus. In: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. C. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

572



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM PEDAGOGIA, EM TEMPOS DE PANDEMIA

Petrina Rúbria Nogueira Avelar¹
José Márcio Silva Barbosa²
Lina Maria Gonçalves³

Introdução

O presente artigo analisa o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) desenvolvido no curso de Pedagogia, no biênio 2020 a 2022, na Unidade Acadêmica de Divinópolis, da Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil. Especificamente, propõe-se, inicialmente, lançar um olhar sobre a perspectiva dos(as) estudantes bolsistas vinculados ao Programa, visando a ampliar e a refletir em que medida a proposta do programa impacta na sua vivência, na formação e na realidade prática das escolas de Educação Básica.

É verdade que no contexto educacional brasileiro há um conjunto articulado de ações e políticas de formação docente como um dos grandes desafios enfrentados pela gestão pública no país no sentido de alcançar transformações desejáveis na educação. São postos prioridade à melhoria da qualidade da educação e vários fatores que interagem na composição dos desafios à formação de professores, cuja análise revela a complexidade da questão.

Nos últimos anos, os estudiosos da formação de professores vêm insistindo na importância do desenvolvimento pessoal e profissional no contexto de trabalho, mediante a educação ou formação continuada. Para Libâneo (2018, p.71), “os cursos de formação inicial desempenham um papel importante na construção dos conhecimentos, atitudes e convicções dos futuros professores, necessários à sua identificação com a profissão”.

Concordando com o autor, reforçamos a necessária atenção à formação dos pedagogos, pelo fato de serem eles os professores que trabalharão na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, no contexto brasileiro, por vezes constata-se uma lacuna

573

¹ Doutoranda em Educação Matemática, mestre em Educação. professora vinculada ao Departamento de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Acadêmica de Divinópolis. Coordenador de área do PIBID Pedagogia, desde 2020. Email: petrina.avelar@uemg.br

² Doutor em Educação, professor vinculado ao Departamento de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Acadêmica de Divinópolis. Coordenador de área do PIBID Pedagogia, desde 2020. Email: jose.barbosa@uemg.br

³ Doutora em Educação, professora vinculada ao Departamento de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Acadêmica de Divinópolis. Coordenadora de área do PIBID Pedagogia, desde 2024. Email: lina.goncalves@uemg.br

concernente à formação de professores para a educação infantil. Esta lacuna precisa ser suprimida uma vez que a educação infantil é a base da base, ou seja, “se trata do nível inicial da educação básica, que compreende vários anos de atenção à criança pequena, e que concentra, como já se viu, o maior percentual de docentes sem formação adequada” (Gatti; Barreto, 2009 p. 72).

Entre as propostas apresentadas para superar esse impasse, encontra-se o PIBID, que está na ordem do dia das Instituições de Ensino Superior (IES) em todo país e passa a adquirir importância crescente nas políticas de formação docente. Desse modo, questiona-se: o PIBID pode contribuir para a superação ou diminuição desta lacuna? Diante da busca por respostas a essa questão, partimos do pressuposto que o Programa pode representar um marco na formação dos futuros professores, introduzindo os(as) licenciandos no espaço escolar, proporcionando-lhes vivências teórico-práticas ainda durante sua formação inicial ao participar das situações educativas concretas em sala de aula. Tais pressupostos convergem com a defesa de Neitzel, Ferreira e Costa (2013, p.100), que defendem

a premissa de que nossa formação profissional se constitui não apenas por meios teóricos adquiridos durante a formação específica (seja a Graduação ou a Pós-Graduação), mas também pelas vivências pessoais, culturais e pelos conhecimentos práticos adquiridos na vida diária da profissão, um curso de formação de professores também necessita promover ao sujeito oportunidades de se deparar com diversas situações práticas para, a partir delas, propor formas de ensinar

574

E o PIBID oportuniza práticas de conhecimento articulados; um compartilhamento de conhecimentos entre professores orientadores, supervisores, estudantes e comunidade escolar. Estas práticas também são corroboradas por Imbernón *et al* (2020), ao ressaltarem que quando os conhecimentos tácitos são convertidos em conhecimentos explícitos, ou seja, quando há externalização, o conhecimento passa a ser articulado entre os pares. “o ambiente escolar é o meio em que os discentes estão em constante mudança e interação uns com os outros e dessa forma, as aulas do PIBID tornam-se momentos de reflexão, além de oportunizar a troca de experiência entre alunos/bolsistas/professores”(Siqueira *et al*, 2017, p.3).

Portanto, o PIBID cumpre a função de embasar a prática no curso das Licenciaturas abrangendo as diferentes áreas de conhecimento e em especial daquelas ligadas à profissionalização na área de atuação do futuro professor. A importância da prática também é discutida, dentre outros por Freire (2009); Tardiff e Lessard (2017); Imbernón *et al* (2010; 2020).

Por tais razões, acredita-se que este estudo possibilitará ampliar a reflexão sobre as contribuições do PIBID na vivência e formação dos pibidianos considerando o diálogo entre teorias e as práticas em escolas de Educação Básica. Além disso, abrirá espaços para a reflexão

de uma das instituições de ensino superior brasileira, espaço de atuação dos autores, sobre a oportunidade que este programa pode oferecer para ressignificar a própria docência, ao estabelecer parcerias investigativas, formativas e colaborativas com a rede pública de ensino.

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): breve contextualização

O PIBID é uma política pública brasileira e se insere num movimento nacional de formação de professores. Criado em 2007 pelo Ministério da Educação, é uma iniciativa do governo federal para investir no aperfeiçoamento e na valorização da formação de professores para atuar na Educação Básica. Ele objetiva impulsionar a formação de professores em todo o país para a aperfeiçoamento da docência bem como a integração entre universidades e escola de educação básica, portanto, a busca pela qualificação do ensino nestes dois âmbitos (Brasil, 2007). A universidade, nessa parceria, não se limita a transmitir conhecimentos acabados, mas se coloca em diálogo com a complexidade do cotidiano escolar, tornando a prática pedagógica uma prática social, um 'saber de relação', como nos lembram Fiorentini e Oliveira (2013).

Neste íterim, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes) instituiu PIBID, que se pauta na necessidade de apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura plena das instituições federais e estaduais de Educação Superior. As ações desenvolvidas no bojo do PIBID, visam favorecer, por meio da vivência na escola, a articulação entre a teoria e prática, necessárias à formação qualificada dos licenciandos.

Dentre objetivos do PIBID, se destacam: I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica (...) e IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (Brasil, 2010, s/n).

O PIBID amplia o horizonte de perspectivas dos licenciandos com o campo da profissionalização docente e se movimenta, inclusive, pelo incentivo de bolsas. Tais bolsas podem contemplar professores da universidade, que são os coordenadores das diferentes áreas do programa; os licenciandos, e os professores supervisores, aqueles que estão lotados na escola básica recebedora dos licenciandos.

Cabe destacar que nem todos os participantes recebem bolsa, no caso específico dos 2 (dois) primeiros autores, foram voluntários, durante todo o biênio, de 2020 a 2022 e assim o fizeram por reconhecerem a importância do programa tanto para os estudantes, quanto para os participantes da escola básica. Após esta experiência de voluntariado, o programa se consolidou no curso de Pedagogia da IES de atuação dos autores, que continuou participando de todos os editais e, no período de 2024 a 2026 conta com 3 (três)

coordenadores de área, 9 (nove) professores supervisores, nas escolas de educação básica e 72 (setenta e dois) estudantes, sendo todos bolsistas no Subprojeto Alfabetização, no município de Divinópolis, Minas Gerais.

Os resultados da experiência em curso poderão originar trabalhos futuros, entretanto, este abordará especificamente o biênio 2020-2022 que foi terrivelmente caracterizado pelo ensino remoto emergencial, devido à pandemia do coronavírus.

Sobre o referido período cabe destacar que o PIBID no subprojeto do curso de Pedagogia enfatizou as turmas de alfabetização e revelou um potencial de entrelaçamento teórico e prático nesta importante etapa nos anos iniciais do ensino fundamental. Os pibidianos foram instigados a aprender a aprender como contribuir com as professoras supervisoras no processo de alfabetização das crianças, reconhecendo que a formação para o ensino da leitura e da escrita requer uma formação que vai além dos conhecimentos teóricos, mas também extrapolam a prática pela prática, demandando a compreensão sobre como os alfabetizandos pensam a leitura e a escrita.

PIBID e a formação de professores: o aprender a aprender a ensinar

A partir das últimas décadas do século XX, a formação de professores vai adquirindo progressivamente um estatuto superior (e universitário), autonomizando-se do campo prático da profissão, ainda que se verifiquem iniciativas no sentido de construir lógicas de cooperação com as escolas e com os professores (Nóvoa, 2012).

Atualmente, com enormes consequências, estamos perante um novo desafio: “a fusão dos espaços acadêmicos e institucionais das escolas e da formação de professores” (Nóvoa, 2012, p. 17). De acordo com o autor, para conseguir uma transformação de fundo na organização da profissão docente, é fundamental construir novos modelos de formação.

E é com esse propósito que o PIBID/Pedagogia da Unidade Acadêmica de Divinópolis buscou enriquecer a formação dos futuros pedagogos por meio da imersão destes nas experiências de aprendizagens em sala de aula de alfabetização. Entre as diversas propostas, foi-lhes demandado planejar atividades didático-pedagógicas adequadas para as crianças desenvolverem de forma relativamente autônoma, visto que as atividades estavam acontecendo de forma remota. Também participaram dos grupos de discussão sobre assuntos do cotidiano escolar e contribuíram para soluções plausíveis no contexto real da escola e das turmas de alfabetização. Estas experiências oportunizaram uma articulação entre teoria e prática, tão necessária à formação de professores.

De acordo com Garcia, (2010, p. 29) esta é uma oportunidade em que “os professores iniciantes têm como tarefa aprender a ensinar. Há algumas coisas que só se aprendem na prática.” Nóvoa (2012) corrobora a defesa de Garcia e defende “a formação de professores a partir de dentro”, isto é, a formação de professores deve acontecer a partir do conhecimento de contextos reais da profissão. Sem negar a importância da fundamentação

teórica, a prática assume papel crucial visto que “a forma como conhecemos uma determinada disciplina ou área curricular, inevitavelmente, afeta a forma como depois a ensinamos” (Garcia, 2010, p. 13).

A preocupação dos autores com a formação dos futuros professores para a Educação Básica e, de modo especial, para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental tomou forma na coordenação da elaboração e desenvolvimento de um projeto significativo no processo formativo dos(as) estudantes bolsistas do Programa, ao mesmo tempo que buscavam realizar intervenções que fossem significativas para os alfabetizandos. O eixo norteador das ações foi o princípio de que os projetos de ação deveriam contribuir para o alcance dos objetivos da escola, e ao mesmo tempo incentivar e promover a vivência dos pibidianos no cotidiano das escolas públicas durante sua formação acadêmica.

Provocados por Neitzel, Ferreira e Costa (2013, p. 102), entendemos que este é um importante caminho “para que [o desenvolvimento de] atividades didático-pedagógicas, sob a orientação de um docente do curso de licenciatura e de um professor da escola com formação na área de atuação do licenciando,” reverta em formação a partir de dentro da profissão e portanto tenha significado para a construção desta mesma profissão, como defende Nóvoa. Esta intencionalidade pedagógica precisa ser compartilhada pelos agentes de formação, sejam os coordenadores de área, na IES ou supervisores, nas escolas campo.

Sobre as ações que concretizam essa intencionalidade, os licenciandos têm como coformadores os professores supervisores, que se tornam responsáveis pela introdução dos licenciandos no cotidiano escolar, visto que, no PIBID são designados para supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência. Trata-se de um trabalho compartilhado de criação de uma cultura organizacional, em que os educadores “interagem com seus colegas e assumem as responsabilidades coletivamente, pensam juntos, discutem juntos, encontram soluções juntos” (Libâneo, 2018, p. 73).

A citação de Libâneo torna-se realizada no desenvolvimento das atividades do PIBID, visto que coordenadores de área e supervisores atuam juntos para possibilitar que o tanto o professor supervisor quanto o futuro professor analisem sua prática à luz da teoria, reveja sua prática, experimente novas formas de trabalho, crie estratégias, invente novos procedimentos” (Libâneo, 2018). Essa afirmação pressupõe o entendimento de que os esforços do subprojeto PIBID de Pedagogia, objeto do presente trabalho, são voltados para a alfabetização de crianças na rede pública de ensino e ao mesmo tempo para a formação de futuros alfabetizadores.

Pode-se afirmar que, nesta perspectiva, os projetos das escolas são apoiados IES e vice versa. Desse modo, os licenciandos, ao vivenciarem a prática pedagógica em sua área de formação, “passam a ter a sala de aula como um espaço em que se traduz o conhecimento em experiências práticas de ensino” (Neitzel; Ferreira; Costa, 2013, p.103) e os professores da educação básica passam a contar com auxiliares para desenvolver os projetos de ensino, junto a seus alunos.

Nesse sentido, o PIBID é considerado um momento oportuno para os futuros professores conhecerem a realidade das escolas públicas brasileiras, numa experiência de diálogo frutífero entre universidade e escola, por meio de ações contextualizadas e participação de todos os envolvidos no projeto, incluindo licenciandos bolsistas, coordenadores de área e professores das escolas parceiras (Silva; Moreira, 2021).

Esses diferentes profissionais, ao se envolverem com o PIBID, se inserem num movimento de formação e de autoformação acadêmica e profissional. Cada um se forma enquanto forma o outro, num autêntico exercício de formação coletiva. Sobre este conceito, cabe lembrar Nóvoa (2012), para quem a emergência do professor coletivo é uma das principais realidades no século XXI. O autor defende que a complexidade do trabalho escolar exige o desenvolvimento de equipes pedagógicas que compreendem a escola como o lugar da formação de professores visto que se torna espaço da análise partilhada da práxis.

Dessa forma, os(as) estudantes bolsistas do PIBID vão às escolas, podendo, após algumas observações e análises, compartilhar suas experiências para discutir, prestar depoimentos e elaborar relatos sobre sua vivência nas escolas de Educação Básica, considerando, assim, uma forma de irmos avaliando, acompanhando e discutindo, de uma maneira mais coletiva, o impacto do Programa para sua formação docente.

578

Metodologia

O presente trabalho pautou-se na abordagem qualitativa compreendida a partir do pressuposto de que nas ciências humanas e sociais e mais especificamente na educação é relevante que o pesquisador veja os dados mediante os olhos daqueles que estão sendo investigados. Portanto, é preciso “compreender as interpretações que os atores sociais possuem do mundo, pois são estes que motivam o comportamento que cria o próprio mundo social” (Bauer; Gaskell; Allum, 2008, p. 32-33).

Inicialmente na pesquisa bibliográfica e, posteriormente foi usado um questionário, como estratégia de coleta de dados junto, aos participantes, sendo 16 (dezesseis) estudantes de Pedagogia e 2 (duas) professoras supervisoras, vinculados ao Programa, durante os anos de 2020 e 2021, que concluíram suas atividades no início do ano de 2022.

O questionário foi elaborado com perguntas discursivas e objetivas, totalizando 22 questões. As vantagens de conter questões discursivas é que permite respostas diversificadas, já as questões objetivas facilitam a tabulação e análise dos dados. O questionário que utilizou o *Google Forms*, on-line, foi divulgado aos participantes, por *e-mail*, pelo *whatsapp* e pela plataforma *Teams*.

Resultados e discussão

A apresentação e discussão dos resultados obtidos com a aplicação do questionário aos estudantes bolsistas do PIBID/Pedagogia da Unidade de Divinópolis, que se segue, em respeito aos princípios da ética na pesquisa preserva o anonimato dos participantes que passam a ser identificados pelas siglas EB e numerados de um a dezesseis, ou seja, estudante bolsista 1 (EB1), estudante bolsista 2 (EB2) e, assim, sucessivamente. O conteúdo das respostas foi analisado a partir das categorias: **experiência, relevância e desafios** vivenciados pelos bolsistas no programa.

Neste sentido, para compreender a relevância do programa, na voz dos bolsistas, inicialmente foi perguntado: *Qual o motivo que lhe conduziu a participar do Pibid Pedagogia, Subprojeto Alfabetização?*

A categoria Experiência está mostrada nos fragmentos constantes na(Figura 1).

Figura 1-Expectativas dos pibidianos em relação às experiências

Participante	Expectativa expressa
EB5	<i>Obtenção de experiência profissional e acesso ao meio de trabalho docente desde os primeiros momentos do curso, para vivenciar as práticas docentes.</i>
EB6	<i>Buscar maior aprendizagem e associar teoria à prática.</i>
EB7	<i>O que me motivou a participar do PIBID foi a experiência de vivenciar à docência de forma a agregar em minha formação.</i>
EB8	<i>Eu me inscrevi no programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Subprojeto de Alfabetização, para vivenciar novas possibilidades que pudessem potencializar o meu aprendizado, através da prática pedagógica</i>
EB9	<i>(...) Almejava também o diálogo e o compartilhamento de experiências para continuar a construir minha postura profissional e meu desenvolvimento pessoal como futura educadora, fazendo a diferença que eu sempre busquei fazer na vida dos alunos, (...)</i>
EB10	<i>Adquirir novos conhecimentos e experiências.</i>
EB11	<i>O interesse em compreender como ocorre o processo de alfabetização e conhecer o ambiente escolar.</i>
EB12	<i>Adquirir novos conhecimentos e experiências.</i>
EB13	<i>Aproximação da vivência no espaço escolar e oportunidade para agregar muito conhecimento no dia a dia junto aos alunos contemplados no projeto. E pela grande importância que o PIBID tem perante a formação docente.</i>
EB14	<i>A intenção de entrar num programa que me trouxesse experiências para aprimorar minha prática.</i>

Fonte: Autoria própria

A análise das respostas dos licenciandos participantes, evidenciou a expectativa de que o PIBID lhes proporcionasse um leque de experiências, dentre elas: experiências com as práticas docentes; experiências de associação entre teoria e prática; experiências de superação de ansiedade diante das práticas docentes e experiências em conhecer o espaço escolar.

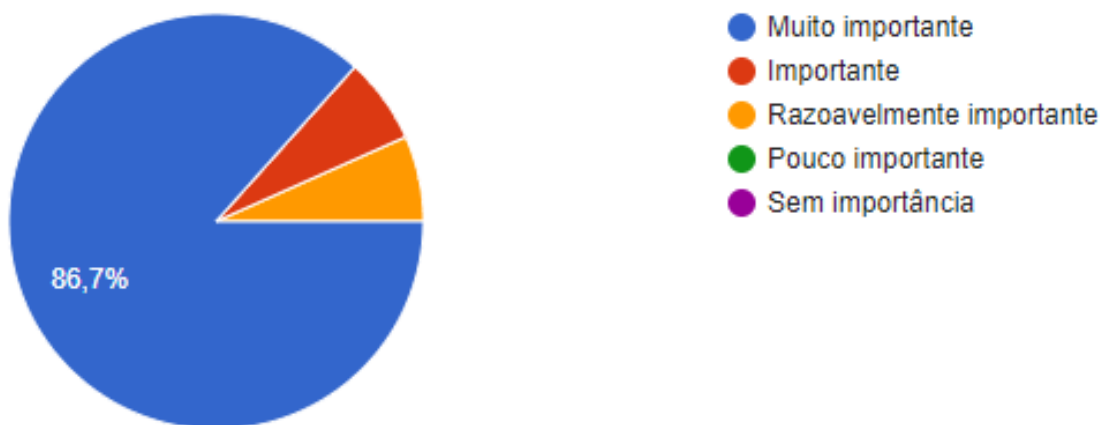
Tendo como referência os depoimentos supracitados, reconhece-se a importância do PIBID enquanto programa que é capaz de atender às expectativas do futuro professor pois durante todo o período de desenvolvimento do programa os licenciandos participaram efetivamente das práticas pedagógicas. A experiência vivenciada pelo futuro professor no espaço escolar, apoiada na experiência de seu (sua) supervisor (a) se mostrou plural, ao compor um leque de experiências com potencial para contribuir na formação da identidade desse futuro profissional, ajudando-o a superar obstáculos que emergem no cotidiano da escola, permitindo ressignificar os conceitos teóricos estudados..

Algumas respostas evidenciaram um desejo de ingresso na carreira docente para além da escola básica, com perspectivas de pensar em aprimoramento curricular inclusive publicações acadêmicas. Possivelmente esses depoimentos surgiram uma vez que, no decorrer do programa, os pibidianos foram instigados a fazer registros sistemáticos e prepararem-se para os seminários local e regional, quando teríamos oportunidade de apresentar tais resultados em forma de resumo expandido e/ou relatos de prática. informações.

A categoria Relevância e foi obtida a partir da questão objetiva, mostrada na Figura 2:

580

Figura 2– Qual a relevância do PIBID para sua formação profissional?



Fonte: Autoria própria

A predominância da opção “muito importante” e nenhuma resposta para os itens pouco importante e sem importância, revelam a visão dos pibidianos de que o programa de fato

teve um papel crucial para a iniciação à docência. Este resultado é particularmente importante para as IES que se ocupam da formação inicial de professores, pois revela o alcance da intencionalidade do PIBID, sobre a qual assim escrevem Pimenta e Lima (2017, p. 90 - 91). De acordo com as autoras espera-se que o PIBID “mobilize os conhecimentos da teoria [...] e que desenvolva nelas a capacidade de investigar a própria atividade (experiência), para, a partir dela, constituir e transformar seus saberes/fazer docentes em um processo contínuo de construção de suas identidades como professores”

Ainda buscando compreender a categoria Relevância, foi solicitado que explicitassem quais foram as contribuições do PIBID para sua formação (Figura 3).

Figura 3 – Contribuições do PIBID na formação dos licenciandos

Participante	Contribuições do PIBID na formação
EB1	<i>Interação com profissionais e estudantes.</i>
EB2	<i>Nortear no sentido de atividades e vivências da sala de aula</i>
EB3	<i>Conseguir, mesmo que on-line, ter um grande contato com a realidade dos docentes de escolas públicas, as dificuldades de trabalho, as conquistas(..)</i>
EB4	<i>(...), pude acompanhar a professora e com ela aprender mais sobre o dia a dia da sala de aula.</i>
EB5	<i>(...) pude perceber como a docência se faz importante para a sociedade e como ela é capaz de transformar a vida dos indivíduos.</i>
EB6	<i>O que considero de mais importante aprendido neste período é que mesmo se enfrentarmos barreiras nas quais não podemos atuar diretamente dentro da sala de aula, é possível não abandonar os alunos nem o ensino.</i>
EB7	<i>Experiências práticas dentro da realidade escolar, principalmente vivenciar uma experiência nova com a educação à distância, durante a pandemia, observando diretamente os níveis de dificuldade como aprendizagem na educação das crianças.</i>
EB8	<i>Além de acrescentar à minha formação profissional, passou mais segurança como educador.</i>
EB9	<i>O PIBID contribuiu fortemente para a minha formação, estou finalizando o programa e a graduação e essa experiência possibilitou olhar mais de perto a profissão, vivenciar na prática os prós e os contras da docência, aumentando significativamente minha bagagem pra fora dos muros da universidade.</i>
EB10	<i>O PIBID proporcionou novas aprendizagens e experiências, que foram enriquecedoras, (...)Foi muito gratificante ver que o trabalho deu certo, ver que o propósito foi alcançado. Enfim, foi muito bom participar desse novo projeto em período de aulas remotas, foi gratificante e enriquecedor para minha formação.</i>
EB11	<i>Por meio do PIBID foi possível aprender a montar um planejamento de atividades, trabalhar em conjunto com outros estudantes e profissionais, conhecer como a</i>

581

Participante Contribuições do PIBID na formação

	<i>alfabetização ocorre, aprender estratégias para ensino remoto, conhecer como ocorrem os processos educativos, como preparar as atividades, a relação entre os diversos profissionais, entre outras ações realizadas dentro da escola</i>
EB12	<i>Olhar diversificado para a prática docente no dia a dia no ambiente escolar junto aos alunos. Aproximação da realidade de uma sala de aula, planejamentos, cronogramas, devolutiva e contato com o fazer pedagógico na prática.</i>
EB13	<i>O PIBID trouxe contribuições como trocar experiências entre os envolvidos (bolsistas, professores supervisores, coordenadores, alunos e famílias); aprimorar e produzir materiais pedagógicos voltados à faixa etária dos alunos e a suas principais necessidades; dialogar com alunos e familiares com dinamicidade e valorização da sua realidade; aprender a trabalhar em equipe, dialogar, dividir funções e esquematizar o horário de trabalho e planejamentos; e ampliar e aprofundar os conhecimentos a respeito da alfabetização</i>

Fonte: Autoria própria

Para discutir as contribuições do PIBID para formação profissional desses estudantes, é importante estabelecer um diálogo com Pimenta e Lima (2017), especialmente com as ideias de que tal Programa também defende a necessidade de os(as) estudantes de licenciaturas estarem em atuação docente nas escolas. Sobre as ações que concretizam essa intencionalidade, percebe-se que:

(...) espera-se dos processos de formação que desenvolvam os conhecimentos e as habilidades, as atitudes e os valores que possibilitem aos professores construir seus saberes/fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (Pimenta; Lima, 2017, p. 90).

A seguir apresentamos as respostas dos licenciandos quando indagados sobre as contribuições didático-pedagógicas que foram significativas para sua formação em relação às atividades desenvolvidas na rede pública de ensino por intermédio do PIBID/alfabetização.

Figura 4- Contribuições didático-pedagógicas mais significativas

Participante Contribuições do PIBID	
EB1	<i>Desenvolvimento de jogos e participação em eventos científicos.</i>
EB2	<i>Todas as atividades tiveram grande espaço na minha formação, especialmente a mostra cultural do PIBID, oportunidade em que interagimos com todas as turmas e trouxemos palestrantes.</i>

Participante Contribuições do PIBID

te

- EB3 *Todas as atividades que realizei durante o meu período no PIBID tiveram uma grande contribuição para a minha formação como futura alfabetizadora. Inclusive aproveitei muitas atividades e dicas para aplicar a meu aluno autista, cujo acompanhamento escolar eu faço.*
- EB4 *A busca de atividades lúdicas para atingir todos os alunos.*
- EB5 *Desenvolvimento de atividades. Para o desenvolvimento das atividades, tivemos que fazer muitas leituras, tivemos que entender a realidade do nosso educando para que assim conseguíssemos desenvolver com êxito o trabalho proposto, assim, tudo isso contribuiu para o meu crescimento*
- EB6 *Todas. Em cada atividade houve muito aprendizado.*
- EB7 *Todas as atividades feitas, bem como leituras de artigos foram muito importantes como alfabetizadora. Mas, referentemente à prática, as atividades que realizamos com a turma por meio de vídeos e brincadeiras contribuíram para minha atuação profissional.*
- EB8 *Foram trabalhadas muitas atividades lúdicas com o intuito de promover a alfabetização. Todas as atividades de intervenção, os vídeos que desenvolvemos, as ideias de atividades, os seminários, a mostra. Todas essas ações contribuíram muito para o meu desenvolvimento como docente, pois foi uma oportunidade de vivência real do que é ser professor*
- EB9 *Todas as atividades foram importantes, ambas se complementam, mas o desenvolvimento do subprojeto me possibilitou pesquisar e entender mais sobre a alfabetização e seus processos. Teoricamente, compreendemos as fases da vida dos alunos, ficamos mais preparados para lidar com situações ligadas à área de estudo.*
- EB10 *Cada atividade foi realizada com muita dedicação, foi planejada com cuidado para que tanto a professora regente quanto os pais compreendessem os objetivos propostos.*
- EB12 *Todas as atividades desenvolvidas no PIBID contribuíram para minha formação como alfabetizadora ao ampliar a metodologia e a didática neste processo.*
- EB13 *Todas as atividades propostas durante o PIBID contribuíram massivamente para minha formação, tanto os seminários, quanto as reuniões de equipe para planejamentos e o desenvolvimento do projeto de Alfabetização vinculado à música, entre outros*
- EB14 *A criação do próprio material pedagógico, sem sombra de dúvida, foi um diferencial e que contribuiu para minha formação como alfabetizadora, uma vez que sua realização foi voltada à realidade que encontramos no espaço tempo da sala de aula atual.*

583

Fonte: Autoria própria

As justificativas oferecidas pelos(as) estudantes bolsistas enfatizam aspectos em relação às contribuições didáticas e pedagógicas do PIBID para sua formação. Em consonância com os resultados reportados pelos argumentos dos(as) estudantes, pode-se afirmar que a forma

de organizar as atividades propostas pelo PIBID valoriza a observação, a participação, a regência em sala de aula e a prática de ensino, perfazendo a trajetória acadêmica dos(as) estudantes com seus pares.

A proposta é que o licenciando tenha uma formação mais sólida, uma vez que se torna mais evidente a correlação entre prática e teoria (Neitzel; Ferreira; Costa, 2013, p. 118). Dessa forma, reforça-se a ideia de que a relação entre teoria e prática é inevitável e de que o processo de construção de conceitos pode caminhar paralelamente com a intervenção no espaço escolar.

Como esse grupo de bolsistas trabalhou no período da pandemia, e foi nossa primeira experiência nesse sentido, nem coordenadores, nem supervisores e tampouco os licenciados estavam preparados para o que seria desenvolver um biênio de atividades docentes em modo remoto. Com isso, julgamos pertinente ouvi-los sobre suas percepções e entender o que eles apontaram como desafios encontrados.

Figura 5- Desafios enfrentados durante o ensino remoto

Participante	Desafio identificado
EB 2	<i>Retorno dos pais em relação as atividades propostas</i>
EB 3	<i>A falta de contato presencial com as crianças e com a escola. A dificuldade do retorno online das atividades.</i>
EB 7	<i>A alfabetização na pandemia trouxe alguns obstáculos, pois muitas crianças não conseguiam aprender e absorver o conteúdo passado a eles. Tivemos que pesquisar muito sobre como alfabetizar à distância, como iríamos ensiná-los a escrever a ler sem ter contato direto com eles, tendo como ponte somente a família que muitas vezes não tinha tempo ou paciência para ensinar.</i>
EB 9	<i>A falta de recursos tecnológicos por parte dos alunos. Muitas atividades não atingiram os objetivos esperados pela ausência do acesso à rede dos alunos de realidade periférica. Acredito que o envolvimento da família não tenha sido conforme o esperado pelas condições socioeconômicas e pela falta de interesse. Esperava uma participação mais efetiva das famílias.</i>
EB 10	<i>(...) desafiadoras, como, por exemplo, aprender a utilizar os novos recursos educacionais, incluindo gravar e editar vídeos, elaborar jogos digitais e outras. Tivemos um pouco de dificuldade, porque a internet nesse período de pandemia fica sobrecarregada. Não tínhamos recursos o suficiente para elaborar ou criar jogos mais eficazes e quando conseguíamos não tínhamos o retorno dos alunos envolvidos por falta de acesso a tecnologias digitais. isso dificultou um pouco o progresso do trabalho. devido a isso, tivemos que fazer adaptações para que as atividades pudessem ser impressas e distribuídas para os alunos.</i>
EB 13	<i>1- Pouca interação dos alunos na realização das atividades, pela falta de recursos (equipamentos e internet) tanto pelas famílias quanto pela escola; 2- Falta de</i>

Participante Desafio identificado

empenho das famílias em auxiliar os alunos na realização das atividades; 3- Bolsa remunerada abaixo do valor de outras bolsas de pesquisa e extensão; 4- Pouca comunicação entre bolsistas e alunos;

Fonte: Autoria própria

Ao analisar os depoimentos dos(as) estudantes bolsistas, em geral, constatamos que a maioria das respostas ao questionário possibilitou relacionar o PIBID com a formação inicial de professores. Os dados comprovam que o Programa é entendido como uma política de formação importante, somado a outras práticas utilizadas em sala de aula, permitindo aos estudantes uma compreensão mais ampla dos processos escolares. Também pudemos verificar que os(as) estudantes bolsistas pressupõem a existência de um conjunto de atividades didáticas e pedagógicas que possibilitaram responder às demandas da sala de aula junto com os professores supervisores da rede pública de ensino. Demandas essas que evidenciam a necessidade dos cursos de formação de professores estarem atualizados e empenhados nas demandas sociais. A pandemia foi uma surpresa para toda humanidade, no entanto, a escola não parou. A formação de professores em nosso curso de Pedagogia empenhou arduamente para que o PIBID fosse implementado em nossa unidade, mesmo sem bolsa para os coordenadores. O PIBID foi de extrema importância para oportunizar experiências de práticas docentes para esses futuros professores mesmo em um cenário em que tudo era novidade, pra todos. Os desafios foram imensos assim como relatado, no entanto isso vem de encontro com a relevância do PIBID para a formação dos professores. É, pois, na forma como o trabalho se organiza na escola que reside a concepção de formação e inclui a construção de saberes práticos mais elaborados e experienciais.

585

Considerações finais

O estudo, ora apresentado, mostra que o PIBID tem obtido experiências exitosas na formação inicial de professores. Dessa forma, por meio de tais produções, podemos afirmar que o PIBID/UEMG de Divinópolis se mantém alinhado com a proposta do PIBID institucional e nacional, já que, em decorrência da maior ou menor possibilidade de efetivar soluções didáticas, lúdicas e pedagógicas na rede pública de ensino, o Programa possibilita que seja conduzido um movimento que caracteriza um processo de conhecimento, indo da teoria para que a intervenção prática educativa seja realizada.

A importância do Programa na trajetória acadêmica de estudantes de cursos de Licenciaturas em Pedagogia mostra os caminhos que estão percorrendo para valorização do PIBID como programa de formação compromissado com as situações da realidade escolar, ampliando o raio de participação e de planejamento de atividades didáticas, lúdicas e pedagógicas na rede pública de ensino.

Em seus depoimentos, pode-se afirmar que houve uma intencionalidade explícita em qualificar estudantes universitários por intermédio da formação de professores em estreita relação com a sala de aula, de sua área de conhecimento e de sua experiência profissional, tendo como referência as situações vivenciadas e observadas.

Eles explicam seu entendimento de que a vivência na rede pública de ensino por meio de um conjunto de atividades didáticas e pedagógicas contribui, de fato, para que o exercício da profissão os instrumentalize para a docência e os prepare para que possam atuar como professores. Nesse caso, percebemos que, ao adentrar o cotidiano das escolas, eles puderam compreender as implicações que ocorrem em diversas áreas de conhecimento no trabalho pedagógico.

Com isso, entendemos que, por intermédio do PIBID, eles puderam lidar com experiências participativas, compartilhadas e democráticas na busca de tomada de decisões e da qualificação dos processos formativos dos(as) estudantes bolsistas do curso de Pedagogia na Unidade Acadêmica de Divinópolis.

Dessa perspectiva, muitas das experiências obtidas pelo Programa têm sido construídas na tentativa de empoderar as escolas e o trabalho docente e de aproximar a educação da realidade dos(as) estudantes bolsistas vinculados ao Programa. Vale ressaltar que, como programa, “o PIBID tem um estatuto frágil do ponto de vista político e legal; não é uma política de estado, mas apenas um Programa condicionado à disponibilidade orçamentária e financeira da CAPES” (Pimenta; Lima, 2017, p. 85).

Para contribuir para esse enfrentamento, trazemos, por fim, a reflexão de que o PIBID responde às demandas de formação de futuros professores para Educação Básica. Daí a necessidade de um sensível olhar por parte dos nossos governantes na defesa do Programa como política de estado favorável à formação de qualidade de educadores.

Referências

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C.(Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 134(248), 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Brasília: DF. Institui o PIBID. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. 2010. Acesso em 22 de novembro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa N. 38, de 12 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_PIBID.pdf, 2007. Acesso em 15 de outubro de 2021.

FIORENTINI, D.; OLIVEIRA, A. T. de C. C. de. O lugar das matemáticas na licenciatura em matemática: que matemáticas e que práticas formativas? **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 27, n. 47, p. 917-938, dez., 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/17/15>. 2010. Acesso em 25 de março de 2022. ISSN: 2176-4360.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GUIMARÃES, J. A. **Regulamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.** Portaria nº 096, 2013.

IMBERNÓN, F.; SHIGUNOV NETO, A.; SILVA, A. C. DA. Reflexiones sobre el conocimiento en la formación de docentes en comunidades de práctica. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 82, n. 1, p. 161-172, 17 ene. 2020. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3663>. Acesso em 10 mar 2023.

IMBERNÓN, F. A formación permanente a través de redes de profesorado. **Eduga: revista galega do ensino**, n. 60, p. 6, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da escola:** teoria e prática. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

NEITZEL, A. de A.; FERREIRA, V. S.; COSTA, D. Os impactos do PIBID nas licenciaturas e na Educação Básica. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 18, n. especial, p. 98-121, 2013.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



NÓVOA, A. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES 11 Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun 2012. Disponível em: [file:///C:/Users/user/Downloads/vania_araujo,+Artigo+1%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/vania_araujo,+Artigo+1%20(1).pdf). 2012. Acesso em 14 de junho de 2022.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2017.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

SIQUEIRA, F.G. *et al.* **Formação Inicial de Professores**: relatos de experiência do PIBID. 2017.

SILVA, M. M. C.; MOREIRA, L. P. O PIBID Matemática da UFF: projetos, atividades e principais resultados. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, vol. 18, n. 52, 2021. ISSN: 2238-1279.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Le travail enseignant au quotidien**: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines. Presses de l'Université Laval, 2017.

588



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

RUMOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALÉM DA FRONTEIRA: IDENTIDADES E DIFERENÇAS

Mirna Susana Viera de Martínez¹

Introdução

A educação, o ensino e aprendizagem defrontam-se hoje com os desafios resultante da complexidade das características que definem as novas sociedades. Atualmente, fala-se em *sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade multicultural ou intercultural, sociedade do acesso...*, denominações derivadas da noção de globalização e das novas formas de trabalho e produção, baseadas no desenvolvimento de habilidades e competências e nas exigências de formação associadas às novas tecnologias.

Tudo isso coloca um conjunto de desafios que eram desconhecidos em épocas não tão longínquas. Os sociólogos, responsáveis pela introdução desses novos conceitos, fundamentam-se no paradigma pós-moderno ou construtivista, onde nada permanece estático, tudo é movimento e está em constante reconstrução, reinterpretação e em desconstrução.

Os modelos de formação que dispomos hoje, assim como as modalidades de organização e de prática docente realizada nas instituições educativas, não surgiram espontaneamente. Foram se construindo e reconstruindo de acordo com determinadas concepções ou referenciais presentes em cada tempo e realidade.

Este artigo é um recorte da pesquisa desenvolvida no curso de doutorado em educação e que buscou comparar os modelos de formação no Brasil e no Uruguai. Analisando dois modelos de formação em um determinado tempo histórico e em um lugar particular, com características peculiares.

A investigação ocorreu num *lôcus* de fronteira entre dois países e perpassada pela minha experiência como profissional da educação, e com base no questionamento sobre a identidade que se foi construindo ao longo da minha experiência profissional.

Algumas assertivas se fizeram presentes em todos os momentos de estudo e reflexão. O princípio que me acompanhou foi de que a identidade de cada ser humano é o resultado das suas relações sociais de trabalho e produção, de suas interações com os alunos e pares de profissão, assim como, de suas relações afetivas e com o contexto no qual essas interações ocorreram.

¹ Mirna Susana Viera de Martínez. Professora adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Licenciada em Pedagogia, Especialização em Supervisão Escolar, Mestrado em Educação pela PUCRS, Doutorado em Educação. Email: mirna-martinez@uergs.edu.br

Neste estudo busquei trazer à tona as dificuldades que os docentes dos dois países devem enfrentar, por ser uma problemática que pode ser olhada de diversos enfoques, e com níveis de análise tão dispares.

Portanto, a relevância do estudo contribuiu para a análise do conhecimento sobre a formação de professores, bem como para o campo dos estudos comparados, especificamente ao se referir a integração educacional de países do Mercosul. Onde, a construção da identidade dos profissionais da educação foi influenciada pelos debates em torno da Internacionalização da Educação Superior.

O problema que norteou a busca e as questões levantadas a respeito da problemática sobre a construção da identidade fronteiriça e os seus reflexos na formação docente, assim como, as diferenças legais, formativas e históricas entre os dois sistemas de ensino.

Na análise dos dados levantados, foi possível apontar coerências e contradições entre as manifestações de alunos e professores tanto do Brasil quanto do Uruguai.

Sabemos que não é possível oferecer resposta única a todos os desafios que envolvem o processo de formação de professores, que enquanto foi realizada esta investigação já estão sendo gestadas reformas e transformações e reestruturações para atender os anseios e necessidades dos alunos que ingressam nos cursos de formação de professores.

É importante destacar que toda a experiência profissional da pesquisadora sempre esteve voltada para a formação de docentes atuando em uma instituição de ensino superior e em uma escola particular com habilitação magistério, além de que possui formação acadêmica no outro país, Uruguai. Essa bagagem profissional certamente imprimiu características e marcas que influenciaram na escolha do tema proposto para estudar, fortalecendo a motivação para alargar os horizontes em termos desta busca, tão importante, pelo contexto rico em experiências e ainda não estudadas com profundidade.

O desejo de compreender este processo complexo entre os modelos de formação docente em Rivera (no Uruguai) e Sant'Ana do Livramento (no Brasil) parte dos confrontos diários com situações de aprendizagem e formação que trazem, a cada dia, novos referenciais de análise e servem como pontos de reflexão e discussão.

A construção do referencial teórico procurou alargar a compreensão e problematizou os fundamentos que sustentam a formação de professores, entendendo-se que a formação docente de qualidade, só é possível, quando cada professor ou futuro educador se empenha e mobiliza estratégias e recursos para a construção de sua identidade profissional, que o caracterizam como um ser único e peculiar.

A preocupação com a formação de qualidade é marcante nos profissionais de ensino das duas cidades. Como aponta CUNHA, (1999, p.235): “dizer que alguém tem um comportamento profissional é dizer que tem competência técnica, discernimento emocional, responsabilidade e capacidade para resolver problemas no âmbito de sua profissão”. A autora ainda acrescenta que é importante “ressaltar que uma conduta que se distingue das demais,

geralmente está baseada num código de ética, explícito ou não. O profissionalismo opõe-se aos procedimentos improvisados e pouco eficientes”.

A relação existente entre a formação de professores na fronteira Rivera-Livramento justifica-se pela convivência que aproxima os educadores e os diferencia em outros aspectos como: legais, formativos e pedagógicos.

Os resultados auferidos neste estudo serviram para auxiliar a compreender melhor a forma de qualificar ou melhorar a prática pedagógica desenvolvida nas instituições da fronteira Brasil/Uruguai.

Esta faixa de fronteira possui características próprias que ao longo do processo histórico e político vem se constituindo em uma realidade sem igual. A Faixa de Fronteira interna do Brasil com os países vizinhos foi estabelecida em 150 km de largura (Lei 6.634, de 2/5/1979), paralela à linha divisória terrestre do território nacional. A largura da faixa foi sendo modificada desde o Segundo Império (60 km) por sucessivas Constituições Federais (1934; 1937; 1946) até a atual, que ratificou sua largura em 150 km.

Foi sancionada em 2005 a Lei 12.231 de autoria do Presidente da Comissão do Mercosul e Assuntos Internacionais, deputado Berfran Rosado, a declaração da cidade como símbolo de integração entre os países do Mercosul.

Este estudo voltou-se para a educação de professores na fronteira Rivera-Livramento na busca da compreensão de como professores e alunos de países limítrofes percebem suas formações, as influências de seus vizinhos em termos educacionais, as identidades constituídas nesta fronteira e, se possível, identificar o perfil dos profissionais.

A investigação teve como foco central pesquisar as semelhanças e diferenças na formação de professores na fronteira Rivera-Livramento e a delimitação de um perfil do professor formador de professores na fronteira. O estudo parte da seguinte problematização: ***Como os professores e alunos dos cursos de formação de professores dos dois países percebem o seu processo de formação, suas identidades e diferenças?***

Revisão da literatura

O Conceito e significado de linha e faixa de fronteira

Na perspectiva da Integração Regional, as áreas de fronteira emergem como espaços que devem receber uma análise diferenciada. Os conceitos tradicionais de fronteira, enquanto recortes da nacionalidade que se tornam visíveis pela presença de símbolos nacionais, perdem vigor em face do objetivo de juntos buscar a solução para problemas comuns. Ocorre uma mudança de funcionalidade: do papel de símbolo de separação e de limite de terras onde estava “o fim do País”, para o de aproximação e permeabilidade. Na fronteira começa o País. A Integração Regional, após o Acordo do Mercosul assinado em março de 1991, tornou evidente a necessidade de encaminhamento efetivo de integração regionalizada no

continente, (Brasil/Argentina/Paraguai/Uruguai). Os discursos apontam a necessidade de medidas que conduzam ao aprofundamento dos contatos entre o Rio Grande do Sul e os países limítrofes, à produção de estudos sobre as realidades fronteiriças e à discussão de questões comuns.

A integração enfatiza a dimensão espacial da fronteira. Segundo Schäffer (1993, p.12), “a fronteira binacional deve representar, numa escala, um marco privilegiado. O cotidiano no espaço fronteiriço tem, em si, um imenso potencial de integração e, da mesma forma, de conflito, capaz de incidir decisivamente nas relações bilaterais e na integração maior”.

O entendimento da fronteira como corte ou divisão corresponde ao conceito político clássico. No caso da fronteira Livramento/Rivera, pode ser identificada como “fronteira viva” pelo caráter de sua ocupação e pelas relações históricas de intercâmbio que se tornaram possíveis devido à ausência de obstáculos físicos e à presença de núcleos urbanos que têm continuidade no exterior.

Os 588 municípios da Faixa de Fronteira do Brasil apresentam situação geográfica distinta em relação à *linha de fronteira*. Podem ser classificados em dois grandes grupos: os lindeiros e os não-lindeiros. No grupo dos municípios lindeiros existem três casos: a) aqueles em que o território do município faz limite com o país vizinho e sua sede se localiza no limite internacional, podendo ou não apresentar uma conurbação com uma localidade do país vizinho (**idades-gêmeas**); b) aqueles cujo território faz divisa com o país vizinho, mas cuja sede não se situa no limite internacional; c) aqueles cujo território faz divisa com o país vizinho, mas cuja sede está fora da Faixa de Fronteira.

O Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira implantado pelo Ministério da Integração Nacional (2003-2007) prevê a alocação de recursos para os municípios de faixa de fronteira. Discute conceitos fundamentais como território, territorialidade, região, faixa e zona de fronteira.

Ao deslocar o enfoque de uma concepção “linear”, própria à noção de limite ou divisória internacional, para uma concepção de área ou região de fronteira, em que foi introduzida a distinção entre faixa e zona de fronteira parece importante referir seu significado. Enquanto a faixa de fronteira constitui uma expressão mais jurídica associada aos limites territoriais do poder do Estado, o conceito de zona de fronteira aponta para um espaço de interação, uma paisagem específica, com espaço social transitivo, composto por diferenças oriundas da presença do limite internacional e por fluxos e interações transfronteiriças cuja territorialização mais evoluída é a das **idades-gêmeas**.

Zona de fronteira: as interações com os países vizinhos

Para a tipologia das interações transfronteiriças, foram utilizados os modelos propostos pelo geógrafo francês Arnaud Cuisinier-Raynal (2001), com algumas adaptações necessárias ao caso brasileiro. O modelo foi aplicado às cidades-gêmeas, apesar destas não estarem

contempladas no modelo de Cuisinier-Raynal. Os exemplos mais comuns são situações de superposições de tipos de interação, mas é possível distinguir a mais dominante. São cinco os modelos que fundamentam a tipologia de interações: a) *margem*; b) *zona-tampão*; c) *frentes*; d) *capilar*; e) *sinapse*.

O modelo de sinapse, termo importado da biologia, refere-se à presença de alto grau de troca entre as populações fronteiriças. Esse tipo de interação é ativamente apoiado pelos Estados contíguos, que geralmente constroem mecanismos de apoio ao intercâmbio e regulamentação de dinâmicas, principalmente mercantis. As cidades-gêmeas mais dinâmicas podem ser caracterizadas de acordo com esse modelo. No caso da sinapse, os fluxos comerciais internacionais justapõem-se aos locais. A articulação entre Foz de Iguaçu- Ciudad Del Este (Paraguai), ou de Uruguiana- Paso de los Libres (Argentina) ou de Livramento-Rivera (Uruguai) ilustra o modelo.

Praticamente todas as cidades-gêmeas articuladas pertencem a esse modelo, sendo elas estratégicas para o comércio bilateral.

Tipologia das cidades-gêmeas

Quanto à tipologia das cidades-gêmeas, é possível perceber que é bastante problemático conceber políticas públicas dirigidas às fronteiras internacionais por envolver interesses, elementos espaciais e legislações de países distintos.

Na escala local/regional, o meio que melhor caracteriza a zona de fronteira é aquele formado pelas *cidades-gêmeas*. Estes adensamentos populacionais cortados pela linha de fronteira – seja esta seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infraestrutura- apresentam grande potencial de integração econômica e cultural assim como manifestações “condensadas” dos problemas característicos da fronteira. Por esses motivos é que as cidades-gêmeas devem constituir-se em um dos alvos prioritários das políticas públicas para a zona de fronteira.

A zona de fronteira diante das novas propostas torna-se uma região onde ocorrem as interações, vivências, experiências, modos de vida e influências num âmbito mais amplo, que a tornam peculiar para os países em questão.

Essa peculiar interação ocorre em todos os aspectos, sociais, econômicos, políticos, históricos, educacionais e humanos, e sua influência cultural alarga a fronteira nessas regiões. Ao analisar os diferentes elementos que promovem o fluxo transfronteira entre cidades-gêmeas, aparecem elementos comuns, porém comportamentos diferenciados, dependendo das características de cada cidade e do segmento de fronteira envolvido.

Na fronteira entre o Rio Grande do Sul e o Uruguai, um acordo bilateral criou o Documento Especial de Fronteiriço, que regulariza e facilita as interações transfronteiriças através da expedição de permissão de trabalho e circulação para as cidades-gêmeas localizadas neste segmento fronteiriço. Esse documento de fronteiriço é restrito àqueles domiciliados nas cidades-gêmeas, podendo ser renovado anualmente.

No que se refere à educação, entre os problemas apontados pelo Programa citado anteriormente, constam a sobrecarga da rede pública de ensino pelo afluxo de estudantes fronteiriços estrangeiros domiciliados nas cidades-gêmeas, além de currículos escolares da rede pública não adaptados às particularidades da Zona de Fronteira, assim como a falta de formação específica para professores das cidades-gêmeas e a certificação dos títulos nos dois países.

Identidade, diferenças e representações

Ao conceituar e explicar a noção de Identidade, pode-se concordar com Woodward (2000, p.10) que “a construção da identidade é tanto simbólica quanto social”. Ela ressalta a importância da construção de um quadro teórico que possa dar uma compreensão mais ampla dos processos que estão envolvidos na construção da identidade.

Para ela, a construção da identidade é relacional, e a diferença é estabelecida por uma *marcação simbólica* relativamente a outras identidades. Também, a identidade caracteriza-se pela sua vinculação a condições sociais e materiais.

Nessa relação o social e o simbólico referem-se a dois processos diferentes, mas cada um deles é necessário para a construção e a manutenção das identidades. Ainda, Woodward (2000, p.17) adiciona outro elemento que é a representação, que é assim expressa:

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar.

A questão das relações estabelecidas entre as duas cidades em que se realiza o estudo é mutável, fluida e com crescente incerteza. Também não pode se excluir a competição e o conflito entre as diferentes identidades, pois os sujeitos falam a partir de uma posição histórica e cultural específica.

Ao perceber as semelhanças e diferenças na construção da identidade, Stuart Hall (2000) considera que a questão da identidade, a qual está “descentrada”, ou seja, deslocada ou fragmentada. Ela já não é única. Está aberta a formulações e contestações.

O conceito de “identidade” é complexo. As transformações e as mudanças estruturais na paisagem cultural de classe, gênero, etnia, raça e nacionalidade mudaram a identidade pessoal. Quando se interroga o que está em jogo na questão das identidades, pode-se perceber que nesse jogo de identidades, ele pode estar atravessado pelo deslocamento, pela contradição, pelas lutas sociais, pela politização ou política da diferença e pela globalização.

A identidade, portanto, é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, ela está sempre incompleta, está sempre em processo, sempre sendo formada.

Ao estabelecer a relação entre identidade e globalização, Bauman (2005, p.11) percebe a globalização como uma grande transformação que afetou as estruturas estatais, as condições de trabalho, as relações entre os Estados, a subjetividade coletiva, a produção cultural, a vida quotidiana e as relações entre o “eu” e o outro.

O autor considera que não é possível conceitualizar em definitivo a relevância política da identidade, já que numa sociedade que tornou incertas e transitórias as identidades sociais, culturais e sexuais, qualquer tentativa de “solidificar” o que se tornou líquido por meio de uma política de identidade, levaria, inevitavelmente o pensamento crítico a um beco sem saída.

Para ele as comunidades são de dois tipos, comunidades de vida e de destino. A primeira, cujos membros vivem juntos numa ligação absoluta, e a segunda, à qual se fundem unicamente por ideias ou por uma variedade de princípios. Considera o autor que a questão da identidade só surge com a exposição a comunidades da segunda categoria, “e apenas porque existe mais de uma ideia para evocar e manter unida a comunidade fundida por ideias a que se é exposto em nosso mundo de diversidades e policultural” (p.16).

Tanto Bauman como Hall percebem a questão da identidade como algo fragmentado ou “deslocado”. A ideia de identidade nesta concepção é uma temática recente e ainda não explorada totalmente. Portanto, ela é uma tarefa ainda não realizada, incompleta. Após a análise das posições teóricas de Hall (2000) e Bauman (2005) para o estabelecimento da relação da temática da identidade e diferença com a construção da identidade do profissional da educação deixam muitas dúvidas sobre esse processo.

595

Metodologia e Análise dos dados

Ao iniciar a descrição da metodologia que caracteriza a investigação, é importante esclarecer que o estudo situou-se no paradigma qualitativo. Lüdke e André (1986, p.12), com base em Bogdan e Biklen, dizem que, neste paradigma, o pesquisador trabalha em contato direto com o ambiente de campo e com os participantes, enfatizando “*mais o processo do que o produto*”, buscando descrever a situação na “*perspectiva dos participantes*”. Esta abordagem exige do investigador clareza e competência para realizá-la.

Trata-se, pois, de uma pesquisa descritiva, embasada no Paradigma Naturalístico ou Construtivista, cuja abordagem é de estudo de caso

No processo de pesquisa desenvolvido foi feito o levantamento das categorias de análise após a coleta de dados, que foi centrada nos docentes, através de entrevistas, questionários e observações. Estas ocorreram no meio que envolve os sujeitos e nas relações institucionais

decorrentes das interações, onde se buscou obter a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco de estudo.

Esta investigação se define como um Estudo de Caso, pois está dirigida a um grupo específico, como esclarecem Lüdke e André: “o estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico ou complexo e abstrato” (1986, p.17). Eis que o mesmo permite estudar algo singular, mas com valor em si mesmo.

Para Yin (2001, p.21), os estudos de caso estão sendo utilizados como ferramenta de pesquisa, pois “como esforço de pesquisa, o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”. Para ele o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real “tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais (grifo meu) e a maturação de alguns setores”. Acrescenta que a visão do estudo de caso é pluralística, pois os propósitos podem ser exploratório, descritivo ou explanatório.

Segundo Lüdke e André (1986), apoiados em Nisbert e Watt (1978), o desenvolvimento do estudo de caso se dá em três fases: exploratória, de coleta de dados, análise e interpretação sistemática dos dados com elaboração do relatório.

Também foram entrevistados alunos das licenciaturas para saber como percebem as diferenças e semelhanças nos processos de formação, assim como os seus saberes e fazeres. Foram observadas aulas das licenciaturas em Educação dos dois países para perceber as práticas pedagógicas que se delineiam em cada instituição.

Após a coleta de dados, os mesmos foram analisados através da metodologia de análise textual crítica. Segundo Moraes (2004): “Pesquisas qualitativas, seguidamente, trabalham com informações apresentadas em forma de textos. Daí surge a denominação de *análise textual*” (p.05).

Esta pode ser entendida como um processo de desconstrução, seguida de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se, a partir disso, novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos que serão investigados (p.06).

Análise e interpretação dos dados

Características dos docentes

Nas questões que correspondem à identificação dos professores, foram obtidos os seguintes resultados:

Oito professores de Ensino Superior, sendo que, sete são do sexo feminino e um do sexo masculino;

Seis professores uruguaios, em que três são do sexo masculino e três do sexo feminino;

O estado civil dos professores uruguaios é: dois casados e um divorciado e, as três professoras são casadas, em que as idades são: 31, 35,41,43,46,50 anos;

O estado civil do professor brasileiro (70 anos) é solteiro e, das professoras, quatro solteiras (27,36,38,50 anos), e três casadas (33,48,51 anos);

A formação dos professores uruguaios é a seguinte: em Biologia (2), Matemática (1), Geografia (1), Ciências Sociais (1) e Ciências da Educação (1);

A formação dos professores brasileiros é em: Letras (3), Pedagogia (3), História (1) e Psicologia (1);

Todos os professores têm licenciatura;

Somente três professores uruguaios têm especialização;

Dos professores brasileiros, possuem Mestrado (3) e com especialização (5);

Todos os professores uruguaios atuam no nível de ensino médio, já os professores brasileiros trabalham na formação de professores para: a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (4), para as séries finais (3) e para o Ensino Médio (1).

Os professores que manifestaram exercer outra atividade além da docência foram: do Uruguai, um professor trabalha numa empresa de alimentação e uma professora do Brasil trabalha como psicóloga responsável num centro de condutores.

A diferença existente é quanto ao nível de ensino já que a instituição do Uruguai (CERP) não corresponde ao nível de Educação Superior e a do Brasil sim.

Um dos pontos essenciais de inovação na proposta dos CERPS é a dedicação exclusiva, que noutros institutos não existe, pois não é possível um modelo de formação inicial de docentes sem bons professores formadores. Conforme expressa Vaillant, (1999) é fundamental para ter bons professores dispor de excelentes formadores, com elevada qualificação.

Diante da interrogação de como deveria ser a formação de professores oferecida nas suas instituições os do Uruguai manifestaram que: “deveria formar professores humildes, dispostos a seguir aprendendo sempre e conscientes de que somente possuem uma formação inicial”. Ainda enfatizam que devem “saber refletir sobre a sua prática docente *todos os dias (grifo meu)* bem como aproveitar os ensinamentos de cada incidente que ocorre”. Outro professor acredita que a sua instituição deveria “dedicar menos horas diárias (atualmente 8 horas) e adicionar mais anos (atualmente são 3) para que assim os alunos possam “processar” o que recebem”.

Disso, foi possível analisar que há ainda um longo caminho na discussão sobre a formação docente pois eles precisam de uma capacitação intensiva inicial e um apoio contínuo. Pois, se espera dele que seja capaz de, no dizer de Machado, Nilson, “ajudar a tecer a trama dos conhecimentos para o desenvolvimento individual e coletivo”.

E, como aponta Kullok (2003, p.119) que a questão da formação de professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. E, reafirma, que não adianta criar cursos dessa ou daquela natureza, com essa ou aquela estrutura ou falar em insumos para a educação,

“se não se pergunta, nenhuma vez, quem serão essas pessoas, os professores que responderão por esta formação e em que condições farão isso”.

Categoria a) O processo de formação dos professores investigados

No processo de formação dos professores investigados e que atuam no ensino superior, nota-se que trazem consigo imensa bagagem de conhecimentos adquiridos nas suas respectivas áreas de atuação profissional, mas pouco se questionam sobre o que significa ser professor.

Para Pimenta e Anastasiou (2002, p.104) as instituições em que atuam os docentes já dão por suposto que *o são*, desobrigando-se, pois, de contribuir para *torná-los*. Muitas vezes, sua passagem para a docência ocorre de forma natural, ou simplesmente, pela repetição de uma prática já vivenciada ou pelo exemplo de outro docente.

A construção da identidade com base numa profissão inicia-se no processo de efetivar a formação na área. A experiência dos anos passados na universidade já funciona como preparação e iniciação ao processo identitário e de profissionalização dos docentes.

Nas entrevistas realizadas, tanto com professores do Uruguai e do Brasil a presença ou modelo de profissional a ser seguido está muito presente nas lembranças dos docentes investigados. Conforme uma professora: “Es curioso, lo que a mi más me marco en mi proceso de formación no pasó por las aulas de ninguna de esas formaciones que te dije, sino que fue unos años que estuve trabajando en un liceo de Solimar[•] como *adscripta*”.[•] Emerge deste depoimento a importância da prática desta educadora como um dos elementos fundamentais para a sua formação.

Contreras (2003, p.20) ao referir-se a experiência e à intensidade do viver e da educação aponta: “Hay algo fundamental en la labor de educar que tiene que ser aprendido con la experiencia, porque educar es algo que moviliza a toda la persona, es algo que hacemos con todo nuestro ser, y por tanto, con nuestras verdades, aquellas que nos guían en el vivir”.

É possível sentir nas manifestações dos entrevistados que a figura central de um modelo é determinante e significativo na formação da identidade do “ser professor”. Essa identidade assumida os faz querer ser melhores educadores, cada vez mais.

Contreras (2003, p.16-17) quando explica o que entende por ser professor, numa conferência do XI ENDIPE, realizada em Goiânia em 2002, expressa que ao ensinar Didática expressa o professor que quer ser: “mostrarles el maestro que quiero ser para que cada uno de mis estudiantes puedan pensar el maestro o la maestra que quiere ser. Y mi actuar es un dar

• Balneário do leste do Uruguai, localizado a 30 km de Montevidéu.

• Função exercida por um docente que controla as turmas, organiza as chamadas e é responsável pela organização do horário dos professores e coordena as reuniões de pais dos alunos do ensino médio.

referencia, experiencia y saber en la forma de pensar y responder a lo que constituye el ser maestro”.

Categoria b) Influências da região de fronteira na formação

Os aspectos característicos da região de fronteira e que desenham a identidade pessoal e profissional de alunos, gestores e professores manifestam-se nos aspectos linguísticos, afetivos e culturais, traços fortes que configuram as características pessoais. As manifestações se expressam assim:

Eu acho que muito da nossa diversidade cultural que é característica daqui, que é o nosso diferencial, a gente trabalha com dois países no dia-a-dia, as crianças moram no Uruguai e estudam no Brasil ou ao contrário e a cultura está incutida na nossa forma de pensar. Por exemplo, eu sou filha de uruguaio, meu pai é uruguaio e minha mãe é brasileira. Em reuniões familiares, muitos parentes falam o espanhol, por exemplo, a linguagem eles falam espanhol e a gente responde em português e todo o mundo se entende.

Dentre as características que conformam a identidade fronteiriça se destacou alguns traços diferenciais de uma *terceira identidade*. Uma outra professora disse:

Acho que todos os estudos que já foram feitos, o que a gente lê sobre essa identidade daqui da fronteira, a gente pode concordar que existe uma terceira identidade aqui na fronteira. Nós temos uma identidade que é brasileira, uma identidade que é a uruguaia, mas nós temos aqui em Sant’Ana do Livramento uma identidade que é própria daqui, uma 3ª identidade. Ela é diferente das outras duas.

Aparece nos depoimentos, principalmente dos professores que não são naturais da fronteira, a imagem de terceira identidade, como algo móvel que se dilui e com certas características de espaço peculiar com traços de algo inacabado e incompleto.

De acordo com Silva (2000, p.89) “a possibilidade de “cruzar fronteiras” e de “estar na fronteira”, de ter uma identidade ambígua, indefinida, é uma demonstração do caráter “artificialmente” imposto das identidades fixas”.

A mudança nas diferentes visões observadas nas diversas entrevistas realizadas com referência a este espaço particular e com características peculiares estão presentes no imaginário dos professores que assim se manifestaram:

Por eso tuve en mi familia como las dos influencias, y además el vivir en una comunidad pobre que mis padres integran se lleva un punto de referencia para desenvolverte ora en ámbitos más formales o en ámbitos más informales que te obligan a un punto de esquizofrenia para notar como es el tipo de lenguaje, y

además te lleva a reflexionar que eso te lleva a comprender y entender que puede estar influenciando tu forma de ver esa realidad y entender la realidad y seguramente eso me ha llevado a entender o concebir la lengua no como un centro de poder, que es arbitrário, pero que paso a ver de otro punto como centro de cultura, de donde se pueden ver otras formas de sentir la cultura y todas las otras formas de manifestaciones culturales.

As constatações, “os ditos” dos professores de ambos os países podem levar à percepção de concordância com Bauman (2005, p.16) quando afirma que:

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”.

Portanto, a identidade fronteiriça é algo vivido e percebido pelas pessoas, mas não é algo tão consciente e difícil que seja explicado pelas pessoas que moram aqui.

600

Categoria c) Diferenças do modelo de formação no Brasil e no Uruguai

As diferenças entre o modelo de formação no Uruguai e no Brasil passam pelo nível considerado sendo o da graduação, vinculado no Brasil à Educação Superior e no CERP que não corresponde ao nível universitário.

No caso dos professores uruguaios quando questionados a respeito da formação docente no Brasil, apontaram as diferenças existentes no sistema educacional, esclarecendo especificamente o caso da formação docente que não corresponde ao grau universitário.

Conforme Perera, Bertoni e Contrera (2005) os modelos de formação docente no Uruguai respondem a contextos e histórias institucionais diferentes e apresentam alguns traços comuns e outros diferentes.

Percebe-se das respostas emitidas tanto nos docentes das instituições do Uruguai quanto na do Brasil um total desconhecimento do modelo de formação docente desenvolvido em cada realidade.

Categoria d) Os desafios a serem enfrentados

Dos desafios a serem enfrentados na formação docente tanto dos gestores quanto dos professores, volta-se para as questões do cotidiano dos dirigentes, das questões curriculares e administrativas e da legislação. Já, nos professores a preocupação central é com o

desenvolvimento de atividades que realmente provoquem transformações nas práticas e nos saberes docentes dos futuros professores.

Para que a identidade do professor se configure, há o desafio de proceder à análise crítica desses saberes da experiência construídos nas práticas, confrontando-os e ampliando-os com base no campo teórico da educação, da pedagogia e do ensino.

Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia a sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula, a da universidade como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.

Disso se desprende que as reformas devem contar com a participação efetiva dos professores, não só na gestão e organização dos currículos e nas formas de trabalho pedagógico, mas como parceiros/atores na construção do projeto institucional.

Os professores do Uruguai apontaram aspectos relacionados à tarefa docente, a lutar contra a reminiscência e a necessidade de despertar a criatividade e a verdadeira arte de educar dos professores e alunos. Ainda acreditam que os jovens estudantes trazem uma vontade imensa de inovar e criar e, que o professor deve descobrir a melhor forma de fazê-los *vibrar*.

Considerações finais

601

Ao retornar à problemática central: ***como os professores e alunos dos cursos de formação de professores dos dois países percebem o seu processo de formação, suas identidades e diferenças***, foi possível tecer algumas relações quanto à formação pessoal e profissional dos futuros professores. Assim, ao chegar às proposições e considerações finais foi possível apresentar um mapeamento das experiências e percepções de docentes e alunos dos cursos de formação e, com as sugestões e proposições, penso que pode ser possível ajudá-los a diminuir as distâncias entre professores das duas realidades.

Tenho a esperança que ao descrever o que pensam e fazem os responsáveis pela formação docente, seja possível antever novos caminhos e aproximações entre os modelos de formação dos dois países, estreitando laços e verdadeiramente unindo os profissionais da educação na fronteira.

Por isso, é indispensável que se alargue cada vez mais o debate em torno da formação docente, do compromisso ético e profissional dos docentes dos dois países para que sejam apresentadas propostas e inovações pedagógicas, com base no percurso histórico construído ao longo da trajetória histórica e pessoal dos docentes como ponto de partida, mas com uma visão de futuro para pensar as transformações que são necessárias. Não se esquecer do passado, tê-lo como um referente indispensável, mas perceber que o presente e o futuro estão a exigir mudanças.

Este estudo conseguiu focalizar o processo de formação docente e a construção da identidade não para identificar suas falhas e insuficiências nem para emitir uma crítica sobre



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



o que não foi possível identificar, e sim, para conhecer como eles representam o que são, o que fazem e o que sabem ao realizar a sua prática pedagógica.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1977.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BRASIL. Ministério da Integração Nacional. **Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira. Proposta de Reestruturação**. Brasília, 2005.

BORGES, C. & TARDIF, M. (Org.) “Os saberes dos docentes e sua formação”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, nº 74, abril/2001.

CARNEIRO, Waldeck. “A reforma da formação de professores no Brasil e o lugar social da Universidade. IN, LINHARES, Célia (org). **Os professores e a reinvenção da escola. Brasil e Espanha**. São Paulo: Cortez, 2001.

CONTRERAS, J. **La autonomía del profesorado**. Madrid: Morata, 1997.

CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Campinas: Papirus, 1999.

ENGERS, Maria Emilia Amaral. **Paradigmas em Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da Pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

HOUSSAYE, Jean et al. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

IMBERÓN, Francisco. **Formação docente e profissional. Forma-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão. **Formação de professores para o próximo milênio: novo *locus*?** São Paulo: Annablume, 2000.





13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Roque. **Análise textual crítica. Textos**. Porto Alegre: mimeo, 2005.

MOROSINI, Marília Costa. (org.) **O Professor do Ensino Superior: identidade, docência e Formação**. Brasília: Plano Diretor, 2001.

MOROSINI, Marília Costa. **Educação Universitária e integração do Mercosul: Desafios da Cultura da Paz**. Concepción del Uruguay, Artes Gráfica Yusty, 2000.

PIMENTA, S, ANASTASIOU, L. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 202
RAMA, Germán. **Modalidades inovadoras em la práctica docente: la experiencia de los CERP**. Montevideo: ANEP-CODICEN, 1999.

SCHÄFFER, Neiva Otero. **Urbanização na fronteira.(a expansão de Sant'Ana do Livramento)**. Porto Alegre: Ed: Universidade/UFRGS/Prefeitura Municipal de Sant'Ana do Livramento, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2003.

VAILLANT, Denise. **Centros Regionales de Profesores. Una apuesta al Uruguay del siglo XXI**. Montevideo: Editorial Fin de Siglo, 1999.

VAILLANT, Denise. **Formacion de docentes en America Latina. Re-inventando el modelo tradicional**. Barcelona, Ediciones Octaedro, 2005.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. IN. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

YIN, Robert. **Estudo de caso. Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

603



REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM PAUTADAS NAS TEORIAS DA APRENDIZAGEM EM UM CURSO DE MESTRADO

Patrícia Santiago Ferreira¹
Gleydson da Paixão Tavares²

Introdução

Este artigo foi delineado com o propósito de discorrer sobre o planejamento e o desenvolvimento do componente curricular Teorias de Aprendizagem: fundamentos para pesquisas em educação em ciências e matemática (TAFPECM) de um Curso de Mestrado, de uma universidade pública do estado da Bahia-Brasil.

O componente foi ministrado de forma remota, por conta do contexto pandêmico da COVID-19, durante o primeiro semestre de 2020. Este texto tem como objetivo apresentar as aprendizagens desenvolvidas no percurso da disciplina por meio de narrativas.

O estudo é de abordagem qualitativa, de cunho analítico-descritivo e adotou a técnica (auto)biográfica. As análises e discussão tiveram um cunho qualitativo.

Considerando o processo de ensino e de aprendizagem, Vasconcelos, Praia e Almeida (2003, p. 11) afirmam que,

Todos aprendemos sem nos preocuparmos verdadeiramente com a natureza desse processo e todos ensinamos sem buscarmos um suporte teórico explicativo do processo de ensino-aprendizagem. Como professores temos alguns referenciais explicativos e, também, de forma implícita ou explícita, orientamos a nossa prática por tais referenciais.

As teorias da aprendizagem objetivam explicar como as pessoas adquirem, processam e retêm conhecimento. De acordo com Moreira (1999, p. 12) elas são “uma construção para interpretar sistematicamente a área de conhecimento que chamamos de aprendizagem. Representa o ponto de vista de um autor/pesquisador sobre como interpretar o tema aprendizagem [...]”.

A discussão em torno do processo de aprendizagem tem sido amplamente explorada ao longo da trajetória dos indivíduos. Ao levar em conta uma variedade de elementos como competências, posturas, motivações, características pessoais, interações sociais e estilo de vida, é possível inferir que a aprendizagem é um processo intrínseco e contínuo que permeia

¹ Doutoranda da UESB – Campus Jequié (BA) e Coordenadora Pedagógica da rede pública estadual da Bahia (BA). E-mail: patysanty2008@hotmail.com.

² Doutorando da UESB – Campus Jequié (BA) e Técnico Universitário da UESC. E-mail: guedo@uesc.br.

a existência de cada indivíduo. Mota e Pereira (2012) conceituam a aprendizagem como um processo que ocorre a apropriação de certos conhecimentos e comportamentos de atuação física e mental, ordenado e direcionado no processo de ensino e de aprendizagem. São consideradas como principais teorias: behaviorista, cognitivista, humanista e construtivista.

Fundamentação Teórica

As Teorias da Aprendizagem buscam elucidar como os indivíduos adquirem conhecimento e habilidades, procurando compreender a síntese do ensinar com aprender, visando explicar a relação entre o conhecimento pré-existente e o novo conhecimento. Segundo Moreira (1999), uma teoria de aprendizagem é, então, uma construção humana para interpretar sistematicamente a área de conhecimento que chamamos aprendizagem. Lefrançois (2009) reitera que as teorias da aprendizagem são iniciativas para organizar e sistematizar o que se conhece a respeito da aprendizagem humana. São utilizadas para explicar, prever e controlar o procedimento e podem originar recentes informações.

Entre as teorias, podemos citar a teoria Behaviorista que enfatiza a importância do ambiente externo no processo de aprendizagem. Afirma que o comportamento humano é moldado por estímulos externos e recompensas, e a repetição de comportamentos desejados leva à aprendizagem. Segundo Moreira (2000, p. 21), o behaviorismo “supõe que o comportamento inclui respostas que podem ser observadas e relacionadas com eventos que a precedem (estímulos) e as sucedem (consequências: recompensas ou punições)”. Portanto, nessa concepção, a aprendizagem humana deriva através de estímulos e consequências.

Dentro da perspectiva behaviorista, o papel da/o professora/r é principalmente o de transmitir informações e estímulos às/aos alunas/os, enquanto estas/es utilizam sua atividade mental para absorver, armazenar e reproduzir essas informações. Nessa teoria, não há uma clara distinção entre a/o aluna/o como mera/o receptora/r passiva/o de conhecimento e o crítico, capaz de organizar reestruturar as informações recebidas. A aula é centralizada na/o professora/r, que controla todo o processo de ensino, distribuindo recompensas ou punições, sem valorizar a curiosidade e motivação intrínseca das/os alunas/os. Alguns dos teóricos mais conhecidos dessa abordagem incluem Pavlov, Thorndike, Watson e Skinner.

O Cognitismo adota uma abordagem de aprendizagem baseada na descoberta, na qual as/os alunas/os associam objetos aos seus esquemas mentais por meio de tentativa e erro, pesquisa, investigação e resolução de problemas. Essa abordagem visa promover uma forma mais crítica em relação ao behaviorismo, enfatizando o desenvolvimento de habilidades cognitivas como pensamento, raciocínio, linguagem, memória e abstração.

A corrente cognitivista enfatiza o processo de cognição, através do qual a pessoa atribui significados à realidade em que se encontra. Preocupa-se com o processo de compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvido na cognição e procura regularidades nesse processo mental. (OSTERMANN E CAVALCANTI, 2011)

No Cognitivismo, o papel da/o professora/r é entender como atrair as/os alunas/os para o estudo, compreender a perspectiva delas/es sobre o processo de aprendizagem e auxiliá-las/os na construção do conhecimento necessário.

A/O professora/r deve fazer perguntas que estimulem a curiosidade, que mantenham o interesse e que promovam o pensamento crítico, incentivando uma aprendizagem ativa baseada na exploração e descoberta para alcançar uma compreensão genuína. Para Bruner (1961), a capacidade de descobrir o conhecimento de forma autônoma é mais valiosa do que simplesmente adquirir conhecimento.

De acordo com Moran (2004), o processo de aprendizagem ocorre quando o indivíduo se interessa e sente a necessidade de aprender, vivenciando, experimentando, estabelecendo conexões, descobrindo novas possibilidades e integrando diferentes aspectos como sensorial, racional, emocional, ético, pessoal e social. A aprendizagem também se dá por meio da interação com as/os outras/os e com o mundo, seguida pela interiorização e síntese pessoal, onde o sujeito reflete sobre suas experiências e realiza uma reelaboração pessoal do conhecimento adquirido.

Já a Teoria Humanista enfatiza a importância da experiência pessoal e do desenvolvimento emocional. A aprendizagem é vista como um caminho para a autorrealização. Carl Rogers é um dos principais representantes. Para Moreira (1999, p. 16) “a filosofia humanista vê o ser que aprende, primordialmente, como pessoa. O importante é a auto-realização da pessoa, seu crescimento. O aprendiz é visto como um todo – sentimentos, pensamentos e ações – não só o intelecto”.

De acordo com Mizukami (1986), na abordagem humanista a ênfase está nas relações interpessoais, no ensino centrado na/o aluna/o, no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, em seus processos de construção e organização pessoal da realidade, e em sua capacidade de atuar como uma pessoa integrada. Há preocupação com a vida psicológica e emocional do indivíduo, com a sua orientação interna, com o autoconceito, com o desenvolvimento de uma visão autêntica de si mesmo, orientada para a realidade individual e grupal.

O humanismo enfatiza o potencial humano para o crescimento, a autorrealização e a busca pelo significado na aprendizagem. Essa abordagem coloca a/o aluna/o no centro da educação, valorizando suas necessidades, interesses e experiências pessoais. A aprendizagem é vista como um processo individual e único, guiado pela motivação intrínseca e pelo desejo de se tornar a melhor versão de si mesmo. Os estudos são centrados na particularidade, complexidade e singularidade de cada indivíduo, buscando alcançar os seus motivos e

interesses. No processo de construção do conhecimento, a/o aluna/o desempenha um papel ativo, deixando de apenas buscar informações para realmente buscar e adquirir conhecimento. As metodologias utilizadas nesse processo podem variar, mas todas convergem para a ideia central de promover a aprendizagem da/o aluna/o. Nessa direção, destacam-se os autores: Maslow (1908-1987), Wallon (1879-1962), Rogers (1902-1987), Freire (1921-1997).

Outra Teoria que merece destaque é a Construtivista, por sua vez, destaca a importância da construção ativa do conhecimento pela/o aprendiz. A construção do conhecimento se dá através do processamento da informação (indivíduo e meio). Nessa perspectiva, os indivíduos constroem significados a partir de suas experiências prévias, interações sociais e reflexões. O papel da/o educadora/r é atuar como uma/um facilitadora/r do processo de aprendizagem, criando ambientes ricos em desafios e oportunidades para as/os alunas/os construírem seu próprio conhecimento. Para Piaget (1990),

[...] o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo, nem dos objetos constituídos (do ponto de vista do sujeito) que se lhe impoem: resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre sujeito e objeto, e que dependem, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em virtude de uma indiferenciação completa e nas trocas entre formas distintas (PIAGET, 1990, p. 8)

607

O construtivismo tem como principais autores Jean Piaget e L. S. Vygotsky e pode ser dividido em duas correntes: a construtivismo-interacionista, onde a aprendizagem está centrada no desenvolvimento individual do sujeito - cada estudante deveria construir seu próprio conhecimento. É uma das abordagens do cognitivismo que procura estudar como o indivíduo constrói suas estruturas cognitivas para a aquisição do conhecimento e quais os processos de pensamento presentes no homem desde sua infância até a idade adulta. E, a corrente sócio-interacionista, que de acordo com Vygotsky (2010) o desenvolvimento histórico acontece do social para o individual. Essa corrente enfatiza o papel da interação social no processo de aprendizagem, com destaque à interação social, zona de desenvolvimento proximal, mediação cultural e contexto e aprendizagem significativa.

Segundo Bock *et al.* (1999), Vygotsky, em seus estudos sobre aprendizagem, ressalta a relevância das relações sociais no processo educacional. Ele enfatiza que os métodos e procedimentos de ensino devem priorizar e incorporar as interações com as/os colegas.

Ao analisarem o processo de aprendizagem, tanto Piaget quanto Vygotsky consideram a influência de fatores biológicos, cognitivos, emocionais e sociais, destacando a importância da interação como elemento fundamental na construção do conhecimento.

Ante o exposto, podemos considerar que as abordagens das Teorias de Aprendizagem desempenham um papel fundamental na formação das/os professoras/es, uma vez que seus princípios influenciam diretamente as discussões e as práticas pedagógicas relacionadas ao

ensino e a aprendizagem nas escolas. É essencial que tanto as/os educadoras/es atuantes quanto àquelas/es que almejam ingressar na docência compreendam as diferentes abordagens que orientam a prática educativa.

Procedimentos Metodológicos

O desenvolvimento de um trabalho científico precisa ser planejado, organizado e articulado com técnicas e instrumentos metodológicos adequados tendo em vista a realização do estudo ou da pesquisa. Nessa direção, Minayo assevera que a metodologia “inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade da/o pesquisadora/pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)” (2009, p. 14).

Ante o exposto, verificamos a necessidade de um planejamento bem delineado e em conformidade ao que se propõe desenvolver. O objetivo deste estudo é produzir reflexões sobre as aprendizagens construídas pautadas no desenvolvimento de um componente curricular TAFPECM do Curso de Mestrado como já mencionado anteriormente.

O estudo é de abordagem qualitativa e de cunho analítico-descritivo. De acordo com Minayo esta abordagem considera os fenômenos humanos enquanto realidade social “pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (2009, p. 21).

A método adotado para este estudo foi o (Auto)Biográfico. De acordo com Souza (2008, p. 38) compreende a abordagem autobiográfica “como uma metodologia de trabalho que possibilita tanto ao formador, quanto aos sujeitos em processos de formação significar suas histórias de vida, através das marcas e dispositivos experienciados nos contextos de sua formação”. Nessa direção, Passeggi, assevera que a reflexividade autobiográfica é “entendida como o retorno sobre si mesmo, para tirar lições de vida, e a noção de formação” (2011, p. 153).

A produção das informações foi pautada nas narrativas, experiências e vivências da/do autora/r-pesquisadora/r e as análises e discussão tiveram um cunho qualitativo.

Resultados e Discussão

O Programa do Componente Curricular – organização e planejamento

O objetivo geral do componente curricular Teorias da Aprendizagem: fundamentos para pesquisas em educação em ciências e matemática (TAFPECM) foi oferecer bases teóricas sobre as diversas teorias de aprendizagem, enfatizando-se as suas potenciais interfaces contributivas nas diferentes linhas de investigação em Educação em Ciências.

As estratégias metodológicas adotadas compreenderam aulas expositivas e participativas; estudo e socialização de material bibliográfico (textos, documentários, filmes); elaboração de resenhas e/ou outras produções acadêmicas e seminários.

Os critérios para avaliação foram pautados na participação em discussões e/ou tarefas de aulas; apresentação de seminários; produções textuais e frequência às aulas.

O desenvolvimento do componente curricular e as aprendizagens adquiridas

O componente curricular TAFPECM é uma disciplina obrigatória, foi ministrada semanalmente, durante o contexto pandêmico da COVID-19, no primeiro semestre de 2020 e possui uma carga horária de 60 horas.

O planejamento do trabalho pedagógico bem como o desenvolvimento do componente foi estruturado na Plataforma Digital Free Forum.

As atividades consistiam em discussões nos fóruns de avaliação, em chats, na visualização e debates sobre vídeos vinculados as temáticas do componente curricular. Tivemos também o suporte da Plataforma Google Meet momento em que o professor realizava uma exposição dialogada dos conteúdos e que nós apresentávamos coletivamente seminários e socializávamos a nossa produção acadêmica proposta para aquele período.

O componente curricular Teorias de Aprendizagem: fundamentos para pesquisas em educação em ciências e matemática possibilitou discussões e debates fundamentais para a compreensão das principais teorias da aprendizagem como a behaviorista, cognitivista, humanista e construtivista com vistas ao desenvolvimento de pesquisa em educação em ciências.

O componente também possibilitou o conhecimento de um vasto arcabouço teórico sobre essas teorias. O sucesso da realização do componente TAFPECM além do comprometimento e compromisso dos/das alunos/as se deveu ao fato de que o professor que o ministrou adequou com muita maestria o seu plano de ensino considerando o isolamento social imposto pelo contexto pandêmico da COVID-19, por meio de estratégias didáticas remotas e online.

Considerações

O estudo do componente curricular (TAFPECM) possibilitou aprendizagens significativas no que tange às teorias da aprendizagem, com vistas à formação para o desenvolvimento de pesquisas em educação em ciências.

As aprendizagens desenvolvidas envolveram conhecimentos sobre as teorias behavioristas, cognitivistas, humanistas, construtivistas, concepções de aprendizagem, aprendizagem e neurociência, teorias da aprendizagem e pesquisas na área de Educação em Ciências.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



A competência e a habilidade do professor, responsável pelo componente curricular, foi fundamental naquele momento pandêmico, pois, planejou e desenvolveu o trabalho pedagógico na Plataforma Digital Free Forum, o que contribuiu, eficazmente, para o êxito do processo de ensino e de aprendizagem.

Referência

BOCK, Ana; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria. **Psicologias. Uma introdução ao estudo de Psicologia**. São Paulo: Saraiva, p. 38-47, 1999.

BRUNER, Jerome. **The act of discovery**. **Harvard Educational Review**, 31, 21-32. 1961.

LEFRANÇOIS, Guy R.; MAGYAR, Vera; LOMONACO, Jose Fernando Bitencourt. **Teorias da aprendizagem: o que a velha senhora disse**. Cengage Learning, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira.; GOMES, Romeu.; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Orgs.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, cap. 1, p. 9- 29.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAN, José Manuel. **Conhecimento local e conhecimento universal: Diversidade, mídias e tecnologias na educação**. v. 2, Curitiba, Champagnat, 2004.

MOREIRA, Marco Antônio. Ensino de Física no Brasil: retrospectiva e perspectivas. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 94-99, 2000. Disponível em: http://www.sbfisica.org.br/rbef/pdf/v22_94.pdf. Acesso em: 16 fev. 2025.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MOTA, Maria Sebastiana Gomes; PEREIRA, Francisca Elisa de Lima. **Processo de construção do conhecimento e desenvolvimento mental do indivíduo**. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado na modalidade EJA, 2012.

OSTERMANN, Fernanda. CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda. **Teorias de Aprendizagem**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, V. 34, N. 2, P. 147-156, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8697>. Acesso em: 01 out. 2024.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, V. 4, ano 2, P. 37-50, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/1808>. Acesso em: 01 out. 2024.

VASCONCELOS, Clara.; PRAIA, João Félix; ALMEIDA, Leandro S. Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, V. 7, N. 1, P. 11-19, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/knPKhBMSPJD4ZVP7LP9vWqN/>. Acesso em: 01 out. 2024

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

611



DO RITMO AO DISCURSO: A CASACA NA CONSTRUÇÃO DE INTERFACES INTERCULTURAIS POR VIAS DA ETNOMATEMÁTICA

Alexandre Maia Ferreira¹
Ligia Arantes Sad²

Introdução

A música, como manifestação cultural, possui o poder singular de conectar povos, narrar histórias e construir pontes entre diferentes universos simbólicos. Nesse contexto, a casaca, instrumento típico da cultura capixaba, emerge como um símbolo de resistência, identidade e diálogo intercultural. Sua trajetória ultrapassa o simples uso musical, revelando-se uma interface dinâmica na qual tradições locais e influências externas se encontram, transformam-se e se ressignificam.

O presente artigo propõe-se a explorar como a casaca transcende sua função instrumental para atuar como mediadora em processos de interação e negociação cultural. Partindo de uma análise histórico-cultural e sociológica, investigamos como esse artefato musical contribui para a preservação da memória coletiva, ao mesmo tempo em que se insere em um cenário contemporâneo de trocas e recriações.

Ao longo deste estudo, refletiremos sobre a importância do ritmo enquanto linguagem universal, a capacidade do discurso musical de expressar identidades plurais e a maneira como a casaca, em sua singularidade, se estabelece como um elo entre o tradicional e o moderno, o local e o global. Assim, a pesquisa busca não apenas enaltecer a relevância cultural do instrumento, mas também destacar seu papel como vetor de diálogo em um mundo marcado pela diversidade.

A principal inquietação que motivou este trabalho foi compreender como a casaca, enquanto instrumento musical e artefato cultural, pode revelar saberes matemáticos implícitos e contribuir para a construção de interfaces interculturais, promovendo diálogos e interações entre diferentes tradições e identidades culturais. O objetivo geral desta pesquisa focou em investigar o papel da casaca na construção de interfaces interculturais, analisando como seu uso transcende o aspecto musical para se tornar um meio de interação, troca simbólica e valorização da diversidade cultural.

¹ Instituto Federal do Espírito Santo • Aracruz, ES — Brasil • ✉ alexandre.ferreira@ifes.edu.br • ORCID <https://orcid.org/0009-0001-2596-9040>

² Instituto Federal do Espírito Santo • Vila Velha, ES — Brasil • ✉ ligia.sad@ifes.edu.br • ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2758-8380>

Para atingir o objetivo almejado, inicialmente será feita uma contextualização histórica da casaca como instrumento musical e elemento cultural, destacando os indícios de suas origens e transformações ao longo do tempo. Em segundo momento, examinaremos as práticas e os contextos socioculturais em que a casaca está inserida, identificando suas contribuições para a preservação e renovação de tradições locais. Em seguida, analisaremos como a casaca promove interações interculturais, servindo como mediadora em diálogos entre diferentes grupos e identidades culturais. Além disso, identificaremos os significados simbólicos atribuídos à casaca em diferentes cenários, como celebrações populares, práticas artísticas e representações culturais contemporâneas. E, por fim, concluiremos sobre o impacto da casaca na valorização do patrimônio imaterial capixaba e na criação de redes de pertencimento e reconhecimento cultural.

A etnomatemática emerge como um campo interdisciplinar que estuda as práticas matemáticas de diferentes culturas, buscando valorizar saberes locais e promover a diversidade no ensino da matemática. Segundo D'Ambrosio (2002), podemos considerá-la como um programa de pesquisa lakatosiano em história e filosofia da matemática com impactos diretos na educação e que oferece uma perspectiva mais abrangente sobre as interações entre matemática, sociedade e cultura.

Nesse contexto, manifestações culturais como a produção e manuseio da casaca, que integra música, dança e rituais, tornam-se fontes ricas para a análise. Este trabalho propõe um olhar etnomatemático sobre a casaca, explorando como seus ritmos, movimentos e simbologias podem servir como ponte entre culturas distintas, contribuindo para a construção de interfaces interculturais no ambiente educacional.

A abordagem metodológica utilizada no estudo é de natureza qualitativa e interdisciplinar. Adotou-se uma perspectiva qualitativa para explorar as relações entre a casaca e a matematização implícita nas práticas culturais, permitindo uma análise densa de significados, contextos e interpretações. A interdisciplinaridade permeou todo o estudo, integrando saberes das áreas de etnomatemática, música, antropologia e educação para compreender as interfaces entre cultura e matemática.

Aportes teóricos

Interculturalidade (Canclini (2006), Candau (2012a, 2012b); Fleuri (2005), Walsh (2009a, 2009b)), Etnomatemática (Bishop (1987); D'Ambrosio (1990, 1993, 1999, 2002) e Saberes populares (advindos dos relatos sobre a casaca como manifestação cultural) serviram de base para a fundamentação teórica da pesquisa.

Interculturalidade: transformando a diversidade em conexão

Que tal iniciar a discussão refletindo sobre os fatores que contribuíram para aflorar o conceito de interculturalidade?

De acordo com Canclini (2006), sempre existiram os intercâmbios culturais e o seu início coincide com os primórdios da humanidade. Embora o contato entre distintas culturas seja longínquo, é válido destacar que a discussão sobre a temática da diversidade cultural somente emergiu a partir do processo de descolonização (africano, asiático e/ou ameríndio) obtendo auge durante o período de 1970 até 1990.

Assim, em meados do século XX, surge o conceito de interculturalidade (Candau, 2012ab). No início, o termo surgiu a partir de abordagens teóricas e práticas educativas vinculadas ao contexto pedagógico. Nesta direção, a interculturalidade referia-se a um conjunto de propostas destinadas a promover a convivência democrática entre diversas culturas. Posteriormente, o conceito de interculturalidade expandiu-se, tornando-se sinônimo de promoção de políticas públicas e práticas culturais que visam ao respeito, à compreensão e à interação entre diferentes grupos étnicos.

Na concepção de Fleuri (2005) e Washl (2009ab), essa evolução na compreensão da terminologia representou um avanço significativo, pois introduziu uma política de convivência para diversos grupos culturais. Além disso, ajudou a diferenciar a interculturalidade do multiculturalismo³ no âmbito da diversidade cultural.

Portanto, a interculturalidade transcende a simples coexistência de diversas culturas, promovendo uma interação ativa, o diálogo e o aprendizado mútuo entre elas. Este conceito valoriza a diversidade como uma riqueza, em vez de uma barreira.

A seguir, trataremos da casaca como manifestação intercultural uma vez que está presente nas manifestações culturais de norte a sul do Espírito Santo dentre as quais destacam-se os festejos religiosos praticados na Grande Vitória bem como as festas tradicionais realizadas no norte e sul capixaba.

A Casaca como Manifestação Intercultural

A casaca é um reco-reco de cabeça esculpida, um instrumento percussivo pertencente à família dos idiofones (Stasi, 2011) no qual o som é gerado pela vibração do próprio corpo do instrumento, sem a necessidade de membranas ou cordas para produzir uma tensão capaz de ser revertida em som.

³De acordo com Santos (2006), o multiculturalismo é uma forma de reconhecimento efetivo e respeitoso de outras culturas. Portanto, a inter-relação de várias culturas em um mesmo ambiente em que predomina valorização e o respeito a diversidade cultural existente em nossa sociedade denomina-se multiculturalismo. É importante mencionar que o multiculturalismo valoriza a coexistência entre distintas culturas, mas não propõe uma política de convivência.

Tradicionalmente empregada na cultura capixaba e associada de forma mais evidente ao gênero musical de congo (Casaca, 2003 e 2013), a casaca combina música, dança e espiritualidade, frequentemente associado às práticas religiosas e culturais de origem afro-brasileira e indígena (O congo, 2021).

Basicamente há três partes que compõe uma casaca: cabeça, pescoço e corpo. Neste último, predomina a barriga revestida por uma taquara ou bambu. Em suma, a casaca é a composição de um reco-reco adaptado com cabeça e pescoço. Essa adaptação humaniza a casaca e a caracteriza como instrumento antropomórfico.

De acordo com Stasi (2011), no princípio “Deus raspou” e os seus estudos apontam que os raspadores surgiram no período paleolítico (cerca de 15 mil anos AEC). Stasi é um músico compositor-percussionista com pesquisas relacionados aos reco-recos, inclusive, em sua dissertação de doutoramento, discorreu sobre o referido instrumento. Fruto desse trabalho, escreveu o livro *O instrumento do diabo: música, imaginação e marginalidade*. No segundo capítulo, Stasi (2011, p. 19) discorre sobre o insignificante objeto:

Reco-reco é o nome genérico que, no Brasil, é dado aos instrumentos musicais de percussão cuja principal característica é possuir uma superfície com altos e baixos relevos (normalmente uma sequência de dentes). Esta superfície é raspada com diferentes objetos. Em várias localidades ele tem nomes específicos, não reconhecidos nacionalmente: ganzá, ganzal, querequexé, cracaxá, reque, baje, casaco, casaca, etc.

615

A origem do reco-reco está amplamente associada às tradições organológicas⁴ africanas, com indícios de que tenha sido obra do povo que habitava o antigo Reino do Congo. O povo daquela região (atual Angola) nomeava de dicanza⁵ uma espécie de cana (de bordão ou bambu). Em quimbundo (língua banta), dicanza significa fricção e o nome está relacionado com a estética do instrumento que contém ranhuras que produzem o som quando atritado por uma vara ou dedal.

Este instrumento tradicionalmente era feito de cana, bambu ou madeira, mas atualmente é possível encontrá-lo confeccionado com variados materiais (plástico, ferro, alumínio, entre outros). Para a produção de som, é necessário friccionar uma haste (vareta) sobre sulcos esculpidos em seu corpo.

De acordo com wa Mukuna (2006) e Redinha (1988), a escravização de africanos e seu consequente transporte forçado para o Brasil introduziu o dicanza no Brasil e, a partir daí, provavelmente passou por um processo de transformação e adaptação (Casaca, 2013). Os indígenas brasileiros, que já tinham seus próprios instrumentos de percussão, possivelmente

⁴ A organologia é responsável pela descrição e classificação dos instrumentos musicais (Santos, 2022).

⁵ wa Mukuna (2006) e Redinha (1988) classificam como artefato cultural africano milenar de origem bantu das regiões do país de *Ngola Kiluanji Kia Samba* (atual Angola).

incorporaram elementos do dicazona em suas práticas musicais, resultando em uma fusão cultural que deu origem a casaca, nosso reco-reco de cabeça esculpida. Esse processo de miscigenação não só preservou, mas também enriqueceu as tradições musicais dos povos envolvidos, refletindo a complexa interação de culturas que caracteriza a história brasileira. A nível de Brasil, praticamente não há estudos sobre instrumentos musicais indígenas. Cascudo (2022) menciona sobre a existência do caracalho ou catacá amazônico utilizado pelos indígenas também, uma espécie de reco-reco feito com duas tabocas (uma dentada e outra não). Na cultura capixaba, de norte a sul, é possível constatar a presença da casaca nas 61 bandas de congo espalhados pelo estado (EP 4 – T2, 2024).

Ao consultar mestres, festeiros e artesões que utilizam a casaca para fomentar a cultura espírito-santense, é notório entre eles os indícios históricos e os relatos orais de que a casaca seja típica e originária dos indígenas na etnia tupinikim, habitantes do único território indígena demarcado no Espírito Santo, localizado em Coqueiral de Aracruz no município de Aracruz. Num episódio do podcast Papo de Mestre, EP 5 – T2 (2024), o âncora Fábio Carvalho entrevistou mestre Zé Olindo, atual capitão da banda de tambores de Caieiras Velha, oportunidade em que teve a confirmação de que a casaca é obra *sui generis* tupinikim e que sempre esteve/está/estará presente nos momentos culturais indígenas daquela região (noites culturais, dia nacional dos povos originários, jogos indígenas, apresentações escolares, festividades religiosas, cerimônias, em movimentos de lutas e resistência como o fim do marco temporal, entre outros). A banda de tambores Caieiras Velha é composta exclusivamente por indígenas da etnia tupinikim,

Também em Aracruz, destaca-se uma banda de congo da Vila do Riacho. Fruto de resistência da miscigenação entre negros e indígenas. Tem na figura da saudosa dona Astrogilda e de seus familiares imediatos, principalmente do seu filho que ocupa a função de capitão da banda de congo São Benedito do Rosário de Vila do Riacho, o mestre Antônio. Segundo Perim (2018), essa banda “é um tesouro cultural que carrega uma história de mais de 220 anos, cheia de tradições, muito amor, dedicação e fatos curiosos”. Inclusive, mestre Antônio fez questão de pontuar durante uma reunião de bandas de congo na Associação das Bandas de Congo de Serra que o congo de Vila do Riacho é a banda com maior tempo de atividade, desde 1798 ecoando cultura, preservando o legado e o patrimônio material e imaterial da cultura aracruzense.

Além do município de Aracruz, outras localidades do norte capixaba incluem a casaca como elemento de destaque cultural. No balneário de Regência, município de Linhares, a casaca pode ser encontrada nas tradicionais histórias associadas à caboclo Bernado e seu guardião, Seu Miúdo. Em São Mateus, São Benedito é o padroeiro da cidade e sempre há uma festa linda com a presença da banda de congo local e demais convidadas. Em Conceição da Barra, no quilombo do Sapê do Norte, destaca-se o jongo quilombola do tradicional Ticumbi de São Benedito, uma representação que faz alusão aos duelos dos reinos africanos, um espaço de resistência e luta do movimento negro.

De acordo com Capi (2009), o jongo de origem africana, além de ser encontrado no norte capixaba, também está presente no sul do Espírito Santo, onde destacam-se os municípios de Anchieta (Festa Passos de Anchieta), Cachoeiro de Itapemirim e Presidente Kennedy. Em todas as cidades, a casaca é símbolo de destaque. Sua presença encanta os momentos culturais e fortalece as raízes culturais capixabas.

Na Grande Vitória, no final da década de 90 e início dos anos 2000, surgiram algumas bandas que tocavam o gênero rokongo (mistura de Rock com Congo). As principais bandas que se destacaram foram, Banda Manimal e Banda Casaca. Esta última ainda está fazendo shows e ecoando o som da casaca tanto pelo nome quanto pelo rasgado das casacas com captação⁶ produzidas pelo Mestre Vitalino, morador da Barra do Jucu – Vila Velha / ES.

Tradicionalmente e historicamente, os municípios de Fundão e Serra possuem relações mais profundas com o congo e conseqüentemente com o reco-reco de cabeça esculpida, provavelmente pela presença de indígenas tupinikim no litoral desses municípios. Segundo o professor Maciel (2016, p. 222),

As bandas de congo são encontradas em diversos municípios do Estado e têm adquirido aos poucos o reconhecimento de sua importância, ocupando significativo espaço em vários segmentos sociais, como os meios de comunicação e as artes. Segundo informações da Comissão de Folclore do Espírito Santo há aproximadamente 60 bandas no Estado. Os municípios de Cariacica (nove) e Serra (15) são os maiores centros de concentração.

617

Os primeiros registros históricos revelam, descrevem, desenham e grafam aquilo que se assemelhava ao congo dos dias de hoje. O padre Antunes de Siqueira registou uma espécie de congo primitivo em 1855, enquanto os primeiros registros iconográficos ficaram a cargo do pesquisador/pintor François Biard (em 1857, fez um desenho em tela retratando os festejos de São Benedito durante sua passagem em Santa Cruz) e do imperador D. Pedro II (registrou em 1860 a casaca por meio de desenho e escrita do nome do instrumento). Esses registros, a descrição, o bosquejo e o nome da casaca foram feitos durante suas visitas aos povoados de Colatina (índios mutuns nas margens do Rio Doce), Aldeia Velha (índigenas tupinikim durante uma festa na atual Santa Cruz) e Aldeia Nova (recepção ao imperador D. Pedro II na atual Nova Almeida, Serra – ES).

O registro feito pelo imperador D. Pedro II em seu diário no dia 01 de fevereiro de 1860 exibe a característica intercultural e histórica da casaca que desperta encantos, curiosidades e até espanto naqueles que têm contato pela primeira vez. Ao descrever a forma como os caboclos (mistura de indígena com branco) dançavam e tocavam algo similar a casaca:

⁶ Casaca com captação são instrumentos que são adaptados com captador eletrônico. Esses dispositivos são capazes de captarem as vibrações mecânicas geradas por um instrumento musical e convertê-las em sinais elétricos, que podem ser, posteriormente, processados, amplificados ou gravados.

“Dança de caboclos com suas cuias de pau de cegos para esfregarem outro pau pelo primeiro”.

As bandas de congo da Grande Vitória apresentam-se, em maior escala, em festejos folclóricos e católicos, tais como: Festejos de São Benedito e São Sebastião (principalmente, Serra Sede, Nova Almeida e Barra do Jucu), Festejos de Nossa Senhora do Rosário, Festa da Penha (Vila Velha), Carnaval de Congo de Máscaras de Roda D’água (Cariacica). Nota-se aí uma herança do processo de catequização dos indígenas advindo com a colonização portuguesa.

De acordo com Domingos Teixeira Marques (mestre Domingos, guardião da tradição afro-brasileira do jongo), artesão capixaba premiado em 2022 como um dos 100 melhores artesãos do país, a casaca é considerada como “o principal instrumento do congo capixaba, ela fornece identidade e cadência às bandas de congo”. Mestre Domingos está há mais de 50 anos no ofício de produção de casacas e tambores, é um guardião da ancestralidade da cultura afro-indígena. Durante o processo de fabricação dos instrumentos, Mestre Domingos preserva a originalidade dos saberes e fazeres tradicionais, tanto na escolha dos materiais quanto nas questões associadas à forma, toque e sonoridade.

Segundo Lins (2016), a casaca, assim como os demais instrumentos percussivos de uma banda de congo, ao serem tocados pelos músicos, criam ritmos marcados por padrões cíclicos e repetições. Esses elementos oferecem uma oportunidade para explorar conceitos matemáticos como simetria, progressão e periodicidade.

618

A Etnomatemática na Análise Cultural

A relação entre cultura e matemática é essencial para compreender como práticas culturais incorporam saberes matemáticos de forma intrínseca. A matemática não está separada da cultura, pois ela é parte dela, manifesta nas atividades e nos contextos do cotidiano. Gerdes (2010a; 2010b) defende que a cultura de diferentes povos, artistas e artesãos constitui uma fonte inesgotável para pesquisas em Matemática, Etnomatemática e Educação Matemática. Ele acredita que os matemáticos têm muito a aprender com os saberes de diversas culturas, incluindo artesãos, pescadores e camponeses. Além disso, demonstra que professores de matemática, por meio de relações pautadas no diálogo e na experimentação, podem enriquecer seu aprendizado ao valorizar a diversidade cultural presente entre seus alunos.

A compreensão da casaca como uma prática cultural rica em significados simbólicos e matemáticos pode ser iluminada pela perspectiva apresentada no livro *Interpretação de Culturas*. Segundo Geertz (1989, p. 89), “a cultura é um padrão de significados incorporados em símbolos, transmitidos historicamente, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas”. Essa visão permite interpretar a casaca não apenas como um instrumento musical, mas como um sistema simbólico que articula saberes, práticas e identidades locais. Na interface entre cultura e etnomatemática, a casaca emerge como um

objeto que conecta tradições locais a conhecimentos matemáticos implícitos, promovendo a valorização de identidades plurais e o diálogo intercultural.

A etnomatemática é um campo de estudo que explora as relações entre a matemática, a cultura e o cotidiano dos povos, valorizando os conhecimentos e práticas tradicionais. Alan Bishop (1987), um dos pioneiros nesse campo, propôs seis atividades universais que fundamentam o entendimento da matemática em diferentes contextos culturais: contar, medir, localizar, projetar, jogar e explicar. Essas atividades oferecem uma estrutura para analisar como diferentes culturas desenvolvem práticas matemáticas e como essas práticas estão imersas em seus valores, crenças e modos de vida. D'Ambrosio (2022) vai ao encontro de tais ideias afirmando que o cotidiano está repleto dos saberes e fazeres peculiares da cultura e acrescenta que os indivíduos, ao buscar explicações e modos de lidar com o ambiente, além de comparar, medir, quantificar e explicar, também classificam, generalizam, inferem e avaliam por meio da manipulação de instrumentos materiais e intelectuais pertencentes ao seu nicho cultural.

A postura etnomatemática nos permite observar como os fabricantes e tocadores de casaca organizam e estruturam o conhecimento matemático em suas práticas, mesmo que de forma implícita. Os saberes tradicionais utilizados pelos artesãos durante a fase inicial do processo de fabricação da casaca requerem uma tomada de decisão durante a retirada da tagibebuia: a escolha do tronco ideal (comprimento do galho e espessura do diâmetro tronco) está diretamente relacionada com o tamanho da casaca que o artesão pretende elaborar. De acordo com a quantidade de casacas e seus respectivos comprimentos individuais, será necessário contabilizar por meio da comparação com o comprimento total do tronco retirado.

Uma vez definido o destino daquela casaca (público infante/juvenil ou adulto), inicia-se a marcação com medidas não convencionais (um dedo, três dedos, garra de mão, análise do gomo da taquara ou bambu). Durante a fase de esculpir a cabeça, suavizar o pescoço e cavar a barriga, implicitamente são utilizados conceitos de simetria, comparação, noções de espaço, alusão indiretas às formas geométricas planas e espaciais.

A cavidade acústica da barriga possui um segredo, um saber tradicional tupinikim: não se deve cavar para além da marca central, mancha escura existente no interior da tagibebuia. No momento da confecção das taquaras ou varetas de bambu que serão revestirão a barriga e que serão responsáveis pelo som característico (reco-reco), novamente o artesão utiliza noção de espaço, realiza comparações e medições, desenha (esculpe) com canivete espaçamentos em formatos de sólidos geométricas (prismas trapezoidais ou superfícies cilíndricas) que representarão os sulcos transversais e paralelos.

Uma vez produzida a casaca, é possível analisar elementos relacionados com a sonoridade do instrumento (acústica, intensidade, frequência, por exemplo). Além disso, a análise dos ritmos tocados, por exemplo, pode revelar a existência de padrões matemáticos precisos que podem ser descritos em termos de proporções, sequências e variações. Para além da casaca,

pode analisar a postura do instrumentista, pois suas as coreografias e interações sociais presentes na prática da casaca evidenciam conceitos como geometria espacial e organização em sistemas.

Metodologia

A pesquisa configurou-se de abordagem qualitativa (Bodgan e Biklen, 1994) e interdisciplinar (Bicudo, 2008; D'Ambrosio, 2004) com nuances etnográficas, baseada em uma pesquisa bibliográfica (Gil, 2008) e análise de conteúdos audiovisuais referente a produções culturais vinculados ao instrumento casaca. A produção de dados incluiu análise de registros audiovisuais (podcasts e filmes/documentários relacionados à casaca), de citações históricas produzidas em meados do século XX e livros que versam sobre o congo capixaba.

A metodologia envolveu a observação participante de práticas culturais em que a casaca desempenha papel central. Além da análise de entrevistas feitas com um músico, três artesões e uma festeira, foram consultados materiais bibliográficos (livros) e audiovisuais (podcasts e documentários). É válido destacar nossa participação observante, após receber o convite do artesão Franklin Leandro para acompanhar parte do processo de fabricação de uma casaca.

As entrevistas foram direcionadas para pessoas com experiência e vivência com o congo capixaba e consequentemente com a casaca. Para representar os músicos, foi escolhido o músico e pesquisador Fábio Carvalho que foi protagonista da difusão do Rokongo quando ainda era percussionista da extinta Banda Manimal. Além disso, foi responsável pela produção geral e apresentação do podcast Papo de Mestres⁷ acessíveis ao público no Youtube e Spotify. Para a escolha dos artesãos, optou-se pelo Mestre Domingos (referência nacional premiada como um dos 100 melhores em 2022), pela Chrisley que, além de ter aprendido o ofício com o Mestre Domingos, é uma das poucas artesãs (conhecida como Flor de Pitanga), e para a última escolha, optou-se por um iniciante no ramo, Franklin Leandro. A escolha da representante dos festeiros foi bastante complexa, mas escolheu-se Teresinha Pimentel, filha do saudoso Mestre Antônio Rosa, integrante da comissão espírito-santense de folclore e organizadora da segunda maior festividade religiosa do estado. Embora os escolhidos tenham vínculo direto com os tradicionais festejos de São Benedito e com o congo de Serra – ES, possuem bagagem para falar do congo e da casaca a nível estadual.

Quanto aos materiais bibliográficos, foram analisados os registros históricos de livros que versavam sobre a história do congo capixaba (Capai (2009); Lins (2016); Maciel (2016); Perim (2018); Neves (1978)). Dentre os materiais audiovisuais, foram selecionados um episódio,

620

⁷ De acordo com matéria publicada pela Secretaria estadual de Cultura (Secult, 2023), o podcast foi realizado com recursos do Fundo de Cultura do Estado do Espírito Santo (Funcultura). É uma iniciativa do Instituto Manguerê e visa à difusão do conhecimento da própria cultura, entre os capixabas, apresentando uma cena musical que se reconhece em seus símbolos é mais rica e genuína. Além disso, promove a preservação da memória das bandas de congo do estado.

EP4 – T2 (2024), produzido por Podcast Papo de Mestre (um importante acervo de pesquisa das bandas de congo do Espírito Santo) e três documentários todos disponíveis no Youtube que de algum modo abordaram a casaca (Casaca (2003); Casaca (2013) e O congo (2021).

Resultado e discussões

Os resultados preliminares apontam que a casaca não apenas evoca memórias e identidades coletivas, mas também cria um espaço de encontro onde narrativas e significados são negociados.

A Casaca como Instrumento de Interações Interculturais

Conforme já mencionado, a casaca possui origens profundas nas tradições dos povos tupinikim, que utilizam o instrumento em cerimônias, celebrações e rituais. Orlando Bomfim Netto retratou no documentário Casaca (2013) a dialética entre as culturas, africana e indígena, por meio do debate entre historiadores, folcloristas, brincantes e caseiros. Ao longo do tempo, o uso da casaca foi incorporado em contextos mais amplos, alcançando diferentes grupos étnicos e culturais no Espírito Santo e, quiçá no Brasil. A troca de conhecimentos e práticas relacionadas à fabricação e uso da casaca possibilitou um intercâmbio cultural enriquecedor, onde diferentes técnicas e estilos foram mesclados e adaptados.

Como mediadora intercultural, a casaca facilita o diálogo entre grupos diversos (O congo, 2016). Ao ser apresentada em diferentes contextos, como festivais culturais, escolas e eventos comunitários, a casaca promove uma compreensão mútua e respeito entre os participantes. A valorização do instrumento e de sua história proporciona uma oportunidade para que diferentes culturas se reconheçam e aprendam umas com as outras, reforçando a importância do respeito e da preservação das tradições culturais (Casaca, 2003).

No contexto educacional, a casaca pode ser utilizada como uma ferramenta para ensinar sobre a diversidade cultural e a Etnomatemática. Ao aprender sobre a fabricação e a utilização da casaca, os alunos entram em contato com conhecimentos matemáticos e históricos que são fundamentais para a compreensão das culturas indígenas. Esta abordagem educativa promove a inclusão e o reconhecimento da diversidade cultural, encorajando os alunos a valorizarem e respeitar as diferenças (D'Ambrosio, 2004).

A casaca também desempenha um papel importante na integração social, especialmente em comunidades onde há uma mistura de diferentes grupos étnicos (D'Ambrosio, 2004). Oficinas e projetos culturais podem contribuir para a união de pessoas de diversas origens, incentivando a colaboração e o trabalho em equipe (Bicudo, 2008). Nesse ínterim, o processo de fabricação e o uso da casaca vêm agregar e fortalecer os laços comunitários, bem como promover um senso de pertencimento e identidade compartilhada (EP 5 – T2, 2024).

A casaca não é apenas um instrumento musical, mas um símbolo poderoso de interculturalidade. Ao servir como mediadora em diálogos entre diferentes grupos e identidades culturais, a casaca promove a interação, o respeito e a valorização da diversidade (EP5 – T2 e EP 5 – T2, 2024). Através de sua história, fabricação e uso, este instrumento destaca a importância de preservar e celebrar as tradições culturais, contribuindo para um mundo mais inclusivo e interconectado.

Ao promover o diálogo entre a matemática formal e os saberes tradicionais, oferece uma oportunidade para a criação de interfaces interculturais (Candau, 2012; Washl, 2009). A análise de seus ritmos e, até discursos relacionados com a casaca, podem ser utilizados em sala de aula para contextualizar o ensino matemático, conectando-o às realidades culturais dos estudantes. Essa abordagem promove não apenas a compreensão matemática, mas também o respeito e a valorização das tradições culturais.

Ritmo como Linguagem Universal e a casaca como elo cultural

Cada cultura possui um repertório musical único, com estilos, instrumentos e práticas que lhe são próprios. A música, em suas mais variadas formas, é uma ponte entre o passado e o presente, o local e o global, é uma expressão cultural que funciona como reflexo de crenças, valores, tradições e identidades de um grupo social.

O ritmo, em sua essência, transcende barreiras linguísticas e culturais, consolidando-se como uma linguagem universal. Presente em todas as sociedades humanas, ele expressa sentimentos, narra histórias e conecta indivíduos. Sua capacidade de comunicar vai além das palavras, tocando diretamente as emoções e despertando um senso de pertencimento que é inerente à experiência humana. Dentro desse contexto, o discurso musical emerge como um poderoso veículo de expressão de identidades plurais, refletindo as diversidades culturais e sociais que o compõem (Lins, 2016).

A partir de seus ritmos, melodias e letras, a música consegue traduzir vivências coletivas, narrar histórias, celebrar momentos de produção de significados e reafirmar vínculos comunitários. Além disso, serve como um meio de propagação para preservar e transmitir saberes entre gerações. Imersa à diversidade, revela as peculiaridades de cada grupo social, promove conexões interculturais, permite a troca e o diálogo entre diferentes povos e tradições. Em síntese, a música transcende o entretenimento, posicionando-se como uma linguagem universal que une, inspira e dá voz às experiências humanas.

Instrumentos tradicionais, ao mesmo tempo em que preservam heranças culturais, também dialogam com as dinâmicas contemporâneas, criando um espaço híbrido onde o antigo e o novo coexistem. A casaca é um exemplo eloquente dessa conexão. Com sua construção artesanal e sonoridade única, a casaca não apenas representa uma manifestação das raízes locais, mas também se abre para as influências globais, adaptando-se e reinventando-se ao longo do tempo.

Na singularidade de sua performance, a casaca estabelece um elo entre o tradicional e o moderno. Ela ecoa as tradições populares do Espírito Santo, principalmente aquelas afro-brasileiras e indígenas, incorporando ritmos e melodias que narram a história e as vivências de um povo. Simultaneamente, sua presença em eventos contemporâneos e sua fusão com outros gêneros musicais mostram como a cultura local pode dialogar com o mundo sem perder sua identidade.

Assim, o ritmo, por meio da casaca, torna-se um espaço de encontro. Ele une gerações, conecta comunidades e promove o reconhecimento mútuo entre diferentes culturas. Essa sinergia reafirma o poder da música como uma força integradora, capaz de traduzir a diversidade da experiência humana em uma linguagem que todos podem compreender e sentir.

Considerações Finais

Os artefatos culturais possuem um papel crucial na construção e mediação de identidades, funcionando como ferramentas de preservação histórica e agentes de diálogo entre diferentes culturas. No Espírito Santo, a casaca se destaca não apenas por sua musicalidade, mas também por sua capacidade de representar valores, narrativas e conexões culturais. Mais do que um instrumento musical, a casaca se apresenta como um símbolo de pertencimento e um mediador de interações interculturais.

Enquanto manifestação cultural, a casaca é um exemplo potente de como a música e o discurso podem atuar como ferramentas para a construção de interfaces interculturais. Ao promover conexões entre o local e o global, ela se consolida como um catalisador para a compreensão intercultural, reafirmando a importância dos artefatos culturais na construção de pontes entre diferentes formas de ser e estar no mundo.

A casaca revela-se uma rica fonte de saberes interdisciplinares e culturais, que pode ser explorada no contexto educacional para promover o diálogo entre culturas e enriquecer o ensino da matemática. A perspectiva etnomatemática destaca a importância de reconhecer e valorizar as práticas culturais locais, criando um ensino mais inclusivo.

A inclusão de manifestações culturais, como a casaca, no ensino da matemática é uma oportunidade de enriquecer o processo educacional, tornando-o mais atrativo, contextualizado e inclusivo. Essa abordagem não apenas aproxima os conteúdos matemáticos do cotidiano dos estudantes, mas também valoriza saberes tradicionais e promove a diversidade cultural como parte integrante do aprendizado.

A casaca, enquanto instrumento musical capixaba, oferece um ponto de partida para explorar conceitos matemáticos como padrões, ritmos e proporções. O estudo dos ritmos pode ser associado a sequências numéricas, frações e intervalos temporais, enquanto os padrões presentes na construção e decoração do instrumento permitem abordar geometria e simetria.

Assim, a matemática deixa de ser uma abstração descolada da realidade e se torna uma ferramenta para compreender e valorizar o mundo ao redor.

Além disso, ao incluir a casaca no contexto da Educação Matemática, o professor tem a oportunidade de desenvolver um trabalho interdisciplinar, conectando matemática e música. Esse tipo de abordagem permite que os estudantes reconheçam a interconexão entre as disciplinas e compreendam como a matemática está presente em diversas práticas culturais. Por exemplo, ao explorar a confecção da casaca, é possível trabalhar medições, proporções e formas geométricas, enquanto se discute sua origem e importância cultural.

A fim de maximizar as conexões interconexões, o educador matemático pode dialogar com disciplinas como física (acústica do som), artes visuais (design do instrumento, principalmente via grafismo), química (produção artesanal de cores e uso de pirografo), biologia (sustentabilidade via exploração de impactos ambientais e conservação dos recursos naturais utilizados no processo de fabricação), geografia (cartografia da região de extração, difusão cultural, globalização e identidade) e história (contexto sociocultural).

Essa integração também contribui para o fortalecimento da identidade cultural dos estudantes. Muitos jovens pertencentes a comunidades locais ou tradicionais podem não se reconhecer no currículo escolar padrão, que muitas vezes negligencia seus contextos culturais. Ao trazer a casaca e outras manifestações para a sala de aula, o professor de matemática cria um ambiente em que as experiências e histórias dos alunos são valorizadas, promovendo autoestima e engajamento.

Para que essa integração seja efetiva, é fundamental investir na formação de professores, capacitando-os para trabalhar com abordagens etnomatemáticas e culturais. Os educadores precisam estar preparados para identificar oportunidades de conexão entre os conteúdos escolares e as práticas culturais locais, além de desenvolver atividades criativas e atrativas.

Por fim, ao integrar a casaca e outras manifestações culturais ao ensino da matemática, a escola se posiciona como um espaço de respeito à diversidade e ao diálogo intercultural. Essa prática não só enriquece o aprendizado, mas também forma cidadãos mais conscientes e capazes de reconhecer e valorizar as múltiplas formas de conhecimento que compõem nossa sociedade. Assim, a matemática se transforma em uma ponte entre o saber acadêmico e as vivências culturais, criando um ensino que faz sentido para todos.

624

Referências

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A pesquisa interdisciplinar: uma possibilidade de construção do trabalho científico/acadêmico. *Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, v. 10, n. 1, pp. 137-150, 2008.

BISHOP, Alan J. *Aspectos sociales y culturales de la Educación Matemática*. Conferencia Plenaria en el Segundo Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias y las Matemáticas, Valencia, España, 1987.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994

CANCLINI, Nestor G. *Culturas Híbridas*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

CANDAU, Vera Maria. Escola, Didática e Interculturalidade: desafios atuais. CANDAU, Vera Maria (Org.). *Didática Crítica Intercultural: aproximações*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2012a. P. 107-138.

CANDAU, Vera Maria. O Educador como Agente Sociocultural. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Didática Crítica Intercultural: aproximações*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2012b. P. 55-80.

CASACA, o reco-reco de cabeça esculpida. Direção de Luciana Gama. Vitória: Rede *Gazeta*, 2003. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Oy58JX6WL04>.

CASACA. Direção de Orlando Bomfim Netto. Aracruz: Pique-bandeira *Filmes*, 2013.

CASCUDO, Luís Câmara. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. Revisto, atualizado e ilustrado. 11 ed. São Paulo: Global Editora e Distribuidora Ltda, 2002.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer*. São Paulo, SP: Editora Ática, 1990.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: um programa*. Educação Matemática em Revista, v. 1, n. 1, p. 5-11, 1993.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *O programa Etnomatemática e questões historiográficas e metodológicas*. Conferência, 1999b. In: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE FILOSOFIA, São Paulo, 1999.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Etnomatemática - Elo entre as tradições e a modernidade*. 2a Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 110 p. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

D'AMBRÓSIO, U. (2004). Um enfoque transdisciplinar à educação e à educação matemática. In: BICUDO, M. e BORBA, M.C. *Educação matemática: pesquisa em movimento*. São Paulo, Cortez.

EP 4 – T2: Mestre Antônio. Entrevistado: Antônio Ramos dos Santos. Entrevistador: Fábio Carvalho de Souza. [S. l.]: Vila do Riacho, 11 dez. 2024. *Podcast*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9EfCSAqBMqY>. Acesso em: 01 dez. 2024.

EP 5 – T2: Mestre Olindo. Entrevistado: Olindo Sizenando. Entrevistador: Fábio Carvalho de Souza. [S. l.]: Coqueiral de Aracruz, 11 out. 2024. *Podcast*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9EfCSAqBMqY>. Acesso em: 12 dez. 2024.

FLEURI, Reinaldo M. *Intercultura e educação*. Texto oferecido como subsídio à conferência O desafio dialógico nas relações interculturais apresentada no VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire Caminhando para uma cidadania multicultural, na cidade do Porto (Portugal), em 19 a 22 de setembro de 2004. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 23, 2005.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. 1.ed. 13.reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008. 323p.

GERDES, Paulus. *Da etnomatemática a arte-design e matrizes cíclicas*. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010a.

GERDES, Paulus. *Geometria dos trançados Bora na Amazônia Peruana*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010b.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LINS, Jaceguay. *O congo do Espírito Santo: uma panorâmica musicológica das bandas de congo*. 2. ed. Vitória: FAMES, 2016.

MACIEL, Cleber. *Negros no Espírito Santo*. Organização por Osvaldo Martins de Oliveira. 2. ed. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2016. 282 p.: il. (Coleção Canaã, v. 22).

NEVES, Guilherme Santos. *Folclore brasileiro: Espírito Santo*. Ano do Fascículo: 0. Publicação: Rio de Janeiro: FUNARTE, 1978.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Sociedade
e Práticas Educativas

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



O CONGO e a casaca, símbolo capixaba. Direção de Paulo Bomfim Netto. Vila Velha: Ministério do Turismo e Instituto Cultural **Vale**, 2021.

PERIM, Alexandre. *Banda de congo São Benedito do Rosário de Vila do Riacho* – Uma história cheia de histórias. Espírito Santo: Aracruz, 2018.

REDINHA, José. *Instrumentos Musicais de Angola*. Sua Construção e Descrição. 2 ed. Portugal: Instituto de Antropologia da Universidade de Coimbra, 1988.

SANTOS, Daniel dos. *As classificações de instrumentos musicais: um breve panorama*. 2022. Disponível em: <https://www.mvim.com.br/artigo/as-classificacoes-de-instrumentos-musicais/>. Acesso em: 2. de fev. de 2024.

SANTOS, José Luiz dos, 1949. *O que é cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção primeiros passos; 110)

STASI, Carlos. *O instrumento do diabo: música, imaginação e marginalização*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de) coloniale de nuestra época*. Quito, Ecuador: Universidad Andina, 2009a.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir; re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009b.

WA MUKUNA, Kazadi. *Contribuição Bantu na Música Popular Brasileira: perspectivas e etnomusicológicas*. 3.ed. São Paulo: Terceira Margem, 2006.

627



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

OS DIREITOS FEMININOS SOB A PERSPECTIVA DO ROMANCE MEDIEVAL 'TRISTÃO E ISOLDA': UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE AS LEIS MEDIEVAIS E OS PACTOS INTERNACIONAIS DE DIREITOS HUMANOS

Luiza Annes¹

Maria Fernanda da Silveira Feldmann²

Introdução

A emblemática história de *Tristão e Isolda* é uma das mais famosas lendas medievais de amor trágico, originada na sociedade medieval e mais tarde adaptada por diferentes autores e em diversos idiomas. Assim, a trama gira em torno de Tristão, um cavaleiro nobre da Bretanha, e Isolda, a filha do rei da Irlanda.

Esse conto inicia-se quando Tristão é enviado pelo tio, rei Marcos, para buscar Isolda, que estava prometida em casamento ao rei Marcos. Durante a viagem de volta, Tristão e Isolda ingerem, sem conhecimento, uma poção mágica de amor destinada ao rei Marcos. A poção faz com que ambos se apaixonem perdidamente, mas, como Isolda estava pronta a casar-se como o rei Marcos, ela se vê dividida entre o amor por Tristão e seu dever de ser fiel ao casamento com o rei.

A história se desenrola sob o romance proibido entre Tristão e Isolda que logo é descoberto, causando grandes conflitos e traições. Tristão, embora apaixonado por Isolda, tenta se afastar para não trair o tio. A tragédia se desenha quando Tristão, fica gravemente ferido e, em sua busca por Isolda, morre antes de poder vê-la mais uma vez. Isolda, ao ouvir da morte de Tristão, morre de desgosto e solidão ao lado de seu amado, simbolizando o fim do amor impossível que os uniu.

Nesse sentido, é possível perceber que a narrativa explora temas como o amor romântico impossível, a lealdade, o destino trágico e as consequências de seguir um amor que desafia as convenções sociais e morais de sua época, bem como oferece, principalmente, aos leitores uma perspectiva única sobre o papel da mulher na sociedade feudal.

Diante do exposto, é imperioso ressaltar que ao longo dos séculos, as mulheres enfrentam desafios quanto à sua autonomia, direitos e reconhecimento perante a lei. Portanto, uma vez que comparando as normas da Europa medieval com os pactos internacionais

628

¹ Graduanda do 9º semestre de Direito da Universidade Federal de Santa Maria. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9981617797143026>. E-mail: luizafannes@gmail.com.

² Graduanda de Direito da Universidade Federal de Santa Maria. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5743444311971513>. E-mail: feldmann.maria@acad.ufsm.br.

contemporâneos, observa-se um longo percurso na luta pela igualdade de gênero, emancipação e conquista por espaços deste público.

Nessa perspectiva, os pactos internacionais modernos estabelecem garantias essenciais para os direitos femininos. Como por exemplo, a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW), criada no ano de 1979, e a Convenção de Istambul, criada no ano de 2011, que visam assegurar a igualdade de gênero e a proteção contra abusos.

Comparando com o contexto medieval, esses tratados garantem às mulheres o direito de escolher seus parceiros, proteção contra violência de gênero e autonomia jurídica. Além disso, reconhecem a necessidade de combater desigualdades estruturais que historicamente limitaram os direitos femininos.

Diante do cenário apresentado, o problema que se apresenta é o seguinte: como as normas jurídicas e sociais da Europa medieval, refletidas na obra *Tristão e Isolda*, moldaram a posição da mulher na sociedade feudal, e de que forma os tratados internacionais contemporâneos sobre direitos humanos têm contribuído para a conquista da igualdade de gênero e da autonomia feminina, em comparação com o contexto histórico.

Para responder ao questionamento, a pesquisa seguirá uma abordagem hermenêutico-fenomenológica, buscando interpretar a narrativa de *Tristão e Isolda* à luz das normas sociais e jurídicas medievais, com ênfase na desigualdade de gênero e nas consequências jurídicas da infidelidade feminina. O método de procedimento será procedimental, utilizando técnicas de pesquisa documental e bibliográfica para explorar as fontes históricas e legais.

Além disso, será aplicada uma análise comparativa entre as práticas medievais e os tratados internacionais contemporâneos, como a CEDAW e a Convenção de Istambul, que visam à eliminação da discriminação contra a mulher. A pesquisa também incorporará uma análise histórica, estatística e comparativa para compreender as transformações jurídicas e sociais ao longo do tempo, com foco nos avanços e desafios contínuos na busca pela equidade de gênero.

Diante da forma não exaustiva da pesquisa, o presente artigo se organizará em dois capítulos. O primeiro deles denominado de: “O papel da mulher na sociedade feudal e a representação de Isolda na obra *Tristão e Isolda*”, que abordará como a figura feminina era retratada em obras e seu papel na vida cotidiana, bem como a problematização dos desdobramentos desse gênero em determinado contexto. Por sua vez, o segundo capítulo denominado de: “A evolução dos direitos femininos: uma análise comparativa entre a Europa medieval e os tratados internacionais contemporâneos”, tratará acerca das principais fontes legislativas que durante os anos de luta feminina garantiram direitos.

O papel da mulher na sociedade feudal e a representação de Isolda na obra *Tristão e Isolda*

Inicialmente, na região da Europa medieval, a estrutura social era rigidamente patriarcal, com a Igreja Católica Apostólica Romana exercendo enorme influência sobre as normas e a

realidade social dos fiéis. A função das mulheres na sociedade medieval era de servir como esposas, mães e membros subalternos de uma família, estando suas vidas reguladas por acordos matrimoniais arranjados regrados por normas de cunho sociais, jurídicas e religiosas que restringiam sua liberdade e autonomia. A mulher, em sua essência, era vista como um ser inferior e subordinado ao homem, cujas ações e comportamentos estavam regulados por um sistema de normas que favorecem e fortalecem a supremacia masculina.

O direito feudal fundamentado na canôndade reforçava essa subordinação ao estabelecer um regramento sobre o papel da mulher, principalmente no que diz respeito ao matrimônio. As mulheres não eram possibilitadas de escolher seus parceiros, e o casamento era considerado mais uma organização política e econômica entre famílias do que uma união baseada no afeto. Em *Tristão e Isolda*, essa falta de escolha é simbolizada no casamento de Isolda com o rei Marcos, que é imposto a ela sem que ela tenha qualquer voz na decisão. A mulher, portanto, era vista como uma extensão da família, e suas escolhas eram mediadas pelos interesses patriarcais e familiares.

Além disso, as mulheres eram sujeitas a uma severa vigilância social, principalmente no que diz respeito à sua moralidade e fidelidade conjugal. O controle sobre a sexualidade feminina era um dos pilares que sustentavam a ordem social medieval.

630

Essa diferença de tratamento entre os gêneros é notável, pois os homens, ao contrário, gozavam de maior liberdade sexual, sendo menos sujeitos à vigilância ou punição. Isolda, ao ser acusada de adultério, é um exemplo claro de como as mulheres eram julgadas de forma desigual, e sua punição, ou pelo menos a ameaça de punição, ilustra a desigualdade de gênero vigente na época.

Diante de tal posicionamento fica necessário ressaltar o escrito por André Béjin (1987) que sustenta que a infidelidade feminina é uma ameaça maior para a relação do que do homem, devido à ideia de que, para a mulher, é mais difícil separar "corpo e espírito", o que faria com que ela se envolvesse apenas por amor. Ainda acrescenta que a infidelidade física masculina seria vista como menos grave por não envolver sentimentos.

Assim, diante do sistema extremamente machista, a acusação de adultério contra a figura feminina não representava apenas uma questão moral ou ética, mas também uma questão política e social, sendo uma violação direta da estrutura patriarcal que se sustentava por meio do controle do comportamento feminino. Assim, Nísia Floresta em sua obra *Direito das mulheres e injustiça dos homens* (1989)

Se cada homem, em particular, fosse obrigado a declarar o que sente a respeito de nosso sexo, encontraríamos todos de acordo em dizer que nós nascemos para seu uso, que não somos próprias senão para procriar e nutrir nossos filhos na infância, reger uma casa, servir, obedecer e aprazer aos nossos amos, isto é, a eles homens. (Floresta, 1857).

A evolução dos direitos femininos: uma análise comparativa entre a Europa medieval e os tratados internacionais contemporâneos.

Com o passar dos séculos, a figura feminina começou a sofrer mudanças prósperas, especialmente a partir dos séculos 18 e 19, com o surgimento do movimento feminista e a crescente conscientização sobre os Direitos Humanos. No entanto, foi somente no século XX que ocorreram as transformações mais profundas, importantes e sistemáticas no âmbito jurídico e social

A principal mudança surgiu no pós-Segunda Guerra Mundial, quando a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos no ano de 1948. Posteriormente, foram criados movimentos que pressionaram por uma maior equidade de gênero e pela eliminação das práticas discriminatórias contra as mulheres.

Um marco importante nessa extensão luta foi a criação da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW), adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1979. Este tratado internacional firmado é considerado um dos mais importantes quanto aos direitos das mulheres, uma vez que define de forma abrangente os direitos das mulheres e humanos, bem como exige que os países signatários adotem políticas e medidas legais para eliminar a discriminação de gênero em todas as suas formas. Nesse viés, destaca-se um dos pontos elencados pela Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW):

Relembrando que a discriminação contra a mulher viola os princípios da igualdade de direitos e do respeito da dignidade humana, dificulta a participação da mulher nas mesmas condições que o homem, na vida política, social, econômica e cultural de seu país, constitui um obstáculo ao aumento do bem-estar da sociedade e da família e dificulta o pleno desenvolvimento das potencialidades da mulher para prestar serviço a seu país e à humanidade.

A CEDAW estabeleceu um conjunto de normas que busca garantir a igualdade de direitos para as mulheres, abrangendo áreas como educação, saúde, participação política e proteção contra a violência. Outrossim, a Convenção auxilia na autonomia da mulher em todas as esferas sociais.

Outro tratado importante foi a chamada *Convenção de Istambul*, organizada em 2011, que se concentra especificamente na eliminação da violência de gênero e no fortalecimento da proteção legal das mulheres contra abusos físicos, psicológicos e sexuais. Esse tratado internacional fixa medidas concretas para prevenir a violência contra a mulher, proteger as vítimas e garantir que os violentadores sejam responsabilizados nas esferas jurídicas.

Para tanto, salienta-se um trecho da Convenção de Istambul no que diz respeito aos pactos firmados e os preceitos elencados:

[...]Reconhecendo que a violência contra as mulheres é uma manifestação das relações de poder historicamente desiguais entre mulheres e homens que levou à dominação e discriminação das mulheres pelos homens, privando assim as mulheres do seu pleno progresso; [...]

[...]Reconhecendo que a natureza estrutural da violência contra as mulheres é baseada no género, e que a violência contra as mulheres é um dos mecanismos sociais cruciais através dos quais as mulheres são mantidas numa posição de subordinação em relação aos homens; [...]

Esses tratados referidos, além de refletirem um imenso progresso na esfera jurídica pela luta a favor da igualdade de género, também ilustram uma mudança significativa na percepção das mulheres na sociedade global. Nessa linha de pensamento, é possível perceber a explícita comparação com a sociedade medieval: a mulher medieval era subalterna e controlada, enquanto as mulheres contemporâneas estão, por força de tratado internacional, em posição de igualdade jurídica e social da figura masculina.

Esses tratados internacionais contrastam fortemente com o contexto medieval, em que as mulheres não tinham autonomia jurídica ou o direito de decidir sobre questões relacionadas ao casamento, ao comportamento sexual e até mesmo à sua própria liberdade. No caso de *Tristão e Isolda*, a mulher é retratada como um ser subordinado aos ditames dos homens e das instituições religiosas. Em contraste, as normas contemporâneas promovem a emancipação das mulheres e sua plena integração no mundo jurídico e social, reconhecendo sua capacidade de decisão e sua autonomia sobre o corpo e a vida pessoal.

Sobre esse assunto, sobressai o pensamento de Yuderkys Miñoso na obra *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales*, que determina:

Em sintonia com o projeto que revela a colonialidade como o lado sombrio da modernidade, [...] de forma radical, a leitura de uma história ascendente de ‘conquista de direitos para as mulheres’ que se considera ter começado na Europa e nos Estados Unidos e depois se espalhado para o resto do mundo, produto do surgimento do feminismo como movimento universal, um “fenômeno progressivo, que ocorreria à medida que a Ilustração fosse desenvolvendo e explicitando seus próprios pressupostos” (Amorós s.f.) (Yuderkys MIÑOSO, 2014, p. 32).³

³ No original: en sintonía con el proyecto que devela la colonialidad como lado oscuro de la modernidad, [...] de forma radical la lectura de una historia ascendente de ‘conquista de derechos para las mujeres’ que se estima ha comenzado en Europa y los Estados Unidos y luego se ha ido extendiendo al resto del mundo, producto de la aparición del feminismo como movimiento universal, un “fenómeno progresivo, que se produciría a medida que la Ilustración fuera desarrollando y explicitando sus propios presupuestos (Amorós s.f.) (Yuderkys MIÑOSO, 2014, p. 32).

A comparação entre os dois contextos, medieval e contemporâneo, revela o longo processo de transformação das normas sociais e jurídicas que cercam as mulheres. No passado, as mulheres eram vistas como propriedade dos homens, seja como esposas, filhas ou filhas de um senhor feudal. O direito canônico garantia a supremacia masculina e limitavam severamente os direitos das mulheres.

Assim, menciona Sônia Alvarez (1998): “Paralelamente a esse conjunto de ações, a transnacionalização e a “onguização” do movimento feminista foram dinâmicas incentivadas pelo seu processo de internacionalização.”

No entanto, é importante reconhecer que, apesar das conquistas, ainda persiste uma grande desigualdade de gênero em diversas partes do mundo. Em muitas culturas, as mulheres ainda enfrentam restrições severas à sua autonomia, e a violência de gênero continua a ser um problema generalizado. A comparação entre a obra medieval e os tratados internacionais contemporâneos nos permite perceber tanto o progresso como as dificuldades que ainda existem na busca pela equidade de gênero.

Além disso, a persistência de estereótipos de gênero e a falta de conscientização sobre os direitos das mulheres contribuem para a perpetuação da desigualdade. A resistência a mudanças nas normas sociais, muitas vezes alimentada por tradições culturais e religiosas, também constitui um obstáculo significativo para a plena implementação dos direitos das mulheres.

633

Conclusão

A análise da obra *Tristão e Isolda* e sua relação com as normas sociais e jurídicas da Europa medieval oferece uma reflexão profunda sobre a posição das mulheres na sociedade feudal e as limitações que lhes eram impostas, especialmente no que diz respeito à autonomia e ao controle sobre suas escolhas pessoais. Ao considerar as implicações jurídicas e sociais dessa época, podemos observar um quadro de subordinação absoluta, no qual as mulheres estavam quase completamente alijadas de qualquer poder decisório, seja em relação ao casamento, ao comportamento sexual ou à autonomia jurídica. A obra, ao retratar a infidelidade de Isolda e suas consequências dramáticas, expõe com clareza a desigualdade de gênero presente nesse contexto medieval, onde a mulher era constantemente vigiada e punida de forma desproporcional em relação aos homens.

A sociedade medieval, dominada pelo direito feudal e canônico, era estruturada em torno de um sistema patriarcal que relegava as mulheres a papéis subalternos, seja no espaço familiar, religioso ou político. O casamento, como observado em *Tristão e Isolda*, era uma aliança política e econômica, e as mulheres não tinham a liberdade de escolher seus parceiros. Isolda, como muitas mulheres de sua época, teve sua vida moldada por interesses familiares e políticos, sem considerar sua vontade ou desejos pessoais. A infidelidade feminina, quando detectada, resultava em sérias consequências, em um contexto em que a moralidade sexual

das mulheres era controlada com uma rigidez extrema. Isso revela um cenário de desigualdade evidente, onde as mulheres eram julgadas e punidas severamente por comportamentos que, para os homens, eram muitas vezes aceites ou até mesmo ignorados. Com o avanço dos séculos, a figura das mulheres na sociedade foi, aos poucos, mudando, embora de forma lenta e muitas vezes difícil. A luta pela igualdade de gênero, iniciada com os primeiros movimentos feministas no século XIX, resultou em significativas transformações no campo jurídico e social. No entanto, as conquistas alcançadas ao longo do século XX, como a ratificação de tratados internacionais, incluindo a CEDAW (1979) e a Convenção de Istambul (2011), marcaram um ponto de inflexão importante. Esses tratados representaram um avanço crucial no reconhecimento da autonomia das mulheres, oferecendo-lhes garantias de direitos que antes eram inexistentes ou extremamente limitados, especialmente em relação ao controle sobre seus corpos, suas escolhas de vida e sua participação ativa na sociedade.

A CEDAW, em particular, constituiu uma verdadeira revolução no entendimento dos direitos das mulheres, ao estabelecer normas universais que exigem dos países signatários a eliminação da discriminação em todas as suas formas. Ela reconheceu as mulheres como sujeitos plenos de direitos, com a liberdade de tomar decisões que impactam suas vidas pessoais, sejam no campo do casamento, da maternidade ou da sexualidade. O fato de a CEDAW ter sido ratificada por mais de 180 países reflete a importância desse tratado para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde a mulher não é vista como propriedade, mas como um ser humano com direitos fundamentais garantidos. A Convenção de Istambul, por sua vez, reforça a proteção das mulheres contra a violência de gênero, buscando eliminar a impunidade para os agressores e garantindo medidas concretas para prevenir e punir a violência doméstica e sexual.

Esses tratados são parte de um movimento global de emancipação feminina, que reflete uma mudança significativa nas normas sociais e jurídicas. No entanto, a realidade de muitos países ainda demonstra que, embora os direitos das mulheres estejam amplamente reconhecidos no papel, a implementação desses direitos continua sendo um desafio. Em muitas regiões, a violência de gênero persiste de forma alarmante, e as mulheres ainda enfrentam obstáculos substanciais para acessar educação, trabalho, e participar da vida política de maneira plena. Em contextos sociais e culturais que perpetuam a subordinação feminina, a transição de um sistema de controle para um de verdadeira autonomia e igualdade é um processo doloroso e lento.

A comparação entre a sociedade medieval e os tempos contemporâneos evidencia uma clara evolução na posição das mulheres, mas também aponta que, apesar dos avanços conquistados, a luta pela plena igualdade de gênero ainda está longe de ser concluída. As mulheres hoje têm mais liberdade e direitos do que nunca, mas continuam enfrentando barreiras significativas em muitas partes do mundo, sejam elas culturais, religiosas ou

econômicas. A resistência a mudanças nas normas sociais, muitas vezes alimentada por tradições arraigadas, é um obstáculo constante para a verdadeira transformação.

É fundamental, então, que o processo de luta pela igualdade de gênero seja uma jornada coletiva, envolvendo governos, organizações não governamentais, instituições educacionais e a sociedade como um todo. A luta das mulheres não é apenas uma luta por direitos, mas uma luta por justiça social e equidade, que beneficia a todos, independentemente do gênero. A análise de *Tristão e Isolda*, ao comparar a condição da mulher medieval com as conquistas contemporâneas, serve como um lembrete das vitórias já alcançadas, mas também como um alerta para o trabalho que ainda precisa ser feito.

Por fim, podemos afirmar que a trajetória histórica da mulher, do contexto medieval até os avanços dos direitos contemporâneos, é um reflexo das conquistas que ocorreram, mas também das barreiras que ainda precisam ser rompidas. A transformação das normas sociais e jurídicas, que antes viabilizaram a subordinação da mulher, agora visam garantir a sua igualdade e autonomia.

Referências

ALVAREZ, Sonia E. “Feminismos Latino-Americanos”. *Revista Estudos Feministas*, v. 6, n. 2, 1998.

AUGUSTA, Nísia Floresta Brasileira. (1989): *Direito das mulheres e injustiça dos homens*, São Paulo, Cortez, p. 35.

BALLESTRIN, Luciana. “Feminismo De(s)colonial como Feminismo Subalterno Latino-Americano”. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 28, n. 3, e75304, 2020

BÉDIER, Joseph. *O Romance de Tristão e Isolda*. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 2001

BÉJIN, A. O casamento extraconjugal dos dias de hoje. In: ARIÉS, P. e BÉJIN A. (orgs.), *Sexualidades ocidentais*. São Paulo: Brasiliense, 1987, pp 183-193.

ONU MULHERES. Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW), 1979. Disponível em: <https://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/>.

CONSELHO DA EUROPA. Convenção de Istambul, 2011. Disponível em: <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/210>.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



FARIA, Helena Omena Lopes de; MELO, Mônica de. *Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher e convenção para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher*. In: SÃO PAULO. Governo do Estado de São Paulo. Procuradoria Geral do Estado. Grupo de Trabalho de Direitos Humanos. Direitos Humanos: construção da liberdade e da igualdade. São Paulo, 2000. p. 371-404

MIÑOSO, Yuderlys Espinosa; CORREAL, Diana Gómez; MUÑOZ, Karina Ochoa (Eds.). *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Popayán: Universidad del Cauca,

WEID, Olívia Von Der. Perdoa-me por te trair: um estudo antropológico sobre a infidelidade feminina. Revista Habitus: revista eletrônica dos alunos de graduação em Ciências Sociais - IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p.49-59, 30 mar. 2004. Anual. Disponível em: <www.habitus.ifcs.ufrj.br>. Acesso em: 30 mar. 2004.

636



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

ATIVIDADES SÍNCRONAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: EXPERIÊNCIA COM GRUPO DE ESTUDOS

Éder Rodrigo Gimenes¹
Suzie Keilla Viana da Silva²
Julia Cristina Antuniazzi³
Itamires Lima Santos Alcantara⁴
Jonatas Antonio Terêncio⁵

Considerações iniciais

O acesso à educação formal é restrito no Brasil diante de aspectos sociais, culturais e econômicos que são historicamente sedimentados, de modo que, a despeito de indicadores de avanço no acesso ao ensino superior por conta de ações afirmativas e ampliação tanto de instituições de ensino superior quanto da educação a distância (EAD), persiste no país uma cultura política calcada em baixo refinamento político (Silva e Veloso, 2013; Borba e Ribeiro, 2021).

Na educação a distância, são múltiplos os modelos de estruturação pedagógica de conteúdos, objetos de aprendizagem e formas de interação, de modo que tem sido cada vez incentivada a realização de atividades síncronas (em tempo real) com interação entre os profissionais da educação (professores e tutores) com os acadêmicos.

Neste *paper*, abordamos o projeto de ensino “Cidadania e participação: educação social e política”, desenvolvido junto aos cursos de graduação a distância em Serviço Social e Ciências Políticas (bacharelados) e em Desenvolvimento Comunitário e Educador Social. (tecnólogos) de uma grande instituição de ensino superior privado no Brasil. Tal projeto visa promover a reflexão crítica sobre temas de relevância social por meio da tomada de consciência sobre cidadania e participação com vistas à educação social e política.

637

¹ Professor permanente dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Sociais e em Políticas Públicas da UEM, Professor EAD e Pesquisador do UniCV, doutor em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: ergimenes@uem.br

² Coordenadora de curso EAD e professora do Centro Universitário Cidade Verde (UniCV); Doutoranda em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: suziekeilla72@gmail.com.

³ Tutora Educacional na Educação a Distância - EAD no Centro Universitário Cidade Verde (UniCV); Especialização em Tecnologias Aplicadas ao Ensino à Distância pelo Centro Universitário Cidade Verde (UniCV); Graduação em Serviço Social - Universidade Estadual do Paraná- campus Paranavaí. E-mail: juliaantuniazzi@gmail.com

⁴ Professora EAD, no Centro Universitário Cidade Verde (UniCV); Doutoranda em Serviço Social pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: prof_itamires@unicv.edu.br

⁵ Professor EAD, no Centro Universitário Cidade Verde (UniCV); Especialista em Processos de Auditoria em Saúde pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). E-mail: prof_jonatas@unicv.edu.br

De modo específico, o objetivo deste *paper* é apresentar um relato de experiência de atividades síncronas no âmbito do projeto de ensino “Cidadania e participação: educação social e política”, por meio de um grupo de estudos interdisciplinar que trata de temas transversais à formação e atuação dos profissionais dos referidos cursos.

Em se tratando da relevância de discussões como esta, salientamos que as instituições de ensino superior são centrais à produção, estímulo e conformação do conhecimento inovador e disruptivo e esse processo já está em curso. Conforme Duarte (2019), avançamos até aqui e temos muito ainda a avançar, pois inovar não é refazer de outra maneira apenas, mas criar algo novo, atualizar ou incrementar a maneira como se faz, o que significa que a inovação é possível em todos os cursos e processos pedagógicos, ao que se soma o alerta de Gonçalves e Silva (2018) no sentido de que a inovação precisa estar a serviço da educação, não o inverso. A produção científica sobre EAD no Brasil se concentra de maneira expressiva nas discussões conceituais, legais e históricas, por um lado, e pela exposição de casos e atividades sem problematização metodológica, por outro, sendo que a maioria dos relatos de experiência decorrem de discussões em cursos de Pedagogia e, em menor medida, outras licenciaturas, como Sociologia, História Letras e Ciências Biológicas, por exemplo (Martins, Leitão e Silva, 2015).

Nesse sentido, Santos e Soares (2016, p. 104) reforçam a relevância de relatos de experiência ao argumentar que

A ação do professor caracteriza-se como de um docente pesquisador quando no seu dia a dia em sala de aula necessita de planejamento de atividades, desenvolvimento e aplicação de metodologias, reprodução e interpretação de conteúdos, observação de comportamentos e análise de processos. Contudo, devido à própria complexidade desse trabalho rotineiro junto aos alunos muitas experiências vivenciadas dentro da escola não são relatadas, refletidas e tampouco sistematizadas, o que seria de enorme valia a cada contexto educacional brasileiro, carregado de particularidades inerentes às regiões desse gigante país.

Diante do exposto, justifica-se a importância de relatos de experiência em cursos de bacharelados e de formação de tecnólogos, como é o caso deste *paper*, por sua potencial contribuição ao desenvolvimento de atividades, de perspectivas e até mesmo estratégias pedagógicas, pois, como afirmaram Laranjo e Fidalgo (2011), é importante que haja circulação de conhecimento por meio de exposições, trocas de experiências, espaços de debate e discussões que permitam a construção de um ambiente colaborativo no campo da educação, aspectos que “[...] são essenciais para a interação, integração e inclusão dos sujeitos, das informações e do compartilhamento sobre os limites e também sobre as potencialidades das tecnologias na educação” (Couto e Moreira, 2014, p. 200).

A estrutura deste *paper* dispõe, além desta introdução e de considerações finais, de duas seções. Na próxima, promovemos uma reflexão teórica, baseada em pesquisa bibliográfica,

sobre a relevância de uma educação dialógica e pautada pela produção de significação aos académicos, bem como refletimos sobre habilidades e competências no processo formativo e o potencial impacto de discussões significativas para o desenvolvimento social. Na sequência, apresentamos nosso relato de experiência, abordando aspectos dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação envolvidos e a prática do grupo de estudos.

Educação a distância e significação

Existem diversos modelos de ensino-aprendizagem, fundamentados em diferentes teorias e ideologias. Dentre eles, destacam-se quatro que convivem no cenário educacional: a aprendizagem memorística, centrada na repetição e voltada para fins pontuais, com alta probabilidade de esquecimento caso não haja retomada; a aprendizagem compreensiva, que busca traduzir conteúdos para facilitar a assimilação, embora sem necessariamente conectar-se à sua utilidade prática; a aprendizagem significativa, que atribui sentido aos conteúdos, destacando sua aplicabilidade no cotidiano e reconhecendo a singularidade dos estudantes; e a aprendizagem criativa, na qual o aprendiz, enquanto sujeito ativo, crítico e reflexivo, elabora algo novo a partir das informações trabalhadas (Miranda, 2016).

Ao longo dos anos, educadores como Freire (1996; 2014), Coll e Monereo (2010), Moran, Basseto e Behrens (2011), Mattar (2017), Camargo e Daros (2018) e Valente (2018) têm defendido a centralidade do estudante no processo educacional, atribuindo ao professor o papel de mediador e incentivador da autonomia do aprendiz. Nessa perspectiva, a utilização de metodologias ativas torna-se essencial para promover um ambiente onde os estudantes sejam protagonistas de sua formação. Em contraste, o modelo tradicional de educação bancária, no qual o professor assume uma posição central e os estudantes são meros receptores de informações, acaba por gerar um acúmulo de dados sem sentido e de difícil aplicação prática, por não serem devidamente problematizados.

Nesse sentido, Rocha (2018) salienta que é fundamental superar essa lógica tradicional e promover uma educação voltada para a emancipação cidadã, o que vai ao encontro dos princípios do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) voltado à garantia de uma educação de qualidade. Alinha-se, também, às preocupações da UNESCO sobre o tipo de conhecimento que vem sendo produzido nos ambientes escolares (Andrade e Sartori, 2018). Freire (2014) já criticava as aulas expositivas que desconsideravam a realidade dos educandos, apontando que uma educação sem significado para as classes populares reforça um ensino fragmentado, no qual o educador assume um papel impositivo e os conteúdos perdem a conexão com a totalidade da experiência humana. A prática educativa, nessa lógica, torna-se uma simples transmissão de conteúdos descontextualizados.

Nessa mesma linha, McKay (2003) destaca que as aulas organizadas com base na memorização e na hierarquia estabelecem uma dinâmica passiva, dificultando o desenvolvimento do raciocínio e a construção de significados mais duradouros. Para ele, a

superação desse modelo exige que o professor se torne reflexivo, planejando suas práticas conforme o perfil dos alunos, seus interesses, objetivos curriculares e o tempo disponível, de modo a potencializar a aprendizagem.

Para tanto, nos filiamos ao principal autor dos estudos sobre educação no Brasil mais uma vez, já que dentre as contribuições de Paulo Freire destaca-se a pedagogia da pergunta, que valoriza a curiosidade e o questionamento como práticas educativas fundamentais. Nesse processo, o educador deve estimular o espanto diante do conhecimento, incentivando perguntas e desconstruindo a ideia de respostas definitivas. A dúvida, portanto, transforma-se em recurso pedagógico que mobiliza a reflexão e dá sentido à construção do saber (Freire e Faundez, 2002).

[...] o problema que, na verdade, se coloca ao professor é o de, na prática, ir criando com os alunos o hábito, como virtude, de perguntar, de ‘espantar-se’. Para um educador nesta posição não há perguntas bobas e respostas definitivas. Um educador que não castra a curiosidade do educando, que se insere no movimento interno do ato de conhecer, jamais desrespeita pergunta alguma. [...] o papel do educador, longe de ser o de ironizar o educando, é ajudá-lo a refazer a pergunta, com o que o educando aprende, fazendo, a melhor pergunta” (Freire e Faundez, 2002, p. 48).

640

A abordagem reflexiva do ensino propõe que explicar um conteúdo vai além da mera exposição. Trata-se de favorecer um diálogo autêntico, em que os estudantes participam da construção do conhecimento, não apenas como ouvintes, mas como sujeitos ativos que colaboram para a elaboração das aulas. Tomelin (2006) afirma sobre nós, educadores, que somos desafiados a educar pela dúvida ao contemplarmos que o questionamento é uma possibilidade à educação transformadora, pois inquieta e provoca, de modo que “a dúvida como recurso pedagógico não anula os conhecimentos produzidos, mas utiliza-os como base para novas investigações” (Tomelin, 2006, p. 22).

Assim, o desafio atual da educação é construir uma práxis pedagógica que forme sujeitos críticos, criativos, colaborativos e capazes de resolver problemas concretos. As metodologias ativas, fundamentadas na resolução de desafios da prática social ou profissional, permitem que os estudantes reflitam, relacionem e atribuam sentido às descobertas feitas ao longo do processo formativo.

Sob tal perspectiva, destacamos que as metodologias ativas surgem como alternativas fundamentais nesse contexto, pois propõem a participação efetiva dos alunos, respeitando seus ritmos, estilos e tempos de aprendizagem (Thadei, 2018), de modo que Bacich e Moran (2018, p. xv) asseveram que “metodologias ativas englobam uma concepção do processo de ensino e aprendizagem que considera a participação efetiva dos alunos na construção de sua aprendizagem, valorizando as diferentes formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo”.

Cada vez mais consolidada, a adoção dessas metodologias reposiciona o estudante como responsável por sua aprendizagem, pois ele passa a refletir sobre problemas “reais” – muitas vezes relacionados às suas vivências cotidianas, especialmente em cursos de graduação que promovem a formação para atuação com caráter social e/ou político – e a desenvolver projetos, resolver demandas e atuar de maneira colaborativa, enquanto o professor se torna um mediador e facilitador do processo. A sala de aula e outros espaços de interação e de integração, nesse cenário, podem se transformar em espaços dinâmicos de troca de idéias, significação da informação e construção conjunta de saberes, preparando os acadêmicos para atuarem de maneira consciente na sociedade (Camargo e Daros, 2018; Valente, 2018).

Na perspectiva da educação contemporânea, o conhecimento é compreendido como provisório, interconectado e interdisciplinar. A aprendizagem se dá em rede, em um processo colaborativo onde cada sujeito contribui para o desenvolvimento do outro. A dialogicidade torna-se, assim, o elemento estruturante de qualquer modalidade de ensino, inclusive a distância. Em outras palavras, a produção do saber deveria passar a se desenvolver de modo dialógico, respeitando e considerando que “as pessoas captam a realidade por meio de uma rede de colaboração na qual um ajuda o outro a se desenvolver, ao mesmo tempo em que se desenvolve” (Martins, 2010, p.15), ao que Medeiros e Martins (2012) complementam que a dialogicidade é de fundamental importância na EAD.

Por fim, ressaltamos, conforme Rigo (2012), que, para atender às exigências da sociedade do conhecimento, é necessário que os professores internalizem um novo paradigma pedagógico, que valorize a complexidade, a criatividade e a iniciativa dos estudantes, de modo que a ação docente deve criar espaços para que o aluno produza seu próprio conhecimento, investigue, reflita, questione e participe ativamente da construção do saber. Para tanto, é mister que os projetos pedagógicos envolvam o estudante em processos investigativos e reflexivos, capazes de contribuir para sua formação como sujeitos críticos e comprometidos com a transformação social.

Isto posto, a formação baseada em competências e habilidades tem se consolidado como uma tendência no cenário educacional contemporâneo (Figueiredo, 2019). Entende-se que ser competente envolve a capacidade de agir, mobilizando conhecimentos e habilidades para tomar decisões e resolver problemas diante de realidades complexas. Para isso, é fundamental que a prática pedagógica vá além da simples transmissão de conteúdos, promovendo experiências de aprendizagem que permitam ao estudante colocar em prática o conhecimento construído. Nesse sentido, as metodologias ativas de aprendizagem surgem como estratégias eficazes, pois desafiam os alunos a resolverem problemas reais e autênticos, desenvolvendo competências cognitivas e habilidades técnicas de forma integrada (Camargo e Daros, 2018). Embora a tecnologia desempenhe um papel relevante nesse processo, ela não deve ser encarada como um fim, mas como um meio para potencializar o desenvolvimento de estudantes e profissionais (Oliveira, 2019). Os avanços tecnológicos, inclusive, impõem à educação superior o desafio de se reinventar, adotando um modelo formativo que valorize o

protagonismo discente e fomenta habilidades tanto técnicas quanto socioemocionais e comportamentais (Duarte, 2019), uma vez que já não se discute se as mudanças tecnológicas impactam a educação, mas como lidar com essas transformações em um país ainda marcado pela desigualdade social (Reis, 2019).

Entretanto, é importante destacar que o simples uso da tecnologia não caracteriza uma metodologia ativa. O que diferencia essas metodologias é a centralidade no aluno, promovendo sua autonomia e protagonismo no processo de aprendizagem, além do foco no desenvolvimento de competências e habilidades por meio de práticas colaborativas e interdisciplinares. Assim, ensinar a pensar de maneira crítica e criativa tem sido uma demanda reconhecida na teoria e na prática educacional, sendo que haveria relativo consenso de que é preciso formar estudantes capazes de se autocorrigir e autodirigir, desenvolvendo um pensamento autônomo e investigativo, capaz de interpretar a realidade e intervir de forma consciente e transformadora (Tomelin, 2006).

Por outro lado, Bertolini (2019) ressalta que pesquisas e percepções da sociedade indicam que o ensino superior brasileiro ainda não prepara adequadamente seus egressos para o mercado de trabalho, o que reforça a necessidade de repensar o desenvolvimento de competências e habilidades nas universidades. Em um mundo em constante transformação, as instituições de ensino superior precisam se adaptar para atender às novas demandas sociais e profissionais. McMillen (2019) coaduna com tal análise ao expor que o mercado de trabalho atual exige profissionais com competências que vão além do domínio técnico, de modo que habilidades como criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação eficaz, gestão e análise de dados são cada vez mais valorizadas.

Nesse sentido, Macedo (2005) depreende que ainda persiste, em alguns contextos educacionais, uma visão tradicional em que o foco está na aprendizagem de conceitos e na acumulação de informações. Embora o ensino de conteúdos teóricos continue relevante, torna-se cada vez mais necessário integrar o desenvolvimento de competências procedimentais, ou seja, o saber-fazer. Vivemos em uma sociedade em que o acesso à informação é amplo e rápido, mas o desafio está na capacidade de encontrar, interpretar e aplicar esse conhecimento na resolução de problemas concretos. Estimular os acadêmicos à reflexão e à tomada de consciência com relação a temas sociais e políticos têm essa finalidade. No contexto atual, aprender a aprender tornou-se uma competência fundamental, sendo que, mais do que dominar conteúdos, o profissional precisa desenvolver habilidades que lhe permitam lidar com a constante atualização e busca de conhecimentos que contribuam à sua prática profissional (Macedo, 2005).

Por fim, acerca do potencial impacto do desenvolvimento de uma educação mais dialógica e fundamentada em metodologias ativas que estimulem o questionamento e a reflexão por parte dos estudantes, reforçamos o argumento sobre a perspectiva emancipadora de Paulo Freire (2014), que propôs uma educação voltada para o desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos, fundamentada no diálogo e na formação crítica. Sua concepção

partiu da análise da sociedade como uma estrutura desigual, onde a educação assume um papel transformador ao despertar nos indivíduos o pensamento crítico e reflexivo, possibilitando sua libertação intelectual.

De acordo com a interpretação de Tomelin (2006), ensinar a pensar de maneira crítica e criativa é uma prática libertadora, pois fortalece a capacidade dos sujeitos de questionarem as relações de poder e autoridade presentes na sociedade. Estimular a razão crítica nos estudantes é um desafio maior do que manter uma postura tradicional, uma vez que mentes críticas tendem a problematizar o saber instituído e a questionar estruturas autoritárias.

Cabe mencionar, ademais, que a crítica à educação como mecanismo de reprodução das desigualdades não é restrita ao caso nacional, mas também está presente, por exemplo, nos estudos de Bourdieu e Passeron (2014), segundo os quais a escola tende a reproduzir a cultura dominante, contribuindo para a manutenção das relações de força e legitimando um tipo de violência simbólica que reforça as desigualdades existentes. Essa visão dialoga com a crítica freireana à chamada "educação bancária", em que o ensino se limita à transmissão de conteúdos, sem promover a emancipação dos educandos.

Para Neves (2007), no cenário contemporâneo observa-se uma crescente demanda por educação superior, reconhecida como estratégica para o desenvolvimento econômico e social. A ampliação dos níveis de escolaridade é considerada essencial para o avanço das nações, uma vez que a formação superior tem demonstrado potencial para promover transformações significativas na sociedade. Nesse sentido, a EAD surgiu como uma ferramenta de democratização do ensino superior, ao oferecer oportunidades de acesso a uma formação de qualidade a um número maior de pessoas. Entretanto, para que se mantenha relevante, o ensino superior precisa integrar tecnologia e metodologias que desenvolvam habilidades analíticas e de resolução de problemas, acompanhando as exigências de um mercado cada vez mais dinâmico. No Brasil, essas mudanças podem contribuir para a diminuição das desigualdades históricas, desde que os currículos e processos formativos sejam atualizados para desenvolver competências como criatividade e pensamento crítico (Burci *et al.* 2015; Figueiredo, 2019).

Isto porque a escolarização, ou a falta dela, é um dos fatores que perpetuam as desigualdades sociais no país (Menezes Filho e Kirschbaum, 2015). O alto número de brasileiros com baixa escolaridade ou sem acesso ao ensino superior, especialmente na faixa etária entre 25 e 34 anos, contribui para a inserção desses indivíduos em empregos informais e de baixa remuneração. Isso reforça um ciclo de exclusão social que precisa ser superado (Phillbeck, 2019), expressamente ao constataremos que a educação básica brasileira enfrenta desafios significativos, como o elevado número de analfabetos funcionais e a limitação na oferta de aprendizado de qualidade para toda a população (Amaral, 2019).

Além disso, a desarticulação entre educação e política dificulta o desenvolvimento de soluções estruturais para esses problemas, pois, para Lindquist (2019), há um entendimento de que a política e a educação estão intimamente relacionadas e o distanciamento da

população dos debates políticos compromete avanços educacionais que poderiam reduzir desigualdades e promover justiça social.

A reflexão sobre os rumos da educação exige compreensão do papel da política na manutenção do *status quo* ou na promoção de mudanças significativas, o que significa que é fundamental reconhecer que o futuro da sociedade depende dessa articulação entre educação e política (Rocha, 2018). Assim, atividades de formação que possibilitem diálogos relacionados à política e questões de ordem social são de grande relevância também à possibilidade de tomada de consciência, emancipação e atuação no sentido de promoção de redução de desigualdades sociais.

Relato de experiência

A política de EAD do UniCV tem como objetivo ampliar a sua atuação formativa de excelência, superando as fronteiras regionais por meio da modalidade *online*, em conformidade com as diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE), que regulamenta a educação superior a distância, e está alinhada às políticas institucionais de graduação, pós-graduação, extensão e cursos livres.

A proposta pedagógica de todos os cursos incorpora práticas inovadoras, que utilizam as tecnologias digitais e midiáticas de informação e comunicação, integrando-se tanto ao ensino presencial quanto à modalidade a distância, de modo que, especificamente no que tange à EAD, sua metodologia adota ambientes virtuais de aprendizagem para a realização de atividades síncronas e assíncronas, garantindo a interatividade e o diálogo entre os participantes do processo educativo.

Isto posto, iniciamos nosso relato de experiência, de maneira mais específica e detalhada, salientando que os cursos superiores de Serviço Social, Desenvolvimento Comunitário, Educador Social e Ciência Política têm objetivos e áreas de atuação distintas, mas todos estão relacionados com a análise e a intervenção nas políticas públicas e nos processos sociais que afetam as comunidades.

O curso de Serviço Social tem como objetivo formar profissionais comprometidos com a defesa intransigente dos direitos sociais e a promoção da justiça social. A formação prepara assistentes sociais para compreender e intervir nas expressões da questão social, atuando na elaboração, implementação, gestão e avaliação de políticas públicas e programas sociais. O curso se fundamenta em uma sólida base teórica e ética, enfatizando a defesa dos direitos humanos, a equidade e a transformação das condições de vida das populações em situação de vulnerabilidade social.

O assistente social pode atuar em diversas áreas, como a saúde pública, a assistência social, a educação, o sistema de justiça, a habitação, a previdência social e o terceiro setor. Sua atuação se dá em equipamentos públicos como CRAS e CREAS, hospitais, escolas, defensorias públicas, em organizações da sociedade civil e na esfera privada. Também é comum a atuação

em empresas e projetos de responsabilidade social, além da participação em movimentos sociais e na formulação de políticas públicas de combate às desigualdades.

Entre as principais competências desenvolvidas na formação estão a capacidade de análise crítica da realidade social, a elaboração de diagnósticos e projetos sociais, a mediação de conflitos e a defesa de direitos individuais e coletivos. O profissional de Serviço Social precisa dominar a legislação social e compreender os processos políticos que envolvem as políticas públicas.

A relação do Serviço Social com a política é direta e essencial. O profissional lida com as disputas em torno das políticas sociais, participa de conselhos de direitos e controle social, e atua na defesa de políticas de universalização e ampliação do acesso aos direitos sociais. Assim, o Serviço Social contribui para o fortalecimento da democracia e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Quanto ao curso de Desenvolvimento Comunitário tem como objetivo formar profissionais aptos a atuar em processos de fortalecimento das comunidades, promovendo o desenvolvimento local de forma participativa, inclusiva e sustentável. A formação capacita o estudante a planejar e executar ações que contribuam para melhorar a qualidade de vida das populações em situação de vulnerabilidade, estimulando o protagonismo comunitário e a construção de redes de solidariedade.

O profissional de Desenvolvimento Comunitário atua em organizações da sociedade civil, órgãos públicos e empresas que desenvolvem projetos de responsabilidade social. Suas áreas de atuação incluem programas de economia solidária, agricultura familiar, inclusão produtiva, geração de renda e desenvolvimento territorial. Também pode atuar em políticas públicas de desenvolvimento regional, em projetos de educação popular e em iniciativas que promovam a cidadania ativa.

Entre as principais competências desenvolvidas estão a mobilização e a articulação de redes comunitárias, a mediação de conflitos, a elaboração de diagnósticos participativos e a gestão de projetos sociais. O profissional precisa dominar metodologias de planejamento participativo, conhecer políticas públicas e ser capaz de estimular a participação social em processos de decisão.

A relação com temas sobre política é fundamental, pois o desenvolvimento comunitário depende de políticas públicas que garantam direitos, recursos e condições para a promoção da cidadania. O profissional atua na mediação entre as comunidades e o Estado, incentivando a participação popular nos conselhos de políticas públicas e em processos de controle social, fortalecendo assim a democracia e a inclusão social.

Por sua vez, o curso de Educador Social forma profissionais preparados para atuar em espaços educativos não formais, com foco na promoção dos direitos humanos, na cidadania e na inclusão social. O objetivo da formação é capacitar educadores para trabalhar com públicos em situação de vulnerabilidade, como crianças e adolescentes, jovens em conflito

com a lei, pessoas em situação de rua, idosos e outros grupos em risco social, visando à promoção da autonomia e do protagonismo desses sujeitos.

As principais áreas de atuação do educador social incluem organizações da sociedade civil, instituições públicas de assistência social, educação, direitos humanos e cultura, além de espaços de privação de liberdade, como centros socioeducativos e penitenciárias. O educador também pode atuar em programas de educação ambiental, cultural, em projetos de saúde comunitária e em iniciativas voltadas à inclusão social e ao desenvolvimento comunitário.

As competências desenvolvidas durante a formação incluem a capacidade de planejar e executar atividades socioeducativas, mediar conflitos, promover práticas de escuta qualificada e estimular o diálogo e a participação social. O educador social deve ser capaz de construir ações pedagógicas inovadoras, voltadas à emancipação dos sujeitos e à promoção de uma educação cidadã e libertadora.

A relação do Educador Social com a política é intrínseca, pois sua atuação contribui diretamente para a construção de uma sociedade democrática e igualitária. O educador social participa da implementação de políticas públicas voltadas à inclusão social e aos direitos humanos, promovendo a participação cidadã e o empoderamento de grupos historicamente excluídos dos processos de decisão e das políticas públicas.

Por fim, o curso de Ciência Política tem como objetivo formar profissionais especializados na análise dos fenômenos políticos, sociais e institucionais que estruturam as sociedades contemporâneas. A formação proporciona um conhecimento aprofundado sobre o Estado, a democracia, os sistemas de governo, o comportamento político e a formulação de políticas públicas. O cientista político é preparado para interpretar e intervir em processos políticos em diferentes escalas, tanto nacionais quanto internacionais.

O cientista político atua em instituições públicas, partidos políticos, organizações internacionais, organizações da sociedade civil, meios de comunicação e consultorias de análise política e de políticas públicas. Pode trabalhar também em campanhas eleitorais, no planejamento estratégico de comunicação política e em empresas de pesquisa de opinião e comportamento eleitoral. Na academia, desenvolve pesquisa e docência no campo das ciências sociais.

Entre as competências desenvolvidas estão a análise crítica de conjunturas políticas, a elaboração e avaliação de políticas públicas, a mediação de conflitos, a produção de pesquisas e estudos de opinião e a formulação de estratégias de comunicação política. O profissional deve ter domínio das teorias políticas clássicas e contemporâneas, conhecer os sistemas políticos e compreender as dinâmicas do poder e da governança.

A relação com temas sobre política é a essência da Ciência Política. O curso proporciona instrumentos analíticos para compreender os processos democráticos, as disputas ideológicas, o papel das instituições e as relações de poder na sociedade. O cientista político contribui para o fortalecimento da democracia, a promoção da cidadania e o desenvolvimento de políticas públicas eficazes e inclusivas.

Em resumo, todos esses cursos superiores estão relacionados com a análise e a intervenção nas políticas públicas e nos processos sociais que afetam as comunidades e os profissionais formados nesses cursos precisam entender como as políticas públicas são formuladas e implementadas e como elas impactam as comunidades, pensando sua potencial atuação nos três setores da economia: Estado, empresas privadas e organizações da sociedade civil.

A proposta de desenvolvimento do projeto de ensino “Cidadania e participação: educação social e política” foi elaborada em função da demanda por atividades síncronas junto aos acadêmicos desses cursos, de modo que compreendessem tanto temas e textos teoricamente relevantes à sua futura atuação profissional e à cidadania, quanto também tomassem contato com outras formações e entendessem a transversalidade de seus campos de conhecimento e a relevância do contato com outros agentes no mercado de trabalho para a consecução de suas atividades laborais.

O desenvolvimento das atividades do projeto ocorre dentro dos módulos, períodos em que os acadêmicos encontram-se matriculados em conjuntos de disciplinas, equivalentes a um trimestre, sendo que a reunião do grupo de estudos ocorre mensalmente, de modo a serem realizadas três dentro do prazo de exercício de cada módulo.

No último trimestre de 2024, módulo em que o referido projeto foi iniciado, ocorreram três encontros, síncronos previamente agendados e comunicados aos acadêmicos dos quatro cursos. Foi-lhes informado que a dinâmica do grupo de estudos implicava a leitura prévia de textos selecionados, a partir dos quais ocorreria uma breve exposição, seguida pelo diálogo com a perspectiva de elaboração de um conhecimento coletivo ampliado sobre o tema.

Os encontros do grupo de estudos foram organizados com base em um material didático produzido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O conteúdo utilizado teve como objetivo oferecer uma visão ampla e introdutória sobre temas fundamentais, como política, modelos de Estado e participação política. Ao longo das leituras e discussões, os alunos puderam ter contato com períodos históricos relevantes, autores clássicos da Teoria Política e conceitos essenciais para a compreensão das dinâmicas sociais e institucionais que estruturam a vida em sociedade.

Cada encontro, com duração superior a uma hora, proporcionou um espaço de diálogo e reflexão, estimulando os participantes a aprofundarem seus conhecimentos e a desenvolverem uma postura crítica em relação aos temas propostos. De modo prático, no início da atividade, o professor responsável pela condução das dinâmicas explicava que faria uma exposição sobre o texto selecionado, a qual poderia ser interrompida por comentários ou questionamentos, e posteriormente haveria um debate.

A fim de valorizar a produção científica, mas também os conhecimentos advindos das vivências e trajetórias dos acadêmicos, o professor mesclava a exposição do texto com leitura de alguns trechos, enfatizando – ao mostrar em sua câmera o texto com anotações e grifos – a importância da leitura e as palavras originais do manuscrito com a dinâmica de provocar os acadêmicos a partir de questionamentos sobre como funcionava algo em seu município,

se haviam percebido que algo permanecia sendo atual mesmo séculos depois do conceito ser cunhado ou como entendiam os impactos de determinado argumento teórico em sua realidade social.

Com o passar dos encontros, todos devidamente registrados por meio de gravação com áudio e vídeo consentidas por todos os participantes, foi possível perceber um crescimento no número de alunos presentes, o que refletiu não só maior interesse, mas também um ambiente cada vez mais participativo e colaborativo. As intervenções e questionamentos dos estudantes tornaram-se mais elaborados e conectados aos debates apresentados, evidenciando um amadurecimento intelectual progressivo.

Um dos aspectos mais significativos observados foi a capacidade dos alunos de relacionarem os conteúdos abordados às suas vivências pessoais e à realidade em que estão inseridos. Durante as discussões, surgiram falas que destacam a importância da política local, o papel desempenhado pelos representantes eleitos, bem como as dificuldades enfrentadas pela população em processos de participação política efetiva. Também se discutiram modelos de políticas públicas e os diferentes interesses que influenciam a tomada de decisões no âmbito governamental.

Assim, houve reflexões despertadas em diversas situações, dentre as quais selecionamos uma referente a cada encontro para exemplificação. No primeiro encontro, sobre o que é política, os presentes foram questionados a pensar o que existe sem envolvimento nenhum da política e tomaram consciência de que em uma sociedade de consumo, regulada por impostos e normas de produção, por exemplo, é impossível não sermos impactados.

No segundo encontro, sobre modelos de Estado, ficaram inquietos com a contraposição entre o liberalismo e o Welfare State, especialmente diante de divergentes perspectivas ideológicas entre alguns presentes que tendem a valorizar mais um dos modelos e a criticar o outro.

Por último, no terceiro encontro, focado em discutir sobre participação política, perceberam quantas são as maneiras possíveis de engajamento social e político e como é importante nos envolvermos porque a participação implica ter seus interesses contemplados em maior medida no processo de tomada de decisões. Adicionalmente, destacamos que em mais de um encontro surgiram inquietações sobre como as elites políticas determinam, em expressiva medida, a vida social e o modo como os grupos minorizados – como mulheres, LGBTI+, negros, indígenas, imigrantes, pessoas com deficiência, idosos, população em situação de rua etc. – têm menos acesso a oportunidades de serem ouvidos na política, justamente aqueles que demandam mais por políticas públicas e sociais.

Essa aproximação entre teoria e prática contribuiu para que os participantes do grupo de estudos compreendessem, em alguma medida, a política como um campo dinâmico e presente no cotidiano, estimulando a reflexão crítica sobre as relações de poder, a cidadania e a democracia. Assim, os encontros não apenas promoveram a formação acadêmica, mas

também fortaleceram a consciência cidadã dos participantes, incentivando-os a se engajarem de forma mais ativa nos espaços de debate e participação política em suas comunidades.

As interações ocorridas durante o módulo inicial de funcionamento do projeto permitiu inferirmos que, ainda de modo preliminar, o formato de grupo de estudos com reuniões síncronas periódicas tem potencial para contribuir à tomada de consciência, a reflexão e a consequente educação política – e educação para a política – por parte dos participantes e se espera contribuir à emancipação desses sujeitos para que se percebam e atuem como cidadãos, agentes sociais ativos e conscientes de seu papel, direitos, deveres e responsabilidades na sociedade política brasileira.

Por fim, especialmente em virtude de comentários e impressões manifestadas nos encontros, também se destaca a formação de cidadãos críticos, no sentido de que ao proporcionar atividades (palestras), o projeto visa conformar cidadãos críticos e conscientes, capazes de analisar de forma reflexiva as questões sociais e buscar soluções proativas.

Considerações finais

Diante do relato de experiência referente ao grupo de estudos no âmbito do projeto de ensino “Cidadania e participação: educação social e política” e da reflexão teórica empreendida neste paper, reafirma-se a importância da educação dialógica como um elemento estruturante para a formação crítica e cidadã no ensino superior. Ao proporcionar espaços de escuta, debate e construção coletiva de saberes, a prática dialógica contribui para que os acadêmicos se reconheçam como sujeitos ativos em seus contextos sociais, culturais e políticos. Essa abordagem não apenas potencializa a aprendizagem significativa, mas também estimula o engajamento em processos de pesquisa e produção científica, fundamentais para consolidar uma postura investigativa e reflexiva frente aos desafios contemporâneos.

Destacamos que a participação dos acadêmicos em projetos como o grupo de estudos interdisciplinar tem demonstrado a capacidade de despertar o interesse pela realização de pesquisas de iniciação científica (PIC) e na descoberta ou definição de temas para elaboração de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) com temáticas socialmente relevantes, quando pertinentes. A troca de experiências e saberes no ambiente educacional síncrono do grupo contribui, assim, para o fortalecimento de uma cultura de pesquisa, possibilitando aos futuros profissionais não apenas compreenderem criticamente a realidade, mas também proporem soluções contextualizadas para problemas locais e globais.

Por fim, observa-se que a vivência em práticas pedagógicas dialógicas no ensino superior amplia a percepção dos acadêmicos sobre sua condição de sujeitos políticos, conscientes de seus direitos e deveres enquanto cidadãos. Essa autopercepção crítica favorece a participação ativa em espaços de decisão e mobilização social, estimulando a construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural. Nesse contexto, as instituições de ensino superior, especialmente no âmbito da EAD, tem buscado se consolidar como ambientes de formação

e de transformação social ao promover o protagonismo estudantil na construção e difusão do conhecimento e impulsionarem não apenas o desenvolvimento profissional dos estudantes, mas também sua tomada de consciência sobre si enquanto cidadãos.

O projeto continuará sendo desenvolvido em 2025. Com isso, deve-se avançar no fortalecimento da cidadania nas comunidades, uma vez que o conhecimento sobre política, democracia, participação social e políticas públicas é imperioso à compreensão sobre direitos sociais e garantias constitucionais e, por conseguinte, à própria noção de pertencimento social. Almeja-se que, ao promover debates e reflexões, conformem-se cidadãos críticos, capazes de analisar de forma reflexiva as questões sociais e buscar soluções proativas.

Referências

AMARAL, T. O futuro da educação tem que começar agora. *In*: REIS, F. (Org.). **Revolução 4.0: A educação superior na era dos robôs**. São Paulo: Cultura, 2019. p. 187-196.

ANDRADE, J. P.; SARTORI, J. O professor autor e experiências significativas na educação do século XXI: estratégias ativas baseadas na metodologia de contextualização da aprendizagem. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 175-198.

BACICH, L.; MORAN, J. Prefácio. *In*: _____ (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. xiv-xix.

BERTOLINI, R. O ecossistema de aprendizagem e a nova IES. *In*: REIS, F. (Org.). **Revolução 4.0: A educação superior na era dos robôs**. São Paulo: Cultura, 2019. p. 57-72.

BORBA, J.; RIBEIRO, E. A. Adesão à democracia e educação escolar no Brasil (1989-2018): considerações a partir das teorias da legitimidade política. **Educação & Sociedade**, v. 42, e240374, 2021.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BURCI, T. V. L.; BASSO, S. E. de O.; RESENDE, S. G. de; COSTA, M. L. F. Educação a distância: o uso das tecnologias como instrumento de inclusão educacional e social. **Colloquium Humanarum**, v. 14, n. 4, 2017. p. 46-51.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora:** estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

COUTO, E. S.; MOREIRA, R. M. Ciências Humanas e educação a distância: um estudo sobre grupos de pesquisa no Brasil. *In:* KENSKI, V. M. (Org.). **Grupos que pesquisam EAD no Brasil.** São Paulo: ABED, 2017. p. 185-205.

DUARTE, M. B. B. Inovação acadêmica: o contraponto do ponto. *In:* REIS, F. (Org.). **Revolução 4.0:** A educação superior na era dos robôs. São Paulo: Cultura, 2019. p. 175-186.

FIGUEIREDO, H. Quarta Revolução Industrial: desafios para o ensino superior. *In:* REIS, F. (Org.). **Revolução 4.0:** A educação superior na era dos robôs. São Paulo: Cultura, 2019. p. 7-12.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LARANJO, J. C.; FIDALGO, F. S. R. Trabalho docente e tecnologia da informação e comunicação: analisando o processo de informatização de escolas do ensino básico. *In:* 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2011, Rio de Janeiro. **Anais...**, 2011. p. 1-12.

LINDQUIST, S. O ensino superior no século 21. *In:* REIS, F. (Org.). **Revolução 4.0:** A educação superior na era dos robôs. São Paulo: Cultura, 2019. p. 73-88.

MACEDO, L. de. Competências e habilidades: Elementos para uma reflexão pedagógica. *In:* INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **ENEM:** fundamentação teórico-metodológica. Brasília: Inep/MEC, 2005.

MARTINS, O. B. **Formação do orientador acadêmico (tutor):** teoria e prática. Curso de Especialização para Formação de Docentes e de Orientadores Acadêmicos em EAD. Curitiba: Núcleo de Materiais Didáticos - Grupo UNINTER, 2010.

MARTINS, R. X.; LEITÃO, U. A.; SILVA, A. J. de C. Análise de pesquisas em educação a distância no Brasil: produção de instituições de ensino superior públicas no período 2010-2015. **Em Rede – Revista de Educação a Distância**, v. 2, n. 2, 2015. p. 56-75.

MATTAR, J. **Metodologias ativas**: para a educação presencial, blended e a distância. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MCKAY, S. L. **O professor reflexivo**: guia para investigação do comportamento em sala de aula. São Paulo: SBS, 2003.

MCMILLEN, L. O futuro do trabalho e o ensino superior. *In*: REIS, F. (Org.). **Revolução 4.0**: A educação superior na era dos robôs. São Paulo: Cultura, 2019. p. 89-101.

MEDEIROS, L. F. de; MARTINS, O. B. Construção-desconstrução-reconstrução dos saberes na EAD e o impacto da evolução tecnológica na mediação pedagógica. **Aprendizagem em EAD**, v. 1, 2012. p. 1-15.

MENEZES FILHO, N.; KIRSCHBAUM, C. Educação e desigualdade no Brasil. *In*: ARRETCHE, M. (Org.). **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: UNESP/CEM, 2015. p. 109-132.

MIRANDA, S. de. **Estratégias didáticas para aulas criativas**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19 ed. Campinas: Papirus, 2011.

NEVES, C. E. B. Desafios da educação superior. **Sociologias**, ano 9, n. 17, 2007. p. 14-21.

OLIVEIRA, S. A comunicação digital e a geração *millenials*. *In*: REIS, F. (Org.). **Revolução 4.0**: A educação superior na era dos robôs. São Paulo: Cultura, 2019. p. 163-174.

PHILBECK, T. A educação em nova era. *In*: REIS, F. (Org.). **Revolução 4.0**: A educação superior na era dos robôs. São Paulo: Cultura, 2019. p. 31-55.

REIS, F. Desafios para as IES no contexto da Revolução 4.0. *In*: _____ (Org.). **Revolução 4.0**: A educação superior na era dos robôs. São Paulo: Cultura, 2019. p. 197-204.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Sociedade
e Práticas Educativas

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



RIGO, R. M. Educação a distância: possibilidades educativas em constante evolução. **Aprendizagem em EAD**, v. 1, 2012. p. 1-7.

ROCHA, J. Design thinking na formação de professores: novos olhares para os desafios da educação. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 153-174.

SANTOS, H. C. V.; SOARES, J. dos R. A formação do professor pesquisador: um relato de experiência da prática de ensino mediada pelas TIC's na Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. **TICs & EAD em foco**, v. 2, n. 1, 2016. p. 101-114.

SILVA, M. das G. M. da; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Acesso nas políticas da educação superior: dimensões e indicadores em questão. **Avaliação**, v. 18, n. 3, p. 727-747, 2013.

THADEI, J. Mediação e educação na atualidade: um diálogo com formadores de professores. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 91-105.

TOMELIN, J. F. **Pedagogia da dúvida**. Blumenau, SC: Nova Letra, 2006.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade de ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 26-44.

653



AUTOINSCREVER-SE: UMA RESISTÊNCIA IDENTITÁRIA

Bruna Vasconcelos de Santana¹
Diego Cruz Argolo²

Este estudo é um recorte da dissertação de mestrado que traz como título Autoinscrever(se): narrativas de uma professora e estudantes pretas³, que discute as experiências com a Literatura Negra Brasileira, destacando os processos da escrita de autoras pretas. Bem como, reverberação da formação intelectual, histórica e social da professora, autora desse estudo e de 10 estudantes envolvidas nesse processo, ocorrido na Escola Jesus Cristo, em um bairro periférico de Salvador-Bahia, Pau da Lima, a pesquisa ocorre entre os anos de 2022 a 2023. As vivências se concentram em buscar caminhos para transformar um panorama de silenciamento e exclusão das histórias de vidas, das envolvidas nesse estudo, através do contato com a criação de autonarrativas, possibilitando o reconhecimento das identidades na autoinscrição de mulheres e adolescentes pretas. Utilizei como base as obras "Quarto de despejo: diário de uma favelada", de Carolina Maria de Jesus, e "Olhos D'água", de Conceição Evaristo. Para tanto, o estudo propõe uma abordagem metodológica autoetnográfica e conta com a colaboração de outras pontes por meio do uso da cartografia, além de ter sido experienciado pelo método de escrita de escrevivência. Vale ressaltar que as contribuições são alicerçadas por vozes de mulheres pretas que enriquecem a discussão e auxiliam na busca por caminhos para alcançar reconhecimento e protagonismo no contexto colaborativo de experiências sociais distintas, e corroboram para uma resistência identitária.

Destaco que, a Literatura Negra Brasileira (LNB), desempenhou um papel importante na minha vida, pois foi através e com ela que consegui alcançar os méritos com a formação em Mestra em Educação e Docência pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), assim como, a reverberação na minha formação cultural, pessoal e social. Outro fator importante a ser colocado, foi a rede de apoio em um coletivo de mulheres, na participação de um grupo de estudos, às margens da universidade, para formação de professores da Educação Básica, hoje denominado Grupo de Estudos de Novas Temáticas, Epistemologias e Saberes (GENTES)⁴. Ademais, saliento a importância da LNB no contexto brasileiro, por esta celebrar e representar a experiência da autoria preta, que muitas vezes tem sido silenciada e subestimada, entre os diversos fatores que contribuíram para esse panorama, evidencio o

654

¹ Mestre em Educação e Docência pela Universidade Federal de Minas Gerais - bruna.vascosantana72@gmail.com

² Mestre em Educação e Docência pela Universidade Federal de Minas Gerais - diargolo9@gmail.com.

³ SANTANA, Bruna Vasconcelos de. AUTOINSCREVER(-SE): narrativas de uma professora e estudantes pretas. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação e Docência) - Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, 2024. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/79865>

⁴ Grupo de Estudos às margens da universidade que tem formação continuada com professoras/es.

racismo estrutural e o elitismo cultural eurocêntrico, que, por muito tempo, construíram narrativas que omitem ou relegam ao segundo plano a ancestralidade da comunidade africana e dos povos originários. Na sequência, este estudo propõe evidenciar as experiências pessoais e coletivas das estudantes e a minha como mulher preta com a Literatura Negra Brasileira através do Letramento Racial Crítico, nos estudos de Aparecida Ferreira (2015), que nos convoca a mudar esse cenário através da subversão ao tradicional silenciamento narrativo, e se constituir em oportunidade vital para as nossas identidades. Como afirma bell hooks,

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizagem será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo, em que encorajamos os alunos a correr riscos. Os professores que esperam que os alunos partilhem narrativas confessionais, mas não estão eles mesmos dispostos a partilhar as suas, exercem o poder de maneira potencialmente coercitiva. Nas minhas aulas, não quero que os alunos corram nenhum risco que eu mesma não vou correr, não quero que partilhem nada que eu mesma não partilharia. Quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores, oniscientes e silenciosos. (hooks, 2017, p. 34)

655

Conforme afirma a autora, as experiências coletivas possibilitam o fortalecimento entre as partes, configurando a coletividades entre nós mulheres pretas, compondo assim uma rede em que, a LNB nos (re)constrói de forma assertiva e acolhedora. Ao centrar, a análise desse escrito, nas obras de Carolina Maria de Jesus, com "Quarto de despejo: diário de uma favelada", e Conceição Evaristo, com "Olhos D'água", considere a multiplicidade dos modos como a literatura pode romper barreiras, empoderando, sobretudo, nós mulheres e as adolescentes pretas participantes dessa pesquisa. Ressaltando que, a autoria preta representa a subversão ao tradicional silenciamento narrativo, e se constitui em oportunidade vital para as nossas identidades. Para tanto, a escolha das obras dessas autoras deve-se à potência de suas narrativas em revelar as dinâmicas sociais subjacentes à experiência de vida de mulheres pretas no Brasil. Em "Quarto de Despejo", de Carolina Maria de Jesus, não é apenas um diário pessoal, mas uma descrição social da vulnerabilidade que nos dá acesso a um mundo raramente retratado nos círculos literários dominantes. Do mesmo modo, em "Olhos D'água", Conceição Evaristo conjuga o poder da palavra e da emoção para provocar o leitor a sentir e refletir sobre a condição da negritude em uma sociedade que teima em desfavorecê-la. Nesses termos a autora nos diz que,

Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do

passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. Potência de voz, de criação, de engenhosidade que a casa-grande soube escravizar para o deleite de seus filhos. E se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não. (Evaristo, 2020, p.30)

Em face dessa afirmação, é possível entender a dimensão que envolve as histórias escritas de vivências por pessoas pretas, em especial as mulheres, que se transformam em documentos e registros das nossas experiências para compor bases de estudos e pesquisas nos ambientes literários. Ademais, o Letramento Racial Crítico (LRC) nos concede essa dimensão sobre os processos de cunho raciais e os sistemas de opressão disseminados nas instituições e as práticas sociais, pois “[...] é necessário trazer estas discussões para a área de línguas, pois a área da linguagem também é responsável por educar cidadãos que sejam críticos e reflexivos sobre como o racismo está estruturado na sociedade.” (Ferreira, 2015, p. 35).

Considerando a perspectiva do Letramento Literário, uma “leitura literária emerge como um modo específico de se relacionar com os textos literários, um exercício de linguagem, de construção do nosso corpo simbólico, essencial para a afirmação da condição humana” Ricardo Cosson (2023, p.11) e LRC que “é uma corrente dos letramentos que se propõe a estudar e entender como as relações de poder são engendradas para modelar as identidades de raça e como essas identidades atuam no seio das sociedades”. (Ferreira, 2015, 35). Nesse sentido, a metodologia adotada nesta experiência do estudo foi a autoetnografia, por acreditar que é um processo de integralidade que combinado com a autobiografia e a etnografia proporcionam um olhar immanentemente pessoal no estudo de si com/para a sociedade circundante por Laureci Ferreira da Silva (2017). A autoetnografia me permitiu entender como os nossos contextos pessoais, sociais e históricos se entrelaçavam e afetavam nossos modos de ver e experienciar o mundo. De acordo com Silva (2017), “conceber autoetnografia, [...], como uma postura na qual a pesquisadora se torna autora de um estudo sobre o seu próprio grupo social, cultural e profissional e de suas próprias narrativas escritas e orais”. (2017, p. 39). Essa circularidade de identidades que vinculam e se entrelaçam, é especialmente relevante neste estudo ao permitir que as nossas narrativas, das estudantes colaboradoras e as minhas, como pesquisadora se tornem parte integrante do processo investigativo, esta abordagem permite que as experiências com as obras de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo sejam compreendidas como partes integrantes da nossa transformação. Por fim, a escrita autoetnográfica, nas palavras de Silva (2017), tem o poder de revelar aspectos da cultura e da sociedade que são muitas vezes invisíveis em outros discursos.

No percurso dessa escrita, utilizei outra abordagem colaborativa, usando a cartografia para mapear experiências, compreender os sentimentos e seus efeitos, refletir sobre os interditos para construir caminhos outros, onde a interação com a LNB nos provoca dentro das suas/nossas escritas. A cartografia, permite traçar caminhos e trajetórias, e também visualizar as interconexões entre diferentes experiências e narrativas, ampliando o entendimento sobre os impactos da LNB para quem a lê. Nos estudos de Vinicius da Silva Lírio (2020)

só podemos criar reflexões e sistematizar pensamentos acerca de uma obra artística, quando vivenciamos uma experiência direta com a integralidade desta, o que implica integrar às oportunidades com Arte, seja fazendo e/ou apreciando, dimensões que se articulam em princípio e procedimentos com a abordagem triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa (2009), a saber: fazer/criar, ler/apreciar, contextualizar, exprimir e conhecer. (Lírio, 2020, p. 48)

Nesse contexto, a tríade proposta pelo autor, ressignifica a produção das nossas vivências, nos ensinando a enxergar outras possibilidades ao criar, apreciar, contextualizar, exprimir e conhecer. São movimentos que potencializam a nossa dignidade como autoras criadoras das nossas autonarrativas. Essa perspectiva cartográfica, me permitiu explorar a prática de escrevivência proposta por Conceição Evaristo, como método da escrita que envolve narrativas que não são apenas sobre viver, mas como sobreviver, acentuando a beleza e dureza das histórias partilhadas e vividas, sustentando vozes, antes silenciadas. Ao escolher a escrevivência, somos incentivadas a escrever sobre nossas próprias experiências, enquanto as criamos falamos de resistência, resiliência e amor por nós mesmas. A LNB, sobretudo a criada por mulheres, através das nossas histórias, aparece, nesta análise, como fundamental na formação de um pensamento crítico capaz de desafiar estruturas pragmáticas racistas, misóginas e sexistas e promove diálogos que discutem questões étnico-raciais, interseccionalidade, feminismo e letramentos literários contribuindo para a formação de uma consciência crítica nas gerações futuras.

Em face do que foi dito, para compreender o panorama atual da LNB, bem como suas implicações sociais e culturais é preciso reafirmar que urge a necessidade da integração de autores e autoras negras nos contextos escolares, pois ainda enfrentam obstáculos significativos, refletindo um histórico de exclusões e silenciamentos que precisam ser desafiados e superados. Outro fator importante a ser citado é a Lei n.º 11.645, de 10 março de 2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, porém não prevê a sua obrigatoriedade nos estabelecimentos de ensino superior para os cursos de formação de professores (licenciaturas), ratificando a importância a LNB como uma forma de resistência especialmente em um ambiente cultural dominado por narrativas eurocêntricas. Segundo Kilomba (2019), o processo de escrita negra reconstrói identidades e memórias. Para tanto, Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo são figuras centrais nesse movimento literário,

em "Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada", Carolina de Jesus nos oferece um testemunho bruto e autêntico da vida nas favelas de São Paulo, sua obra é hoje reconhecida como um marco na literatura documentária, pois o diário de Carolina é mais do que uma narrativa pessoal; é um ato político de resiliência e sobrevivência que é um destaque para se voltarem os olhares para todos os moradores em vulnerabilidade social. Por sua vez, Conceição Evaristo, em "Olhos D'água", expande a esfera do conto literário para incluir experiências e emoções que refletem a condição da mulher preta na sociedade contemporânea. A escrevivência, conceito que Evaristo introduz, reflete a relação intrínseca entre vida e criação literária, onde é uma prática que se traduz em arte, mas também em autoafirmação, oferecendo um olhar através do qual o cotidiano das mulheres pretas pode ser interpretado e celebrado. Destaco a necessidade de que mais esforços sejam feitos na inserção dessas vozes no sistema educacional como uma forma de reparação social para o entendimento e a reconciliação com um passado histórico complexo e injusto. Com isso, a LNB atua como catalisadora de mudanças necessárias em uma sociedade que ainda luta por igualdade e justiça social. Como Kilomba (2019) adverte, a omissão destas vozes nas narrativas culturais e educativas perpétua o "silêncio" que muitos escritores e educadores negros lutam para quebrar diariamente.

Diante desse cenário, a escrevivência foi conduzida por meio de oficinas, denominadas *Tessituras de Fios* no processo da pesquisa mestrado, com momentos de escrita colaborativas, onde nós, as estudantes e eu, compartilhamos e refletimos histórias, criando o sentido de sororidade, em um processo que cada autonarrativa se tornou parte de um tecido maior que representou a transversalidade coletiva, na visão Evaristo (2020),

Nossa escrevivência traz a experiência, a vivência de nossa condição de pessoa brasileira de origem africana, uma nacionalidade hifenizada, na qual me coloco e me pronuncio para afirmar a minha origem de povos africanos e celebrar a minha ancestralidade e me conectar tanto com os povos africanos, como com a diáspora africana. Uma condição particularizada que me conduz a uma experiência de nacionalidade diferenciada (Evaristo, 2010, p. 31)

Nessa perspectiva, a escrevivência, dentro deste estudo, buscou transcender a prática, onde a palavra escrita não só representou as subjetividades experienciadas, mas evidenciou a vida de cada uma de nós, como narradoras das próprias histórias. Assim como, desafiamos as normas e constituímos um conhecimento legítimo, nos fortalecendo em uma possibilidade emancipatória, onde a autorrepresentação se tornou um ato de reivindicação e de pertencimento ao universo literário e educacional.

Nesse contexto, relativo às experiências nas oficinas ministradas por mim, com a LNB, construímos raízes profundas e impactantes que foram além da apreciação estética que resultou em experiências de leitura que nos desnudaram, e também proporcionaram novos caminhos para descobertas de um entendimento do coletivo para todas nós. Os relatos

descritos, as cartas produzidas e as vivências compartilhadas, durante o processo de pesquisa, demonstraram que essas autoras abriram um espaço de identificação e afetabilidade em nossas vidas. Com Carolina, a narrativa direta permitiu que fossem vistas nas experiências refletidas nos textos. Como argumenta Cuti (2010), a literatura pode de fato mudar a percepção do leitor sobre a sua própria realidade. Do mesmo modo, "Olhos D'água", de Conceição Evaristo, com suas narrativas, acentuou sentimentos de validação e fortalecimento entre nós. As histórias transportaram-nos para um espaço onde a subjetividade é protagonista, onde a resistência e a dor são compartilhadas e transformadas em formas de superação. Paralelo a isso, um aspecto significativo evidenciado, através das experiências nas oficinas, foi o diálogo constante sobre raça, identidade e desigualdade, revelando como a literatura pode servir como uma ferramenta educativa, promovendo a reflexão crítica sobre questões étnico-racial, patriarcado e a educação antirracista. Além disso, percebi que nossas narrativas poderiam servir para dismantlar estereótipos e construir outros caminhos para nossa jornada, em um dos relatos da estudante S.C., (15), dizia o seguinte,

Para mim isso tudo representou muito, foram dias de muita mistura, de emoção, pois a gente nem sabia o que iria acontecer, assim da gente ter que falar e ouvir das meninas também. O que eu mais gostei, foi ter ganhado uma boneca preta igualzinha a mim, até o cabelo igual ao meu corte. Não dá assim para dizer tudo que a gente sente, porque é como se a gente fosse outra pessoa quando a gente tá aqui, falando, conversando [...] (pausa) Eu me senti muito feliz e com outros pensamentos sobre muita coisa, coisa que talvez a gente não faça parte outra vez, assim, quando é que outra pessoa vai fazer isso com a gente? Eu acho que nunca... (Santana, 2024, p. 133)

659

Esse depoimento ressalta a importância de uma educação que reflita, discuta e dialogue com as necessidades das adolescentes e mulheres pretas e que acima de tudo experiências partilhadas através das autonarrativas evidenciam um movimento significativo em direção à quebra do silenciamento imposto historicamente às vozes, especialmente das mulheres, no espaço literário e educacional. Nós, as participantes deste estudo, encontramos um meio poderoso para ressignificar as histórias pessoais e coletivas, transformando o silenciamento em processos de expressão e reafirmação identitária. O impacto das autonarrativas e relatos demonstraram como a relação entre literatura e narração pessoal nos encorajou a desafiar estigmas culturais e a redescobrir o valor próprio em um contexto que frequentemente desvaloriza nossas vozes. Essa transformação do silenciamento, através das autonarrativas nos ao longo da pesquisa ofereceu uma rica reflexão sobre como a literatura pode funcionar como uma poderosa ferramenta para transformação social, de fortalecimento identitário e nos ajudar autoinscrevermos o que possibilitou triangular nossas ações em compreender o que acontece, refletir sobre e decidir mudar, ressignificando as trajetórias e reafirmando nosso lugar no mundo. Com isso, os resultados mostraram que autonarrativa atravessada

pela LNB atua como um espelho e uma janela para os leitores, tem a capacidade de promover autoconhecimento, em um levantamento abrangente e detalhado nas interações das participantes evidenciando a conexão entre as experiências pessoais. Destarte, as vozes e as experiências compartilhadas nessa pesquisa e isso é autoinscrever(-se), é refletir sobre as diversas experiências sociais, políticas e históricas que somos obrigadas a enfrentar cotidianamente. Ressalto que, as histórias transcritas nessa pesquisa, foram composições autonarrativas que estavam seguras dentro de cada uma de nós, mas que ao transcrevê-las nos impulsionaram a sair desse lugar, em um movimento singular e de circularidade, de quem conhece o passado nas lutas dos ancestrais, se reconhece na história advinda dos povos escravizados e que hoje, fundamentadas, pelos direitos, leis e conhecimento de causa que se ressignifica com a Literatura Negra Brasileira na sua potencialidade.

Referência

BRASILIA, **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Disponível em: [L11645](#). Acesso em: 15 de fev de 2025.

COSSON. Rildo. **Práticas de letramento literário na escola** [livro eletrônico] / organização Daniela Segabinazi, Rildo Cosson. -- 1. ed. -- Fortaleza, CE : Editora da UECE, 2023.

CUTI, Luiz Silva. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

EVARISTO, Conceição. **A Escrivência e seus subtextos**. In: DUARTE, Constância L., NUNES, Isabella R. (Org.) *Escrivência: a escrita de nós – Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*, São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 2020.

EVARISTO, Conceição. **Olhos D'água**. 1 ed., Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

FERREIRA. Aparecida de Jesus. **Narrativas autobiográficas de professoras/es de línguas na universidade: Letramento Racial Crítico e Teoria Racial Crítica**. Narrativas Autobiográficas de identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidades e Classe em Estudos da Linguagem. Campinas, SP. Pontes. 2015.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



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

LÍRIO, Vinicius da Silva. **Criar, performar e cartografar: poéticas, pedagogias e outras práticas indisciplinadas do teatro e da arte**. 1 ed. Curitiba Appris, 2020.

SANTANA, Bruna Vasconcelos de. **Autoinscrever-se: Narrativas de uma professora e estudantes pretas**. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação e Docência. Universidade federal de Minas Gerais. 2024. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/79865> Acesso em: 08 de fev. de 2025.

SILVA, Laureci Ferreira da **Letramento acadêmico-científicos na formação continuada de professoras de língua portuguesa**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal da Bahia. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/25573>. Acesso em: 08 de fev. de 2025.

661



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

ANÁLISIS PEDAGÓGICO DE LA “CARTA DE LOS DERECHOS DEL NIÑO HOSPITALIZADO” Y LA CONTRIBUCIÓN DE LAS AULAS HOSPITALARIAS HACIA LA HUMANIZACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Belén Sánchez Navalón¹

María López Sánchez²

Javier López Sánchez³

Introducción

Las Aulas hospitalarias no han existido siempre, para ayudar a los niños/as cuando su estado de salud no le permitía ir a la escuela y se encontraban ingresados o convalecientes en sus domicilios, su creación es muy reciente y en pocas décadas se ha avanzado a pasos agigantados. Uno de los avances más importantes para que estos equipos educativos funcionen ha sido la “Carta Europea del Niño Hospitalizado” Este documento avalado por el Parlamento Europeo, UNICEF y la OMS ha ayudado a que la vida en los hospitales, se haya visto favorecida por el avance de la humanización en los ingresos en los hospitales de niños/as y adolescentes.

La atención a los niños/as en general ha sido difícil a lo largo de las etapas de la historia y no han gozado de sus propios derechos hasta bien entrado el siglo XV, por lo tanto, si no se reconocían dichos derechos, tampoco se reconocerían los derechos de los niños/as aquejados de alguna enfermedad. Por ello en una primera parte nos vamos a centrar en ver el reconocimiento legal que se les da a los niños/as, para después poder entender los avances que ha habido en los derechos de los niños/as que además de ser niños/as también están aquejados de alguna enfermedad que los lleva a estar un tiempo ingresados y alejados de su medio social y escolar más próximo.

Por ello analizaremos dicha “Carta de los Derechos del Niño Hospitalizado” y como esta ayuda al bienestar de los niños/as en su día a día ingresados en los hospitales, dando lugar a la Humanización de la Pedagogía Hospitalaria

¹ Profesora asociada al Dpto de Pedagogía de la Universidad de Castilla la Mancha de Albacete. España.
Belen.SanchezNavalon@uclm.es

² Profesora de Educación primaria Área de Música CEIP “Isidro Almazán” Guadalajara España
mmls110@educastillalamancha.es

³ Profesor de Aula Hospitalaria en el Hospital General Universitario de Guadalajara. España
jjls46@educastillalamancha.es

Los Derechos de los niños/as hasta la los inicios de la publicación de la “Carta Europea de los Derechos del Niño Hospitalizado”

No podemos comprender los derechos que tienen los niños que se encuentran en una posición de desventaja, por estar enfermos o convalecientes, si antes no tenemos una idea clara de cuál ha sido el proceso que han tenido en líneas generales toda la infancia a través de la historia. Es por ello que vamos a dedicar unas líneas para poder comprender cuales han sido estos avances a nivel general en la infancia y por ende como estos han dado lugar a avances muy positivos cuando los niños o adolescentes han estado enfermos y como las Aulas hospitalarias trabajan a diario por conseguir que estos derechos se lleven a la práctica y no sé olviden.

La infancia, desde los inicios de la historia, ha sido tratada de diferentes formas según las diferentes culturas y épocas. Hoy en día nos sorprenderíamos al conocer que estos niños/as y adolescentes no siempre han sido tratados como personas con sus propios derechos adquiridos y que además puedan tener, por derecho, una protección especial por parte de la sociedad y de los poderes públicos por no tener todas sus capacidades totalmente desarrolladas, como les ocurre a las personas adultas, sobre todo en los países desarrollados. Si hacemos un pequeño recorrido por la historia comprobaremos que el trato que ha recibido la infancia ha sido muy diferente dependiendo del momento histórico y que podemos resumir a grandes rasgos de la siguiente manera:

663

EDAD ANTIGUA: El niño/a cuando no era capaz de ser útil a la familia, era considerado una propiedad del padre, este podía matar, maltratar o abandonar, sin que la justicia le condenaran por sus actos. En las civilizaciones clásicas de Grecia y Roma, estas actitudes cambian ya que se les ve no como propiedad del padre, si no como futuro ciudadano.

EDAD MEDIA: Se admite que el niño/a tenía alma, por lo tanto, se recrimina y en ocasiones se condena el maltrato físico infantil. En cambio, los niños/as podían ser abandonados si sus progenitores no podían hacerse cargo de el/ella, esta práctica era muy normal en la época. Los niños/as se seguían considerando propiedad de los padres y a muy corta edad, abandonaban el hogar para ponerse a trabajar, o bien, ingresar en algún monasterio para dedicarse a la vida religiosa.

RENACIMIENTO: A través de las ideas del Humanismo, se comienza a ver la importancia de la formación escolar, aunque esto solo era para las clases con más recursos económicos.

SIGLO XIX: Las ideas de la Ilustración, ayudan en esta época a la sociedad a atender a la infancia de forma integral sin que existan diferencias entre niños/as, como hasta ese momento habían ocurrido, es decir, se intenta educar a la infancia en general sin que exista

discriminación por razón de sexo, esto igualmente solo ocurrirá en las clases más pudientes económicamente hablando.

La Revolución Industrial desarrollo aspectos positivos como fue valorar más la educación de la infancia de forma completa y viendo los beneficios que podría ocasionar en un futuro, pero por otro lado todos conocemos que las jornadas laborales más largas y duras las realizaban los niños que percibían un sueldo inferior a los adultos, por lo tanto, se podía hablar de vuelta a la esclavitud en el trabajo infantil, como ocurría en la Edad Antigua. Pero un aspecto positivo a destacar en esta época, es el gran avance en las ciencias de la Pedagogía y Psicología con Sigmund Freud como precursor, llegando a la conclusión que las vivencias en la infancia y las relaciones establecidas con los adultos de su entorno formaran la personalidad futura de los niños/as

SIGLO XX: Es el gran “siglo de la infancia” por los grandes avances en el tema y por estar respaldado por una legislación con reconocimiento mundial.

Los inicios comenzaron en Inglaterra según Brian, H (2004) que afirma que gracias a la figura de Eglantine Jebb, fundadora de la “Alianza Internacional Save the Children”. Ella no solo creó una organización en defensa de la infancia, si no que su filosofía potencio la promulgación de los “Derechos del Niño” por las Naciones Unidas en 1959.

En 1919 Eglantine cofundo “Save the Children”, viajo por los Balcanes y se reunió con el Papa Benedicto XV en Roma. Durante la audiencia el Papa apoyó a “Save the Children” y declaró el Día de los Santos Inocentes, el 28 de diciembre, como día de recaudación de la iglesia para ayudar a los niños que se encontraran más desfavorecidos. Además, este ayudo a promulgar estas ideas con dos encíclicas sobre la infancia. Es por ello que su organización obtuvo el apoyo de numerosos grupos religiosos.

Eglantine decía que no importaba la lengua que se hablara; ya que “no había nada más internacional que el llanto de un niño/a”

El 6 de enero de 1920 logro crear en Ginebra la “Unión Internacional Save the children”. En febrero de ese mismo año, convoco su primera asamblea a la que acudieron representaciones políticas de ambos bandos del conflicto bélico de la 1ª G.M, cuando solo hacía unos meses que este había concluido, esto fue todo un éxito para el fomento de la concordia entre los paises.

Todas estas actividades conducían directamente a la Declaración de los Derechos del Niño que elaboro por Eglantyne y que años después tuvo su reconocimiento mundial. Esta declaración fue recogida y adoptada por la “Unión Internacional Save the Children” Esta dice textualmente:

EL NIÑO/A deberá recibir los medios materiales y espirituales necesarios para su normal desarrollo.

- EL NIÑO/A hambriento deberá ser alimentado; el niño /a enfermo deberá ser curado; el niño/a discapacitado deberá ser apoyado; el niño/a delincuente deberá ser reformado; y el niño/a huérfano y abandonado deberá ser protegido y asistido.
- EL NIÑO/A deberá ser el primero en recibir ayuda en situaciones de emergencia
- EL NIÑO/A deberá ser puesto en una situación que le permita ganarse un sustento y deberá ser protegido ante cualquier forma de explotación.
- EL NIÑO/A deberá ser educado en la conciencia de que sus talentos han de ser empleados al servicio del prójimo.

Cuatro años después, el 26 de diciembre de 1924 se aprueba por la Sociedad de Naciones, la “Declaración de los Derechos del Niño” tomando como base estos cinco principios y les agrega dos más con un carácter más pedagógico y formativo, vigilando el futuro del niño/a que después será el adulto del mañana. Estos dicen textualmente:

- I. El niño/a debe ser protegido excluyendo toda consideración de raza, nacionalidad o creencia.
- II. El niño/a debe de ser ayudado, respetando la integridad de la familia.
- III. El niño/a debe de ser puesto en condiciones de desarrollarse normalmente desde el punto de vista material, moral y espiritual.
- IV. El niño/a hambriento debe de ser alimentado; el niño/a enfermo debe es ser asistido; el niño/a deficiente debe de ser ayudado: el niño/a desadaptado debe de ser reeducado; el huérfano y abandonado debe de ser recogido.
- V. El niño/a debe ser el primero en recibir socorro en caso de calamidad.
- VI. El niño/a debe de disfrutar completamente de las medidas de previsión y seguridad social; el niño/a debe, cuando llegue el momento, ser puesto en condiciones de ganarse la vida, protegiéndole de cualquier explotación.
- VII. El niño debe ser educado, inculcándole la convicción de que sus mejores cualidades deben de ser puesto al servicio del prójimo.

665

Al terminar la II Guerra Mundial la Asamblea General de las Naciones Unidas decide crear en 1946 lo que se conoce como UNICEF, para poder ayudar y amparar a la infancia.

No será hasta trece años después cuando el 20 de noviembre de 1959, la ONU, tomando conciencia del problema, redacte la “Declaración de los Derechos del Niño”. Compuestos por 10 principios y que nosotros destacaremos los más importantes que hacen alusión a la educación y a la salud de la infancia.

Estos principios dicen textualmente:

- El niño/a gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, dispensado todo ello por la ley y por otros medios, para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente de forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad. Al promulgar leyes con este fin, la consideración fundamental a la que se atenderá será el interés superior del niño/a.
- El niño/a debe gozar de los beneficios de la seguridad social. Tendrá derecho a crecer y desarrollarse en buena salud; con este fin deberán proporcionarse, tanto a él como a su madre, cuidados especiales, incluso atención prenatal y postnatal. El niño/a tendrá derecho a disfrutar de alimentación, vivienda, recreo y servicios médicos adecuados.
- El niño/a física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especial que requiere su caso particular.
- El niño/a, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, necesita amor y comprensión. Siempre que sea posible, deberá crecer al amparo y bajo la responsabilidad de sus padres y, en todo caso, en un ambiente de afecto y de seguridad moral y material; salvo circunstancias excepcionales, no deberá separarse al niño de corta edad de su madre. La sociedad y las autoridades públicas tendrán la obligación de cuidar especialmente a los niños sin familia o que carezcan de medios adecuados de subsistencia. Para el mantenimiento de los hijos de familias numerosas conviene conceder subsidios estatales o de otra índole.
- El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad. El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe, en primer término, a sus padres. El niño/a debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deberán estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce.
- El niño/a debe, en todas las circunstancias, figurar entre los primeros que reciban protección y socorro.

Sí analizamos los principios de la Declaración de los Derechos del Niño, nos observamos que de los seis principios que los integran el 3, 4 y 5 hacen especial mención a la importancia de la educación y sobre todo el principio tres se encarga de incidir en la importancia de la

educación cuando el niño/a se encuentre impedido tanto física como mentalmente. Este principio será la base en un futuro no muy lejano para que se siga trabajando en la importancia de los derechos del niño hospitalizado o convaleciente en su domicilio.

Estos derechos del niño/a, seguirán estando vigentes durante tiempo y en 1976, se aprobará la resolución 29/35 de la XXIX Asamblea Mundial de la Salud, donde se establecerá una "Clasificación Internacional de la Organización Mundial de la Salud (OMS)" donde se establecen las definiciones de Deficiencia, Discapacidad y Minusvalía. Estos tres conceptos, serán muy importantes para la redacción posterior de la "Carta de los Derechos del Niño Hospitalizado".

La OMS establece una diferencia entre los conceptos "Deficiencia", "Discapacidad" y "Minusvalía" definiéndolos de la siguiente manera:

Se considera "deficiencia" toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica en el ser humano.

A nivel de salud se afirma que "discapacidad" es toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano.

Y por último "minusvalía" es una situación desventajosa para un individuo determinado, como consecuencia de una deficiencia o de una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso (en función de su edad, sexo y factores sociales y culturales)

De lo anterior podemos afirmar que el término que es más amplio y que recoge en su definición a los otros dos es la "minusvalía", a partir de aquí los gobiernos de los diferentes países de Europa comenzarían a legislar sobre cómo se debían de atender a los niños hospitalizados y después con el movimiento de la humanización también a los niños convalecientes en sus domicilios, ya que tenían claro que los niños/as no eran adultos pequeños y que sus necesidades eran distintas a ellos, además de que se deberían de atender otras necesidades como por ejemplo las escolares que en el ámbito adulto no resulta necesario.

La antesala a la redacción de la "Carta Europea de los Derechos del Niño Hospitalizado"

Los organismos internacionales entre ellos la OMS, estaban muy concienciados con la atención que se le debía de prestar a los niños/as y sobre todo si estos se encontraban en una situación desfavorecida por estar pasando por un problema de salud.

Los países europeos, se ponen manos a la obra para legislar que se podía hacer en esos casos. El primer país que atiende a este llamamiento es Inglaterra, encargando en 1978 el "Informe Warnock", en este se dedica un capítulo dedicado concretamente a los niños hospitalizados donde se recoge textualmente:

- A. Hay niños que se ven obligados a permanecer en un hospital largos periodos de tiempo. La educación que se imparte en ellos, no siempre es de alta calidad, ni tampoco se toma tan en serio como la que tiene lugar en las escuelas ordinarias. Es importante que, en la medida de lo posible, las actividades educativas del niño en el hospital estén diferenciadas de otras actividades del centro hospitalario. Lo ideal sería que existieran locales educativos separados, cuando los niños tengan que permanecer en el hospital durante largo tiempo.
- B. La educación que se imparte en los hospitales, ha de ser considerada parte principal de la educación; los profesores que se hagan cargo de esta exigente y difícil tarea, han de ser apoyados por los servicios de orientación y deben poder, como sus colegas de las escuelas ordinarias, asistir a cursos y mejorar sus conocimientos de expertos a través de programas de formación de profesorado. Solo así se conseguirá mejorar la calidad de la educación en los hospitales.

Este informe fue la base para la organización de la educación especial en el Reino Unido y en el resto de Europa. En España sentó las directrices de la Ley de Integración Social del Minusválido 1982 (LISMI)

El mismo día que la que se redactó la Declaración del 59, pero 30 años después, es decir el 20 de noviembre de 1989 la Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprueba por unanimidad la Convención sobre los Derechos del Niño/a, que entraran en vigor al año siguiente. Esta fecha será considerada a nivel mundial como el día Internacional de la Infancia.

Todo lo anteriormente mencionado ha dado lugar a que se desarrollen posteriormente legislación que ayude al niño/a y en especial a aquellos que están pasando por una situación complicada de enfermedad, tanto a nivel nacional como europeo.

Legislación europea: “Carta Europea de los Derechos del Niño Hospitalizado”

Para poder llegar a la Carta Europea de los Derechos del Niño Hospitalizado, tendremos que retroceder en el tiempo hasta el año 1961, donde en Reino Unido se funda la “National Association for the Welfare of Children in Hospital” con el único objetivo de visibilizar los problemas que tenían los niños/as que se encontraban ingresados, entre los que podemos destacar:

1. Los niños no deben de ser separados de sus padres/madres.
2. Los hospitales tienen, por tanto, que ofertar facilidades para permitir a los padres permanecer con sus hijos/as tanto de día como de noche.
3. Los niños/as deben de estar al cuidado de un personal debidamente formado, capaz de atender a sus necesidades.
4. A todo niño/a hospitalizado hay que ofrecerle actividades educativas y lúdicas.

Esta asociación siguió defendiendo los derechos del niño/a hospitalizado y viendo cómo se avanzaba a favor de los derechos de la infancia en general.

En 1984 esta asociación envió una carta sobre los derechos de los niños hospitalizados al Parlamento Europeo, este después de estudiar las peticiones que allí se redactaban, en su sesión del 11 de febrero de 1985, remitió una propuesta de resolución sobre la Carta de los Niños Hospitalizados a la Comisión de Medio Ambiente, Salud Pública y Protección del Consumidor para su examen a fondo; a la Comisión de Asuntos Jurídicos y de Derechos Cívicos; a la Comisión de Asuntos Sociales y Empleo; y a la Comisión de Juventud, Cultura, Educación, Información y Deporte, para recabar sus opiniones acerca de este asunto.

Después de las consideraciones por las distintas comisiones parlamentarias, se adoptó el 18 de marzo de 1986, por unanimidad, el conjunto de esta propuesta. Y el dictamen se entregó el 14 de abril de 1986 y el 13 de mayo se publicó la resolución donde se recogían los veintitrés artículos de los “Derechos del Niño Hospitalizado” siendo este día reconocido a nivel mundial como el día que se celebra los derechos del niño/a hospitalizado. Estos son textualmente los 23 derechos que lo componen

1. Derecho del niño a no ser hospitalizado sino en el caso de no poder recibir los cuidados necesarios, y en las mismas condiciones, en su casa o en un consultorio.
2. Derecho del niño a la hospitalización diurna, sin que ello suponga una carga económica adicional a los padres
3. Derecho a estar acompañado de sus padres o de la persona que los sustituya el máximo de tiempo posible durante su permanencia en el hospital, no como espectadores pasivos sino como elementos activos de la vida hospitalaria, sin que eso comporte costes adicionales; el ejercicio de este derecho no debe perjudicar en modo alguno ni obstaculizar la aplicación de los tratamientos a los que hay que someter al menor.
4. Derecho del niño a recibir una información adaptada a su edad, su desarrollo mental, su estado afectivo y psicológico, con respecto al conjunto del tratamiento médico al que se le somete y a las perspectivas positivas que dicho tratamiento ofrece.
5. Derecho del niño a una recepción y seguimiento individuales destinándose en la medida de lo posible los mismos enfermeros y auxiliares para dicha recepción y los cuidados necesarios.
6. El derecho a negarse (por boca de sus padres o de la persona que los sustituya) como sujetos de investigación y a rechazar cualquier cuidado o examen cuyo propósito primordial sea educativo o informativo y no terapéutico.
7. Derecho de sus padres o de las personas que los sustituya a recibir todas las informaciones relativas a la enfermedad y al bienestar del niño, siempre y cuando el derecho fundamental de éste al respecto de su intimidad no se vea afectado por ello.
8. Derecho de los padres o de la persona que los sustituya a expresar su conformidad con los tratamientos que se aplican al niño.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



9. Derecho de los padres o de la persona que los sustituya a una recepción adecuada y a un seguimiento psicosocial a cargo de personal con formación especializada.
10. Derecho a no ser sometido a experiencias farmacológicas o terapéuticas. Sólo los padres o la persona que los sustituya, debidamente advertidos de los riesgos y de las ventajas de estos tratamientos, tendrán la posibilidad de conceder su autorización, así como de retirarla.
11. Derecho del niño hospitalizado, cuando esté sometido a experimentación terapéutica, a estar protegido por la Declaración de Helsinki de la Asamblea Médica Mundial y sus subsiguientes actualizaciones.
12. Derecho a no recibir tratamientos médicos inútiles y a no soportar sufrimientos físicos y morales que puedan evitarse.
13. Derecho (y medios) de contactar con sus padres o con la persona que los sustituya, en momentos de tensión.
14. Derecho a ser tratado con tacto, educación y comprensión y a que se respete su intimidad.
15. Derecho a recibir, durante su permanencia en el hospital, los cuidados prodigados por un personal cualificado, que conozca perfectamente las necesidades de cada grupo de edad tanto en el plano físico como en el afectivo.
16. Derecho a ser hospitalizado junto a otros niños, evitando todo lo posible su hospitalización entre adultos.
17. Derecho a disponer de locales amueblados y equipados de modo que respondan a sus necesidades en materia de cuidados, de educación y de juegos, así como a las normas oficiales de seguridad.
18. Derecho a proseguir su formación escolar durante su permanencia en el hospital, y a beneficiarse de las enseñanzas de los maestros y del material didáctico que las autoridades escolares pongan a su disposición, en particular en el caso de una hospitalización prolongada, con la condición de que dicha actividad no cause perjuicios a su bienestar y/o que no obstaculice los tratamientos que se siguen.
19. Derecho a disponer durante su permanencia en el hospital de juguetes adecuados a su edad, de libros y medios audiovisuales.
20. Derecho a poder recibir estudios en caso de hospitalización parcial (hospitalización diurna) o de convalecencia en su propio domicilio.
21. Derecho a la seguridad de recibir los cuidados que necesita incluso en el caso de que fuese necesaria la intervención de la justicia, si los padres o la persona que los sustituya se los niega por razones religiosas, de retraso cultural, de prejuicios o no están en condiciones de dar los pasos oportunos para hacer frente a la urgencia.
22. Derecho del niño a la necesaria ayuda económica y moral, así como psicosocial, para ser sometido a exámenes y/o tratamientos que deban efectuarse necesariamente en el extranjero.

670



23. Derecho de los padres o de la persona que los sustituya a pedir la aplicación de la presente Carta en el caso de que el niño tenga necesidad de hospitalización o de examen médico en países que no forman parte de la Comunidad Europea.

De estos veintitrés derechos cuatro de ellos están dedicados a la importancia que para el niño/a y adolescente tiene el medio escolar en concreto en los derechos del diecisiete al veinte, se exige que el niño/a tenga un espacio adecuado a su edad, con materiales para poder jugar o estudiar, con unas normas de seguridad, también se contempla el poder seguir con su formación escolar cuando este ingresado, así como disponer de juguetes y libros acordes a su edad y además ya se puede dislumbrar la importancia que después tendrá el poder recibir atención educativa cuando los ingresos sean parciales o incluso cuando este convaliente en su propio domicilio. Este hecho será muy importante porque marcará un paso a la humanización y a las políticas de ingreso hospitalario que se dan hoy en día en los hospitales de todo el mundo.

Una vez publicada la resolución de la Carta de los Derechos del Niño Hospitalizado y viendo que cuatro de sus derechos estaban muy relacionados con el medio escolar, la Hospital Organisation of Pedagogues in Europe (HOPE) hizo una revisión de dichos derechos.

Una vez llegado aquí, quedo patente la lucha por reivindicar desde la Pedagogía Hospitalaria aquello a lo que el niño enfermo tiene derecho. Además del tratamiento médico y apoyo educativo que son fundamentales. El apoyo afectivo-emocional, puesto que, según decía García Márquez (1994) en palabras del doctor Abrenuncio “No hay medicina que cure lo que no cura la felicidad”.

Estos derechos se mantienen vigentes a día de hoy y son las bases fundamentales de la Pedagogía Hospitalaria y de aquí parte la humanización de los centros hospitalarios, sobre todo en las plantas de pediatría para hacer que la vida en ellas sea más fácil tanto para los niños que están ingresados como para sus acompañantes que se encuentran a su cuidado.

Esos derechos han sido estudiados por expertos que han profundizado sobre este tema, entre ellos podemos destacar en nuestro país España a los que destaco a Gasóliba (2000) que afirma que estos derechos del niño hospitalizado no han tenido más desarrollo que el haber obtenido ese reconocimiento, ya que es este un proceso complicado por dos razones:

La primera de ellas es que la Comisión Europea tiene un perfil más económico y político que social, por ello resuelve antes los problemas económicos y políticos que los concernientes en asuntos de acción-social.

Y el segundo y no por ello menos importante es que este afirma que dentro de la Unión Europea, esta se construye a medida que los estados ceden a Bruselas. En los temas sociales (educación, sanidad, política cultural...) los estados no quieren que haya responsabilidad en Bruselas, prefieren gestionarlos ellos mismos y sobre todo en lo referente a política social, aquí cada estado tiene una cultura diferente en relación con los impuestos que se pagan, por ello llevar estos temas a la Unión Europea es muy complicado, aunque actualmente ya se ha

cedido mucho a este organismo y prácticamente, con muy pequeñas excepciones se lleva a cabo una política común en temas sociales en todos los países integrantes de la Unión Europea.

Esta nueva etapa, es más receptiva que las pasadas. La sociedad europea, al menos desde las últimas décadas, ha ido creando el concepto de sociedad del bienestar, muy necesario para el tema que nos ocupa, ya que lo que se pretende es que los niños/as y adolescentes se encuentren lo más cómodos posibles dentro de los hospitales cuando se encuentren ingresados, por ello se crean estos derechos que son de inexorable cumplimiento.

El Parlamento siempre va por delante en la Unión Europea; normalmente la Comisión del Parlamento recoge las propuestas y, al final, son los estados, que tienen el dinero, los que ponen las limitaciones de actuación en sus países de origen.

Gasóliba (2000) afirma que estos derechos no se deben de quedar en un simple documento, como cualquier otro, sino que son los padres y madres los que deben de exigir que se cumplan esos derechos que están reconocidos a nivel europeo y además se pongan en práctica proyectos tan importantes como la humanización de las plantas que atienden a niños/as y adolescentes, para tratar de crear un ambiente lo más distendido posible en dichos espacios, a través de decoración, espacios habilitados para el juego, lencería, etc.

Pero esto no es solo problema de los padres que a día de hoy tienen a su hijo/a ingresado, sino que la sociedad la debe ejercer también en las administraciones de los propios gobiernos y sobre todo en quienes les representan a nivel de educación y sanidad, esta debe de ser una presión desde la base, para que esta Declaración se haga realidad y se lleve a la práctica en todos los hospitales de Europa, ya que el niño/a no reconoce las nacionalidades, pero si reconoce si lo han tratado bien o mal y si le han facilitado con aquello que necesita su paso por el hospital o su convalecencia en su casa.

Posteriormente, la European Association for Children in Hospital (EACH), se aprobó en Leiden (Holanda) otra carta que recoge y resume dichos derechos en diez puntos con el fin de contribuir a su consecución y darles una mayor difusión, sobre todo en el campo de la Pedagogía Hospitalaria.

De todos los derechos la Organización Europea de Pedagogos Hospitalarios (HOPE), los aglutina en un único objetivo que refunde al resto y que se enuncia como:

“El derecho a la educación del niño enfermo”

Una fecha muy importante para la Pedagogía Hospitalaria y por ende para el buen funcionamiento de las Aulas Hospitalarias es 1988, en este año se acuña por HOPE el termino de “Pedagogía Hospitalaria”, como aquellos maestros que trabajan dentro de los hospitales para ayudar a los niños/as y adolescentes en sus tareas curriculares para no perder el curso académico, además, de darle sostén social y emocional que hasta entonces no existía dicha figura como tal. En este mismo año, comienzan los primeros intercambios pedagógicos

y se realizan jornadas tanto nacionales como internacionales sobre la materia, para intentar que los docentes hospitalarios vayan todos en la misma sintonía pedagógica.

En 1994 se plantean tres objetivos claros que marcaran el devenir de los pedagogos hospitalarios y les ayudara en su día a día, estos objetivos son:

El primero promover el derecho del niño enfermo a recibir educación en el hospital y en su domicilio.

El segundo promocionar la formación profesional del profesor hospitalario y facilitar la comunicación de sus intereses y necesidades.

Y el tercero será potenciar sus investigaciones en todos los ámbitos de la pedagogía hospitalaria y publicar resultados y ejemplos prácticos de dichas actividades.

Otro autor que también estudia estos derechos y sobre todo su puesta en práctica en España es Casas Aznar (2000) quien expone que estos derechos se pueden resumir en las tres “P” que serían: provisión, protección y participación y además concluye que estos estarían ya completamente conseguidos si además le añadimos la prevención y la promoción, tan importante para el desarrollo de los niños /as en estas edades, con ello se garantizaría la calidad de vida para todo niño/a y en especial para los niños/as hospitalizados.

También Polaino Lorente, A (1992) afirma que estos derechos acaban con el “hospitalismo” que sufre el niño, no solo por su enfermedad sino por la separación de sus padres y la privación socio-escolar que experimenta. Con estos se contribuye a su estabilidad emocional, a su felicidad y a su más rápida recuperación.

Este autor también dice que no hay que olvidar la importancia que tiene dentro de los centros hospitalarios la enseñanza escolar, ya que no solo humaniza al niño, sino que contribuye a prevenir los efectos negativos que el tratamiento médico y el propio hospital pueden originar. Todo esto se puede resumir en cuatro objetivos que deberían de cumplir los maestros dentro de las Aulas hospitalarias y que se pueden resumir en:

En primer lugar, continuar con el proceso normal de enseñanza-aprendizaje del alumno/paciente.

En segundo lugar, conseguir que el niño hospitalizado sea un sujeto activo.

En tercero, nos llevaría a poder desarrollar la individualidad de cada alumno/paciente.

Y, por último, tratar las necesidades, problemas y temores específicos que el niño sufre.

Conclusiones

Esto es a grandes rasgos todos los avances conseguidos no solo en los derechos del niño/a, si no en los derechos de los niños/as hospitalizados. Como se ha podido observar la historia de las Aulas Hospitalarias y de los docentes que en ellas trabajan para que se cumplan dichos derechos es muy reciente, a penas medio siglo, pero sus reivindicaciones han dado lugar a que en tampoco espacio de tiempo, se haya pasado de tratar a los alumnos ingresados como adultos pequeños, sin ningún tipo de derechos ni materiales acordes a su edad, a conseguir

en los hospitales tener salas dedicadas a material por edades, a que continúen con sus cursos académicos y a que se les trate como lo que són, niños/as y adolescentes que les ha tocado pasar una larga temporada en un medio que no es el suyo como puede ser un hospital.

Aparte de los avances sociales-emocionales conseguidos si que es verdad que si se estudia el tratamiento que recibe estos niños/as y adolescentes en los diferentes países de Europa, nos daremos cuenta como apunta Gasóliba, que cada país lleva una política social acorde con sus presupuestos y por lo tanto este tema también es muy distinto su tratamiento dependiendo del país que se estudie.

En el caso de España esto se complica más al existir además del Estado español que legisla a nivel nacional, todo complejo político de Autonomías, donde unas dedican más esfuerzo y presupuesto que otras, a invertir para que sus niños/as y adolescentes se encuentren lo más cómodos y atendidos posibles dentro de los hospitales desde todos los puntos de vista, social, emocional, educativo, lúdico, etc.

Referências

Americano, R. (1920). Segundo Congreso Americano del Niño.

Annan, K. A. (2003). We the children: meeting the promises of the World Summit for Children. UNICEF.

Brian Harrison, "Jebb, Eglantyne (1876-1928)", Diccionario de Oxford de la biografía nacional, Prensa de la universidad de Oxford, 2004.

Carta Europea de los Derechos del Niño Hospitalizado, promulgada por el Parlamento Europeo el 14 de Abril de 1986. (Doc. A2- 25/86, DOCE 13 de mayo de 1986)

Casas Arnar, F (2000) De los derechos del niño a la provisión, la protección y la participación" IV Congres europeu de Mestres i pedagogs a l'hospital Barcelona 2000.

Del Niño, D. D. L. D. (1959). Declaración de los Derechos del Niño. Ginebra: Asamblea General de las Naciones Unidas.

European Association for Children in Hospital. (2015). European association for children in hospital. <http://www.each-for-sick-children.org>

Europeo, P. (1986). Carta Europea de los Derechos del Niño Hospitalizado.

García Márquez, G. (1994). Del amor y otros demonios.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



Harrison, B. (2004). Jebb, Eglantyne (1876–1928). Mulley, C.(2009), The Woman Who Saved the Children.

IV Congr s Europeu de Mestres i Pedagogos a l'Hospital organizado por .. Associació Catalana de Professionals de l'Educació en l' Ambit Hospitalari» para los días 18 al 20 de mayo en Barcelona. Secretaría: ACPEAH Sto Antoni M. Claree, 16708025 Barcelona. E-mail: acpeah@pie.xtec.es

Lorente, A. P., & Lizaso n, O. (1992). La pedagogía hospitalaria en Europa: la historia reciente de un movimiento pedagógico innovador. Psicothema, 4(1), 49-67.

Warnock, M. (1978). informe Warnock. Educacion Especial.

675



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

O PROFESSOR-SUPERVISOR DA ESCOLA: PERCEPÇÕES DE ESTAGIÁRIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE UM CURSO À DISTÂNCIA

Jacqueline Rodrigues Cecchetto¹
Heitor Perrud Tardin²

Introdução

Esta pesquisa focaliza a percepção de discentes cursando o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) na Licenciatura em Educação Física (LEF) ofertada pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) a respeito do professor-colaborador. O professor-colaborador é o docente que recebe e acompanha o estagiário na escola. É ele que, através de sua *expertise* (Freidson, 1998; Tardif, 2014) forma o estagiário em seu campo de trabalho, sendo, portanto, elementar e um dos pilares fundamentais (Gervais, 2005; Benites, 2012a; 2012b) para alinhar os saberes universitários aos saberes profissionais (Tardif, 2000; 2014) no campo do estágio supervisionado, corroborando para a formação em uma perspectiva profissional (Borges, 2008).

A Educação a Distância (EaD) no Brasil tem se consolidado como uma estratégia fundamental para ampliar o acesso ao ensino superior e promover a formação contínua de profissionais, especialmente no campo da educação (Mill, 2018). A criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituído pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006 (Brasil, 2006), representa um marco nesse contexto, ao articular instituições públicas de ensino superior para ofertar cursos na modalidade a distância, visando à expansão e interiorização da educação superior no país.

A UAB desempenha um papel crucial na formação de professores, ao oferecer cursos de licenciatura e programas de formação continuada, atendendo às demandas de diversas regiões, inclusive as mais remotas. Essa iniciativa tem como objetivo suprir a carência de docentes qualificados na educação básica, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino (Giolo, 2008; Quaranta, 2011; Cecchetto, 2019). Além disso, a UAB promove a democratização do acesso ao ensino superior, permitindo que profissionais da educação conciliem trabalho e estudo, por meio de uma metodologia flexível e adaptada às suas realidades.

¹ Mestra em Ciências da Motricidade e Doutoranda em Educação – Universidade Estadual Paulista – UNESP Rio Claro/SP/Brasil. Professora Assistente do Curso de Educação Física no Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio Itu/SP/Brasil. E-mail: cecchettojacqueline@gmail.com.

² Mestre em Ciências da Motricidade e Doutorando em Educação – Universidade Estadual Paulista – UNESP Rio Claro/SP/Brasil. E-mail: heitor.perrud@unesp.br

A formação inicial de professores de Educação Física tem sido amplamente debatida na literatura académica (Tardin; Ferreira; Souza Neto, 2025; Tardin, 2024; Cecchetto, 2019; Rufino; Benites; Souza Neto, 2017; Souza Neto; Iaochite, 2015; Quaranta, 2011), destacando-se o papel do professor colaborador como elemento fundamental nesse processo (Souza Neto; Sarti; Benites, 2016; Benites; Cyrino; Souza Neto, 2013; Benites, 2012a; 2012b). De acordo com Pimenta e Lima (2004), a articulação entre a formação teórica e a prática pedagógica exige a presença de docentes experientes que atuem como mediadores do conhecimento, promovendo reflexão crítica e desenvolvimento profissional dos estagiários. Assim, o professor colaborador, que recebe e orienta os licenciandos em seus estágios curriculares, desempenha papel essencial na construção das identidades docentes.

A legislação vigente também enfatiza a importância do estágio supervisionado e da atuação dos professores colaboradores na formação inicial. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e CNE/CP nº 1/2024) determinam que os cursos de licenciatura devem garantir experiências práticas desde o início da formação, promovendo a interação entre teoria e prática. Nesse contexto, o professor colaborador, ao compartilhar sua experiência profissional e facilitar a inserção dos licenciandos no cotidiano escolar, contribui para a efetiva aprendizagem da docência (BRASIL, 1996; 2019; 2024) e consequentemente, sua inserção na cultura escolar.

Tardif (2014) aponta que a formação docente ocorre em diferentes espaços e tempos, sendo influenciada por saberes experienciais que se desenvolvem no exercício da profissão. O professor colaborador, nesse sentido, não apenas compartilha conhecimentos técnicos, mas também saberes construídos ao longo de sua trajetória profissional, possibilitando uma formação mais significativa para os futuros professores de Educação Física (Souza Neto; Sarti; Benites, 2016; Benites, 2012), corroborando com o processo de socialização profissional (Sarti, 2009; 2013).

Benites (2012) ressalta que o professor colaborador desempenha uma função essencial na formação do estagiário ao proporcionar situações autênticas de aprendizagem que extrapolam os conteúdos teóricos. Segundo a autora, "o estagiário necessita de um suporte que o auxilie na compreensão da complexidade da prática docente" (BENITES, 2012, p. 45), o que evidencia a importância do professor colaborador como guia e facilitador desse processo.

Outro ponto relevante é a relação entre universidade e escola no âmbito do estágio supervisionado. Conforme Cochran-Smith e Lytle (1999), a colaboração entre essas instituições é fundamental para que a formação docente não se restrinja a um modelo tecnicista, mas seja fundamentada em uma prática dialógica e reflexiva. Dessa maneira, o professor colaborador atua como ponte entre a teoria discutida na universidade e a realidade escolar, garantindo uma formação mais integrada e eficaz.

Benites (2012) reforça que o papel do professor colaborador também envolve a criação de espaços de discussão e reflexão sobre a prática pedagógica, incentivando o estagiário a desenvolver sua identidade profissional. Para a autora, "o diálogo entre professor colaborador e estagiário é fundamental para que ocorra a resignificação das experiências docentes" (BENITES, 2012, p. 62).

Destarte, este estudo objetivou analisar as percepções dos estudantes de cursos de LEF ofertados pela UAB a respeito do professor da escola e sua importância para a formação profissional. Especificamente, buscou-se identificar a efetiva participação do professor-colaborador na formação do estagiário considerando sua *expertise*, bem como as orientações que a universidade ofereceu para que pudesse acompanhar o estagiário em seu desenvolvimento profissional.

Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa com delineamento interpretativo. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa busca compreender os fenômenos em seus contextos naturais, valorizando a interação entre pesquisador e participantes. Dessa forma, optou-se por essa abordagem por permitir uma análise aprofundada sobre as percepções dos professores colaboradores na formação inicial dos licenciandos.

A escolha desse referencial metodológico justifica-se pela necessidade de captar a dinamicidade e complexidade da formação docente no contexto do estágio supervisionado. De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa é especialmente relevante para investigações educacionais, pois permite uma aproximação mais profunda com os sujeitos envolvidos no estudo.

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada, que, conforme Triviños (1987), possibilita flexibilidade ao pesquisador ao permitir que novas questões emergentes sejam exploradas no decorrer da conversa. As entrevistas foram conduzidas com quatro estagiários de dois cursos de LEF ofertados pela UAB (curso A e curso B), buscando compreender suas experiências e percepções sobre o papel do professor colaborador na formação docente. Os estagiários foram identificados como D1, D2, D3 e D4.

Para a análise dos dados, recorreu-se à análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011). Essa técnica permite a organização e categorização dos dados coletados, viabilizando uma compreensão sistemática das falas dos entrevistados. Dessa forma, foi possível identificar padrões, temas recorrentes e especificidades nas narrativas dos estagiários, que consiste em um conjunto de técnicas de análise de comunicações sistemáticas e objetivos visando a inferência de conhecimentos relativos destas mensagens. Este tipo de análise propõe três etapas:

- 1) pré-análise: estratégias para coleta de dados e organização do material para posterior análise;
- 2) exploração do material e tratamento dos resultados: codificação, classificação e categorização dos dados: síntese de dados coincidentes, divergentes e neutros localizados na mensagem dos interlocutores;
- 3) inferência e interpretação: aprofundamento da análise da etapa anterior, tendo como premissa desvendar o conteúdo implícito dos dados.

A análise dos dados na pesquisa qualitativa tende a seguir um processo indutivo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986): o pensamento do pesquisador, suas hipóteses se formam e se consolidam a partir do momento em que esmiúça os manifestos, latentes nas entrevistas.

Dentre as diferentes técnicas de análise de conteúdo, a análise de enunciação (BARDIN, 2011) é a que melhor se relaciona com os discursos produzidos através das entrevistas, transformando a palavra em ato material de estudo: transcende a mero dado; o discurso significa uma forma de transformação e reflexão no momento da análise de entrevistas.

As entrevistas, ao dialogar com o referencial teórico, permitiram ao pesquisador deduzir e induzir através de um processo que girou em torno das interpretações, que não se acaba, está sempre se remodelando e permitindo novas interpretações e reflexões. Cada pergunta contém uma temática e um objetivo próprios, que foram analisados em agrupamento com outras perguntas que continham similaridade de conteúdo e em particular, desvelando sua temática em relação com os outros entrevistados.

A partir da leitura das entrevistas transcritas, buscamos identificar elementos de aproximação que pudessem ser dispostos em categorias. Desta forma, os dados foram analisados a partir dos seguintes eixos: Orientação e *Expertise* docente.

Resultados e discussão

O eixo “Orientação e *Expertise* docente”, emergiu da fala dos discentes, a partir da percepção sobre como a orientação por parte dos docentes pode trazer contribuições para sua formação profissional, bem como em relação às contribuições que o conhecimento do professor trouxe para a formação, conhecimento este que perpassa as tomadas de decisão em relação às situações práticas, além de sua fundamentação teórica.

Orientação e Expertise docente.

Estudante da instituição A, D1 ressaltou em sua entrevista que o professor-colaborador era uma pessoa desmotivada, que faltava muito, e suas aulas não seguiam um planejamento,

caracterizavam-se mais como um “rola bola”³: “largou a turma na nossa mão”, disse a entrevistada, que fez estágio em dupla em uma instituição que ofertava o ensino médio. D2, também da instituição A, ao falar do professor-colaborador, demonstrou insatisfação:

Eu fiquei triste com ele. (risos) Por que eu fiquei triste com ele? Porque ele não se preocupou em ser um mediador, ele não se preocupou em ser uma pessoa que ia colaborar com nosso aprendizado. Ele falou: ‘ai que bom que chegou estágio, toma, meus alunos, fica pra você. Eu estou de férias porque tenho um estagiário’. (Entrevista D2).

Neste caso, a concepção de estágio não foi de colaboração com o professor, sendo o estagiário visto como um “ajudante” do profissional que está em atuação, e não como um profissional em formação. A estagiária relatou que se sentiu perdida sem a devida orientação, pois muitas vezes o tutor também não conseguia ir até a escola para acompanhar o estágio, sendo este em período noturno em cidade diferente do polo presencial.

A mesma entrevistada revelou: “Eu esperava que o professor fosse ajudar quando a gente tivesse dúvidas, se a gente estava num caminho certo ou não, e aí isso não aconteceu”. (Entrevista D2). As ações pedagógicas através da tentativa e erro, sem orientação e reflexão sobre as mesmas, acabam caracterizando a aprendizagem de forma artesanal da profissão (TARDIF, 2013), assemelhando-se à idade do ofício do ensino, e não a formação profissional, a qual buscamos identificar nesse processo. Para Iza e Souza Neto (2015) a orientação dos estagiários demanda uma postura ética no ambiente escolar. A ética faz parte de um conjunto de valores que regulamentam e organizam a profissão. Sendo assim, a ausência desta postura pelos profissionais da escola demonstra uma desconsideração com a formação do estagiário, futuro professor.

Na instituição B foi possível perceber um processo de colaboração entre professor da escola e estagiário, mesmo que de forma tímida e por iniciativa individual. D3 relatou que foi bem recebido pelo professor da escola, que houve colaboração no processo de elaboração do planejamento de aula, porém, o decorrer do processo, percebeu que o professor-colaborador estava se sentindo ameaçado com sua presença na escola e tentou desestimulá-lo da docência, dizendo que é uma área desvalorizada e que estava pensando em mudar de área. Essa desconfiança do professor da escola também foi encontrada nos estudos de Iza e Sousa Neto (2015), sendo o processo de aceitação do estagiário na escola entendido pelo professor como um processo de verificação de seu trabalho, o que na formação profissional urge a quebra deste paradigma.

³ Termo utilizado no Brasil para se referir ao Professor de Educação Física que não dá aula, apenas cede a bola (geralmente de futebol, vôlei, handebol ou basquete) para que os alunos joguem, não caracterizando nem um treino, nem uma aula especificamente, apenas um passa-tempo.

D3 salienta que o papel de acolhimento poderia ter sido potencializado entre professor-colaborador e estagiário, de modo que o professor pudesse deixar o estagiário “(...) mais a frente das aulas, porque estava sempre assim, você pode apitar o jogo hoje; hoje eu vou fazer práticas inclusivas então você fica por conta de ‘tá’ conduzindo os alunos para orientar a prática, porque eu vou ‘tá’ explicando (...)”. D3 relatou que só esteve de fato a frente da turma exercendo a regência do estágio quando o professor-colaborador faltou e recebeu carta branca da direção para assumir a turma. Essa atitude demonstra uma certa hierarquia entre professor-colaborador e estagiário na escola, e não uma parceria, uma colaboração, de modo a haver uma via de mão dupla na formação: inicial do estagiário e continuada do professor-colaborador.

Pensando na questão de colaboração com o professor da escola, um exemplo bem-sucedido na educação a distância foi apresentado por Dal-Forno, Cardoso e Rinaldi (2013), a partir da experiência formativa do curso de pedagogia a distância da Universidade Federal de São Carlos, do edital da UAB, com início em 2007.

Neste programa, foi oferecido ao professor-colaborador uma formação online a partir do programa de “Formação de Tutores Regentes”. O tutor regente, neste caso, é o professor experiente que recebe o estagiário em sua escola, em sua sala de aula, para ensinar ao estagiário a profissão. Para isso, participa deste processo de formação, recebendo uma certificação ao final, bem como um auxílio financeiro previsto pelo programa para receber o estagiário na escola, e, juntamente com ele, organizar momentos de formação: planejamento, avaliação, desenvolvimento de atividades, conhecer o espaço escolar, de forma colaborativa, sendo responsável também por avaliar o desempenho do estudante no decorrer e ao final do processo (DAL-FORNO, CARDOSO, RINALDI, 2013). Esta atividade vai ao encontro do que preconiza o modelo profissional de formação (BORGES, 2008; IZA; SOUZA NETO, 2015).

Semelhante ao citado anteriormente, mas não em contexto de EaD tem-se o exemplo do Quebec, como demonstram Cyrino e Souza Neto (2014), no qual os professores que recebem o estagiário, chamados professores associados, além de receber uma formação para tal, também são contratados para exercer essa função, tirando o caráter de “boa vontade” ou “camaradagem” (SOUZA NETO; BENITES, 2013) dessa relação e sim uma visão profissional, de formar o futuro formador. Segundo os autores, isso se deu através de uma reforma para a formação docente proposta pelo Ministério da Educação do Quebec na década de 1990, passando o estágio a ser de 700 horas e as universidades tendo autonomia para desenvolver seu programa de formação respeitando o estabelecido nos programas de formação.

Este tipo de organização ainda está em construção no contexto brasileiro. Há avanços na legislação em relação ao reconhecimento do papel da escola e do professor-colaborador como formadores (SOUZA NETO; BENITES, 2013), porém, não há definição quanto às diretrizes e orientações para organizar esse processo. Identifica-se atitudes isoladas de

algumas universidades em organizar o estágio de acordo com o modelo profissional, como no caso citado em Dal-Forno, Cardoso e Rinaldi (2013) e Souza Neto e Benites (2013).

A *expertise*, ou conjunto de conhecimentos referentes a uma determinada profissão, foram destaque na fala de alguns colaboradores da pesquisa. O discente D4, da instituição B, ressaltou que o professor-colaborador da escola na qual fez seu estágio foi de extrema importância: “deu pra sugar bastante da experiência dela, foi muito positivo”. Nessa relação, percebe-se a exaltação da expertise da professora -colaboradora, porém, apesar de haver uma prática orientada e organizada para intervir no ambiente escolar, não fica claro se houve uma relação de colaboração entre estagiário e professor-colaborador, uma vez que a palavra “sugar” remete a ação de “apropriar-se” de determinados conhecimentos, sem no entanto haver um processo de reflexão sobre os mesmos, bem como de diálogo e construção conjunta dos processos de intervenção pedagógica.

Considerações

Verificou-se falta de orientação em recepcionar e acompanhar os estagiários nas escolas; desmotivação em relação à profissão e condições de desenvolvimento e valorização da carreira docente. O estagiário foi identificado como ajudante do PS/PC ao invés de professor em formação; da mesma forma na qual o PS/PC não se viu no papel de formador, pois não teve formação para esta finalidade. Embora haja, nos Planos Político-Pedagógicos dos Cursos, a intencionalidade de uma formação na perspectiva profissional, dificulta-se essa concretização em relação à aproximação entre a universidade e o PS/PC, uma vez que este, embora pilar para a formação do futuro docente, não se veja como formador. A falta de articulação entre saberes profissionais e universitários limita a formação profissional à tentativa-erro, assim como a não valorização e institucionalização da relação entre universidade e escola e, conseqüentemente, com o PS/PC, podendo levar ao desestímulo em atuar como docente diante de tal realidade.

Para que a atuação do professor colaborador seja efetiva, faz-se necessária sua valorização profissional e formação contínua. Destaca-se a importância de programas de desenvolvimento profissional que fortaleçam a formação dos professores colaboradores, assegurando que possam orientar os estagiários de forma qualificada. Assim, é imprescindível que políticas públicas e institucionais reconheçam e incentivem o papel desse profissional na formação de novos docentes.

Referências

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2011.

BENITES, Larissa Cerignoni. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em educação física: perfil, papel e potencialidades.** Tese (doutorado). Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências. Rio Claro, 2012a.

BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de; BORGES, Cecília; CYRINO, Marina. Qual o papel do professor colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na educação física? **Revista brasileira de Ciência e Movimento** 20(4):13-25, 2012b.

BENITES, Larissa Cerignoni; CYRINO, Marina; SOUZA NETO, Samuel. Estágio Curricular Supervisionado: a formação do professor-colaborador. **Olh@res**, Guarulhos, v. 1, n1, p. 116-140, maio. 2013.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** 5. ed. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Cecília. **A formação docente em Educação Física em Quebec: saberes espaços, culturas e agentes.** In: XIV ENDIPE (livro 2 - anais): Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 14 mar. 2025.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre a instituição do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jun. 2006. Disponível em: Acesso em: 14 mar. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 14 mar. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 10 de janeiro de 2024.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 14 mar. 2025.

CECCHETTO, Jacqueline Rodrigues. **Formação de Professores de Educação Física a Distância: desafios e possibilidades do estágio supervisionado.** Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade. Instituto de Biociências. Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2019.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. L. Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, v. 24, n. 1, p. 249-305, 1999.

DAL-FORNO, J. P.; CARDOSO, L. C.; RINALDI, R. P. Da construção de uma proposta de estágio na modalidade a distância: a experiência da UFSCar. **Olh@res**, Guarulhos, v. 1, n. 1, p.349-377, maio de 2013.

FREIDSON, Eliot. **Renascimento do Profissionalismo**: teoria, profecia e política. São Paulo: EDUSP, 1998.

GERVAIS, C.; DESROSIERS, P. **L'École, lieu de formation d'enseignants**: questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires. Les Presses de L'Université Laval, Laval, 2005.

GIOLO, Jaime. A Educação à Distância e a Formação de Professores **Educação e Sociedade**, vol. 29, n.105, p.1211-1234, set./dez. 2008.

IZA, D. F. V.; SOUZA NETO, S. Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre universidade e escola **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p.111-124, jan./mar. 2015.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MILL, Daniel. **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papirus, 2018.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

QUARANTA, André Marsiglia. **Formação de professores de educação física na modalidade de educação à distância**: experiências docentes no estágio. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

SARTI, F. M. Parceira intergeracional e formação docente. **Educação em Revista**. Belo Horizonte v.25 n.02 p.133-152 ago. 2009.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



SARTI, F. M. Relações intergeracionais e alternância na formação docente: considerações a partir de uma proposta de estágio supervisionado. **Cadernos de Educação** FaE/PPGE/UFPel Pelotas 46 pp.83–99 set./dez. 2013.

SOUZA NETO, S. IAOCHITE, R. T. O uso de dispositivos de acompanhamento de estágio curricular como elemento para se pensar a profissionalização do ensino. XII EDUCERE, 2015. Curitiba: PUC/PR, 2015. **Anais...** Curitiba, PR. p. 28903-28917 Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/303543667_CURRICULAR_COMO_ELEME_NTO_PARA_SE_PENSAR_A_PROFISSIONALIZACAO_DO_ENSINO acesso em: 09/02/2025.

SOUZA NETO, S.; SARTI, F. M.; BENITES, L. C. Entre o ofício de aluno e o *habitus* de professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, 311-324, jan./mar. de 2016.

RUFINO, L. G. B.; BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. de. Análise das práticas e o processo de formação de professores de educação física: implicações para a fundamentação da epistemologia da prática profissional. **Movimento**, v. 23, n. 1, p. 393–406, 2017. DOI: 10.22456/1982-8918.62108. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/62108>. Acesso em: 13 mar. 2025.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério **Revista Brasileira de Educação** Nº 13 Jan/Fev/Mar/Abr 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000100002&script=sci_abstract Acesso em: 23/01/2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIN, Heitor Perrud. **Programa Residência Pedagógica na Educação Física: análise da mobilização de dispositivos e componentes do PRP na produção do conhecimento profissional docente**. 2024. Dissertação (Mestrado) – **Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’**, Instituto de Biociências, Rio Claro.

685





13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



TARDIN, Heitor Perrud; FERREIRA, Janaína Silva; SOUZA NETO, Samuel . Comunidad de Educación Física: Dispositivos formativos y producción del conocimiento profesional docente. **Actualidades Investigativas en Educación**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 1–36, 2025. DOI: 10.15517/aie.v25i1.60763. Disponível em: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/60763>.

TRIVIÑOS, Antonio José. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

686



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

CHAMAS DO ALTO: ENTRE A MAGNITUDE DE DEUS NO SIMBOLISMO DO FOGO

Wagner Pereira de Souza¹

Introdução

Ao longo da história das civilizações, o fogo tem sido um elemento central na vida humana, transcendendo sua funcionalidade prática para ocupar um espaço privilegiado na esfera simbólica, mitológica e espiritual. Seja como fonte de luz, calor ou proteção, ou mesmo como agente de destruição transformadora, o fogo carrega consigo uma aura de poder, mistério e transcendência. No contexto bíblico, essa força da natureza adquire uma profundidade singular, servindo como uma das mais poderosas representações simbólicas do caráter e da ação de Deus. Mais do que um recurso narrativo ou metafórico, o fogo, nas Escrituras, manifesta-se como um canal de revelação divina, um instrumento pedagógico e um sinal de interação entre Deus e a humanidade, ocupando papel central em momentos de julgamento, purificação, iluminação e transformação espiritual.

A narrativa bíblica utiliza o fogo de maneira rica e multifacetada, associando-o à justiça, santidade, soberania e graça de Deus. Em episódios como o da sarça ardente que não se consumia (Êxodo 3:1-6), o fogo se apresenta como a confirmação da presença divina, um convite à comunhão com Deus e, ao mesmo tempo, um lembrete de Sua santidade inatingível. Da mesma forma, em relatos como a destruição de Sodoma e Gomorra (Gênesis 19:24-25), o fogo funciona como uma manifestação do julgamento divino, exemplificando a seriedade com que Deus aplica princípios éticos e morais na história humana. Além disso, no evento do Pentecostes (Atos 2:1-4), o fogo se revela como um símbolo de capacitação e iluminação espiritual, equipando os discípulos de Cristo com poder e coragem para proclamar a verdade. Esses episódios não apenas ilustram o papel do fogo na Bíblia, mas também sugerem uma ligação direta entre seus diferentes significados e a educação moral e espiritual da humanidade.

Este estudo busca mergulhar na profundidade desse simbolismo, investigando como as “Chamas do Alto” revelam a magnitude de Deus e, simultaneamente, se apresentam como um recurso pedagógico com desdobramentos importantes para a formação moral, social e espiritual das pessoas. Por meio de uma análise qualitativa e hermenêutica de narrativas

687

¹ Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Especialização em Língua Portuguesa, Redação e Oratória pela Faculdade Estadual da Lapa (FAEL), Graduação em Letras – Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Atualmente, professor efetivo de Língua Portuguesa da Secretaria Estadual de Educação e Cultura de Mato Grosso Brasil (SEDUC). E-mail: wagner.souza@unemat.br

bíblicas, pretendemos explorar o fogo sob uma perspectiva teológica e educacional, compreendendo-o como uma metáfora amplamente utilizada para moldar o entendimento humano sobre aspectos essenciais da existência. Desse modo, os objetivos do presente artigo vão além da mera interpretação religiosa: propõem-se a discutir como o fogo bíblico, enquanto símbolo de julgamento, purificação, transformação e iluminação, pode inspirar práticas educativas e reflexões sobre os valores necessários para a construção de uma sociedade ética e justa.

A utilização do fogo como símbolo de julgamento divino demonstra a importância das escolhas humanas e da aliança entre Deus e Seu povo. A destruição de Sodoma e Gomorra, por exemplo, não é apenas um episódio histórico-teológico: ela transmite uma mensagem moral que transcende o tempo, ressaltando os perigos da corrupção e da injustiça social. Assim como o fogo consome o que é impuro e indesejável, a pedagogia da justiça divina aponta para a necessidade de autorreflexão, arrependimento e alinhamento com valores que promovam o bem-estar coletivo. Ao conectar essas noções ao campo educacional contemporâneo, podemos identificar como o julgamento representado pelo fogo poderia servir como analogia para uma educação que prepara indivíduos para tomar decisões éticas e agir com responsabilidade no mundo.

Além do julgamento, o fogo também aparece como símbolo de purificação e transformação pessoal, desempenhando um papel essencial tanto na teologia bíblica quanto na educação espiritual ou moral. As Escrituras frequentemente utilizam o fogo como metáfora para o refinamento, comparando-o ao processo pelo qual o metal é purificado das impurezas até alcançar um estado de pureza funcional e estético. Esse conceito ecoa no (Salmo 66:10), declarando: "Pois tu, ó Deus, nos provaste; tu nos refinaste como se refina a prata." Nesse sentido, o simbolismo do fogo está intimamente relacionado à ideia de disciplina e crescimento pessoal, uma vez que, assim como no caso da prata ou do ouro, o desenvolvimento humano requer um processo de avaliação, autossuperação e aquisição de virtudes. Analogamente, no campo educativo, o papel do professor ou mentor pode ser comparado ao do fogo purificador, conduzindo o aluno por meio de desafios e reflexões que promovem seu desenvolvimento integral.

Outro aspecto central do simbolismo do fogo é a sua relação com a iluminação espiritual e revelação divina, como evidenciado na narrativa do Pentecostes. Nesse episódio transformador, as "línguas como de fogo" desceram sobre os apóstolos, dotando-os de entendimento, coragem e clareza para disseminar a mensagem de Cristo ao mundo (Atos 2:1-4). Essa iluminação vai além do campo intelectual, tocando dimensões espirituais mais profundas, e demonstra como o fogo pode simbolizar o entendimento e a sabedoria que somente a dimensão divina é capaz de oferecer. Quando trazemos esse conceito para o campo das práticas educativas, ele nos inspira a promover uma educação que não se limite à transmissão mecânica de conhecimentos, mas que valorize a formação integral do ser

688

humano – iluminando-o, espiritual e eticamente, para que ele possa trilhar o caminho da verdade e da justiça em sociedade.

Finalmente, o simbolismo do fogo também remete à preparação para eventos escatológicos, como o juízo final, em que o fogo é descrito como a ferramenta divina para purificar a criação e estabelecer um reino de justiça. Essa ênfase na ideia de preparação e santificação sugere que o simbolismo das “Chamas do Alto” não é apenas uma abstração teológica, mas um convite ativo à transformação moral e à construção de uma sociedade pautada em valores éticos e espirituais. O fogo, nesse contexto, manifesta o chamado de Deus para que a humanidade esteja sempre atenta, buscando a renovação de suas ações e de seu caráter para viver de acordo com os desígnios divinos.

Nesse sentido, o presente artigo, portanto, ao se debruçar sobre o poder educativo e transformador das “Chamas do Alto”, não apenas explora o simbolismo bíblico do fogo com profundidade, mas também propõe uma reflexão interdisciplinar sobre suas implicações para a educação, tanto no âmbito individual quanto social. A partir dessa análise, espera-se contribuir para o entendimento de como o simbolismo do fogo pode inspirar práticas educativas focadas no refinamento do caráter, na transmissão de valores éticos e na formação de indivíduos comprometidos com a evolução moral e espiritual da sociedade. Assim, as "Chamas do Alto" não apenas iluminam o caráter divino, mas também apontam para o potencial humano de se moldar segundo um padrão de justiça e santidade, promovendo, de maneira concreta, a construção de uma sociedade mais justa, ética e transformada pela luz do divino.

689

O fogo como expressão de julgamento divino e a formação moral

O simbolismo do fogo no julgamento divino é uma das formas mais contundentes de manifestação da santidade e da justiça de Deus na Bíblia. Desde o livro do Gênesis até o Apocalipse, o fogo aparece ligado a momentos de correção e intervenção divina contra o pecado e a corrupção moral. A destruição de Sodoma e Gomorra (Gênesis 19:24-25), por exemplo, é um evento paradigmático em que o fogo não é apenas um meio de punição, mas também uma ferramenta de comunicação divina que reforça uma lição ética: Deus não tolera a injustiça, o egoísmo desenfreado e a opressão, e Seu julgamento é inevitável onde esses comportamentos proliferam.

Diante dessa questão, é possível inferir que as pessoas das cidades de Sodoma e Gomorra viviam pecando e não queriam se arrepender! E por isso foram destruídas, porque amavam o pecado e não queriam obedecer a Deus. Quando aceitamos Jesus em nossas vidas, não queremos mais pecar, aprendemos que o pecado nos separa de Deus, e não ficamos felizes quando pecamos. Portanto, quem quiser viver feliz, precisa seguir ao Senhor, fazer a Sua vontade. Se pecar, peça perdão, distancie-se de aspectos que não agradam à Deus. Não olhe para trás como a mulher de Ló fez, pois ela morreu porque lamentou deixar a cidade, os

vizinhos, seus bens materiais, Deus não era o Senhor da sua vida. Mas quem ama à Deus de todo o seu coração, deve abandonar as coisas erradas e começar no dia chamado hoje, uma nova vida em Cristo, fazendo aquilo que Lhe agrada! (Sousa, 2022)

Esse episódio nos leva a compreender que o fogo do julgamento não é exclusivamente retributivo. Ele carrega em si um propósito pedagógico: transmitir a seriedade dos princípios éticos estabelecidos por Deus e a necessidade de alinhamento moral e espiritual da humanidade a eles. As cidades destruídas não foram punidas sem aviso ou sem oportunidade de arrependimento. Era essa a pedagogia de Deus: os atos de julgamento funcionavam como mensagens claras para outras nações e indivíduos, ensinando que a justiça divina é infalível, mas também vinculada à misericórdia e ao arrependimento. Vemos, por exemplo, Abraão intercedendo por Sodoma (Gênesis 18:16-33) e pleiteando por justiça, um episódio que enfatiza que, antes da manifestação do fogo do julgamento, Deus busca ações corretivas e chances de mudança.

Quando trazemos esse simbolismo para o campo educativo, ele sugere uma analogia poderosa sobre os processos de formação moral, especialmente no que tange às consequências das escolhas humanas. O fogo aqui simboliza a necessidade de responsabilização, um conceito essencial não apenas nas práticas religiosas, mas também nos valores cultivados em uma sociedade ética. Assim como o julgamento de Sodoma e Gomorra enfatiza as consequências da corrupção moral, a educação deve atuar como um “fogo ético”, que conscientiza os indivíduos sobre os efeitos de suas ações e os guia em direção a comportamentos socialmente responsáveis.

Analisando ainda essa questão, percebe-se que a educação pode ser compreendida como o ato ou processo de educar e ensinar, um caminho essencial para o desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais e morais do indivíduo. Esse processo tem como objetivo favorecer a integração pessoal e social, ao mesmo tempo em que promove a aquisição de conhecimentos e habilidades fundamentais. Além de ser um meio de ampliar o repertório humano e potencializar suas capacidades, a educação também pode ser entendida como uma arte que transmite saberes e práticas indispensáveis para o avanço e a consolidação da civilização. (Costa Junior, 2023)

Dessa forma, é possível afirmar que, tanto a educação quanto a vivência escolar desempenham um papel decisivo no crescimento humano e na convivência social, sendo elementos fundamentais para a organização e o progresso da sociedade. Assim, todas as pessoas participam desse processo educativo, já que ele é uma condição essencial para a cidadania e para a vida em comunidade. É por meio da educação que aprendemos as competências básicas para interagir socialmente e adquirimos o conhecimento necessário para desenvolver recursos e soluções que abrangem desde a saúde e alimentação até questões relacionadas à construção, transporte, urbanização, e aos produtos e materiais utilizados no cotidiano. (Costa Junior, 2023)

Além disso, o simbolismo do fogo no julgamento chama atenção para a importância de uma formação que leve ao compromisso ético diante das injustiças estruturais presentes nas sociedades humanas. No nível social, tal formação não apenas aponta para o erro, mas também encoraja a busca pela justiça. Líderes educacionais, governamentais e religiosos, nesse caso, têm um papel equivalente ao das advertências bíblicas: evitar que o “fogo do julgamento” recorra à destruição, promovendo antes mudanças transformadoras, baseadas na autorreflexão e no arrependimento.

Em suma, o fogo enquanto julgamento divino não simboliza apenas a correção de desvios, mas é, fundamentalmente, um convite à formação de indivíduos e sociedades alinhadas aos valores universais de justiça, equidade e responsabilidade. A educação, ao refletir esse aspecto, deveria ser vista como um “julgamento preventivo” que enfrenta os desafios éticos para moldar indivíduos que possam atuar na construção de uma sociedade mais íntegra e em harmonia com princípios de justiça divina e moral.

O fogo como agente de purificação e transformação pessoal

Outro aspecto essencial do simbolismo do fogo na Bíblia é sua associação direta com o processo de purificação e transformação moral e espiritual. O fogo, nesta abordagem, não destrói, mas renova, separa as impurezas do que é puro e eleva o valor de um material bruto a algo refinado e precioso. Em (Malaquias 3:2-3), Deus é descrito como um refinador que purifica os seres humanos como a prata é purificada no fogo: “Ele será como o fogo do ourives e o sabão do lavandeiro.” Este verso ilustra uma interpretação teologicamente profunda: o fogo divino, embora intenso e por vezes desconfortável, é um instrumento de santificação.

A metáfora do refinamento pelo fogo está diretamente relacionada à experiência cristã de crescimento e aperfeiçoamento. No contexto bíblico, o fogo é muitas vezes associado a provações e tribulações que ampliam a fé e promovem a transformação de falhas em virtudes. Jó, por exemplo, reflete sobre sua própria experiência de sofrimento ao dizer: “Quando Ele me provar, sairei como o ouro” (Jó 23:10), reconhecendo que o processo de purificação é doloroso, mas necessário para alcançar um estado de maturidade moral e espiritual. Da mesma forma, o processo de purificação simbólico do fogo é um convite à introspecção, à autotransformação e à busca constante pela semelhança com Cristo.

Outro evento similar em que o fogo se manifesta como elemento purificador é o do profeta Isaías em que o livro recebe o nome dele mesmo no capítulo 06. Ao proferir a seguinte declaração: “Meus olhos viram o Rei, aí de mim que vou perecendo. Porque sou homem de lábios impuros habito no meio de um povo de impuros lábios e os meus olhos viram o Rei, o Senhor dos Exércitos (Isaías: 6.5). Nesse sentido, Isaías, frequentemente chamado de “o quinto evangelista”, reconhecia sua fragilidade humana diante da imensa responsabilidade espiritual que lhe era confiada. Naquele ambiente saturado pela presença gloriosa de Deus,

o profeta realiza uma autoavaliação imediata e enxerga claramente sua condição espiritual. Ele toma consciência de sua própria injustiça frente à incomensurável santidade do Senhor. Esse relato destaca que o encontro com Deus nos permite reconhecer nossos erros e nos conduz ao arrependimento necessário para receber Seu perdão. O Rei visto por Isaías é uma referência ao Senhor Jesus Cristo. Afinal, perante o Rei Jesus, o ser humano alcança uma percepção honesta de si mesmo, reconhecendo a pecaminosidade que permeia sua vida e sua pequenez espiritual diante da grandeza divina. (F. Marcos, 2025)

Sequencialmente, a ação purificadora ocorreu quando um Serafim, “Com a brasa tocou a minha boca e disse: Eis que ela tocou os teus lábios; e a tua iniquidade foi tirada, e perdoado, o teu pecado (Isaías, 6.7). A brasa desempenha o papel de agente purificador. O texto destaca, de forma clara, que os lábios impuros do servo de Deus foram imediatamente purificados, tornando-o apto para transmitir à nação a vontade do Senhor. Como seria possível que lábios impuros ecoassem o cântico angelical? Isaías sentia o peso de sua consciência, marcada por sua fraqueza e seus fracassos pessoais. Nada mais lhe restava além de reconhecer sua incapacidade e admitir sua condição espiritual deteriorada. Contudo, a graça redentora de Deus prontamente supriu sua necessidade ao tocar seus lábios com uma brasa retirada do altar de holocaustos. Essa brasa simbolizava a purificação e a expiação de seus pecados. Dessa forma, Isaías foi transformado, tornando-se espiritualmente limpo e capacitado para exercer o louvor, atuar na intercessão em oração e proclamar com autoridade a Palavra do Senhor. (F. Marcos, 2025)

No campo educativo, esse simbolismo oferece uma analogia poderosa para o papel dos educadores e dos processos de aprendizagem. Assim como o refinador trabalha no forno até que o material atinja sua pureza, professores, mentores e líderes têm a missão de guiar os aprendizes, muitas vezes por meio de desafios que exigem superação e resiliência. A educação, como o fogo purificador, não deve apenas transferir conhecimento, mas também ajudar no desenvolvimento do caráter, promovendo o fortalecimento das virtudes morais e ensinando os indivíduos a lidar com as “impurezas” que limitam seu potencial. Adicionalmente, o simbolismo do fogo como purificação sugere que esse processo não é instantâneo ou final. Ele se apresenta como uma jornada contínua, em que há sempre algo novo a ser aprendido, ajustado ou transformado. Isso tem paralelos claros na vida humana e comunitária: enquanto indivíduos continuamente buscam refinar seus próprios valores, as comunidades devem se submeter a processos similares, eliminando desigualdades, preconceitos e sistemas que perpetuam injustiças. Assim, a purificação pelo fogo é simultaneamente individual e coletiva, um chamado a buscar o bem maior.

No geral, o fogo da purificação tem implicações claras e transformadoras na vida espiritual e nas práticas educativas. Ele nos lembra que, por meio de processos disciplinados e frequentemente desafiadores, é possível alcançar um aprimoramento significativo – tanto como indivíduos quanto como sociedade – sendo moldados à imagem de Deus e focados em Sua vontade.

O fogo como símbolo de iluminação e capacitação espiritual

O terceiro grande significado do fogo na Bíblia é sua capacidade de iluminar e capacitar espiritualmente os indivíduos. Diferentemente de suas funções destrutivas ou purificadoras, o fogo aqui atua como um elemento simbólico de sabedoria, revelação divina e capacitação para missões mais elevadas. Este aspecto culmina no episódio do Pentecostes (Atos 2:1-4), em que o Espírito Santo, manifestado como “línguas como de fogo”, habilita os discípulos de Cristo a proclamarem a mensagem de salvação ao mundo. Esse fogo luminoso não destrói nem purifica; ele inspira, direciona e transforma os que o recebem em instrumentos de transformação espiritual.

A evidência dessa ação ficou explicitamente confirmada quando as pessoas que se aproximaram ficaram perplexas e maravilhadas ao ouvir os discípulos falarem das grandezas de Deus em suas próprias línguas maternas. Jerusalém, naquela época, era um centro cosmopolita, onde judeus da Diáspora – dispersos por diferentes regiões do Império Romano e além – se reuniam para as festas religiosas. O fato de cada um ouvir os discípulos proclamando as maravilhas de Deus em seu próprio idioma foi um sinal poderoso e inconfundível da ação divina. Entende-se, portanto, que, o Pentecostes foi um momento de transformação e capacitação para os discípulos de Jesus. A descida do Espírito Santo e o dom de falar em outras línguas não apenas surpreenderam os ouvintes, mas também inauguraram uma nova era na história da salvação. A mensagem de Deus, proclamada em diversas línguas, simboliza a inclusão de todos os povos no plano redentor de Deus e o chamado contínuo para a igreja ser uma testemunha fiel da grandeza de Deus em um mundo diversificado e em constante mudança. (Teixeira, 2022)

No Pentecostes, o fogo não apenas capacita os apóstolos a falarem em línguas e comunicarem a Palavra de Deus de maneira milagrosa, mas também é símbolo da presença divina atuando em, por meio de e para os seres humanos. O fogo tornou-se, assim, um sinal de revelação e clareza: ele guiava os fiéis na verdade e os iluminava para discernirem os propósitos mais elevados. Isso se conecta à iluminação espiritual necessária para que as escolhas humanas sejam guiadas não apenas por interesses individuais, mas também por intenções altruístas e compromisso ético.

Quando este conceito de iluminação é transposto para o contexto educacional contemporâneo, ele oferece insights importantes sobre o papel dos professores, líderes e formadores de opinião. A verdadeira educação não se limita a ensinar conteúdos científicos, técnicos ou acadêmicos; ela precisa iluminar consciências e guiar as gerações a refletirem sobre os princípios fundamentais do bem viver. Assim como o fogo do Pentecostes capacitou os apóstolos para realizar sua missão, a educação iluminadora prepara os indivíduos para enfrentar desafios do mundo com coragem, sabedoria e virtudes essenciais, fomentando ações que transformem suas comunidades.

Além disso, o fogo como iluminação espiritual sugere a necessidade de um despertar moral: os indivíduos e as comunidades são convidados a desistir da cegueira espiritual – ignorância, egoísmo, injustiça – e a abraçar a luz da verdade. Essa dimensão educacional pode ser uma ferramenta poderosa na formação ética e social, desafiando a sociedade a lidar com crises contemporâneas de valores pela busca por sabedoria, verdade e justiça.

Por fim, a metáfora do fogo iluminador enfatiza o papel ativo dos educadores como “portadores de luz” capazes de guiar seus aprendizes não apenas em seu crescimento cognitivo, mas em sua formação integral. Assim como o Espírito Santo foi manifestado no Pentecostes para oferecer direcionamento aos apóstolos, o ensino – seja religioso ou secular – precisa oferecer luz às novas gerações. Somente assim é possível formar cidadãos mais conscientes de seus papéis tanto no âmbito individual quanto coletivo.

Considerações Finais

Ao longo das Escrituras, o fogo emerge como um símbolo multifacetado que revela aspectos profundos do caráter divino e do relacionamento entre Deus e a humanidade. Este estudo buscou explorar essas dimensões, destacando a importância do fogo como metáfora para julgamento, purificação, transformação e iluminação espiritual. O fogo, quando associado ao julgamento divino, enfatiza a seriedade com que Deus aborda a injustiça e a corrupção. Eventos bíblicos como a destruição de Sodoma e Gomorra ilustram não apenas a aplicação dos princípios éticos divinos, mas também servem como um poderoso lembrete da necessidade de arrependimento e de viver em conformidade com valores de justiça e equidade. No contexto educacional, essa analogia sugere que a educação deve atuar como um guia moral, conscientizando os indivíduos sobre as consequências de suas escolhas e incentivando comportamentos responsáveis e éticos.

A purificação e transformação pessoal, simbolizadas pelo fogo, reforçam a ideia de que o crescimento espiritual e moral é um processo contínuo e desafiador. Assim como o metal é refinado no fogo para eliminar suas impurezas, a educação deve ajudar os indivíduos a superar suas limitações, desenvolver virtudes e alcançar seu potencial pleno. Os educadores, nesse cenário, desempenham um papel crucial, guiando os alunos através de desafios que promovem seu desenvolvimento integral. Este processo de refinamento é essencial para a formação de indivíduos que se assemelhem mais a Cristo em caráter e ação.

O fogo também é um símbolo de iluminação e capacitação espiritual, como exemplificado no Pentecostes. A verdadeira educação deve ir além da mera transmissão de conhecimento técnico ou acadêmico, iluminando as consciências e guiando os indivíduos na busca pela verdade, justiça e bem comum. O episódio do Pentecostes demonstra que o fogo do Espírito Santo capacita e ilumina, permitindo que os discípulos proclamem a mensagem de salvação com clareza e coragem. Da mesma forma, a educação deve capacitar os indivíduos a serem

agentes de transformação em suas comunidades, promovendo valores éticos e espirituais que contribuam para o bem-estar coletivo.

O simbolismo do fogo na Bíblia não é apenas uma abstração teológica, mas um convite ativo à transformação moral e à construção de uma sociedade baseada em valores éticos e espirituais. As “Chamas do Alto” revelam a magnitude de Deus e apontam para o potencial humano de se moldar segundo um padrão de justiça e santidade. Espera-se que este simbolismo inspire práticas educativas focadas no refinamento do caráter, na transmissão de valores éticos e na formação de indivíduos comprometidos com a evolução moral e espiritual da sociedade. Este simbolismo nos desafia a refletir sobre a importância de uma educação que não apenas informe, mas também transforme, preparando os indivíduos para viver de acordo com princípios que promovam a justiça, a equidade e a responsabilidade social.

Além disso, o simbolismo do fogo como preparação para eventos escatológicos, como o juízo final, reforça a necessidade de uma vida de vigilância e santidade. A Bíblia nos ensina que o fogo será usado por Deus para purificar a criação e estabelecer um reino de justiça. Este aspecto escatológico do fogo nos lembra que a vida presente é uma preparação para a eternidade, e que nossas ações têm consequências que transcendem o tempo. A educação, nesse contexto, deve também preparar os indivíduos para viver com uma perspectiva de eternidade, promovendo valores e comportamentos que estejam alinhados com os desígnios divinos e que contribuam para a construção de uma sociedade mais justa e ética.

Em suma, o estudo do simbolismo do fogo na Bíblia oferece valiosas lições para a educação contemporânea, incentivando uma abordagem que integra desenvolvimento moral, espiritual e intelectual. Que as “Chamas do Alto” continuem a iluminar nosso entendimento e a guiar nossas ações na construção de uma sociedade mais justa, ética e transformada pela luz do divino. Ao reconhecer o poder educativo e transformador do fogo, somos chamados a promover uma educação que não apenas informe, mas também inspire e transforme, moldando indivíduos e comunidades segundo os valores eternos de justiça, santidade e amor.

695

Referências

A BÍBLIA ANOTADA – The Ryrie Study Bible / Texto Bíblico: Versão Almeida. Revisada e Atualizada, com introdução, esboço, referências laterais e notas de Charles Caldwell Ryrie; Tradução Carlos Oswaldo Cardoso Pinto – São Paulo: Mundo Cristão, 1994.

COSTA JÚNIOR, J. F. *A importância da educação como ferramenta para enfrentar os desafios da sociedade da informação e do conhecimento*. **Convergências: estudos em Humanidades Digitais**, [S. l.], v. 1, n. 01, p. 127–144, 2023. DOI: 10.59616/conehd.v1i01.97. Disponível em: <https://periodicos.ifg.edu.br/cehd/article/view/97>. Acesso em: 17 de jan. 2025.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



F. MARCOS, João. *Lição 02: Isaías 6 – A visão e o chamado de Isaías*, 2025. Disponível em: <https://ebdbelem.com.br/licao-02-isaias-6-a-visao-e-o-chamado-de-isaias/> - Acesso em: 17 de jan. de 2025.

SOUSA, Abraão Pereira. *A destruição de Sodoma e Gomorra*, 2022. Disponível em: <https://sermons.logos.com/sermons/875568-a-destruicao-de-sodoma-e-gomorra> - Acesso em: 17 de jan. de 2025.

TEIXEIRA, Wesley Cardoso. *Pentecostes (Atos 2.1-4)*, 2022. Disponível em: <http://portal.metodista.br/pastoral/reflexoes-da-pastoral/pentecostes-atos-2-1-4> - Acesso em: 17 de jan. de 2025.

696



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

FORMACIÓN DEL PROFESORADO QUE SE DEDICA A LAS AULAS HOSPITALARIAS Y SU LABOR EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO

Javier López Sánchez¹
Belén Sánchez Navalón²
María López Sánchez³

Introducción

La formación que debe de tener un maestro/a de Aula Hospitalaria diverge mucho de la que tiene que tener un maestro/a de la escuela ordinaria en España.

El maestro/a de aula hospitalaria trabaja a diario con colectivos que no se trabaja en la escuela, por ejemplo, sanitarios, familias, ONGs, compañeros docentes, instituciones, etc y todas ellas exigen docente del aula del hospital que tenga una preparación distinta para poder aportar información a cada colectivo de los antes citados.

Además, sus alumnos no se encuentran en las mejores condiciones de salud, por lo que el manejo de la inteligencia emocional del profesorado, va a ser crucial a la hora de trabajar tanto con el alumnado como con las familias que normalmente se encuentran pasando por un momento delicado.

El pedagogo hospitalario no debe de dejar pasar ninguna oportunidad de formarse, sin importar de donde venga la fuente de información, los años han demostrado que un curso o formación que parecía en un principio vacío de contenido, después ha sido valiosísimo en la práctica diaria, aportando muy buenos resultados.

A lo largo de este trabajo, vamos a ver cuáles van a ser las formaciones que se le ofrecen al maestro/a de aula hospitalaria y como son dichas colaboraciones, para conseguir en definitiva que su práctica docente llegue de manera positiva y adecuada a cada alumnado, ya que en este medio hospitalario cada alumno/a requiere una intervención diferente, sobre todo por el momento de salud por el que está pasando.

697

¹ Profesor de Aula Hospitalaria en el Hospital General Universitario de Guadalajara. España
jjls46@educastillalamancha.es

² Profesora asociada al Dpto. de Pedagogía de la Universidad de Castilla la Mancha de Albacete. España.
Belen.SanchezNavalon@uclm.es

³ Profesora de Educación primaria Área de Música CEIP "Isidro Almazán" Guadalajara España
mmls110@educastillalamancha.es

Tipos de formación del profesorado que dedica su atención a las Aulas Hospitalarias

En España y en diversas comunidades como es la nuestra de Castilla la Mancha, la formación del profesorado que dedica su labor a la Pedagogía Hospitalaria partió del Hospital Nacional de Paraplégicos de Toledo en 1974, fue aquí donde su equipo de profesores junto con los hospitales de San Juan de Dios, realizaron unos encuentros con el único fin de recoger experiencias entre los distintos equipos docentes, para poder mejorar su práctica docente, ya que, se daban cuenta que cada colectivo por separado no podía avanzar en nuevas metodologías para implementarlas en sus aulas y conseguir que sus alumnos/as pudieran aprender de la forma más fácil para ellos.

Pero la verdadera formación vendrá cuando a través de Hospital Organisation of Pedagogues in Europe (HOPE) se decide en trabajar en post de reforzar las metodologías con las que se trabajaban en las aulas hospitalarias y se acuña el termino de Pedagogía Hospitalaria para definir a un tipo de docente que trabaja a diario en los hospitales y que sus alumnos presentan ciertos problemas de salud, viendo que el trabajo de estos nada tiene que ver con el trabajo docente de una escuela ordinaria.

A raíz de la publicación el 13 de mayo de 1986 de la “Carta Europea del Niño Hospitalizado”, se comienza a realizar jornadas y congresos en diferentes ciudades de España, su único objetivo es intercambiar opiniones entre docentes, sobre las diferentes puestas en práctica de metodologías que favorezcan el proceso de enseñanza/aprendizaje en este tipo de alumnado, la periodicidad suele ser bienal y la última se celebró el pasado mes de octubre en Barcelona (España), estas jornadas y/o congreso, además de conocer la opinión de expertos sobre el tema, también sirven para un intercambio de opiniones y puestas en común que nutren mucho la labor del docente en sus diferentes hospitales, ya que no hay que olvidar que todos ellos trabajan con alumnado que además de ser estudiantes de diferentes tipos de enseñanzas, todos tienen en común que están atravesando un episodio negativo de salud que les merma su capacidad para concentrarse en los estudios.

También hay que tener en cuenta, que todas las patologías no son iguales, es decir, existe una preocupación tanto a nivel estatal, autonómico, como por las diferentes asociaciones de padres de niños oncológicos, diabéticos, de trastornos de la alimentación, problemas de salud mental, enfermedades raras, etc; porque los docentes que trabajan en las aulas hospitalarias reciban todo tipo de formación sin escatimar esfuerzos, por ello desde la administración, asociaciones e instituciones sin menos valorar el interés de los docentes la formación que se ha recibido en los últimos años ha sido incesante cualitativa y cuantitativamente hablando, esto ha reportado en una mejor metodología y en un avance importante en la Pedagogía Hospitalaria.

Otra institución que contribuye muy positivamente a la formación y que se dedica a investigar e innovar en el campo de la Pedagogía Hospitalaria, es la Hospital Organisation of Pedagogues in Europe (HOPE). Esta reúne a un total de 32 países a nivel mundial de los

cuales 27 son europeos. España aporta 7 miembros. HOPE fue pionera en el año 1988, con las II Jornadas de Pedagogía Hospitalaria en Toledo, desde esta fecha su objetivo principal ha sido luchar por que los niños enfermos o convalecientes en sus domicilios sean tratados desde un punto de vista integral y potenciando la figura del Pedagogo Hospitalario dentro de los hospitales, a través de reuniones periódicas, actualmente su punto de mira está en ayudar a aquellos países que encuentran más dificultades a la hora introducir esta disciplina dentro de su entorno hospitalario.

Los profesores hospitalarios se forman para conseguir una metodología integral del alumnado enfermo, no centrándose solo en la parte médica, sino también a nivel psicológico y educativo.

La formación de este tipo de docentes, no es una tarea fácil, de ahí que el perfil del docente hospitalario deba de tener unas competencias muy específicas como reconoce Castañeda (2006) y que él las clasificaría así:

- Competencias Técnicas: en estas se encontraría el saber académico, conocimientos especializados y las experiencias que tiene el maestro hospitalario.
- Competencias Metodológicas: es la utilización de los conocimientos técnicos, para la realización de tareas junto al alumnado
- Competencias Participativas: faceta de entendimiento interpersonal, la cooperación y comunicación entre instituciones.
- Competencias Personales: es su imagen personal y de los demás con objetividad y coherencia, pero lo más importante de esta competencia es el saber sobreponerse a los obstáculos y a las interferencias en el trabajo diario, por cualquier problema fuera del terreno educativo. Esta competencia es la más utilizadas y vital para este tipo de trabajo dentro de los hospitales y en los domicilios de los alumnos convalecientes.

699

Según Roa Garcés (2008) uno de los objetivos finales de los maestros hospitalarios es animar al alumno al esfuerzo, a través de conductas que favorezcan su aprendizaje, como pueden ser: escuchándolo, aceptando sus opiniones, valorando sus errores, reforzando sus logros, respetando su condición y expresándole cariño. Si se consigue llegar a un alumno sano psicológica y emocionalmente este/a, se enfrentará mejor a sus dificultades, teniendo unas expectativas más positivas hacia su recuperación física. Para esto el maestro hospitalario, necesita una formación específica que, por ejemplo, no necesitaría un docente que se encuentre en un centro educativo reglado.

Una de las formaciones más complicadas y que ningún docente está realmente preparado para cursarla es aquella que es necesaria para trabajar con un alumno en fase terminal, esta formación le ayudara a saber aportar los conocimientos al equipo multiprofesional, que atiende al niño, pero sobre todo a su familia, para poder entre todos afrontar un impacto, para el que el ser humano no está nunca preparado. Sobre esta formación Lizasoain &

Lieutenant (2002), aseveran que cuando nos encontramos ante un caso en el que el niño/a enfermo se encuentra con un pronóstico fatal esperando el desenlace, el maestro de aula hospitalaria, debe centrar sus esfuerzos en los hermanos/as del niño/a y comentar esta situación al centro educativo de referencia, al ser posible antes de que suceda, para poder trabajar con el grupo clase del alumno/a y sobre todo con los hermanos/as para que estos puedan hablar y expresar sus sentimientos, y cuando llegue el momento este trabajado y no pueda abocar en los hermanos/as un episodio de depresión por la pérdida de su ser querido.

En este campo la formación está más enfocada hacia el “saber estar” con la familia, grupo clase, profesores del centro, etc, que hacia el “saber hacer” ya que desgraciadamente es poco lo que ya se puede llegar a hacer. Esta formación debería de tratar diversos aspectos, para que el maestro/a hospitalario llegado el momento sepa cómo actuar con los diversos colectivos que acompañan al niño/a como son: padre/madre, hermanos/as, personal sanitario, profesores del centro, compañeros/as del centro, etc. Estos aspectos abarcarían:

- Conocer las posibles enfermedades infantiles, sus tratamientos médicos y sus efectos. Con especial atención a aquellos que por cultura están asociados con la palabra muerte y que pueden llevar a la familia a asociar la enfermedad con un mal pronóstico, como por ejemplo el “cáncer”, e incluso puedan llegar a recordar después de un tiempo, con la misma angustia, el día del diagnóstico que el día de la muerte de su hijo/a o hermano/a.
- Otra formación muy importante para el profesional de la educación, es el tipo de apoyo que debe ofrecerse en cada uno de los diferentes momentos y según las circunstancias, ya que no es lo mismo un empeoramiento inesperado, a una enfermedad prolongada en el tiempo. Cuando la muerte es anunciada, se debe de trabajar el tema, aunque en nuestra sociedad occidental es un tema “tabú” sobre todo en la infancia. Sobre este tema Piaget (1923) hace una reflexión y afirma que, dependiendo de la edad, la vida y la muerte se vive de diferente de forma, por ello afirma que la edad de los 6 a 7 años los niños atribuyen la vida a cualquier cosa que sea activa. De los 7 a los 11 años, formulan el concepto de muerte, pero hasta la adolescencia no tienen la suficiente madurez cognitiva y afectiva para conocer exactamente que es la muerte.
- Para el maestro/a hospitalario es muy necesario formarse para conocer los principales momentos del duelo y que estos son diferentes y sobre todo que cada uno lo vive a su ritmo, pero todos se refuerzan positivamente cuando identifican y comparten las emociones que sienten frente a un fallecimiento, es por ello que el maestro/a hospitalario debe de tener competencias en los dominios de la escucha y del acompañamiento de los enfermos/as en fase

terminal, pero siempre desde lo que se denomina “Distancia sana” que va a ayudarnos a convertir la escucha en una ayuda eficaz.

Ante lo anteriormente expuesto el pedagogo hospitalario tiene que tener una sólida formación para poder tomar conciencia de sus propias reacciones frente a la enfermedad y la muerte y así poder realizar un afrontamiento cooperativo con todos los miembros del equipo interdisciplinar, donde cada uno aporte desde su campo, pero todos a la vez desde el seno del Equipo.

Este es uno de los temas más difíciles de afrontar y de los que debería de haber más formación, para enseñar pautas de actuación y poder afrontar una realidad que por desgracia cada día se produce más. Aunque lo que realmente importa en estos momentos, es la presencia humana y profesional de calidad y sobre todo lo que más nos puede ayudar es “ser uno mismo”

La formación del pedagogo hospitalario es muy amplia y no se concibe como solamente curricular, si no como una formación continua, no basta con estar bien preparado. Un buen trabajo con un alumno/a enfermo, exige y se merece una formación permanente por parte del profesorado. Si se concibiera la Pedagogía Hospitalaria como una disciplina estable, solo necesitaríamos un entrenamiento específico, pero esto no es así, el trabajo del maestro/a hospitalario se mueve en contextos inéditos, con niños/as enfermos que cambian sus síntomas y con programas de actuación sobre todo sanitarios que se encuentran en continuo cambio, de ahí la formación continua que se exige al profesorado.

701

Distintas instituciones que contribuyen a la formación del profesorado de Aulas Hospitalarias.

El profesorado de las Aulas Hospitalarias, por las características de su trabajo debe de formarse, atendiendo a las diferentes instituciones con las que colaboran, ya que, cada una de ellas le va a aportar una visión diferente y a la vez complementaria que le va a ayudar en su trabajo diario.

Da igual si el trabajo se realiza en el hospital porque el alumno/a está ingresado como si este se realiza en el domicilio del alumno/a, porque este se encuentra convaleciente allí, todas las instituciones le servirán de formación al docente.

Esta formación va a venir dada por cuatro colectivos que serán necesarios para que su labor docente se desarrolle positivamente y que son:

- Ministerios: Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad y de Educación, Cultura y Deportes.
- Consejerías de Sanidad y Educación
- O.N.G.s
- Otros organismos.

1º) Nivel de formación: Ministerios nacionales de Educación, Sanidad y Servicios Sociales:

Dentro del primer estamento, nos tenemos que regir por las leyes que dictan los ministerios que se encargan de la Sanidad, Educación y Servicios Sociales en España. Según los conocimientos sobre el tema de Ortiz González (2002) afirma que, en nuestro país, pueden diferenciarse claramente las acciones derivadas del ámbito sanitario y del ámbito educativo siempre con el apoyo del ministerio de Servicios Sociales e Igualdad.

Hay que tener en cuenta que el profesorado de Aula Hospitalaria se encuentra desarrollando su labor docente en un espacio que no es el suyo y donde la salud va a prevalecer siempre sobre la educación, esto no hay que perderlo de vista, ya que puede ayudar mucho a desarrollar la labor docente, sin ningún tipo de incidencias.

En 1982 se dieron las indicaciones para que se adaptaran a las exigencias psicológicas del niño/a, manteniendo zonas de juego, de escolarización y de convivencia con los padres/madres, lo que posteriormente evolucionaría hacia el Plan de Humanización de la Asistencia Hospitalaria y se introdujo la presencia de un maestro/a en los hospitales, en el área pediátrica, para evitar el retraso escolar y cubrir con la acción educativa, así como otras necesidades personales más allá del aspecto puramente sanitario.

Actualmente el Plan de Humanización mantiene vigente y en alza el aspecto lúdico en la hospitalización infantil con la intención de favorecer las actividades de tiempo libre, sobre todo por las tardes, proponiendo la creación de una ludoteca en la que el niño/a cuente con el apoyo, tanto personal como material, necesario para la adquisición de hábitos de higiene, convivencia entre pacientes y familiares, habilidades motrices, sensoriales y capacidades de pensamiento lógico y de expresión verbal, corporal y musical. Además, se recomienda la instalación de bibliotecas y sala de lectura como medio de llenar el tiempo libre de ocio y como terapia, según Sánchez y Colmenares (2004) afirman que existe una fuerza curativa a través de la lectura que ha sido siempre objeto de atención.

La Biblioterapia (o lectura curativa) se incluye por tradición en una forma de vida sana y el docente de aula hospitalaria debe de estar formado para poder aconsejar a sus alumnos que libros pueden leer en cada momento del tratamiento teniendo en cuenta su estado anímico. La lectura puede ser un buen bálsamo para las heridas del alma y del cuerpo y para llenar los tiempos vacíos que se producen en los ingresos hospitalarios. Hoy en día también se están introduciendo otras prácticas como son la musicoterapia, TIC, Arte y la Cultura con sorprendentes éxitos en las plantas pediátricas de nuestros hospitales, dentro del programa de Humanización, e incluso en algunos hospitales esta idea se está exportando a las plantas de los adultos.

El Ministerio de Educación Cultura y Deporte, establece una coordinación a nivel nacional, así como legisla cual va a ser el punto de partida, para que después, cada autonomía lo adapte a su medio más cercano. Esta legislación establece que la población escolar que puede utilizar



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



este servicio, son niños hospitalizados en edad escolar de Educación Infantil y Primaria (3-12 años) y el alumnado de ESO, BACH y Ciclos Formativos de F.P, además también se establece la atención educativa que deben de recibir, según sea de larga, media y corta estancia su ingreso en el hospital.

A través del convenio suscrito el 18 de mayo se aprobaba la creación de un aula hospitalaria en el servicio de Pediatría en todos los hospitales de España, cuyas clases serían impartidas por maestros/as especializados en Educación Especial o Pedagogía Terapéutica, después estas especialidades se ampliaron al incorporarse pacientes de enseñanzas superiores como la ESO y BACH, estos alumnos son atendidos por profesorado de Secundaria bien del ámbito socio-lingüístico o científico-tecnológico, además cuentan con la inclusión de la más alta tecnología.

Con la creación de estas aulas el Ministerio de Educación asumió la responsabilidad de la organización y funcionamiento de las unidades escolares en instituciones hospitalarias y las dotó del profesorado necesario, del material para su funcionamiento y de la dotación económica suficiente para la adquisición y renovación del mismo. Por su parte el Ministerio de Sanidad, adquirió los compromisos de habilitar los espacios necesarios en los centros hospitalarios para que estas unidades pudieran funcionar, asumiendo los gastos que se derivaran de la infraestructura, mantenimiento y conservación de su equipamiento.

El cupo de profesorado viene implementado por el número de camas pediátricas que existen en cada centro hospitalario

A través de este acuerdo y del empeño de los profesionales que en ellas trabajan, se puede decir que tanto las aulas hospitalarias como los equipos de atención domiciliaria son aulas inclusivas, porque son comunidades de acogida, que ofrecen una absoluta flexibilidad organizativa y unas oportunidades de apoyo a los niños enfermos y a sus familias.

Barrueco y Calvo (1997) analizan las funciones que tienen estas aulas dentro de los hospitales que son: promover la independencia y la confianza del niño en el hospital, compartir las preocupaciones y lograr una actitud positiva ante la enfermedad, ocupar el tiempo libre, logrando que el niño esté distraído y relajado, atender las necesidades escolares y prestar un importante apoyo emocional a los niños y a los padres mejorando su estabilidad psíquica amenazada por la ansiedad, el miedo, la inseguridad, etc.

Todo lo anterior busca que el niño/a enfermo no se sienta abandonado, aunque las circunstancias externas de su vida parezcan indicar lo contrario. Y esto solo es posible a través de la educación.

703



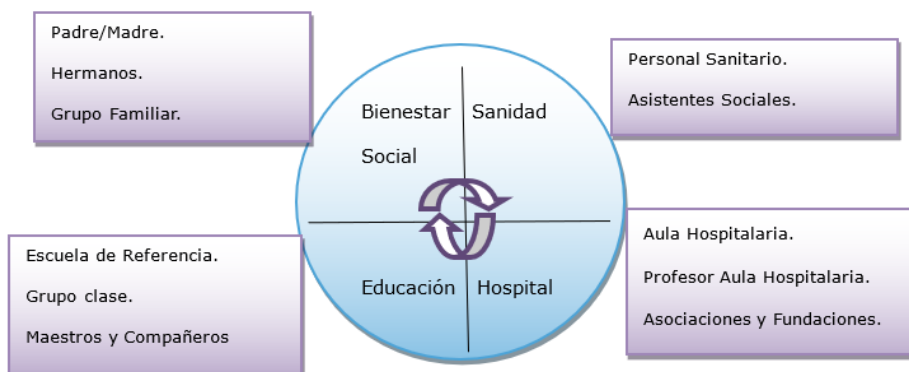


Figura 1: Acuerdo entre Ministerios: Agentes implicados en el Tratamiento. Adaptación de Molina y Pastar, V (2011)

2º) Nivel de formación: Consejerías de Sanidad y Educación

La descentralización administrativa que se ha llevado a cabo en España ha dado lugar a la creación de las Comunidades Autónomas y el consiguiente traspaso de competencias estatales tanto educativas como sanitarias.

Cada comunidad ha intentado atender a estas aulas, tanto económicamente como en sus recursos humanos y materiales, dotándolas de todo lo necesario para su funcionamiento.

En España, existen comunidades autónomas con una mayor experiencia en esta materia, ya que recibieron antes las competencias en materia sanitaria y educativa, en cambio el resto de comunidades autónomas, luchan por equipararse a estas, y contar con las mejores aulas y con el personal mejor preparado, por ello el interés de los profesionales por reunirse en cursos y jornadas para el intercambio de experiencias, para que su formación sea lo más cualificada posible en aras de una mejor atención al niño/a y adolescente ingresado o convaleciente.

3º) Nivel de formación: Organizaciones No Gubernamentales “O.N.G.s”

Generalmente estas ONGs están integradas por asociaciones de padres con niños con enfermedades crónicas (Oncológicos, Paralíticos Cerebrales, enfermedades raras, etc.)

Su misión actualmente es la de coordinación con el responsable de aula hospitalaria para la realización de actividades extracurriculares y de carácter lúdico, o de facilitación de material que haga más atractiva la labor docente, así como promover formación de estos, para que puedan comprender las patologías y de esta manera poder adaptar la labor educativa a la patología del alumnado.

Según Bermúdez y López (2012) afirman que los padres/madres valoran muy positivamente la formación de los docentes en las aulas hospitalarias, sobre todo en que tengan recursos para la utilización del tiempo libre. Su estudio, permite identificar la gran aceptación que los padres de los pacientes pediátricos muestran, con respecto a la animación hospitalaria, y pone de manifiesto las consecuencias positivas derivadas de la realización de la misma.

Son muchas las asociaciones que parte de sus recursos van destinados a la formación a través de proyectos y cursos para el profesorado que dedica su labor a las aulas hospitalarias, por ello vamos a destacar las más significativas no solo a nivel nacional, sino internacional.

Save the Children: Primera ONGs que se preocupa de los niños y de que sean atendidos no como adultos pequeños, sino como niños. Se funda en 1919. Su filosofía es que todos los niños tengan derecho a la educación y sobre todo si están enfermos. Esta atención es totalmente gratuita.

Dentro de la formación del profesorado proponen cursos para su voluntariado tanto a nivel curricular como de preparación para el tiempo libre, aspecto este muy importante sobre todo en la atención domiciliaria.

Cruz Roja Juventud: Es una sección dentro de la Cruz Roja, realizan campañas de apoyo psicológico y social a los pacientes pediátricos. Esta asociación realiza una encomiable labor de formación en talleres y juegos de animación infantil para aumentar la autoestima y eliminar el aislamiento que sufren los menores tras su ingreso. Además, a nivel de voluntariado por las tardes, acuden a los centros hospitalarios a realizar actividades de visita y acompañamiento a enfermos y familiares, paseos y lectura de cuentos o utilización de las artes plásticas (pintura, música o canto) para mejorar la calidad de vida de los niños/as.

Fundación Inocente Inocente: Su objetivo primordial es la de promover una gala televisiva cuyo fin es la recaudación de fondos para apoyar distintas causas siempre dedicadas al campo de la discapacidad infantil, la gala se emite el 28 de diciembre, día de los Santos Inocentes, que la fundación ha querido convertir en el día de los niños/as.

Cada año se dedica a una causa concreta, como puede ser la investigación, la ayuda a los niños/as ingresados a través de la educación, creación o dotación de las aulas, formación específica sobre alguna patología, etc. A las patologías que más dedican los beneficios de dicha gala son: Oncológicos, Síndromes de Down severos, Paralíticos cerebrales, enfermedades catalogadas de “raras”, etc.

Fundación Theodora: Es la única organización de Payasos Hospitalarios de ámbito nacional. Se funda en Suiza en 1993.

Su objetivo es aliviar el sufrimiento y aburrimiento de los niños/as hospitalizados mediante actividades artísticas, lúdicas, imaginativas y divertidas.

Esta financia las visitas semanales a diversos hospitales de artistas profesionales independientes, que son preparados, no como payasos al uso, si no que los habilitan para poder trabajar en un medio tan especial como lo es el hospitalario, estableciendo relaciones de confianza con los hospitales, reconociéndoles estos su total autonomía de los medios utilizados para poder cumplir su misión.

Su visita es individual y personalizada, pasando toda la tarde en el hospital. Su financiación es través de donantes privados o instituciones y no solicitan apoyo financiero a ningún hospital de los que trabajan, ni aceptan donaciones in situ de los familiares de los niños/as que va a visitar el “Doctor Sonrisa”

Lo importante de este ONGs es la formación que tienen sus clowns y que en ocasiones facilitan recursos o dan ideas al profesorado de las aulas hospitalarias.

Fundación Aladina: Su lema” La magia existe y los milagros también, pero como a veces tardan en llegar la Fundación Aladina intentara que, mientras, ese tiempo en el hospital pase de la mejor forma posible” y así favorecer a los niños/as, familiares y sanitarios”

Su trabajo se divide en cuatro áreas:

- A. Préstamo de Videojuegos, películas, Wifi, ordenadores portátiles, etc.
- B. Montaje de salas para adolescentes.
- C. Participación en un programa de cuidados paliativos.
- D. Colaboración con el campamento internacional de Barretstown (Irlanda). Su lema es “Ningún niño debe de renunciar a su infancia por culpa de una enfermedad”
- E. Sala Maktub: seis habitaciones habilitadas para el aislamiento del trasplante de medula ósea

Esta fundación, no solo se encarga del niño/a y sus familias, sino que también se dedica a atender al personal sanitario remodelando las áreas de descanso, para que estas sean confortables y la vuelta al trabajo sea más óptima y a nivel educativo promoviendo proyectos y cursos de formación

Fundación “Pequeño Deseo” Constituido en el 2001, su misión es hacer realidad los deseos de los niños/as con enfermedades crónicas o de mal pronóstico. Su lema es “A veces cumplir el deseo de un niño/a es su mejor medicina”. Esta fundación no actúa en ningún centro hospitalario concreto. Los padres/madres y el equipo Médico son sus cómplices y les ayudan a que el niño/a pueda soñar, ayudándole a cumplir su deseo y preparándolo e intentando que sea una sorpresa hasta el último momento, para que el efecto positivo del deseo sea mayor. En la mayoría de las ocasiones la opinión del docente del aula hospitalaria es tenida muy en cuenta a la hora de otorgar el cumplimiento del deseo.

Payasos sin Fronteras: Se funda en 1999 en colaboración en España con la institución estatal de “Correos” a partir de este momento se llamaría “Correos comparte sonrisas”. Su

objetivo principal es, promover la mejoría y calidad de los niños/as hospitalizados por enfermedades graves y sometidos a tratamientos de larga duración.

Todos los niños/as asistentes reciben un regalo de Correos además de una nariz de payaso. Además de lo anterior, también cuenta con una formación lúdico-educativa dirigida al voluntariado, personal sanitario y docente.

Estas son a grandes rasgos las ONGs más representativas tanto a nivel nacional como algunas internacionales, pero además de estas, el colectivo que más conciencia de formación de ONGs tienen es el de Oncología pediátrica, y en casi todas las Comunidades Autónomas cuentan con una ONGs o Asociación, cuyos recursos y trabajo van destinados a paliar en la medida de lo posible, los efectos negativos de la enfermedad. Estas Asociaciones son un instrumento importante para la formación de los docentes que se dedican a la pedagogía hospitalaria, las familias están muy concienciadas de la importancia que tiene la formación de los profesionales que se dedican a trabajar con los alumnos/as oncológicos, es por ello, que son las ONGs las que promueven gran cantidad de cursos y cuya aceptación entre el colectivo de profesorado hospitalario están muy bien valorados, ya que aporta unos conocimientos que si no son a través de estas asociaciones, sería prácticamente imposible poder formarse.

Todas estas, están constituidas en la F.E.P.N.C “Federación Española de Padres de Niños con Cáncer” que está incluida en la I.C.C.C.P.O “Confederación Internacional de Organizaciones de Padres de Niños con Cáncer”. Creada en 1990.

4º) Nivel de formación: Otros Organismos

Además de las ONGs anteriormente mencionadas, también existen otros organismos que ayudan tanto a las aulas hospitalarias, como a los Equipos de Atención Domiciliaria a que su formación sea lo más completa posible.

a. Fundación “LA CAIXA”

La Fundación “La Caixa” viene trabajando en los últimos años por un decidido apoyo a la infancia, colaborando con un programa de atención social y educativa para niños/as y adolescentes (0 a 18 años) que, debido a alguna enfermedad grave, tienen que seguir un proceso de hospitalización de larga duración. El objetivo es fomentar el desarrollo individual de los niños/as, a fin de proporcionarles estabilidad emocional, social y familiar, y facilitarles la reincorporación al colegio, a través de recursos didácticos, como son las “Maletas Pedagógicas” de la Fundación “la Caixa”, para ayudar a continuar con su proceso educativo durante su ingreso y también a través de la dotación de recursos informáticos a los centros hospitalarios, diseñando el habitáculo donde después se van a localizar las Aulas Hospitalarias, para llevar a cabo actividades educativas y establecer el contacto humano y educativo entre alumnos/as enfermos, profesores, familias y compañeros.

También la Fundación “La Caixa” pone a disposición de todos los niños/as el portal “Educalia” con todo tipo de ofertas educativas: juegos, actividades, etc. Este portal se puede utilizar con alumnado de Ed. Infantil y Ed. Primaria.

La Caixa también promueve formación específica en determinados recursos para poder completar la formación de los docentes que trabajan en las aulas hospitalarias.

b. H.O.P.E.” Hospital Organisation of Pedagogues in Europe”:

Es una organización internacional con objetivos científicos y pedagógicos. Esta organización es de carácter no lucrativo, tiene un objetivo primordial: “Facilitar la educación y promoción en el terreno de la salud, con la aportación de los servicios básicos y esenciales para personas y familiares”. A partir de este objetivo general y al ser una organización que promueve la formación de los pedagogos o profesores hospitalarios desarrolla una serie de objetivos específicos como son:

- Establecer el derecho de los niños hospitalizados a recibir una enseñanza apropiada a sus necesidades individuales y a un ambiente adaptado. Asegurar esta educación a los jóvenes enfermos convalecientes en su domicilio.
- Promover el desarrollo de la enseñanza en el ámbito hospitalario y fomentar los vínculos con otros profesionales, particularmente los que trabajan en el hospital.
- Representar y comunicar las opiniones del profesorado hospitalario y expresar sus intereses profesionales.
- Determinar y poner de relieve la cualificación profesional del pedagogo hospitalario.
- Promover y fomentar la investigación en todos los dominios de la enseñanza hospitalaria y publicar ejemplos en práctica.
- Difundir regularmente un boletín informativo con el fin de informar a todos los profesionales educativos europeos sobre las reuniones, jornadas de estudio de la asociación y de sus miembros.

708

En la actualidad esta asociación es un referente a nivel europeo de la Pedagogía Hospitalaria, porque a través de la misma, existe información de cómo realizan su trabajo educativo dentro de los hospitales no solo a nivel europeo, si no mundial, aunque aún queda mucho por hacer, HOPE trabaja a diario porque la filosofía de las aulas hospitalarias se exporte a todos los hospitales del mundo.

c. Teleeducación en las Aulas Hospitalarias:

Desarrollado por el Ministerio de educación y Ciencia (M.E.C) en 1997, se implanto en 29 aulas hospitalarias de nuestro país, y su objetivo principal fue la creación de una red de apoyo

de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación aplicado a la educación, para potenciar la comunicación entre los niños/as ingresados y su medio exterior.

Según Serrada Fonseca (2004), dice que la puesta en marcha de la Teleeducación le abriría ventanas al exterior al niño/a ingresado, sacándolo de su hospitalismo, sobre todo cuando son enfermos crónicos y deben de pasar largas temporadas ingresados, favoreciendo la comunicación entre ambas partes.

Ha sido considerado uno de los proyectos más innovadores y pioneros en el mundo de la informática y la educación, fue puesto en marcha por el Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CNICE) actual Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicados a la educación (PNTIC).

Al inicio del proyecto algunos colegios públicos se unieron a este Proyecto y mantenían en periodos semanales pautados una comunicación con determinadas aulas hospitalarias. En cambio, hoy en día son muy pocos los centros educativos que se quieren unir a este tipo de iniciativas, es decir, hoy que es más fácil la comunicación tecnológica con el exterior, es cuando menos se usa este tipo de dispositivos para favorecer la inclusión del alumnado hospitalizado.

d. **Proyecto curArte:**

709

Desde el 2003, se desarrolla este proyecto en colaboración la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Salamanca y el Museo Pedagógico de Arte Infantil (MUPAI). Su finalidad es acercar el mundo de las Artes Plásticas al entorno hospitalario, para ello se desarrollan una serie de actividades como pueden ser el diseño y la creación de juguetes que puedan utilizar los niños/as ingresados, estos pueden ser fabricados por los profesores o por los propios niños/as a través de material de reciclaje, estos deben de cumplir el objetivo de poder ser utilizados por todos los niños/as ingresados. Estos juguetes pretenden mejorar la calidad de vida del niño/a, a la vez que desarrolla su imaginación.

Para la realización de este proyecto es necesario la formación de los docentes de las aulas hospitalarias para después poder implementarlo en las aulas.

e. **Fan3:**

Es un proyecto de Teleasistencia hospitalaria de la Fundación AtresMedia que emitió por primera vez en el 2007 en la Comunidad de Madrid y Murcia, después se encuentra instalada en más de 120 hospitales. Es un canal infantil de televisión, especialmente diseñado para niños/as y adolescentes hospitalizados. Sus contenidos son de entretenimiento Infantil y Juvenil, con programas educativos, para promover hábitos saludables y ayudar a los niños a ver el proceso de hospitalización de forma amena. En este canal, el niño/a podrá conocer

como son distintas pruebas y maquinas que se usan normalmente en los hospitales. Su filosofía es intentar que el niño/a desestimatice el hospital y todo aquello que lo rodea. También cuenta con programas con alto contenido hospitalario, incluso partiendo del nombre de los personajes. Entre ellos se encuentran contenidos “Los chistes de Jeringuillo”, “¿Quién es quién el en Hospital?”, “El Doctor Felice, experto en emociones”, “La cámara mágica de mi hospital”, que tiene como protagonista a niños/as ingresados, entre otros: Su programación es de lunes a domingo de las 9 de la mañana a las 10 de la noche, es gratuito y sin publicidad. Todos los contenidos del canal están supervisados por la Asociación Española de Pediatría y el Colegio Oficial de Psicólogos de España. Además de todas las instituciones y asociaciones que colaboran en el día a día del profesor/a de aula hospitalaria, también en su programación cuenta con efemérides que se celebran algunas como en los centros educativos ordinarios y otras que son específicas de los centros hospitalarios, entre ellas podemos destacar: Festivales de Navidad, el Día de la Paz, el Día del niño/a oncológico, el Día del libro, el Día del niño/a hospitalizado, Concursos de Dibujo, la celebración del día de la Discapacidad, el reparto de Calendarios hechos con dibujos de los niños ingresados y las visitas de personajes famosos (actores, presentadores, cantantes, ...) a los centros hospitalarios, que hacen las delicias de los niños/as ingresados.

710

Conclusiones

Como se ha podido comprobar la formación del docente hospitalario es crucial para su trabajo diario, ya que cada alumno es diferente y está atravesando por una situación complicada. Este tipo de docentes trabajan con numerosos colectivos y de todos ellos recibe una información valiosísima para su desarrollo docente, es por ello que tiene que estar en continua formación, sin descartar ningún tipo de aprendizaje que se le pueda ofrecer. No solo se tiene que formar a nivel curricular como el resto de sus compañeros docentes, si no que su trabajo se encuentra relacionado con multitud de ONGs, Instituciones, otros organismos y cada uno de ellos le va proponer una formación que en su día a día es muy importante, sobre todo le va a hacer que su trabajo sea más efectivo y que a cada colectivo con los que trabaje (alumnado, familias, personal sanitario, compañeros docentes de los centros, ONGs, otras instituciones, etc) les pueda dar una respuesta acorde a sus peticiones. Es un trabajo el de Pedagogo hospitalario muy interesante pero que en contrapartida lleva implícito una formación en temas que no deben de formarse el resto de profesionales de la educación.

Referências

Alfonso Sánchez, L. M. and Colmenares Sancho, F. (2004), “La evolución de las necesidades de la información: la biblioterapia como novedad terapéutica”. Info: Congreso Internacional de Información, Vol. 5.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



Barrueco, A. and Calvo, I (1997) La acción educativa en la asistencia al niño hospitalizado. Revista de Educación Especial Nº 23, Pág. 39-55. Madrid.

Bermúdez Rey, M.T. and Torio López, S. (2012) La percepción de las familias ante la animación hospitalaria: estudio realizado en el Hospital Materno-Infantil de Oviedo. Revista de Pedagogía Social Nº 20 Universidad Pablo de Olavide. Sevilla.

Castañeda, L. (2006). Educando en el Hospital: demandas, tareas y competencias para un equipo pedagógico multidisciplinar. XXII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial. Universidad de Murcia.

Lizasoain, O and Lieutenant, Ch (2002) La Pedagogía Hospitalaria frente a un niño de pronóstico fatal. Reflexiones en torno a la necesidad de una formación específica. Revista de Educación Nº2.

Lizasoain, O. (2011) Pedagogía Hospitalaria: compendio de una década. Editorial Sinindice. Logroño.

Ortiz González. M.C. (2002) Pedagogía Hospitalaria: Los Derechos del Niño Enfermo. Revista Escuela Española Nº 3489.

Piaget, J. (1923) Language and Thought of the Child. Ed. Routledge and Kegan. Londres.

Roa Garces, E. (2008) Pedagogía Hospitalaria en Chile, España y Centro América. Universidad Complutense de Madrid.

Serrada Fonseca, M. (2004) Las nuevas tecnologías como recurso en la respuesta educativa a los niños hospitalizados: Teleeducación de aulas hospitalarias. Revista Pedagógica. V25 Nº 74 Carracas (Venezuela)

711



ESTUDIO COMPARATIVO SOBRE LA IMPORTANCIA DEL AREA DE EDUCACION MUSICAL EN LAS AULAS HOSPITALARIAS Y EN LOS CENTROS EDUCATIVOS ORDINARIOS

María López Sánchez¹
Javier López Sánchez²
Belén Sánchez Navalón³

Introducción

A lo largo de este trabajo, vamos a comprobar si existen diferencias significativas sobre la metodología utilizada en el área de Educación Musical al ser implementada en un centro educativo ordinario, o bien, si esta se implementa en un aula hospitalaria y como este área puede servir para ayudar desde el punto de vista emocional a los alumnos que se encuentran ingresados en unidades de salud mental de larga estancia.

Este área se trabaja en un contexto espacial diferente como son los hospitales y esta asignatura es utilizada para trabajar diferentes aspectos que los propiamente curriculares, que son los que se trabajan en los centros educativos ordinarios, es por ello que se centrará el estudio en discernir si existen diferencias en los principios metodológicos que se llevan a cabo en la asignatura de Música y la utilización de esta en este medio hospitalario, por considerarlo, que no es un medio común de trabajo para los docentes.

Los profesionales de este ámbito educativo hospitalario, trabajan día a día para conseguir prestar atención a los niños que, por motivos de salud, no pueden acudir a su centro ordinario, y están en peligro de sufrir un desfase curricular, quedándose atrás con respecto a los niños/as de su edad. Por ello, es muy importante que exista una coordinación, primero, entre Educación y Sanidad, para después entrar en coordinación entre las Aulas Hospitalarias y los Centros Educativos de referencia.

Finalmente, se intenta exponer ciertos proyectos que se llevan a cabo en algunos centros hospitalarios en coordinación con los centros educativos ordinarios y la importancia que estos proyectos tienen tanto para los niños/as ingresados como para sus familias, así como la importancia de los recursos que se utilizan dentro de estos espacios.

¹ Profesora de Educación Primaria Área de Música CEIP “Isidro Almazán” Guadalajara España
mm110@educastillalamancha.es

² Profesor de Aula Hospitalaria en el Hospital General Universitario de Guadalajara. España
jjls46@educastillalamancha.es

³ Profesora asociada al Dpto. de Pedagogía de la Universidad de Castilla la Mancha de Albacete. España.
Belen.SanchezNavalon@uclm.es

Importancia de las Aulas Hospitalarias dentro de los hospitales

Las Aulas Hospitalarias son unidades escolares que surgen dentro de los hospitales, para paliar en la medida de lo posible la ansiedad que se produce tanto en el niño/a como en el adolescente y sus familias durante la hospitalización. Su principal objetivo es realizar una atención educativa con los niños hospitalizados y convalecientes. A la vez se intenta evitar el retraso que puede producirse por causa de la enfermedad. En estas aulas son atendidos durante un periodo de tiempo, que puede ser de extensión variable.

Dependiendo de sus patologías (oncológicas, enfermedades mentales, cirugía...) la atención educativa es realizada intentando llevar a cabo uno de sus principios fundamentales como es la “normalización”, dentro de lo que supone salir de su contexto familiar, escolar y social y en ocasiones algunas áreas como la música pueden ayudar a conseguir esa normalización y que se olviden que se encuentran ingresados en un hospital y en ocasiones alejados de sus familiares debido al tipo de patología como pueden ser las Unidades de Salud Mental Infanto-Juvenil de larga estancia.

A través de la “Pediatría Social” que promueve actualmente la humanización según palabras de García (2001) afirma que esta no es una disciplina ni una especialidad, sino que la actividad del médico/a es peculiar y promueve la salud y previene y cura la enfermedad, siempre tratada desde un enfoque multidisciplinar. Por ello actualmente los profesores de las Aulas Hospitalarias forman parte de los equipos sanitarios y su opinión es tenida en cuenta para mejorar la estancia del niño en el hospital.

Esta mejoría en ocasiones se consigue a través de la realización de actividades complementarias del área de música, como podremos ver más adelante.

La hospitalización infantil y adolescente incumple la “Carta de los derechos del Niño Hospitalizado”, aprobada por el Parlamento Europeo en (1986), aunque esta fue un paso decisivo para poder llegar a la Humanización que hoy en día se está llevando en algunos hospitales de nuestro país y de Europa, pero aun así en otros muchos hospitales y países, se contratan profesores solo para impartir docencia, descuidando el resto de tareas que lleva implícito la pedagogía hospitalaria, como es el acompañamiento emocional y de relación con el medio social, cultural más próximo al niño/a y adolescente, sobre todo en patologías mentales, que junto con las oncológicas son las que más tiempo permanecen ingresados. Para este tipo de tareas las actividades de Educación Artística, como son Música y Educación Plástica son un medio idóneo para que el alumnado exprese sus emociones, miedos y preocupaciones y pueda ayudar a los facultativos a tratar su patología.

En 1998 fue un año importante para nuestro país, España, ya que se firmó el convenio que todavía sigue vigente entre el Ministerio de Sanidad y Consumo y el de Educación y Deportes, comprometiéndose el Ministerio de Sanidad a dar un espacio y sufragar los gastos de mantenimiento y el Ministerio de Educación a dotar de personal docente y dar una asignación anual para los posibles gastos de material que se necesiten.

En el siglo XXI, se ha seguido avanzando en las Aulas Hospitalarias y al reducirse el tiempo de ingreso se han creado otros servicios como son la Atención Domiciliaria, para atender al niño convaleciente en su domicilio y en los Hospitales de Día, especialmente en enfermedades crónicas y de salud mental, que atienden a niños/as y adolescentes durante todo el día marchándose por la noche a pernoctar en su domicilio, estos Hospitales de Día son los idóneos para poder realizar actividades musicales, ya que pasan todo el día ingresados y se deben de llenar las horas no solo con actividades curriculares, sino también musicales y plásticas entre otras. En estos Hospitales de Día es donde suelen surgir las actividades que más difieren del área de Música, con respecto a la metodología del área que se da en los centros ordinarios

Todos los investigadores de la materia coinciden en que la hospitalización en niños/as y adolescentes produce un gran estrés. Palomo (1995) afirma que los problemas se agravan por la propia enfermedad (dolores, cansancio, fatiga...) y por las características de los centros hospitalarios (normas, rigidez, monotonía...).

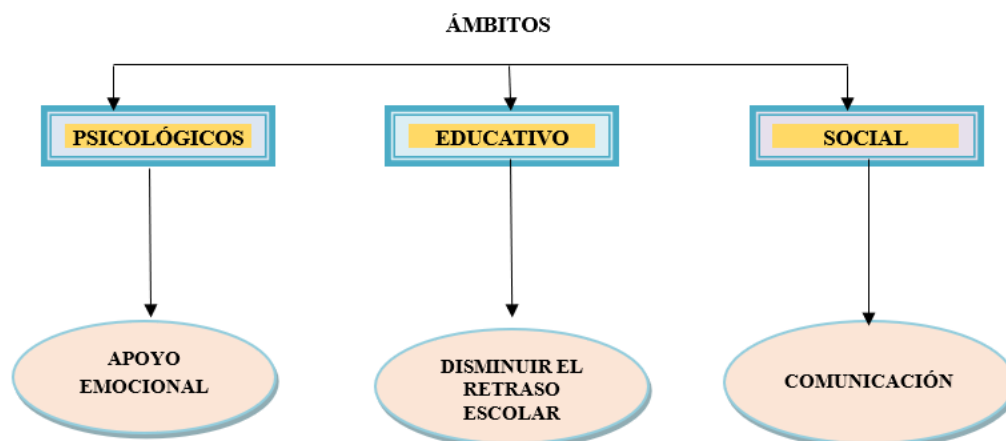
A la hora de valorar la enfermedad, no es lo mismo un ingreso corto que una enfermedad crónica, donde la vida del niño se ve mermada por las repetidas hospitalizaciones, no solo por los dolores que sufre y las pruebas a las que se somete, sino por la privación de su vida normal. Guillem & Mejía (2002) señala alguna de las características que puede hacer que el comportamiento y el carácter del niño cambie, entre las que señalan: sufrir repetidas hospitalizaciones, someterse a frecuentes controles médicos, temor a crisis agudas, restricciones en los hábitos de vida, etc.

Hoy en día a través de la “Humanización de los hospitales” se está trabajando por mejorar la atención integral del niño, desde todos los campos. Por ello se trabaja con equipos multidisciplinares compuestos por diferentes profesionales.

Grau (2003) afirma que el Aula Hospitalaria tiene que tener como principal objetivo conseguir la operatividad y funcionalidad educativa, que requiere una reinserción integral del alumno dentro de un entorno formativo ordinario, si esto se cumpliera, se daría en los siguientes ámbitos, como se puede resumir en el siguiente gráfico:

714

Figura 1. Necesidades del niño enfermo.



FUENTE: Adaptada de la intervención educativa y domiciliaria EAEHD de CLM

Ochoa (2003) asevera que actualmente, en nuestro país, la atención psicopedagógica comienza en el mismo momento en el que el niño ingresa en el hospital, independientemente de la patología que padezca y de la duración de su ingreso. Estas características serán tenidas muy en cuenta para la elaboración de programas de intervención específicos como por ejemplo en el área de música para cada alumno y nunca será un factor excluyente.

Fernández & Arco (2004) concluyen que es importante preocuparse por el alumno hospitalizado y convaleciente, pero también se puede trabajar la pedagogía hospitalaria en los centros educativos, a través de programas como visitas al hospital, charlas en los colegios... con estos se pretenderá acercar el medio hospitalario a las aulas, formando e informando a todos los escolares de los centros ordinarios de lo que es un hospital e incluso de las patologías más frecuentes. A esto responde Lizasoain & Ochoa (2003) diciendo que la mayoría de los ingresos pediátricos se producen por el servicio de urgencias y si en el colegio se hubiesen llevado a cabo los programas que proponen Fernández & Arco (2004) la ansiedad y el estrés propio del ingreso desaparecerían en una gran medida y por ende con ello mejoraría el ajuste y la adaptación al medio hospitalario.

Otra línea la marcan López & Fernández (2006) cuando dicen que hay que tener muy en cuenta el sitio donde se encuentra el niño y la prioridad de los servicios, estableciendo una escala de prioridades como pueden ser, la salud está por delante de los aprendizajes curriculares, una buena adaptación al hospital por parte del niño debe de anteponerse a la eficacia del rendimiento escolar y la optimización de la evolución clínica a la programación curricular.

El niño cuando ingresa se produce en él una serie de características psicopedagógicas negativas que se dan en su inicio y se consideran normales, pero que estas no se deben de

prolongar en el tiempo, ni tampoco en la intensidad. Si estas se produjeran serían por distintas causas:

- Edad del niño/a o adolescente: Cuanto más pequeño más apego a sus padres.
- Tiempo de hospitalización: A más días de hospitalización, peor estabilidad emocional.
- Tipos de patología: No es lo mismo cirugía que oncología.

El Aula Hospitalaria, a través de actividades como en este caso puede ser la Música, genera en el alumno efectos subjetivos como pueden ser:

- Activación de los procesos de relación y socialización
- Reduce el síndrome hospitalario por la continuidad de las actividades.
- Logra que el alumno/a sienta que recupera parte de su mundo, de su vida cotidiana y en ello, recupera parte de sí mismo.
- Alienta la expresión de sentimientos, temores, ansiedades y expectativas.
- Construye nuevos vínculos con sus padres/madres, con el personal sanitario, profesores del aula hospitalaria y profesores del centro educativo.

Con todo esto se pretende que el alumno/a se vea apoyado tanto en su faceta escolar como personal por profesionales que intentarán que no pierda la continuidad con sus estudios y que puedan estar ahí para compartir con él/ella, sus miedos y temores. A veces a través de actividades propiamente curriculares y otras a través de actividades más lúdicas como por ejemplo las actividades musicales o plásticas, pero siempre pretendiendo que el alumno se encuentre bien y adaptado durante su periodo de ingreso.

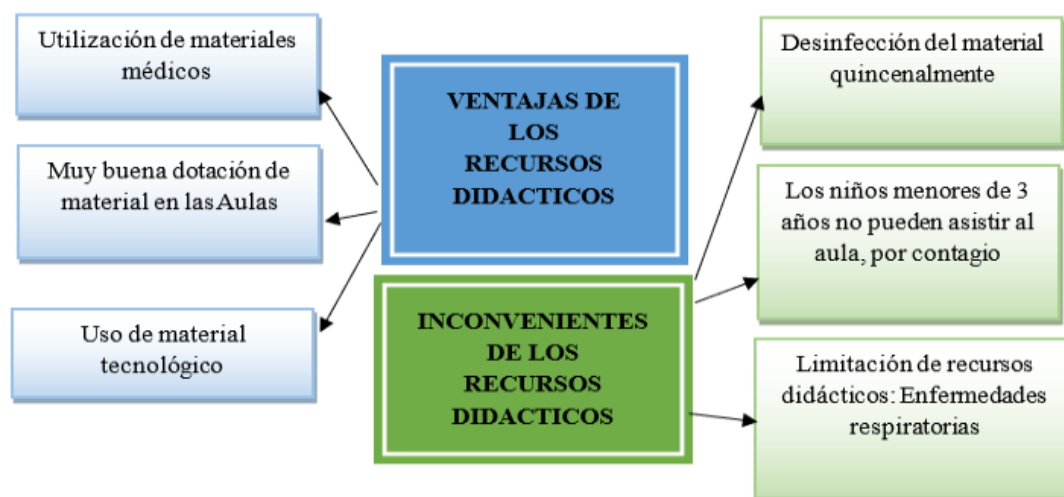
Otra vertiente, no menos importante, dentro de las Aulas Hospitalarias es la atención domiciliaria, en esta, la relación con los padres es mucho más tranquila, ya que se encuentran en su domicilio familiar, no existen pruebas médicas y la colaboración con los padres tiene menor índice de angustia y de ansiedad, por ello se establece una relación con el maestro domiciliario afable y cordial, donde los padres lo ven como una persona que rompe la monotonía del domicilio y que les acerca día tras día a esa normalidad que ellos tanto ansían. En este ámbito existe una mayor similitud entre la metodología del área de música de la atención domiciliaria, con la que se lleva a cabo en el centro educativo, es muy difícil poner en práctica actividades de índole complementario cuando las horas de docencia son tan reducidas y es tanto el material que hay que trabajar y que ha sido enviado por el centro educativo del alumno/a.

La importancia de los recursos materiales utilizados en el Aula Hospitalaria para impartir el área de Música

El recurso didáctico como instrumento de aprendizaje debe de tener dos características importantes como son: Un diseño atractivo y de utilidad para el docente. El recurso tendrá valor educativo cuando el profesor lo elija para incorporarlo en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Poder innovar la acción educativa, debe de coincidir con la estrategia que el profesor programe para su acción en el aula.

Son idénticos los recursos que se utilizan en cualquier aula de un colegio de España; pero, dentro de las aulas hospitalarias, nos podemos encontrar con unas ventajas y unos inconvenientes como pueden ser:

Figura 2: ventajas e inconvenientes de los recursos didácticos en el Aula Hospitalaria



FUENTE: Elaboración Propia.

Uno de los recursos que más se utilizan en las Aulas Hospitalarias son las Tics que sirven para abrir una puerta al exterior y acabar con la ansiedad que produce el ingreso. Serrano & Prendes (2011) dice que los beneficios que las Tics puedan aportar tanto a la educación como a las Aulas Hospitalarias son: Incremento de la calidad de la educación, diversidad, efectividad de los sistemas de enseñanza, universalidad de acceso a la información, aumento de las posibilidades de formación, diseño de entornos de aprendizaje, favorecer la creatividad y la motivación, personalización de la formación y el fomento de la cooperación de alumnos, profesores e instituciones.

Fernández & Cebreiro (2009) señala que los pacientes con una movilidad restringida ingresados tanto en su domicilio como en los hospitales pueden beneficiarse de la flexibilidad, espacio-temporal que proporcionan las TICs, de forma que la rigidez del espacio y del tiempo que lleva el aprendizaje tradicional se va a ver superado por las posibilidades de acceso y comunicación desde cualquier lugar y momento gracias a las TICs.

Hoy en día las TICs son muy necesarias en la educación tanto en el aula hospitalaria como en los centros educativos ordinarios. En el área de música se emplea en ambos escenarios y son considerados por los docentes como un recurso imprescindible en su docencia, sobre todo porque el factor espacio y tiempo desaparece, es decir, podemos tener acceso a multitud de recursos en un tiempo mínimo y sin importarnos la distancia a la que se encuentre por lo que la inmediatez es un factor muy a tener en cuenta.

Las TICs sirvieron para poner en funcionamiento en la Comunidad Autónoma de España (Castilla la Mancha) un proyecto llamado “Aul@ en Casa” este tenía como objetivo que los niños/as y adolescentes ingresados y convalecientes en sus domicilios pudieran conectarse vía web con sus centros educativos, de esta manera el alumno/a en el hospital o en su domicilio no perdería el contacto visual y afectivo con sus compañeros de clase y con sus profesores/as y así poder asistir a las clases de los Centros Educativos de forma virtual, como es el caso de la clase de Música, materia esta eminentemente práctica donde el alumno/a convaleciente o hospitalizado no puede realizar las mismas actividades que sus compañeros de clase. Por ello, como propuesta para este trabajo sería bueno que los profesores de Música de los Centros Educativos y los profesores hospitalarios y domiciliarios, tuvieran un proyecto de estas características, donde los alumnos que por cuestiones de salud estuvieran ingresados y hospitalizados, pudieran asistir a las clases de sus centros de forma virtual a través de plataformas como Meet, Zoom, Teams, Skype, etc. De esta manera, a la vuelta a su centro continuarían con su clase de Música con el mismo ritmo que sus compañeros que no se han tenido que ausentar de clase por motivos de salud. Aunque era un proyecto magnífico, que acercaba al alumnado hospitalizado o convaleciente, por desgracia no funcionó ya que los docentes de los centros se negaron a que sus clases se pudieran grabar y ver fuera de los centros educativos, por lo tanto a día de hoy los alumnos/as se encuentran aislados en hospitales y domicilios y el contacto que mantienen con su centro educativo es a través del profesor/a del Aula Hospitalaria.

718

La importancia de la educación musical en los centros educativos ordinarios

La Música en la escuela ha sido siempre una asignatura que ha servido para hacer que la educación no sea eminentemente teórica y a la vez intentar que los alumnos/as que han cursado dicha asignatura puedan aprender conceptos y habilidades que ninguna otra asignatura hubiesen podido dar. La LOMLOE corta las alas a esta asignatura reduciendo el número de horas que se deben de impartir y compartiendo área con la educación plástica a

la hora de la calificación, craso error de las políticas educativas de nuestro país, cuando hay tantos estudiosos que reconocen el valor de esta asignatura, por ejemplo:

Regelski (2009) afirma que la Música es importante en el currículo para conseguir un aprendizaje completo en el alumno/a, pero sobre todo su función praxial, es decir, a través de su práctica hacemos que los alumnos se socialicen entre ellos evitando la enajenación y el retraimiento que pueden sufrir algunos alumnos/as en las etapas finales de primaria y secundaria, por ello afirma que la Música no es una asignatura académica más, sino que es vital y existencial para el desarrollo completo del alumno/a.

Triburcio (2017) recoge que la Música debe de ser una herramienta de integración y ser usada para transmitir los valores a los alumnos/as a través de canciones que son utilizadas para que todo el alumnado se sienta igual transmitiendo a través de ellas lo que sienten.

Barrero (2015) señala además de lo anteriormente expuesto que la Música es una fuente de creatividad en la Educación Primaria y que los maestros/as deben de utilizarlo como herramienta, para que sus alumnos/as desarrollen el pensamiento crítico, emociones, creatividad, originalidad e improvisación de una forma lúdica e integral.

También hemos de tener en cuenta, que esta asignatura es interdisciplinar, es decir, engloba a toda la educación y puede ser usada en el resto de asignaturas donde además de desarrollar los objetivos y contenidos de la asignatura utilizada, también desarrolla los objetivos propios de la asignatura de Música según afirma Gutiérrez Cordero et al, (2011). Por ello se debe concienciar a nuestros alumnos/as y familias de la importancia que es la formación musical para la vida de las personas, ya que tenemos lejos poder concienciar a los representantes de las políticas educativas sobre la importancia de la misma.

719

La aplicación de la Educación Musical en las Aulas Hospitalarias

Cuando un alumno se encuentra ingresado en un hospital o convaleciente en su domicilio los profesores del Aula Hospitalaria, deben de mantener una reunión de coordinación entre ambas instituciones para sentar los contenidos y objetivos que el alumno debe de conseguir, aunque esté alejado de su aula ordinaria.

Existen asignaturas como es la de Música que al ser eminentemente práctica se deben de adaptar sus contenidos para que el alumno que no pueda asistir a la clase pueda trabajar dichos objetivos sin ningún problema. De ahí que sea necesario un plan de trabajo individualizado donde se prescindiera de todos los contenidos prácticos tan importantes para esta asignatura.

De ahí que la asignatura de Música reúne todos los condicionantes necesarios para trabajar contenidos que pueden beneficiar a los alumnos/as que se encuentran en el centro educativo, para que valoren lo que tienen y por el momento negativo por el que está pasando su compañero/a. Y al niño/a ingresado para que se encuentre respaldado tanto por sus

compañeros/as como por su profesor/a de asignatura cuando visite el complejo hospitalario o tenga algún tipo de comunicación con este.

Dentro de los EAEHD se imparte la asignatura de música desde dos puntos de vista como son:

1. Como materia curricular en coordinación con el profesor del centro educativo de referencia.
2. Como materia utilizada en actividades extracurriculares con un carácter lúdico.

Dentro del Aula Hospitalaria se trabaja con los alumnos que tienen ingresos de corta y media estancia, es decir no superiores a 30 días. En ingresos tan cortos, es casi normal la no coordinación con el centro educativo del alumnado y ,por lo tanto, no se trabaja la Música como materia curricular, pero en cambio sí que tienen un gran protagonismo en la vida diaria del Aula Hospitalaria por aportar una serie de beneficios como pueden ser el proporcionar el apoyo afectivo que el niño/a necesita mejorando su déficit emocional o disminuir la ansiedad que se desencadena como consecuencia de la hospitalización a la vez que mejora la calidad de vida del niño hospitalizado.

El Aula Hospitalaria promueve constantemente actividades lúdicas para intentar que el niño se evada del lugar en el que se encuentra especialmente la que está referida a la Música y a las artes escénicas, fomentando una serie de actividades semanales donde los niños acuden con sus padres o familiares a participar en ellas.

En las Unidades de Salud Mental Infanto Juvenil, el tiempo de estancia es más largo aproximadamente de 6 meses al 1 año. Permanecen en dichas unidades de las 8 de la mañana a las 8 de la tarde, si están en Hospital de Día, si es ingreso, permanecen en estas las 24 horas del día. Por lo tanto, estos alumnos/as no acuden a sus centros educativos.

En estas unidades y dado el largo periodo de tiempo ingresado se establece una coordinación con los centros educativos, donde cada uno de los profesores/as especialistas envían la programación al profesor/a de Aula Hospitalaria para que imparta la materia propuesta y realice las actividades y trabajos que considere oportunos en cada una de las áreas y también en el área de Música. En algunas de estas áreas se tienen que hacer adaptaciones como ocurre con la Música, ya que está prohibido su parte practica por encontrarnos en un centro hospitalario y poder molestar al resto de pacientes ingresados.

Además de esta docencia curricular, también se hacen otro tipo de actividades donde la música juega un papel muy importante ya que no hay que olvidar que los alumnos/as que se encuentran en dichas unidades, permanecen durante un largo periodo aislado de su grupo clase e iguales, esto es suplido con las relaciones que se establecen con otros niños/as y adolescentes que se encuentran ingresados en dichas unidades. Por ello las actividades de Música y de artes escénicas les llevan a evadirse del ingreso y a intentar olvidarse por unos momentos por la situación que están atravesando.

La musicoterapia como recurso fundamental en el aula hospitalaria

La Musicoterapia en los hospitales se ha demostrado que es eficaz para, principalmente, reducir la ansiedad, modificar estados de ánimo y, parcialmente, calmar el dolor como afirma Ortega, (2015). Dentro de las Aulas Hospitalarias, se utiliza la musicoterapia para hacer actividades extracurriculares que traigan a los alumnos ingresados un estímulo del exterior que les motive para salir cuanto antes del problema de salud por el que están pasando. Por ello se han creado proyectos como el de “Música en las Venas” donde a través de vacunas musicales (sesiones) los niños/as y adolescentes del hospital participan en actividades con profesorado y alumnos de los centros ordinarios que acuden al hospital a establecer no solo vínculos curriculares sino también afectivos. Y a través de la musicoterapia, juntos podrán experimentar ciertos efectos como son: tranquilidad, motivación, subida de autoestima, socialización, mitigación del dolor y la soledad, y de ayuda para expresar emociones. El uso de la música en ambientes hospitalizados ha dado interesantes resultados. Para la realización de las vacunas musicales se necesita un espacio cómodo que no moleste al resto de los ingresados y que se pueda trabajar con niños enfermos y dar cabida a los invitados. En cuanto a recursos se necesitan muy pocos, con su cuerpo les puede servir de herramienta, pero si además los profesores del colegio vienen con instrumentos, o bien, en el Aula Hospitalaria cuentan con ellos, pues mejor todavía. Estas sesiones siempre se organizan con mucha facilidad y los familiares colaboran para que así sea. Se intenta que en cada sesión se completen los objetivos propuestos, debido a que en los hospitales los niños ingresados no suelen ser los mismos de una sesión a otra. Esto no suele ocurrir en las unidades de salud mental porque los ingresos son más largos en el tiempo.

Antes de cada sesión, se les informa tanto a los niños del hospital como a los niños del centro educativo de que es lo que se va a realizar. Los padres agradecen enormemente este tipo de actividades y participan en ellas de una manera positiva y participativa, aunque en su interior su estado de ánimo no sea todo lo divertido que parece aparentar.

Los alumnos de los centros ordinarios preparan encantados las actividades que van a realizar, se les informa sobre el tipo de pacientes que van a ver, de cómo tratarles.

Figura 3: Objetivos que se persiguen con los proyectos de musicoterapia



FUENTE: Elaboración Propia

722

Con estas actividades se pretende que los alumnos/as hospitalizados se organicen y realicen actividades musicales en coordinación con ONGs y organismos en diferentes contextos, para poder superar todos los estereotipos y prejuicios que son impuestos tanto por ellos mismo como por la sociedad, tomando conciencia como miembro de un grupo del enriquecimiento personal que se produce con las aportaciones de los demás.

Diferencias y semejanzas entre la metodología empleada en los centros ordinarios y en las aulas hospitalarias

A lo largo de la comunicación hemos podido observar que existen diferencias en la metodología llevada a cabo en el Área de Música en los centros educativos ordinarios en contraposición con la impartida en las aulas hospitalarias.

La primera diferencia es que en los centros educativos estas áreas las imparten docentes especialistas, cosa que no ocurre en las aulas hospitalarias que sus docentes son de otra especialidad, generalmente suelen ser generalistas o bien de pedagogía terapéutica. Esto es un hándicap desde el punto de vista del manejo del área desde el punto de vista de la práctico. Después de esta primera diferencia en el centro educativo se suele impartir esta área de forma completamente practica a partir de canciones, tocado de instrumentos, ritmos, bailes, etc. Se imparten los conocimientos teóricos de la asignatura, esto no ocurre igual en el aula

hospitalaria, ya que en primer lugar, nos encontramos compartiendo espacios con diferentes pacientes que están en un proceso de enfermedad a veces muy complicado, por ello no podemos molestar con música, ni pasos de baile que perturben la tranquilidad del espacio físico donde nos encontramos. Por lo tanto, esta área se trabaja en el aula hospitalaria desde un punto de vista teórico y esta ha sido preparada por el especialista del área del centro educativo.

Otra gran diferencia es que, en el centro educativo, cuentan con una clase completamente adaptada y con todo el material necesario para poder impartir dicha asignatura, en cambio en el aula hospitalaria, impartimos la clase en el mejor de los casos en la propia aula, y en el peor en la habitación del niño/a o adolescente, por lo que no contamos ni con material suficiente ni con las condiciones apropiadas.

Por lo tanto, como se ha podido comprobar, son muchas las diferencias que existen en el tratamiento curricular que se le da al área de Música, dependiendo de donde se imparta, en el centro educativo o bien en el aula hospitalaria.

En cambio, en el terreno lúdico de la asignatura, el aula hospitalaria la utiliza casi a diario, para romper el aislamiento que presentan los alumnos/as ingresados y para contactar con el medio exterior. También utilizan recursos exteriores que acuden a los centros hospitalarios como pueden ser bandas de música, cantantes, rondallas, coros etc, para realizar actuaciones en las que acuden tanto pacientes como familiares.

Es decir, en el aula hospitalaria se utiliza más el sentido lúdico de la Música a través de actuaciones y/o celebraciones de días señalados, a través de actos donde la Música nunca suele faltar de una manera u otra.

En cambio, en el centro educativo no se suelen dar con tanta frecuencia este tipo de actividades y se quedan en una mera celebración de días señalados como Halloween, Festival de Navidad, Día de la Paz, etc.

Para concluir diremos que la metodología empleada en estos dos espacios es muy diferente como hemos desarrollado anteriormente, pero en definitiva la esencia del área es la transmisión de valores y el despertar de sentimientos, esto se consigue en ambos espacios en la escuela a través del desarrollo de la parte práctica de la asignatura y en el aula hospitalaria a través de las actividades lúdicas que se celebran a través de visitas al centro hospitalario, o bien, a través de celebraciones de días especiales como pueden ser “El Día del Niño con Cáncer” el “Día del Niño Hospitalizado” y otras muchas efemérides.

Conclusiones

Después de todo lo expuesto, hemos visto la importancia que tiene la presencia del aula hospitalaria en los centros hospitalarios y los beneficios que aporta para los niños/as y adolescentes ingresados y para sus familias, desde el punto de vista curricular, ya que no hay que olvidar que el niño/a y adolescente que está pasando por una situación complicada de

enfermedad, no tiene que estar también preocupado por el terreno académico y si su estancia en el hospital le va a llevar a tener que repetir el curso, esta preocupación va a desaparecer cuando el aula hospitalaria se ponga a trabajar con el alumno/a en cuestión. Además, que está comprobado que cuando un paciente pediátrico está trabajando en materias relacionadas con su vida escolar o esta distraído en otros temas, experimenta una mejoría importante, desapareciendo los miedos a los tratamientos o al avance de la enfermedad, es decir el aula hospitalaria es un elemento distractor para el paciente pediátrico y le ayuda a llevar mejor anímicamente hablando su ingreso en el hospital.

Después de analizar cómo se trabaja la música tanto en las aulas hospitalarias como en los centros ordinarios, pienso que existe un nexo común y que salvando los posibles inconvenientes que existen en los complejos hospitalarios, creo que los alumnos ingresados pueden tener acceso a la parte práctica de esta asignatura a través de un proyecto que se pudiera llevar a cabo con el buen hacer de los docentes de ambos ámbitos, pero sobre todo hay que concienciar a la administración de lo importante que es, que los alumnos ingresados tengan este tipo de actividades donde se fomenten las emociones los sentimientos, el acercamiento al exterior y sobre todo, que todo esto gire alrededor de la música.

Se podrían fomentar actividades que se realizaran en los hospitales y que a ellas acudieran alumnado y profesorado de los centros ordinarios, para todos juntos trabajar este tipo de actividades musicales. Estas deberían perdurar en el tiempo a través de una programación fija donde haya un encuentro musical & artístico entre los alumnos ingresados y los de los centros ordinarios, ya que a ambos colectivos les serviría para darse cuenta de lo importante que es la música y su convivencia y a la vez les enseñaría al alumnado de los centros ordinarios que hay chicos/as como ellos que lo están pasando realmente mal por causa de la enfermedad y que los tiene apartado durante un tiempo a veces muy prolongado de su medio natural como es la escuela.

Para poder llevar esto a cabo, sería necesario que las administraciones, tanto la sanitaria como la educativa, se comprometiera con dicho proyecto y los equipos directivos de los centros que participen en los mismos colaboraran dando horas libres al profesorado para la preparación, lugares y horas de ensayo para la realización de las mismas. Las Aulas Hospitalarias, se comprometerían a través de sus gerencias a aportar un espacio para la realización de las actividades, así como toda la infraestructura necesaria.

Hemos señalado también la importancia que tienen los recursos materiales y las limitaciones que presentan estos a la hora de impartir el área de música en los centros hospitalarios.

También hemos observado a través de las opiniones de teóricos que estudian la materia y las características de impartir el área de música en un centro escolar ordinario y cual suele ser su metodología y características más importantes. Y por contrapartida cuales suelen ser las características y como se trabaja a nivel curricular el área de música dentro de un centro hospitalario, enumerando las diferencias y similitudes de la metodología y recursos

empleados, que se dan en los diferentes escenarios espaciales como son los centros educativos y los centros hospitalarios de nuestro país, España.

Referências

Barrero Santiago, A. (2015). La música como fuente de creatividad en las aulas de Educación Primaria.

Fernández, A. & Arco, J.L. (2004). Manual de evaluación e intervención psicológica en necesidades educativas especiales. Madrid: McGraw – Hill Interamericana.

Fernández, C. & Cebreiro, B. (2009). E-hospital. Diseño y experimentación de un sistema innovador para la formación en red de pacientes hospitalizados. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.

García, C. (2001). Pasado, Presente y Futuro de la Pediatría Social. Boletín de la Sociedad Pediátrica de Asturias, Cantabria y Castilla León, 41,332-339.

Grau, C. (2003). Necesidades educativas especiales derivados de problemas crónicos de salud. Málaga: Aljibe.

Guillen, M. & Mejía, A. (2002). Actuaciones educativas en aulas hospitalarias: atención al niño enfermo. Madrid: Narcea.

Gutiérrez Cordero, R., Cremades Begines, A., & Perea Díaz, B. (2011). La interdisciplinariedad de la música en la etapa de educación primaria. Espacio y Tiempo, Revista de Ciencias Humanas, 25, 151-161.

López, I. & Fernández, A. (2006). Hospitalización Infantil y atención Psico-Educativa en contextos excepcionales de aprendizaje. Revista de Educación, 341,

Lizasoain, O., & Ochoa, B. (2003). Repercusiones de la hospitalización pediátrica en el niño enfermo. Osasunaz, 5, 75-85.

Ochoa, B. (2003). La unidad psicopedagógica en el contexto hospitalario: Una propuesta de intervención. Navarra: EUNSA.

Ortega, E., Esteban, L., Estévez, A. F., & Alonso, D. (2015). Aplicaciones de la musicoterapia en educación especial y en los hospitales. European Journal of Education and Psychology, 2(2).



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



Palomo, M.P. (1995). El niño hospitalizado: Características, evaluación y tratamiento. Madrid: Pirámide.

Regelski, T. A. (2009). La música y la educación musical: Teoría y práctica para “marcar una diferencia”. DK Lines (Comp.): La educación musical para el nuevo milenio, 21-47.

Serrano, J.L. & Prendes, M.P. (2011). Las T.I.C. como herramienta docente en las aulas hospitalarias. Cartagena: En Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía Hospitalaria.

Serrano, J.L., Gutiérrez, I. & Prendes, M.P. (2011). Aprovechando las posibilidades de la Web 2.0: una propuesta de herramientas para el proyecto ALTER. Murcia: En DIGITUM. Repositorio Institucional de la Universidad de Murcia. Recuperado el 22/ 01/14 de <http://hdl.handle.net/10201/25159>.

Tiburcio Gómez, E. (2017). Canciones y discusión de dilemas en el desarrollo de valores. Una experiencia de intervención en Escuelas Primarias de la República Dominicana. Revista electrónica de LEEME, (25).

726



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

CORPO E CORPOREIDADE: O CORPO COMO EXPRESSÃO DO SUJEITO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Samuel Oliveira Santos¹

Introdução

Este artigo tem como objetivo explorar dois conceitos da natureza humana: o corpo e a corporeidade. Com um foco direcionado para a compreensão da interação entre esses conceitos no processo de desenvolvimento e formação do sujeito, esta pesquisa se concentra no campo da Educação Física. A intenção é apontar a relevância epistemológica desses conceitos dentro das dinâmicas das relações socioculturais do sujeito. Além disso, pretende-se enfatizar a importância desses conceitos do ponto de vista epistemológico e promover uma discussão sobre como a Educação Física pode ser enriquecida por meio de uma abordagem interdisciplinar, que considere as subjetividades humanas. Assim, seria possível pensar na Educação Física como uma área do conhecimento que transcende a visão tradicional que limita o corpo ao seu aspecto puramente fisiológico?

O corpo, na Educação Física, é construído, regulado e performado por abordagens tradicionais, que muitas vezes reduzem o corpo a uma dimensão meramente biológica ou fisiológica. Cabe apontar que as relações de poder se manifestam e são configuradas por práticas sociais que buscam normatizá-lo e controlá-lo, ou seja, o corpo não é apenas um produto da cultura, mas um espaço direto para se instituir o controle social (Foucault, 1988). Essa ideia de naturalização dos corpos é questionada por Butler (2003), que destaca a performatividade de gênero, explicando que os corpos são continuamente construídos e reconstruídos por meio de atos sociais. Todavia, para entender o corpo como um produto das relações sociais, culturais e políticas, sugiro uma discussão sobre a interseção entre o biológico e o cultural, evidenciando como as práticas educativas podem reforçar ou subverter normas sociais.

Nesse sentido, propõe-se uma reflexão sobre a importância de se considerar a corporeidade/subjetividade como um elemento dinâmico e contextualizado, que reflete e constrói identidades sociais e culturais em constante transformação.

A Educação Física deve ser constituída para além do corpo como entidade fisiológica. Ela pode ser uma ferramenta para promover uma compreensão mais completa e significativa do corpo e da corporeidade/subjetividade, incorporando as dimensões emocionais, sociais,

¹ Graduado em Educação Física pelo Centro Universitário de Patos de Minas- UNIPAM, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro- UFTM. E-mail: samueloliveira.86@outlook.com

culturais e cognitivas, e ajudando os alunos a desenvolverem uma relação positiva e enriquecedora com seu próprio corpo e com a prática esportiva (João, 2022). Para isso, ainda conforme o autor, os profissionais de educação física podem buscar estratégias criativas e parcerias interdisciplinares para promover uma educação física mais abrangente.

Pensando nessa proposta, seria a corporeidade/subjetividade um aspecto integrante da personalidade construída a partir das relações dos sujeitos com o mundo e com os outros seres humanos? Podemos pensar na educação física como uma ferramenta importante para a construção da subjetividade do ser humano?

Para responder essas problemáticas, temos que refletir como o nosso corpo é construído e reproduzido culturalmente na sociedade. Ao analisarmos como as práticas corporais são moldadas pela cultura e pela sociedade, somos capazes de refletir como a representação do corpo é marcado por estereótipos corporais.

Sendo assim, o intuito desse artigo é provocar reflexões como a Educação Física pode contribuir para o desenvolvimento das pessoas, enfocando as experiências corporais que são produzidas e reproduzidas ao longo de suas trajetórias.

Cultura do corpo “perfeito” como campo de disciplina e regulação na Educação Física

728

A Educação Física transcende os limites do mero exercício físico e das metas corporais. Ela envolve questões que abrangem não apenas o corpo humano, mas também a cultura, a sociedade e a identidade dos sujeitos (Botelho; Moreira, 2022). Ao longo da história, as concepções sobre o corpo na Educação Física passaram por transformações que refletiram na sociedade e na cultura (Vasconcellos; Copolillo, 2018).

A noção de corpo disciplinado, é evidente nas práticas esportivas e educativas frequentemente moldam os corpos a partir de normas sociais específicas. O corpo, portanto, não é apenas uma máquina biológica, mas um campo onde o poder é exercido (Foucault, 2014). A Educação Física reproduz padrões de corpos culturais que ignoram a diversidade de expressões e experiências corporais.

Ao discutir a influência das construções sociais na Educação Física e no entendimento do corpo, Daólio (2020), argumenta sobre a necessidade de reconhecer o corpo como um fenômeno cultural, e não apenas biológico, enfatizando a pluralidade e a diversidade corporal. Contudo, historicamente, a Educação Física foi entendida como uma disciplina que tinha como objetivo a formação de corpos que se adequassem às normas sociais predominantes, tornando-os "dóceis" e "submissos" às expectativas dominantes (Gomes *et al.*, 2018).

Essa perspectiva remonta a uma abordagem disciplinadora que visava controlar o corpo e moldá-lo de acordo com padrões preestabelecidos. Caberia pensar que essa visão do corpo na Educação Física, é percebida como um mecanismo de normalização e controle que busca

padronizar e regular não apenas a exigência física, mas também as condutas e identidades das pessoas, mediante padrões estabelecidos pelas estruturas hegemônicas.

Ao destacar a interligação entre o corpo durante o meio de produção e sua submissão a estruturas de poder, Gallo (2015) evidencia que em determinados cenários, a utilidade do corpo está relacionada à sua habilidade produtiva e à sua conformidade com os sistemas e padrões preestabelecidos. Nesse sentido a interseção entre o corpo como ferramenta de produção e submissão às estruturas de poder estão ligadas a capacidade de ser produtivo e ao mesmo tempo submisso aos sistemas normativos.

Esse modelo, disciplinador de corpos, influenciado por normas culturais e sociais passou por uma mudança significativa de paradigma, especialmente nas décadas de 1960 e 1970, em direção a uma nova ênfase na celebração do prazer corporal e na valorização da estética física (Gomes *et al.*, 2018; Fensterseifer *et al.*, 2020). Esse fenômeno pode ser apresentado no surgimento do chamado "culto ao corpo", em que as pessoas passaram a valorizar a atividade física não apenas como um meio de produção ou trabalho, mas também como uma fonte de satisfação pessoal e autoexpressão (*ibid.*).

Destaca-se que a história do corpo humano é um reflexo da história da civilização, moldada por influências culturais, sociais e discursivas que evoluem ao longo do tempo, e a compreensão dessa história em constante desenvolvimento é essencial para contextualizar a percepção do corpo na sociedade contemporânea.

729

(...) o corpo transformou-se num parceiro privilegiado da cultura, impondo-se como "lugar" importante do discurso social ao perder seu caráter de res extensa e de materialidade muda em proveito de seu reconhecimento como vetor identitário. Isso porque, no limite, "cuidar" do próprio corpo significaria o melhor meio de cuidar de si mesmo, de afirmar a própria personalidade e de se sentir feliz (Gomes *et al.*, 2018, p.8).

Em outras palavras, a evolução do entendimento do corpo humano está ligada à evolução da civilização. Cada sociedade e cultura exercem influência sobre a concepção e a representação do corpo humano, definindo suas características específicas, destacando certos atributos em detrimento de outros e estabelecendo seus próprios critérios e padrões (Barbosa; Matos; Costa, 2011). Isso resulta na criação de normas de beleza, sensualidade, saúde e postura que servem como guias para a construção da identidade de gênero das pessoas (Bulhões, 2022).

Ao analisar o corpo como um elemento central nas discussões socioculturais, Sandoli e Marani (2023) afirmam que o corpo tem a capacidade de provocar significados, expressar poder e manifestar fisicalidade. Além disso, é através do corpo e por meio dele que construímos e reproduzimos dinamicamente as relações de poder.

Cabe destacar que a busca incessante pela chamada cultura do corpo perfeito, que muitas vezes se traduz na busca de padrões de beleza irreais e inatingíveis, não impacta apenas a

maneira como as pessoas percebem a beleza. Ela também tem sérios efeitos negativos que pode gerar pressões sociais, psicológicas e físicas sobre as pessoas (Nogueira, 2020; Gomes e Caminha, 2016).

Essa cultura, enraizada em normas sociais e comerciais, promove a magreza extrema, a musculatura idealizada e a juventude como os principais atributos da beleza. Como resultado, quem não se enquadra nesses padrões é frequentemente marginalizado e percebido como corpo abjeto (Preler; Choi, 2014; Porchat, 2015).

Nesse sentido, pode -se compreender que:

O abjeto se constrói como não-eu, delineando os limites do corpo e do sujeito. A separação entre interno e externo e as bordas do corpo se desenham através da transformação em “Outro” de algo que era parte da identidade. Para Butler (1990), a expulsão/rejeição que caracteriza a abjeção colabora para o construir e solidificar de identidades, por meio de mecanismos de dominação e exclusão (Rodrigues; Gruman, 2021, p.75).

Dessa forma, cada pessoa, por meio de sua própria experiência, acaba criando uma noção do que considera impuro, rejeitável ou indigno, especialmente em relação a aspectos como seus fluidos corporais e a ideia de mortalidade. Da mesma forma, as sociedades ou grupos humanos, baseados em seus sistemas de crenças e valores, estabelecem o que consideram inaceitável ou fora das normas, como destacado por Porchat (2015), excluindo e/ou marginalizando certos seres ou corpos, tratando-os como algo inferior ou “abjeto”.

É importante destacar que a criação de uma divisão entre aqueles que se conformam aos padrões estéticos e aqueles que não o fazem contribui para a perpetuação de estigmas e discriminação. No entanto, compreender a complexidade do sujeito e do corpo no campo da cultura física pode ser fundamental. Isso envolve reconhecer que diferentes grupos étnicos, identidades de gênero, orientações sexuais, entre outros, possuem experiências e perspectivas específicas nesse contexto. Essa compreensão aprofundada da diversidade é fundamental para uma análise completa e enriquecedora desses aspectos (Sandoli; Marani; 2023; Nogueira, 2020).

Apesar das tentativas do sistema em estabelecer normas para as sociedades, Sousa (2021) considera pouco provável que os corpos sigam uma mesma normalidade, visto que as relações que se formam entre o ser biológico e o contexto social são altamente variáveis, tanto subjetivas quanto objetivamente. Assim, ao compreender que o corpo é um gerador de significados e que a fisicalidade transcende a mera materialidade, pode possibilitar realizar uma análise mais profunda da divulgação sociocultural, especialmente quando se trata de entender as injustiças sociais que se manifestam e estão incorporadas no âmbito social e cultural por meio das práticas corporais (Sandoli; Marani, 2023).

Nesse sentido, quando percebemos o corpo também como um espaço político (Foucault, 1988), podemos desempenhar um papel significativo no contexto social. Afinal, é por meio

da atuação do corpo que vivenciamos e desenvolvemos conceitos, além de nos construirmos (identidade), reinventarmos e inovarmos a partir das interações e experiências com o outro. A partir dessa discussão, pode-se problematizar e questionar, se seria possível considerar o corpo como um elemento fundamental na construção da subjetividade e da individualidade do ser humano nas práticas da educação física.

Essa indagação nos leva à compreensão de que essa perspectiva implica que o corpo humano não é apenas um objeto físico que executa movimentos e atividades, mas também um espaço em que valores, crenças e normas culturais são inscritos e vivenciados. Assim, surge a necessidade de abordar o conceito de "corporeidade", que transcende o corpo material.

Corporeidade para além do corpo material

A Educação Física é uma área que se desenvolveu em um contexto específico, atendendo às necessidades políticas e sociais. De acordo com João (2019), a ênfase biológica que a Educação Física recebeu no passado reflete as necessidades e interesses de determinados grupos sociais em um determinado momento histórico. Ao longo de sua trajetória histórica, os conteúdos gímnicos e esportivos foram priorizados na prática de atividades físicas, “numa dimensão quase exclusivamente procedimental, o saber fazer e não o saber sobre a cultura corporal ou como se deve ser” (Silva;Silva, 2022 p. 88).

Nesse sentido, a ênfase estava mais no saber fazer do que no saber sobre a cultura corporal em si. Sendo assim, João (2022) afirma que esse tipo de abordagem processual se concentra na prática das atividades físicas sem levar em consideração outros aspectos da corporeidade/subjetividade humana, como a dimensão cultural, histórica e social.

Durante a década de 1980, a resistência à concepção biológica da Educação Física, foi criticada em relação ao predomínio dos conteúdos esportivos. Atualmente, coexistem na Educação Física, diversas concepções, modelos, tendências ou abordagens, que tentam romper com o modelo mecanicista, esportivista e tradicional que outrora foi embutido aos esportes. Entre essas diferentes concepções pedagógicas pode-se citar: a psicomotricidade; desenvolvimentista; saúde renovada; críticas; e mais recentemente os Parâmetros Curriculares Nacionais (Silva; Silva, 2022, p. 88)

Essa resistência foi, na verdade, uma crítica válida em relação ao predomínio desses conteúdos esportivos. Logo, na segunda metade da década de 80, começou a surgir um debate epistemológico sobre o conceito de corporeidade. Essa época é considerada o início da chamada “crise de identidade” da Educação Física brasileira como uma área de conhecimento (Silva; Silva, 2022; João,2019).

Ao problematizar a compreensão de corporeidade/subjetividade humana, João (2022), estabelece conexões com diversas áreas do conhecimento, como a filosofia, psicologia,

biologia e antropologia, por meio de uma análise teórica que incorpora os conceitos de corporeidade e subjetividade do sujeito, juntamente com a noção de subjetividade social sob o paradigma dos sistemas complexos auto-organizados². Cabe destacar que interdisciplinaridade se torna um meio eficaz de explorar as múltiplas facetas da corporeidade, transcendendo uma simples análise do corpo como entidade física. Aprofundando o tratamento da questão,

[...] o conceito de corporeidade implica em vida, em existência, em momento em que o ser pensa o mundo, o outro e a si mesmo na tentativa de conceber essas relações, na tentativa de reaprender a ver a vida e o mundo. Corporeidade, que é vida, busca ver os seres que se mostram, pois estes estão escondidos uns atrás dos outros ou atrás de mim. Corporeidade busca, em sua existencialidade, olhar os objetos, sabendo que isto demanda habitá-lo e assim aprender ou incorporar as coisas nas mais diversas perspectivas. Parece que estamos num momento de possibilidades outras para o entendimento de um corpo em movimento, no qual podemos compreender essa dinâmica não mais partindo exclusivamente do movimento, mas sim, do ser humano que se movimenta (Moreira; Nobrega, 2008, p. 357).

Contudo, a integração de disciplinas das áreas do conhecimento com a Educação Física permite uma compreensão mais holística das dimensões físicas, psicológicas, sociais e culturais do corpo humano (João, 2022). Dessa forma, essa interseção não apenas amplia nossa visão sobre o ser humano, mas também enriquece o repertório teórico e prático, permitindo uma abordagem mais abrangente e fundamentada na promoção do bem-estar e da compreensão das relações complexas entre corpo, mente e sociedade (João, 2019).

Assim, examinar as práticas corporais torna-se uma janela para desvendar as complexas relações entre poder, identidade, representação e exclusão na sociedade (João, 2022; Sandoli; Marani, 2023). Ao considerarmos o corpo como um locus central de análise, somos capazes de identificar como as desigualdades sociais se refletem na corporeidade/subjetividade das pessoas, seja por meio de normas de beleza inatingíveis, estigmatização de corpos diversos, restrições impostas à mobilidade ou outras formas de marginalização baseadas em características físicas.

Segundo Almeida *et al.* (2018), a experiência corporal desempenha um papel fundamental na maneira como cada pessoa percebe a mesma coisa e interage com o mundo ao seu redor. Todavia, ela não se limita ao corpo anatômico, ou seja, não se restringe apenas à estrutura

² A noção de sistema enquanto unidade complexa organizacional é compreendida por João (2019, p. 7), como um sistema complexo auto-organizado, que se constitui a partir da interação entre diferentes dimensões do ser humano. Essa perspectiva considera que a subjetividade não é algo dado ou fixo, mas sim um processo dinâmico e em constante transformação, que emerge da relação entre o indivíduo e o meio social.

física do corpo humano. Em vez disso, abrange a união da alma e do corpo em sua totalidade, considerando o corpo como um veículo de experiência consciente.

Para João (2022) essa abordagem multifacetada não apenas enriquece nossa compreensão da complexidade do ser humano, mas também nos possibilita desvendar as interações intrincadas entre o corpo e o contexto sociocultural no qual ele está imerso.

Além disso, a ideia de que o corpo não é apenas uma estrutura física, mas também possui "conteúdo e sentido existencial" que enfatiza a complexidade e a riqueza das experiências humanas nos remete a pensar o "corpo" não apenas como um invólucro físico, mas sim um meio através do qual as pessoas expressam emoções, sensações, pensamentos e a própria identidade.

Dentro das concepções inicialmente discutidas, a corporeidade é entendida como uma totalidade que integra corpo e alma, configurando-se como a manifestação essencial da condição humana. Essa perspectiva estabelece a corporeidade como uma dimensão intrínseca da existência. Tal conceito tem sido amplamente incorporado em diversas áreas do conhecimento, destacando-se sua relevância na Educação Física, na filosofia e na pedagogia (Baptista, 2022, p. 116). Assim, a Educação Física é compreendida como uma área que vai além do simples estudo do corpo e do movimento, não se limitando exclusivamente a esportes, ginástica, dança, luta ou jogos. Nas palavras de Daolio (2004, p. 9), "o que irá definir se uma ação corporal é digna de trato pedagógico pela educação física é a própria consideração e análise desta expressão na dinâmica cultural específica do contexto em que se realiza".

Nesse sentido, a Educação Física é percebida como uma área que transcende seu papel meramente como um meio para explorar os aspectos físicos do corpo. Ela se apresenta como um instrumento para a análise crítica das influências socioculturais sobre o corpo. Ao adotar essa abordagem – na perspectiva da corporeidade/subjetividade – a disciplina se mostra capaz de capacitar os alunos a não apenas compreenderem a si mesmos de forma mais profunda, mas também a compreenderem como o mundo ao seu redor molda sua relação com o próprio corpo (Bulhões, 2022; Santos; Simões, 2012; João, 2022; Daolio, 2020).

Dessa forma, ao adotar uma perspectiva que integra corporeidade/ subjetividade a Educação física, assume um papel essencial na formação integral dos sujeitos. Ao transcender a mera prática de atividades físicas, a área promove uma compreensão mais ampla do corpo como um elemento central na construção das identidades e das relações sociais. Esse entendimento reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem o corpo como expressão singular do sujeito em um contexto cultural dinâmico e diverso.

Considerações finais

Ao considerar a Educação Física como um campo que transcende a simples abordagem fisiológica do corpo, possibilita-se ao profissional atuar como agente de transformação,

desafiando e desconstruindo estereótipos que afetam o relacionamento das pessoas com seus próprios corpos. Nesse sentido, o corpo torna-se um elemento essencial na construção da subjetividade e da individualidade do ser humano nas práticas da Educação Física.

No entanto, para promover uma abordagem mais abrangente sobre a representação do corpo e da corporeidade/subjetividade na sociedade contemporânea, é fundamental refletir sobre a diversidade cultural presente nas práticas esportivas. Dessa forma, essa perspectiva se mostra válida e viável. Cabe, portanto, aos profissionais da área desempenhar um papel significativo ao integrar atividades que estimulem seus alunos à autorreflexão, incentivando-os a pensar o corpo para além da matéria, da estética e de um mero invólucro.

Destaca-se, ainda, a importância de respeitar o modo de ser e de agir de cada pessoa, bem como a necessidade de considerar os processos de construção do conhecimento, visto que tal processo não se limita a um único ambiente, mas abrange diversos fatores que influenciam a formação sociocultural do sujeito.

Referências

BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro. Corporeidade e epistemologia. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 112-135, jan./abr. 2022.

BARBOSA, Maria Raquel; MATOS, Paula Mena; COSTA, Maria Emília. Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. **Psicologia & Sociedade**, v. 23, n. 1, p. 24-34, 2011.

BOTELHO, Rafael Guimarães; MOREIRA, Wagner Wey. Vigorexia: alerta para a área da Educação Física. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro**, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2022.

BULHÕES, Tabatha Mourão Araújo de. “Com quantas calorias se faz uma revolução?”: Problematisando práticas e narrativas gordofóbicas presentes na cultura ocidental no século XXI. 2022. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – **Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto**.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. 9. reimpressão. Campinas: Papirus, 2020. Originalmente publicado em 1995.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo et al. Práticas corporais e Educação Física: reflexões contemporâneas. **Humanidades & Inovação**, v. 10, p. 23-09, 2020.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GALLO, Sílvio. A filosofia antropofágica e os desafios contemporâneos da educação: em torno das multiplicidades culturais. **Itinerários de Filosofia da Educação**, v. 13, p. 314-325, 2015.

GOMES, Ivan et al. O corpo como tema da produção do conhecimento: uma análise bibliométrica em cinco periódicos da Educação Física brasileira. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 427-440, 2018.

GOMES, Isabelle Sena; CAMINHA, Iraquiano de Oliveira. Os discursos de corpo bem dito, mal dito e não dito: uma análise a partir de filmes. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 38, n. 4, p. 414-421, 2016.

JOÃO, Renato Bastos. Corporeidade e epistemologia da complexidade: por uma prática educativa vivencial. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e193169, 2019.

JOÃO, Renato Bastos. Concepção de corporeidade/subjetividade humana: contribuição da epistemologia complexa para o campo da Educação Física. **Movimento**, v. 28, p. e28036, 2022.

MOREIRA, Wagner Wey; NÓBREGA, Terezinha Petrúcia. Fenomenologia, educação física, desporto e motricidade: convergências possíveis. **Revista Cronos**, v. 2, 2008.

NOGUEIRA, Douglas Silva. Transtornos alimentares e percepção de imagem corporal em universitários. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – **Universidade Estadual de Campinas**.

PORCHAT, Patrícia. Um corpo para Judith Butler. **Revista Periódicus**, v. 3, p. 37-51, 2015.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



PRIELER, Michael; CHOI, Jounghwa. Ampliando o escopo da pesquisa sobre os efeitos das mídias sociais nas preocupações com a imagem corporal. **Papéis Sexuais**, v. 71, p. 378-388, 2014.

RODRIGUES, Carla; GRUMAN, Paula. Do abjeto ao não-enlutável: o problema da inteligibilidade na filosofia de Butler. **Anuário Antropológico**, v. 3, p. 67-84, 2021.

SANDOLI, Flavia; MARANI, Vitor Hugo. Corpo e estudos culturais físicos. **Revista Eletrônica Interdisciplinar**, v. 15, n. 1, 2023.

SANTOS, Ana Lúcia Padrão dos; SIMÕES, Antonio Carlos. Educação física e qualidade de vida: reflexões e perspectivas. **Saúde e Sociedade**, v. 21, p. 181-192, 2012.

SILVA, Denise De Castro Insaurriaga; SILVA, Igor De Oliveira Insaurriaga. **Educação Física Escolar**. Clube de Autores, 2022. Disponível em: <<https://shre.ink/MEke>>.

SOUSA, Rafael Santiago de. Corpos em atuação e as identidades dissidentes nos cursos de Educação Física. In: **Anais do IV Congresso Internacional de Direitos Humanos de Coimbra: uma visão transdisciplinar**, 2021, p. 58.

736



ENTRE O SABER E O AGIR: FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA MUDANÇAS CLIMÁTICAS

Lara Santana Correia Costa¹

Everton Viesba²

Marilena Rosalen³

Introdução

Diretamente relacionados às Mudanças Climáticas (MC), os efeitos antrópicos na natureza são observados desde a Revolução Industrial, manifestando-se em fenômenos como degradação ambiental, alterações nos padrões climáticos, migração e extinção de espécies. O Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC), foi estabelecido em 1988 pela Organização Meteorológica Mundial (OMM) e pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) e é responsável por gerar documentos e previsões sobre o estado do planeta. De acordo com os relatórios desenvolvidos pelo IPCC, o aumento nas temperaturas ao longo do globo é ‘visível’ e inegável, o que torna imperativo compreender suas causas e identificar estratégias de mitigação.

As MC apresentam-se como variações nos padrões climáticos e de temperatura, podendo ser de origem natural ou antropogênica. Elas se manifestam em diferentes escalas e intensidades, ocasionando eventos extremos como secas prolongadas, incêndios florestais, elevação nos níveis dos mares e perda da biodiversidade.

As MC desconhecem barreiras. Seu aumento exponencial é respondido por um pacto global, de entes governamentais, sociedade civil e instituições de Ensino e Pesquisa, além da sempre atual, Educação Ambiental (EA). Esta última, desde a década de 1960, tem se destacado na promoção de pesquisas e na construção de estratégias para o enfrentamento das MC, em consonância com a preocupação do uso insustentável dos recursos naturais.

A EA, permanece há mais de 50 anos sendo um campo de estudo dinâmico e relevante no contexto das MC, como evidenciado pelo Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (Rio de Janeiro, 1992). Pesquisadores da área como Jacobi (2003) e Antunes (2018) definem a EA como um processo de formação de valores voltado para o uso racional e sustentável dos serviços ecossistêmicos, visando a construção de uma cidadania responsável, colaborativa e sustentável.

¹ Professora, Mestranda no Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de São Paulo. Membro da Rede Internacional Movimentos Docentes. Santana.lara@unifesp.br

² Mestre em Ciências, Doutorando no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo. Vice-líder da Rede Internacional Movimentos Docentes. eviesba@gmail.com

³ Doutora em Educação. Professora adjunta da Universidade Federal de São Paulo. Líder da Rede Internacional Movimentos Docentes. marilena.rosalen@unifesp.com

A inserção da Sustentabilidade, em particular da Educação para a Sustentabilidade (EpS), impulsionada pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – Agenda 2030 (ODS) da ONU, busca promover ações que garantam a conservação dos recursos naturais para as futuras gerações. A EpS, com sua abordagem reflexiva, dialógica e interdisciplinar, complementa a EA, que reconhece o papel da Educação na promoção de transformação social e ambiental.

Foi nesta percepção que trabalhamos acerca das Competências Pedagógicas (CP) para o enfrentamento das Mudanças Climáticas. Necessárias, as CP são fundamentais para a formação de educadores capazes de enfrentar os desafios contemporâneos da educação (COSTA, VIESBA e ROSALEN, 2025). Elas englobam conhecimentos, habilidades e atitudes, que como apresentaremos ao longo deste estudo, permitem aos educadores atuarem de maneira assertiva no processo de ensino-aprendizagem, visando o desenvolvimento integral dos educandos.

De todos os passos, o primeiro

A Educação Ambiental não é uma discussão recente. Desde meados da década de 60, ambientalistas, ecólogos e pesquisadores preocupam-se com o uso desenfreado dos recursos naturais. Apresentando-se como parte integrante do processo educativo, cujo impacto global, desencadeou acordos e tratados internacionais, a EA deve, conforme apresentada na Declaração de Tbilisi (1977), percorrer problemas concretos e portar-se de forma interdisciplinar, reforçando o sentido de valores, cuja finalidade é o bem estar geral e a sobrevivência da espécie humana.

Em consonância à EA, está a EpS, que permeando não só os aspectos do ambiente (ecossistema), trata da união de todos os processos essenciais para a manutenção da vida. A EpS objetiva a preservação dos recursos e serviços disponíveis hoje, em prol das futuras gerações. A adoção do pilar ambiental em nossas pesquisas vem de encontro com o objetivo da reflexão das produções textuais até hoje, compreender a adoção de práticas sustentáveis como uma ferramenta vital para a diminuição dos impactos de degradação no meio ambiente. Adequadas às necessidades e defasagens de cada região, práticas sustentáveis são asseguradas por iniciativa globais, como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, que em seus 17 objetivos, discorrem acerca de 169 metas a serem alcançadas até 2030, visando o desenvolvimento sustentável dos países.

A universalidade na adoção de práticas sustentáveis, dado o aumento nas disparidades sociais, políticas e econômicas, além dos efeitos das mudanças climáticas é reforçada por encontros globais recentes, como a COP26 – e como será a COP30, em novembro/2025 no Brasil. Encontros como estes, mostram que as ações de enfrentamento devem ser conjuntas, não devendo-se isolar casos, independente dos limites de fronteira.

A integração da Educação com a Sustentabilidade sugere que o Desenvolvimento Sustentável (DS) é possível não apenas através de políticas, mas sim, de ações que promovam mudanças culturais e educacionais. A Educação, como afirmamos, desempenha um papel importantíssimo na formação de cidadãos capazes de compreender as interações dos pilares da Sustentabilidade.

Certamente, que a educação acerca destas práticas não deve ocorrer de maneira trivial, e daí, a importância do estudo sobre práticas e Competências Pedagógicas na/da Formação de Professores frente ao desafio das Mudanças Climáticas Globais.

Carências na/da Formação Docente

De temática interdisciplinar, a EA deve cooperar com as disciplinas tradicionais dos currículos educacionais, de forma a promover compreensão acerca da complexidade dos problemas socioambientais (COSTA, VIESBA e ROSALEN, 2024). No Brasil, como determinam as Leis nº 6.938/1981, da Política Nacional do Meio Ambiente – PNMA e nº 9.795/1999, da Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA, a Educação Ambiental deve estar presente em todos os níveis e modalidades de ensino. Há no entanto, obstáculos na aplicação prática dessas legislações, como a formação inadequada de professores e a falta de recursos pedagógicos específicos.

Pesquisas desenvolvidas durante os anos de 2022 e 2023, em uma escola de educação básica brasileira, revelaram que a profundidade e a atualidade do conhecimento dos professores, em sua grande maioria, estão próximas a uma visão tradicional, como se a EA fosse apenas mais um conteúdo a ser ensinado e aprendido, e não como um campo pensante, uma área de transformações individuais e coletivas (COSTA, p. 7, 2023).

Ainda que detentores de certo conhecimento sobre EA e Sustentabilidade, os professores abordam os temas de forma pontual e fragmentada, principalmente – e quase que unicamente, na disciplina de Ciências, o que foge à indicação e orientação de uma abordagem interdisciplinar e integrada da EA.

A emergência de uma nova profissionalidade docente, que promova uma cultura profissional no seio do professorado e uma cultura organizacional no seio das escolas é resultado do papel promovido pela Formação de Professores (NÓVOA, 1995). O professor é uma pessoa, com identidade pessoal e profissional, que faz da formação docente um espaço constituído de universos particulares de cada professor na sua formação e na sua prática docente (COSTA, p. 12, 2023).

No Brasil, a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, no ano de 2002, determinou o grau de Licenciatura como essencial para todo o corpo de professorado. Pesquisas recentes, no entanto, mostram que 57% dos professores brasileiros não são licenciados na área em que atuam e que 22% - de todos os professores brasileiros, sequer são formados em licenciatura, mesmo atuando diariamente dentro das

escolas e salas de aula. Este cenário é uma dura realidade, enfrentado pela educação brasileira, pois, não só há falta de profissionais formalmente capacitados, como há também altos níveis de evasão nos cursos de formação inicial de professores, que agrava ainda mais o problema, fortalecendo as carências na formação docente. (CABRERA et al., 2006; SILVA FILHO et al., 2007 e BASTOS, 2017).

Ramos (2004) investigou que a precariedade nas estruturas educacionais, a pouca valorização profissional, os baixos salários e o pouco interesse pelos alunos advindos da educação básica pelos cursos de licenciatura se comportariam como justificativas para o problema na/da Formação Docente, cunhado por Viesba- Garcia (2021) de Carências Formativas (CF).

CF's podem ser observadas na falta de preparo e dificuldade dos professores no domínio e abordagem de temas complexos e interdisciplinares, como as Mudanças Climáticas (COSTA, 2023). Ao passo que a Agenda 2030 se aproxima, há uma corrida contra o tempo, tornando vital, que os profissionais da educação estejam capacitados para ensinar e preparar as novas gerações para o enfrentamento das Mudanças Climáticas Globais.

A cobrança e a pressão no cumprimento dos pactos globais, reflete-se no cotidiano diário das escolas brasileiras, com a adequação de currículos, aumento nas grades horárias e a exigência/estímulo para a formação continuada dos professores. Não apenas a correria da vida pessoal, mas também o exercício da função se torna um problema ao docente, que, se integrante da % de profissionais não formados em licenciatura, pode apresentar dificuldade no domínio da prática pedagógica, como também, se integra a % que formada, não atua na área de formação, necessita superar a barreira do conteúdo específico. Em todos os cenários, as Carências Formativas mostram a importância de que, entre todos os passos, o mais importante para o enfrentamento das MC, inicia-se na Formação Docente.

740

Aspectos e Competências Pedagógicas da Formação Docente

Domínio pedagógico e barreiras de conteúdo são algumas das Carências Formativas passíveis de identificação nas pesquisas apresentadas ao longo do artigo. A Pesquisa, como sabemos, pode nos conduzir a novos entendimentos e desdobramentos de temas e reflexões. O termo Aspectos da Formação Docente está sendo cunhado por Costa, Viesba e Rosalen a partir de pesquisas realizadas desde o ano de 2021, que no presente exercício do mestrado acadêmico, iniciado em 2024, desenvolve uma revisão integrativa, analisando produções acadêmicas nacionais e internacionais dos últimos 24 anos, que abordem a relação formação docente e ensino de MC, e que auxiliem na categorização e análise de como, quais e onde podem ser identificados tais aspectos.

Ainda que não definidos como tal, os Aspectos da Formação Docente (AFD) podem ser observados de maneira fragmentada em diversos estudos que tratam sobre os desafios enfrentados pela/na Formação Docente. Barbosa (p. 350, 2022) reflete que “aspectos/pontos que abrangem a formação docente passam batido” - nos estudos

acadêmicos, “a exemplo dos processos e práticas de formação que seriam mais efetivos no contexto da educação brasileira, como a formulação de políticas que venham a aperfeiçoar cada vez mais tais práticas” – como a capacitação para o enfrentamento às MC.

O estudo aprofundado sobre os AFD permite tecer maiores considerações sobre suas diferenças e melhores compreensões sobre a Formação Docente (TARDIFF e LESSARD, 2005; GATTI, 2010 e MAGALHÃES e AZEVEDO, 2015), que por sua vez, exige competências pedagógicas que viabilizem uma formação onde haja compreensão e domínio de temáticas específicas, tal qual a das Mudanças Climáticas.

Segunda Dias (2025), as Competências Pedagógicas são mobilizações para o aprimoramento de práticas/entendimentos já conhecidos, e que no contexto educativo, implicam a mobilização de recursos pessoais em prol de respostas assertivas em situações específicas.

Perrenoud (2000) propõe em seus escritos competências essenciais para o ato de ensinar, como organização de situações de aprendizagem, habilidades como trabalho em equipe e uso de tecnologias. O autor chama a atenção, para o fato de que, o desenvolvimento dessas competências exige formação contínua e reflexiva, para que o professor seja capaz de lidar com os desafios dinâmicos do ensino.

Nestas perspectivas também se alinham as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular brasileiras, que enfatizam a formação de profissionais da Educação aptos a atuarem em diferentes contextos educativos. (BRASIL, 2025). Estes documentos norteadores podem atuar como catalisadores de políticas públicas que promovam formações capacitadas aos profissionais, que por sua vez, terão essas competências refletidas nos estudantes, reforçando o alinhamento entre formação docente e objetivos educacionais.

No artigo “Entre o Saber e o Agir: Competências Pedagógicas para enfrentar as Mudanças Climáticas”, Costa, Viesba e Rosalen (2025) trazem dez competências pedagógicas no embate às Mudanças Climáticas. São elas,

Educação Interdisciplinar – que compreende a integração de diferentes áreas do conhecimento como ferramenta essencial para abordar a complexidade das MC – seguindo as diretrizes interdisciplinares da EA e da Sustentabilidade;

Pensamento crítico - Habilitando os alunos a questionarem e analisarem criticamente informações relacionadas ao meio ambiente, auxiliando-os a combater a desinformação⁴;

Soluções criativas – Projetos como hortas verticais são exemplos de soluções criativas, que visam a resolução de problemas climáticos, e promovem um aprendizado mais significativo e engajado;

⁴ Recomendamos a leitura do artigo na íntegra, onde tratamos de temas como os efeitos psicológicos das Mudanças Climáticas nos jovens, decorrente da falta de criticidade na compreensão das notícias, entre outros pontos.

Capacitação digital – Ferramentas que auxiliem no ensino sobre Mudanças Climáticas, como o uso de simuladores e recursos interativos que demonstrem fenômenos complexos de forma acessível, além de promover um processo ensino-aprendizagem envolvente;

Empatia e justiça social – Políticas inclusivas são necessárias para o enfrentamento das MC, segundo o IPCC (2021). Esta competência possibilita aos alunos, imergirem e refletirem acerca do impacto desigual das mudanças climáticas, especialmente nas populações mais vulneráveis;

Aprendizagem Baseada em Projetos – Através da prática, os alunos podem investigar e solucionar problemas reais. Estudos mostram que essa é uma ferramenta importante na promoção de liderança e colaboração;

Comunicação eficaz – Profissionais capacitados devem possuir uma comunicação eficaz, assertiva que traga clareza ao entendimento. Essa competência, praticada pode inspirar mudanças significativas, mobilizando comunidades escolares e além;

Liderança transformacional – “(...) preocupa-se com o uso dos recursos e serviços disponíveis hoje, em prol das futuras gerações” (COSTA, 2023). Os jovens são o futuro e deles virão os futuros líderes. Que esta seja uma prática adotada visando a formação de líderes com visão estratégica e empatia, um objetivo central da educação climática. Capacitando os estudantes a motivarem outros em suas comunidades a adotarem práticas sustentáveis;

Resiliência emocional – O estresse e a ansiedade são um dos diversos efeitos gerados pela crise climática, preparar os alunos para gerenciar e transformar emoções negativas em ações assertivas é crucial para o enfrentamento às MC;

Engajamento cívico – “Promover a formação de cidadãos críticos, engajados e sustentáveis” (COSTA, VIESBA e ROSALEN, 2023) esta é uma das definições da EA que compreende a participação ativa em questões políticas e sociais como uma postura necessário no enfrentamento às MC.

Tais competências inspiraram-se nos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, que visam não apenas a mitigação das MC e o enfrentamento de seus efeitos, mas de tantos outros desafios impostos à humanidade. Para além, o estudo, análise e reflexão, e na máxima percepção filosófica sobre como oferecer práticas pedagógicas em meio à urgência climática, há Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro, de Edgar Morin (1999). O sociólogo e filósofo francês argumenta que a Educação deve abordar as cegueiras do conhecimento e promover a compreensão da complexidade do mundo e do Homem, ele defende que devemos ensinar a enfrentar as incertezas da condição humana.

A implementação, aplicação e desenvolvimento das 10 Competências Pedagógicas de Costa, Viesba e Rosalen (2025) na Formação Docente, pode ser um catalisador de transformação na/da Educação. Na formação inicial, permitindo o preparo adequado dos profissionais para o enfrentamento dos desafios contemporâneos, além de possibilitar domínio pedagógico que só no exercício, se tornará prática. E na formação continuada, atuando como propulsor de práticas que demandam aperfeiçoamento e capacitação, que por sua vez, ofertaram ao

profissional professor o privilégio de aprender-fazendo, adequando-o e moldando-o às necessidades e urgências do mundo.

Referências

ANDERSON, L., SANTOS, M. Educação para a Sustentabilidade: uma abordagem interdisciplinar. Revista Brasileira de Educação Sustentável, v.12, n.3, p. 45-67, 2023.

ANTUNES, J.; NASCIMENTO, V.S.; QUEIROZ, Z.F. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Educação para sustentabilidade, interdisciplinaridade e as contribuições da mediação para a construção coletiva do conhecimento. Revista do PPGEA/FURG-RS, 2018.

BASTOS, M. J. A Formação de Professores para a Educação Básica. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. 01 ed. v. 14, p. 82-97, 2017.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm. Acesso em: 15 dez. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 29 jun. 2019

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Diário Oficial da União, Brasília, 16 maio 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 jan. 2025.

CABRERA, L. et al. El problema del abandono de los estudios universitarios. RELIEVE, Valencia - Espanha, v. 12, n. 2, p. 171-203, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/916/91612201.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2020.

CARVALHO, M., ALMEIDA, S., & SANTOS, R. (2022). Educação Ambiental e Formação de Professores: Desafios e Perspectivas. Revista Brasileira de Educação Ambiental, 17(3), 45-62.

CLAYTON, S., MANNING, C., & HODGE, C. (2017). Eco-Anxiety: Psychological Responses to Climate Change. American Psychological Association.

COSTA, L.S.C. Concepções de Sustentabilidade e Educação Ambiental na prática de professores de Ciências/ Lara Santana Correia Costa. – Diadema, 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências – Licenciatura) – Universidade Federal de São Paulo – Campus Diadema, 2023.

COSTA, L.S.C; VIESBA, E; ROSALEN, M. Sustentabilidade e Educação: carências formativas de professores de ciências. In: Pedro Luis Castrillo Yague; Everton Viesba. (Org.). Educação para Sustentabilidade: pesquisas e práticas locais para mudanças globais. 1ed.Santo André: V&V Editora, 2024, v. 1, p. 6-368.

COSTA, L.S.C;VIESBA, E;ROSALEN, M. Entre o Saber e o Fazer: Competências Pedagógicas para enfrentar as Mudanças Climáticas. Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde. v.27, nº1, 2025, e-ISSN:1982-3010. Disponível em doi: 10.48075/ri.v27i1.34795

DIAS, Isabel Simões. Competências no contexto educativo: mobilização de recursos pessoais para respostas específicas. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 451-460, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee>. Acesso em: 17 jan. 2025.

FACHIN, L.E. Agenda 2030: emergência climática e o papel das instituições públicas. Revista Brasileira de Políticas Públicas (UniCEUB), v.10 n.3, 2020/dez. Acesso em: 15 de outubro de 2023. Disponível em: doi:10.5102/rbpp.v10i3.7119

GARCIA, L.P; DUARTE, EL. Infodemia: excesso de quantidade em detrimento da qualidade das informações sobre a COVID-19. Epidemiol. Serv. Saúde vol.29 no.4 Brasília 2020 Epub 03-Set-2020. Acesso em: 25 de novembro de 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1679-49742020000400019>.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. Educação e Pesquisa, São Paulo, SP, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan, 2004.

IPCC. (2021). Climate Change 2021: The Physical Science Basis. Contribution of Working Group I to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change. Cambridge University Press.

JACOBI, P. Educação Ambiental, cidadania e Sustentabilidade. Cadernos de Pesquisa. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Autores Associados, n. 118, p. 189-205, 2003.

MAGALHÃES, L.K.C.; AZEVEDO, L.C.S.S. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr., 2015.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 17 jan. 2025.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.) Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1995. p. 13-33.

ONU. (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Disponível em: <https://sdgs.un.org>.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINA, A. JUNIOR, Z.T.O. Mudanças climáticas: reflexões para subsidiar esta discussão em aulas de física. Cad. Bras. Ens. Fís., v. 27, n. 3: p. 449-472, dez. 2010. Acesso em: 14 de agosto de 2023. Disponível em: DOI: 10.5007/2175-7941.2010v27n3p449

RAMOS, M. G. G. Programa REUNI: uma abordagem sobre Permanência e Evasão na UFPel. Eventos Pedagógicos, Mato Grosso, v. 5, n. 3, p. 83-101, Sinop, out. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/9033/5635>

SILVA, A., & ALMEIDA, T. (2021). Projetos Interdisciplinares em Educação Ambiental: Experiências e Reflexões. Revista de Ensino e Sustentabilidade, 12(2), 89-110.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

UNESCO. (2020). Education for Climate Action: Towards a Climate-ready Curriculum. Disponível em: <https://unesco.org>.

UNESCO. Education for the 21st Century: issues and prospects. Paris: UNESCO, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 17 jan. 2025.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



UNESCO. Educação ambiental : as grandes diretrizes da Conferência de Tbilisi / organizado pela UNESCO. — Brasília : Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis, 1997.

VASCONCELLOS-SILVA, P.R, CASTIEL, L.D. COVID-19. As fakes news e o sono da razão comunicativa gerando monstros: a narrativa dos riscos e os riscos das narrativas. Cad Saúde Pública [Internet]. 2020 jul [citado 2020 ago 3];36(7):e00101920. Acesso em: 14 de agosto de 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311X00101920>

746



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

CURRÍCULOS 5.0: INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO ALIADA NA TRANSFORMAÇÃO EDUCACIONAL

Denis Ramón Fúnes Flores¹

Introdução

A evolução dos currículos educacionais reflete as transformações históricas, culturais e tecnológicas da sociedade. Desde os currículos tradicionais, baseados em abordagens lineares e padronizadas, até os contemporâneos, que buscam atender às demandas de um mundo em constante mudança, a educação tem sido desafiada a se adaptar às novas exigências do século XXI. Nesse contexto, emerge o conceito de “Currículos 5.0”, que une a inovação tecnológica, representada pela “Inteligência Artificial” (IA), a uma perspectiva humanista, centrada no desenvolvimento integral do indivíduo. Essa nova abordagem não apenas responde às demandas do mercado de trabalho, mas também visa preparar os estudantes para serem agentes de transformação social (MORIN, 2000; PRASAD et al., 2021).

As novas tecnologias, especialmente a IA, têm revolucionado diversos setores, incluindo a educação. Segundo Luckin et al. (2018), a IA tem o potencial de personalizar o aprendizado, identificar lacunas de conhecimento e oferecer suporte adaptativo aos diferentes perfis de estudantes. Essa capacidade de analisar dados em grande escala permite a criação de currículos mais dinâmicos e flexíveis, que atendem às necessidades específicas de cada aluno, rompendo com a uniformidade das práticas pedagógicas tradicionais (GARCÍA-PENALVO; TEIXEIRA; MOREIRA, 2018).

Entretanto, a incorporação da IA aos currículos educacionais traz consigo desafios significativos. Segundo Selwyn (2019), questões éticas, como privacidade de dados e o impacto da automação na formação docente, exigem atenção cuidadosa. Além disso, a resistência à adoção de tecnologias emergentes nas escolas ainda é uma barreira para a implementação de currículos inovadores (WARSCHAUER; KNOTT, 2021). Para superar tais obstáculos, é essencial capacitar professores e gestores escolares, preparando-os para integrar essas ferramentas de maneira eficaz e reflexiva.

Diante desse cenário, este artigo busca explorar como a IA pode atuar como uma aliada na construção de “Currículos 5.0”, oferecendo subsídios teóricos e práticos para a transformação educacional. O objetivo é analisar os benefícios e desafios de incorporar a IA aos currículos, destacando sua contribuição para uma educação mais inclusiva, personalizada e alinhada às demandas contemporâneas. Partindo de uma revisão teórica e de estudos de caso, pretende-se responder à seguinte problemática: como a IA pode ser integrada de forma

747

¹ Mestre em Letras, Universidade Federal do Tocantins. E-mail: derafuflo@gmail.com

ética e eficaz aos currículos educacionais, promovendo a inovação sem perder de vista os princípios humanistas?

Este estudo se insere no eixo temático “Currículos, teorias, práticas e novas tecnologias” da 13ª JVIPC, que busca promover reflexões sobre o papel das práticas educativas na construção de uma sociedade mais equitativa e inovadora. A pesquisa dialoga com autores como Morin (2000), Luckin et al. (2018) e Selwyn (2019), que destacam a importância de repensar os paradigmas educacionais diante das transformações tecnológicas. Assim, o presente artigo pretende contribuir para o avanço das discussões acadêmicas sobre os impactos e as possibilidades do uso da IA na educação, oferecendo perspectivas para a construção de um futuro mais inclusivo e tecnológico.

Referencial Teórico

O referencial teórico deste artigo estrutura-se em torno do conceito de "Currículos 5.0", das principais teorias educacionais relacionadas à incorporação de tecnologias, e dos impactos específicos da Inteligência Artificial (IA) na educação. A seguir, cada uma dessas dimensões será abordada de maneira aprofundada, à luz de autores relevantes e estudos recentes.

Os currículos educacionais sempre foram moldados pelas demandas sociais e econômicas de cada época. A transição dos currículos tradicionais para abordagens mais flexíveis e integradas reflete a necessidade de atender a um mundo cada vez mais conectado e dinâmico. Segundo Morin (2000), a educação contemporânea deve adotar uma perspectiva transdisciplinar, promovendo a integração de conhecimentos e habilidades para lidar com a complexidade do mundo atual.

No contexto dos "Currículos 5.0", a inovação tecnológica é aliada a uma abordagem humanista, na qual o desenvolvimento ético, social e emocional do indivíduo é tão relevante quanto o domínio técnico. Prasad et al. (2021) apontam que o conceito de "Currículos 5.0" integra os avanços da Quarta Revolução Industrial, como a Inteligência Artificial, mas mantém o foco no bem-estar e na inclusão social. Essa abordagem vai além da simples adaptação às novas tecnologias, promovendo a formação de cidadãos críticos e criativos.

A introdução de tecnologias nos currículos educacionais baseia-se em teorias pedagógicas que reconhecem a aprendizagem como um processo ativo e interativo. Segundo Vygotsky (1986), a mediação é essencial para o desenvolvimento cognitivo, e as tecnologias emergentes podem atuar como mediadoras poderosas para a construção do conhecimento. Nesse sentido, a IA oferece ferramentas para personalizar o aprendizado e enriquecer as interações entre alunos, professores e conteúdos.

Piaget (1970) já destacava a importância da adaptação dos processos de ensino às capacidades individuais dos estudantes, uma premissa que a IA potencializa ao permitir o monitoramento contínuo do progresso do aluno. Papert (1996), precursor da aprendizagem baseada em tecnologias, argumenta que o uso de ferramentas computacionais pode transformar a relação dos estudantes com o conhecimento, tornando o aprendizado mais significativo e autônomo.

Essas teorias sublinham a importância de um currículo que incorpore tecnologias não apenas como instrumentos, mas como agentes transformadores das práticas pedagógicas.

A IA apresenta um grande potencial para transformar a educação em três dimensões principais: personalização do aprendizado, acessibilidade e inovação pedagógica. Luckin et al. (2018) afirmam que a IA pode oferecer experiências educacionais personalizadas, ajustando conteúdos, ritmos e estratégias às necessidades de cada estudante. Esse potencial é particularmente importante para atender à diversidade de perfis de aprendizagem presentes nas salas de aula.

A acessibilidade é outra dimensão relevante. Segundo García-Peñalvo, Teixeira e Moreira (2018), a IA pode promover a inclusão de alunos com necessidades especiais, por meio de tecnologias assistivas que eliminam barreiras ao aprendizado. Essas ferramentas garantem que a educação seja mais equitativa e alcance todos os públicos.

Entretanto, o uso da IA na educação também traz desafios éticos e operacionais. Selwyn (2019) alerta para os riscos relacionados à privacidade de dados e à dependência excessiva de tecnologias, que podem desumanizar o processo de ensino. Além disso, a falta de preparo de professores e gestores para lidar com essas ferramentas pode limitar o impacto positivo da IA nos currículos (Warschauer; Knott, 2021).

Estudos e casos recentes ilustram como a Inteligência Artificial tem sido integrada de maneira eficaz em currículos educacionais, trazendo transformações significativas para o ensino e a aprendizagem. Um exemplo relevante pode ser encontrado no estudo conduzido por Holmes et al. (2019), no qual ferramentas de IA aplicadas ao ensino médio nos Estados Unidos demonstraram um impacto positivo substancial no engajamento dos alunos. Além disso, foi observada uma melhoria expressiva na retenção de conteúdos, indicando que a personalização proporcionada por essas tecnologias pode atender melhor às necessidades individuais dos estudantes. Esse resultado reflete o potencial da IA em otimizar práticas pedagógicas e promover um aprendizado mais ativo e direcionado.

No contexto asiático, especialmente na China, o uso de plataformas de IA tem sido direcionado para áreas específicas do conhecimento, como matemática e ciências. Segundo Chen et al. (2020), essas tecnologias têm revolucionado a forma como os estudantes interagem com o conteúdo, oferecendo experiências de aprendizagem personalizadas que ajustam o ritmo e o nível de dificuldade de acordo com o desempenho individual. Essa abordagem tem contribuído para uma melhoria significativa nos resultados acadêmicos, ao mesmo tempo em que promove maior autonomia no aprendizado.

Apesar dos avanços e dos benefícios evidenciados por esses estudos, é importante destacar que a implementação de tecnologias baseadas em IA nos currículos educacionais requer um planejamento cuidadoso e estratégico. A colaboração entre pesquisadores, educadores e gestores é fundamental para que essas ferramentas sejam integradas de maneira eficaz e alinhada aos objetivos pedagógicos. Além disso, é essencial considerar as limitações e os desafios que acompanham essa inovação, como a necessidade de capacitação docente, o

acesso equitativo às tecnologias e a garantia de que as questões éticas, como privacidade e segurança de dados, sejam devidamente abordadas. Esses casos, portanto, não apenas demonstram o impacto positivo da IA na educação, mas também ressaltam a complexidade de sua aplicação em larga escala, reforçando a importância de uma abordagem equilibrada e colaborativa.

Metodologia

A seção de metodologia descreve os procedimentos adotados para conduzir este estudo, garantindo rigor científico e alinhamento com os objetivos propostos. O trabalho é de natureza qualitativa, com ênfase em revisão bibliográfica e análise teórica, complementado por exemplos de casos recentes que ilustram a integração da Inteligência Artificial (IA) em currículos educacionais. A seguir, as etapas metodológicas são detalhadas.

Este estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória, caracterizada pela busca de uma compreensão aprofundada e detalhada de fenômenos complexos relacionados à interação humana com tecnologias emergentes. Conforme argumenta Minayo (2012), a abordagem qualitativa é particularmente adequada para investigar dinâmicas que envolvem múltiplas dimensões sociais, culturais e éticas, como ocorre no caso do impacto da Inteligência Artificial (IA) nos currículos educacionais. Essa metodologia permite explorar não apenas os aspectos técnicos da implementação da IA, mas também os contextos subjetivos e sociais que moldam e são moldados por essa transformação.

Ao optar pela abordagem qualitativa, o estudo busca oferecer uma análise densa sobre as teorias e práticas associadas ao conceito de "Currículos 5.0", examinando como essas inovações tecnológicas se entrelaçam com as necessidades contemporâneas de uma educação mais inclusiva e personalizada. Além disso, essa metodologia possibilita abordar as implicações éticas e sociais da utilização de IA nos currículos, destacando questões como acessibilidade, privacidade de dados e o papel do professor na mediação do aprendizado em um ambiente digitalizado. Assim, a escolha desse tipo de pesquisa justifica-se pela sua capacidade de captar as nuances e complexidades envolvidas no tema, promovendo reflexões que transcendem análises puramente técnicas e quantitativas.

A coleta de dados foi realizada com base em uma revisão bibliográfica sistemática, orientada pelas diretrizes de Kitchenham et al. (2009), que destacam a necessidade de adotar critérios rigorosos para a seleção e análise das fontes. Esse método foi escolhido por sua capacidade de proporcionar uma visão abrangente e estruturada sobre o tema, garantindo que as informações coletadas fossem relevantes e embasadas em evidências científicas. Assim, foi possível assegurar a qualidade e a confiabilidade das fontes utilizadas no estudo.

Para a seleção das referências, foram consultadas bases de dados reconhecidas internacionalmente, como Scopus, Web of Science, Google Scholar e SciELO. Essas

plataformas foram escolhidas pela sua abrangência e pela capacidade de oferecer acesso a publicações de alto impacto e relevância académica. Esse processo visou cobrir um espectro diversificado de perspectivas e contribuições sobre os tópicos abordados, incluindo a aplicação da Inteligência Artificial na educação, o conceito de Currículos 5.0 e as tecnologias educacionais.

Os critérios de inclusão e exclusão desempenharam um papel essencial na triagem das publicações. Foram considerados apenas artigos publicados entre 2015 e 2023, garantindo a contemporaneidade dos dados e alinhando-se às inovações recentes no campo da educação tecnológica. Contudo, obras clássicas, como as de Vygotsky (1986) e Piaget (1970), também foram incluídas, por fornecerem bases teóricas fundamentais para a compreensão do aprendizado e da interação educacional em contextos transformados por novas tecnologias. A busca foi guiada por palavras-chave estrategicamente selecionadas, tais como "Artificial Intelligence in Education", "Currícula 5.0", "Educational Technologies", "Personalized Learning" e "Inclusive Education". Esses termos foram escolhidos para capturar a diversidade de aspectos relacionados à integração da Inteligência Artificial nos currículos e às implicações dessa transformação para as práticas pedagógicas. Essa abordagem metodológica sistemática permitiu identificar fontes que dialogassem diretamente com os objetivos do estudo, garantindo um embasamento teórico robusto e coerente com a problemática proposta.

A análise dos dados coletados foi conduzida com base no método de análise de conteúdo descrito por Bardin (2016), que se fundamenta em etapas estruturadas para a categorização, descrição e interpretação das informações. Inicialmente, realizou-se uma leitura flutuante do material selecionado, permitindo uma compreensão ampla e inicial das obras e identificando temas recorrentes e de maior relevância para o estudo. Esse processo inicial foi essencial para traçar conexões entre os diferentes textos analisados e delinear os focos principais da pesquisa.

Na sequência, os dados foram codificados e organizados em categorias principais que emergiram durante a análise, como “personalização do aprendizado”, “inclusão por meio da Inteligência Artificial” e “desafios éticos na implementação”. Essa etapa permitiu sistematizar as informações e facilitar a identificação de padrões e relações entre os conceitos explorados. Ao categorizar os dados, buscou-se garantir a coerência e a relevância das informações para os objetivos centrais do estudo.

Por fim, os dados categorizados foram interpretados à luz das teorias e contribuições de autores relevantes no campo, como Luckin et al. (2018) e Selwyn (2019). Esse processo de interpretação possibilitou uma análise crítica sobre os avanços promovidos pelo uso da Inteligência Artificial nos currículos educacionais, bem como uma reflexão aprofundada acerca das limitações e desafios éticos associados à sua implementação. A interpretação dos dados proporcionou uma base sólida para a construção das discussões e conclusões do artigo,

ampliando o entendimento sobre as implicações dessa tecnologia na educação contemporânea.

Para fortalecer a revisão teórica apresentada neste estudo, foram analisados exemplos práticos documentados na literatura, visando ilustrar a aplicação da Inteligência Artificial (IA) em contextos educacionais reais. Esse enfoque foi desenvolvido com base na metodologia de estudo de caso, conforme descrita por Yin (2015), que se destaca pela capacidade de explorar fenômenos em profundidade dentro de seus contextos específicos. Essa abordagem permitiu observar como tecnologias baseadas em IA têm sido implementadas em diferentes sistemas de ensino, gerando impactos concretos no engajamento dos estudantes e nos resultados de aprendizagem.

Um dos exemplos analisados é o estudo realizado por Holmes et al. (2019) nos Estados Unidos, que investigou a aplicação de ferramentas de IA no ensino médio. A pesquisa revelou um aumento significativo no engajamento dos alunos, bem como uma melhoria notável na retenção de conteúdos. Esses resultados destacam o potencial da IA para adaptar o ensino às necessidades individuais dos estudantes, tornando a experiência de aprendizagem mais personalizada e eficaz. A capacidade dessas ferramentas de monitorar o progresso dos alunos em tempo real e ajustar o conteúdo de acordo com suas dificuldades e competências foi apontada como um dos principais fatores para o sucesso observado.

Outro caso relevante foi identificado na China, onde Chen et al. (2020) exploraram o uso de plataformas de IA para personalizar o ensino de disciplinas como matemática e ciências. Os dados demonstraram que essas tecnologias permitiram não apenas melhorar o desempenho acadêmico, mas também fomentar maior autonomia e confiança nos estudantes ao enfrentar desafios cognitivos. A personalização oferecida pelas ferramentas de IA ajusta o ritmo e a dificuldade das atividades conforme o progresso individual, promovendo um aprendizado mais dinâmico e inclusivo.

Esses exemplos reforçam a importância de considerar a aplicação prática de tecnologias emergentes como parte fundamental do processo de inovação curricular. No entanto, é necessário enfatizar que a integração dessas soluções exige planejamento cuidadoso, suporte técnico e capacitação contínua para professores e gestores. A análise de casos como esses permite compreender as possibilidades e limitações da IA na educação, destacando sua relevância como uma aliada poderosa para transformar práticas pedagógicas e atender às demandas de um mundo em constante evolução.

No âmbito deste estudo, é importante reconhecer as limitações inerentes à abordagem metodológica adotada, especialmente por se tratar de uma pesquisa qualitativa centrada em revisão bibliográfica. A validade dos resultados obtidos está diretamente relacionada à qualidade e à atualidade das fontes utilizadas, uma vez que a pesquisa depende das informações disponíveis em publicações científicas e acadêmicas. Embora tenham sido seguidos critérios rigorosos para a seleção de fontes confiáveis, a constante evolução da

Inteligência Artificial e suas aplicações educacionais pode significar que algumas inovações mais recentes ainda não tenham sido amplamente documentadas na literatura analisada.

Além disso, a análise de casos práticos está circunscrita à documentação existente na literatura, limitando a possibilidade de realizar investigações de campo ou observar diretamente as implementações discutidas. Essa limitação reflete as restrições de acesso a dados empíricos que poderiam complementar e enriquecer os resultados apresentados. A ausência de coleta de dados primários também reduz a possibilidade de captar nuances contextuais específicas que poderiam surgir em observações diretas ou entrevistas com educadores e gestores que utilizam tecnologias de IA em currículos escolares.

Apesar dessas limitações, a metodologia adotada foi planejada para garantir que os objetivos do estudo fossem alcançados de maneira sistemática e fundamentada. A revisão bibliográfica aprofundada permitiu identificar tendências, avanços e desafios associados à integração da Inteligência Artificial nos currículos educacionais, estabelecendo uma base sólida para discussões futuras. A análise teórica e os exemplos de casos extraídos da literatura fornecem uma visão abrangente das implicações da IA na educação contemporânea, mesmo diante das restrições impostas pela natureza da pesquisa. Assim, o estudo contribui de forma significativa para o debate acadêmico sobre o tema, ao mesmo tempo em que aponta caminhos para investigações futuras que possam superar as limitações aqui mencionadas.

753

Resultados e Discussões

A seção de resultados e discussões apresenta as principais descobertas deste estudo, articulando os achados teóricos com reflexões críticas sobre os benefícios e desafios da integração da Inteligência Artificial (IA) nos currículos educacionais. As subseções a seguir exploram como a IA pode transformar práticas pedagógicas, os obstáculos que dificultam sua implementação e as implicações para diferentes agentes do processo educacional.

Os benefícios proporcionados pela aplicação de IA nos currículos educacionais são evidentes em diversas dimensões, destacando-se a personalização do aprendizado, a inovação pedagógica e o suporte à inclusão. Segundo Luckin et al. (2018), a IA permite criar experiências de ensino altamente personalizadas, ajustando o ritmo, os conteúdos e as estratégias pedagógicas às necessidades individuais de cada estudante. Essa capacidade de adaptação supera as limitações dos currículos tradicionais, que frequentemente adotam abordagens homogêneas e pouco flexíveis.

A inovação pedagógica também é um aspecto fundamental. Ferramentas baseadas em IA, como assistentes virtuais e sistemas de aprendizado adaptativo, promovem maior interatividade e engajamento dos estudantes. Holmes et al. (2019) demonstraram que a utilização de plataformas de IA no ensino médio resultou em um aumento significativo na retenção de conteúdos, evidenciando o impacto positivo dessas tecnologias na eficácia do aprendizado.

Além disso, a IA contribui para a inclusão educacional ao oferecer suporte para estudantes com necessidades especiais. Tecnologias como tradutores automáticos e leitores de tela possibilitam que alunos com diferentes limitações participem ativamente do processo de aprendizagem. Conforme García-Peñalvo, Teixeira e Moreira (2018), a IA tem o potencial de eliminar barreiras estruturais e sociais, promovendo uma educação mais equitativa e acessível.

Apesar das promessas, a implementação de IA nos currículos enfrenta desafios substanciais. Entre os principais obstáculos estão a infraestrutura tecnológica inadequada, a resistência cultural às inovações e as questões éticas associadas ao uso de dados sensíveis. Selwyn (2019) alerta que a privacidade dos estudantes e a transparência dos algoritmos são preocupações críticas, uma vez que o uso de IA depende intensamente da coleta e análise de dados pessoais. Outro desafio significativo é a capacitação dos professores. Muitos educadores ainda carecem de formação adequada para utilizar ferramentas de IA de forma eficaz e alinhada aos objetivos pedagógicos. De acordo com Warschauer e Knott (2021), a ausência de programas de formação contínua limita a capacidade das escolas de integrar essas tecnologias de maneira sustentável, comprometendo os benefícios esperados.

A introdução de IA nos currículos tem implicações variadas para os diferentes agentes do processo educacional. Para os professores, a IA oferece oportunidades de aprimorar a prática pedagógica, mas também traz desafios relacionados à adaptação às novas tecnologias. Educadores que utilizam sistemas baseados em IA podem se beneficiar de insights detalhados sobre o desempenho dos alunos, mas precisam se adaptar a papéis que incluem a mediação entre tecnologia e aprendizado humano (LUCKIN et al., 2018).

Para os alunos, a IA transforma a experiência educacional ao oferecer suporte personalizado e oportunidades de aprendizado autodirigido. No entanto, é crucial garantir que a dependência de tecnologias não comprometa habilidades sociais e emocionais, que são igualmente fundamentais na formação integral (SELWYN, 2019). Já para os gestores, o desafio está em equilibrar o investimento em infraestrutura tecnológica com a necessidade de atender às demandas pedagógicas e éticas.

Ao comparar os Currículos 5.0 com os modelos tradicionais, fica evidente a superioridade do primeiro em termos de flexibilidade, adaptabilidade e foco no estudante. Enquanto os currículos tradicionais seguem uma abordagem padronizada e linear, os Currículos 5.0 integram a IA como um mecanismo de adaptação dinâmica, permitindo que o aprendizado se ajuste às necessidades individuais. Exemplos como os relatados por Chen et al. (2020) na China, onde a IA tem revolucionado o ensino de matemática e ciências, mostram como as tecnologias avançadas podem transformar a experiência educacional.

Esses exemplos reforçam a viabilidade de modelos educacionais mais interativos e inclusivos, que utilizam a IA não apenas como uma ferramenta auxiliar, mas como um componente essencial na estrutura curricular. Embora ainda existam desafios a serem superados, os

benefícios observados apontam para um futuro em que a IA desempenhará um papel central na transformação da educação global.

Conclusão

A conclusão deste estudo reafirma a relevância do conceito de "Currículos 5.0" como uma abordagem inovadora e necessária para atender às demandas da educação no século XXI. A integração da Inteligência Artificial (IA) nos currículos educacionais representa um avanço significativo, permitindo que as práticas pedagógicas sejam adaptadas às necessidades individuais dos estudantes, promovendo uma educação mais inclusiva, acessível e personalizada. Luckin et al. (2018) destacam que a IA oferece oportunidades inéditas para o aprendizado, ao permitir o monitoramento em tempo real, a identificação de lacunas de conhecimento e a criação de experiências de ensino sob medida, o que alinha o processo educacional às características únicas de cada aluno.

Os principais insights deste estudo mostram que, embora os benefícios da IA sejam inegáveis, sua implementação requer uma abordagem crítica e reflexiva. Aspectos como privacidade de dados, transparência nos algoritmos e equidade no acesso às tecnologias precisam ser considerados para evitar desigualdades e garantir que as ferramentas tecnológicas sejam utilizadas de forma ética e eficaz (SELWYN, 2019). Além disso, a capacitação contínua de professores e gestores emerge como um fator fundamental para assegurar que os potenciais da IA sejam plenamente realizados, como sugerem Warschauer e Knott (2021). Nesse contexto, o papel do educador se transforma, de transmissor de conteúdo para mediador do aprendizado, um aspecto essencial nos "Currículos 5.0".

Este estudo contribui para o campo da educação ao destacar os avanços teóricos e práticos proporcionados pela IA, bem como os desafios que ainda precisam ser enfrentados. A partir da análise realizada, reforça-se a necessidade de um planejamento cuidadoso para a integração dessas tecnologias nos currículos, garantindo que o foco permaneça no desenvolvimento humano e social, em consonância com as ideias de Morin (2000), que defende uma educação que equilibre inovação tecnológica e valores éticos.

Sugere-se que futuras pesquisas explorem mais profundamente o impacto de tecnologias emergentes na formação integral dos estudantes, considerando não apenas os aspectos cognitivos, mas também os emocionais e sociais. Investigações empíricas que incluam estudos de caso mais amplos, análises longitudinais e avaliações de impacto são recomendadas para oferecer subsídios adicionais à implementação de "Currículos 5.0" em diferentes contextos educacionais. Além disso, a criação de políticas públicas que incentivem o uso ético e equitativo da IA na educação deve ser uma prioridade, garantindo que essa transformação alcance todas as camadas da sociedade.

Em síntese, a IA, quando integrada de maneira planejada e consciente, pode se tornar uma poderosa aliada na construção de currículos inovadores e inclusivos. Os "Currículos 5.0" não

apenas respondem às demandas tecnológicas de uma sociedade em constante evolução, mas também reafirmam o compromisso da educação com o desenvolvimento integral dos indivíduos e com a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária. Essa transformação exige esforços conjuntos de pesquisadores, educadores, gestores e formuladores de políticas, para que a revolução tecnológica se converta em uma revolução educacional significativa e sustentável.

Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2016.

CHEN, X.; LIU, Z.; HU, Z. *Artificial intelligence-powered personalized learning: Case study in China*. Educational Technology Research and Development, v. 68, n. 3, p. 745-762, 2020.

GARCÍA-PENALVO, F. J.; TEIXEIRA, A. M.; MOREIRA, F. *Personalized learning ecosystems: Technologies, trends, and challenges*. Computers in Human Behavior, v. 75, p. 894-902, 2018.

HOLMES, W.; BIALIK, M.; FOUTS, J. *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. The Center for Curriculum Redesign, 2019.

KITCHENHAM, B. et al. *Systematic literature reviews in software engineering: A systematic literature review*. Information and Software Technology, v. 51, n. 1, p. 7-15, 2009.

LUCKIN, R.; HOLMES, W.; GRIFFITHS, M.; FORD, P. *Intelligence Unleashed: An argument for AI in Education*. Pearson Education, 2018.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

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

PAPERT, S. *The connected family: Bridging the digital generation gap*. Marietta: Longstreet Press, 1996.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PRASAD, P. et al. *The rise of Curricula 5.0: Integrating ethics, inclusivity, and artificial intelligence in education*. Journal of Education and Technology Systems, v. 50, n. 1, p. 12-26, 2021.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



SELWYN, N. Should robots replace teachers? AI and the future of education. Social Science Research Network, 2019.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

WARSCHAUER, M.; KNOTT, J. *Technology and equity in education*. Educational Researcher, v. 50, n. 2, p. 105-115, 2021.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

757



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

DERECHOS HUMANOS Y ÉTICA: REFLEXIONES SOBRE LA JUSTICIA Y LA DIGNIDAD HUMANA

Trilce Fabiola Ovilla Bueno

Introducción

Los derechos humanos representan un conjunto de garantías fundamentales que buscan proteger la dignidad, la libertad y la igualdad inherentes a todo ser humano. Estos derechos se han consolidado en la escena internacional como instrumentos normativos que trascienden fronteras y culturas. Sin embargo, su justificación y aplicación no pueden separarse de un sólido fundamento ético, el cual orienta las acciones y decisiones tanto de los individuos como de las instituciones. Este ensayo se propone profundizar en la base filosófica de los derechos humanos, analizar el debate entre universalismo y relativismo cultural, y examinar los desafíos éticos que emergen en la protección de estos derechos en contextos contemporáneos.

Fundamentos Históricos y Filosóficos de los Derechos Humanos

El concepto de derechos humanos tiene profundas raíces en la historia de la filosofía política y moral, en particular en la Ilustración, periodo en el que se consolidaron muchas de las ideas que hoy forman la base de los derechos universales. La construcción teórica de los derechos humanos fue influenciada por diversos pensadores que desarrollaron principios fundamentales sobre la dignidad, la libertad y la igualdad. Abordaremos a algunos de los principales teóricos que han dado base y sustento de diversas maneras y en distintos grados a los derechos humanos.

John Locke y los derechos naturales

John Locke (1632-1704) es una de las figuras clave en la fundamentación de los derechos humanos modernos. En su obra Segundo Tratado sobre el Gobierno Civil (1690), Locke desarrolló la teoría del contrato social y postuló que los seres humanos poseen derechos naturales inalienables, como la vida, la libertad y la propiedad. Estos derechos, según Locke, no dependen del Estado, sino que existen por el mero hecho de ser humanos. Su pensamiento influyó en la Declaración de Independencia de los Estados Unidos (1776) y la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano en Francia (1789). Y de cierta manera también lo hizo en la declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana escrita por Olimpia Gougues.

Jean-Jacques Rousseau y la soberanía popular

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) aportó otra perspectiva sobre los derechos humanos a través de su obra *El Contrato Social* (1762). Para Rousseau, la legitimidad del gobierno deriva del consentimiento de los gobernados, y la libertad es un derecho inalienable de los ciudadanos. Argumentó que la voluntad general debe regir la sociedad y que las leyes deben reflejar el interés común, asegurando así la protección de los derechos individuales y colectivos.

Immanuel Kant y la dignidad humana

Immanuel Kant (1724-1804) aportó una fundamentación ética para los derechos humanos basada en la autonomía y la dignidad. En su obra *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres* (1785), Kant enunció el imperativo categórico, que establece que las personas deben ser tratadas siempre como fines en sí mismas y nunca como meros medios. Este principio sostiene la idea de que la dignidad humana es intrínseca e inviolable, lo que constituye uno de los pilares éticos sobre los que se edifican los derechos humanos modernos.

759

John Rawls y la teoría de la justicia

John Rawls (1921-2002) desarrolló una teoría de la justicia basada en la equidad. En *Teoría de la Justicia* (1971), Rawls introduce el concepto de la "posición original", una situación hipotética en la que los individuos, sin conocer su situación social o económica, elegirían principios de justicia imparciales. Rawls defiende que una sociedad justa es aquella que protege los derechos fundamentales de todos y minimiza las desigualdades, garantizando oportunidades equitativas y un acceso igualitario a las libertades básicas.

Consolidación de los Derechos Humanos en el Marco Internacional

Los principios filosóficos y políticos discutidos influyeron en la creación de instrumentos jurídicos internacionales. La Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948, representa un hito en la historia contemporánea al proclamar que "todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos" (Naciones Unidas, 1948). Esta declaración se basa en la idea de que los derechos humanos son universales, inalienables e interdependientes.

Universalismo versus Relativismo Cultural

La noción de derechos humanos como universales ha sido objeto de un debate filosófico y político constante. Mientras que el universalismo sostiene que existen principios éticos y normativos aplicables a todas las personas sin distinción, el relativismo cultural argumenta que los valores y derechos deben ser interpretados según el contexto sociocultural de cada comunidad. Este debate afecta la forma en que se conciben e implementan los derechos humanos en distintos entornos.

El Universalismo de los Derechos Humanos

El universalismo postula que los derechos humanos son inherentes a todas las personas por el mero hecho de ser humanos, independientemente de su cultura, religión o nación. Esta postura se fundamenta en principios filosóficos como la dignidad humana y la igualdad moral. La Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) de 1948, promovida por la Organización de las Naciones Unidas, es el principal exponente del universalismo, estableciendo un marco normativo común para todos los Estados miembros.

El universalismo tiene raíces en la tradición ilustrada y el pensamiento kantiano sobre la dignidad y la autonomía. Immanuel Kant (1785) sostenía que todas las personas deben ser tratadas como fines en sí mismas, lo que implica un respeto absoluto por la dignidad humana (Kant, Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres). En la teoría política contemporánea, John Rawls (1971) defendió la existencia de principios de justicia universalmente válidos, aplicables a todas las sociedades bajo condiciones equitativas (Rawls, Teoría de la Justicia). Como ya lo hemos señalado.

A nivel jurídico, el universalismo se refleja en tratados internacionales como el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966) y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), los cuales establecen derechos fundamentales que los Estados deben respetar sin distinción cultural (ONU, 1966).

El Relativismo Cultural y la Crítica al Universalismo

Por otro lado, el relativismo cultural sostiene que los valores y derechos no pueden ser comprendidos fuera de su contexto cultural. Según esta postura, lo que en una sociedad puede considerarse un derecho fundamental, en otra podría interpretarse de manera diferente. Esta perspectiva ha sido defendida por antropólogos como Melville Herskovits (1947), quien argumentó que los derechos humanos deben adaptarse a las tradiciones y valores de cada sociedad (Herskovits, Statement on Human Rights).

Desde esta óptica, la imposición de estándares universales puede ser vista como una forma de neocolonialismo cultural, donde las potencias occidentales dictan normas a sociedades

760

con cosmovisiones distintas. Un ejemplo de esta controversia se encuentra en el debate sobre los derechos de las mujeres en sociedades con tradiciones islámicas, donde prácticas como el hiyab o la sharía pueden interpretarse tanto como formas de opresión o como expresiones legítimas de identidad cultural (An-Na'im, Islam and the Secular State, 2008).

El relativismo ha sido respaldado por Estados que argumentan que la DUDH refleja una perspectiva occidental. En 1993, la Declaración de Bangkok, firmada por países asiáticos, defendió la importancia de la soberanía y la diversidad cultural en la interpretación de los derechos humanos, cuestionando la imposición de valores ajenos a las tradiciones locales (Declaración de Bangkok, 1993).

El Enfoque de las Capacidades: Un Punto Intermedio

Para superar esta aparente dicotomía entre universalismo y relativismo, el enfoque de las capacidades, desarrollado por Martha Nussbaum y Amartya Sen, ofrece una solución alternativa. En lugar de imponer un conjunto fijo de derechos, este enfoque establece umbrales mínimos de bienestar que permiten a las personas desarrollar su potencial humano, respetando al mismo tiempo la diversidad cultural (Nussbaum & Sen, 1993).

Nussbaum (2000) propone una lista de capacidades esenciales, como la salud, la integridad corporal, la afiliación social y la participación política, argumentando que todas las sociedades deben garantizar estas condiciones para que los individuos puedan llevar una vida digna (Nussbaum, Women and Human Development). Este modelo permite compatibilizar la universalidad de ciertos derechos básicos con el reconocimiento de variaciones culturales en su aplicación.

El debate entre universalismo y relativismo cultural sigue siendo central en la teoría y práctica de los derechos humanos. Mientras el universalismo busca establecer principios comunes de justicia y dignidad, el relativismo cultural enfatiza la necesidad de contextualizar estos principios según las tradiciones locales. El enfoque de las capacidades representa una posible reconciliación entre ambas posturas, asegurando derechos fundamentales sin imponer una visión única del bienestar humano.

Este debate no solo tiene implicaciones filosóficas, sino también políticas y jurídicas, afectando la manera en que los Estados y organismos internacionales abordan la protección de los derechos humanos en un mundo diverso y en constante transformación.

Desafíos Contemporáneos: Ética Aplicada y Protección de los Derechos Humanos

El contexto global del siglo XXI ha introducido nuevos retos para la protección y promoción de los derechos humanos. Entre estos desafíos destacan los conflictos armados, las migraciones masivas, la creciente desigualdad económica, la crisis climática y la emergencia de nuevas tecnologías que transforman la esfera de la privacidad y la comunicación (UNDP,

2021). Estos factores han obligado a replantear las estrategias para garantizar los derechos fundamentales en un mundo cada vez más interconectado y digitalizado.

La aplicación de normas éticas tradicionales se enfrenta a dinámicas sociales y políticas complejas que requieren un enfoque adaptativo. En este sentido, la ética aplicada ha cobrado relevancia como un marco de referencia para abordar problemas emergentes desde una perspectiva que integre principios de justicia, equidad y sostenibilidad.

Ética del Cuidado y Protección de los Grupos en situación de vulnerabilidad.

En situaciones de conflicto armado y crisis humanitaria, la ética del cuidado se ha convertido en una herramienta fundamental para la defensa de los derechos humanos. Esta corriente filosófica, desarrollada por Carol Gilligan (1982) y ampliada por Joan Tronto (1993), enfatiza la importancia de la empatía, la interdependencia y la atención a las personas en situación vulnerable.

Tronto (1993) argumenta que la protección de los derechos humanos no puede basarse únicamente en principios abstractos de justicia, sino que debe considerar la realidad concreta de las personas afectadas. Desde esta perspectiva, la protección de los derechos debe acompañarse de políticas humanitarias que reconozcan las circunstancias específicas de cada grupo social, tales como los refugiados, las víctimas de violencia de género y las poblaciones desplazadas por conflictos o desastres naturales (Tronto, 1993; UNHCR, 2022).

Ejemplo de esta aplicación es la respuesta de organismos internacionales como el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), que ha desarrollado estrategias basadas en la ética del cuidado para la atención de desplazados forzados y solicitantes de asilo, promoviendo un enfoque de derechos humanos que prioriza la dignidad y la protección integral (UNHCR, 2022).

762

Ética Digital: Derechos Humanos en la Era Tecnológica

Otro de los desafíos contemporáneos más relevantes es la digitalización y globalización, que han transformado la manera en que se ejercen y protegen los derechos humanos. La expansión del acceso a internet y el uso masivo de tecnologías digitales han traído consigo problemáticas relacionadas con la privacidad, la seguridad digital, la desinformación y la vigilancia masiva (Floridi, 2019).

La ética aplicada en el ciberespacio debe incorporar principios que aseguren la protección de datos y la autonomía individual, garantizando al mismo tiempo la libertad de expresión y el acceso a la información. La regulación del uso de algoritmos de inteligencia artificial, la moderación de contenido en redes sociales y la lucha contra la manipulación informativa son algunos de los debates actuales en este ámbito (Zuboff, 2019).

Un caso paradigmático es el Reglamento General de Protección de Datos (GDPR) de la Unión Europea, que establece estándares estrictos para la recopilación y uso de datos personales, buscando equilibrar la innovación tecnológica con la protección de la privacidad

(European Parliament, 2016). Sin embargo, la implementación de normas similares a nivel global sigue siendo un reto, especialmente en países donde la vigilancia digital estatal y la censura restringen derechos fundamentales (Privacy International, 2021).

Implicaciones Políticas y Sociales: Hacia un Orden Global Ético

La integración de principios éticos en la protección y promoción de los derechos humanos tiene implicaciones directas en la gobernanza global, el diseño de políticas públicas y la cooperación internacional. Un orden internacional basado en el respeto a los derechos fundamentales requiere el fortalecimiento de instituciones, la promoción de la rendición de cuentas y la creación de mecanismos efectivos de supervisión y monitoreo (Donnelly, 2013). En un contexto de globalización acelerada, los Estados no pueden garantizar por sí solos la protección de los derechos humanos. La cooperación entre gobiernos, organismos internacionales, sector privado y sociedad civil es fundamental para construir un sistema de gobernanza que integre valores éticos en la toma de decisiones (Held, 2010).

Para avanzar en esta dirección, se han identificado cuatro pilares clave:

1. Educación en Ética y Derechos Humanos

Uno de los principales retos para la consolidación de un orden global ético es la formación de ciudadanos con conciencia crítica y compromiso con la justicia y la equidad. La educación en derechos humanos y ética debe ser una prioridad en los sistemas educativos de todos los niveles, desde la educación básica hasta la formación universitaria y profesional (UNESCO, 2019).

Importancia de la educación en derechos humanos

- Empoderamiento ciudadano: Un sistema educativo que incorpora la enseñanza de los derechos humanos fomenta la participación cívica activa, permitiendo que las personas exijan el cumplimiento de sus derechos y los de los demás (Osler & Starkey, 2010).
- Reducción de la intolerancia y el extremismo: La educación en derechos humanos ha demostrado ser una herramienta eficaz para prevenir la radicalización y la violencia basada en el odio (Bajaj, 2017).
- Ética aplicada a la toma de decisiones: En el ámbito de la política y la administración pública, una educación basada en la ética permite la formación de líderes con mayor compromiso social y sensibilidad a las problemáticas globales (Nussbaum, 2011).

Un ejemplo de este enfoque es el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos de las Naciones Unidas, que busca integrar estos principios en los planes educativos nacionales (OHCHR, 2020).

2. Fortalecimiento de Instituciones Internacionales

Para garantizar la protección efectiva de los derechos humanos a nivel global, es necesario reforzar organismos internacionales clave, como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Corte Penal Internacional (CPI).

Desafíos actuales de las instituciones internacionales

- Falta de mecanismos coercitivos efectivos: La ONU y otros organismos dependen en gran medida de la voluntad de los Estados miembros, lo que a menudo limita su capacidad de acción ante violaciones graves de derechos humanos (Weiss, 2016).
- Falta de independencia y politización: La CPI ha sido criticada por supuestamente centrarse en ciertos países y no en otros, lo que ha generado desconfianza en su imparcialidad (Sikkink, 2011).
- Necesidad de mayor transparencia y rendición de cuentas: Es fundamental que los organismos internacionales implementen mecanismos más sólidos para evaluar su desempeño y mejorar su eficacia (Risse & Ropp, 2013).

Propuestas para el fortalecimiento institucional

- Reformas en el Consejo de Seguridad de la ONU, limitando el uso del veto en casos de violaciones graves a los derechos humanos.
- Ampliación de las competencias de la CPI, permitiendo su intervención en casos de violaciones sistemáticas, incluso sin la cooperación del Estado involucrado (Akhavan, 2017).
- Creación de mecanismos de monitoreo más estrictos, incluyendo auditorías independientes para evaluar el impacto de las decisiones tomadas por organismos internacionales (UNGA, 2021).

3. Políticas Públicas Inclusivas y Contextualizadas.

Para que los derechos humanos sean efectivos, las políticas públicas deben diseñarse considerando las particularidades culturales, económicas y sociales de cada región. La ética del cuidado, defendida por Joan Tronto (1993), enfatiza la necesidad de que las políticas públicas atiendan las necesidades específicas de los sectores más vulnerables, promoviendo un enfoque sensible y contextualizado.

Principios clave para políticas inclusivas

- Participación de las comunidades afectadas: Las políticas deben diseñarse de manera participativa, permitiendo que los grupos vulnerables tengan voz en las decisiones que los afectan (Sen, 2009).
- Perspectiva interseccional: Las desigualdades de género, etnia y clase social deben ser abordadas conjuntamente para evitar políticas que solo beneficien a ciertos sectores (Crenshaw, 1991).

- Adaptación a contextos locales: No todas las soluciones funcionan de la misma manera en diferentes regiones; las políticas deben ser flexibles y ajustarse a las necesidades específicas de cada comunidad (Nussbaum, 2000).

Ejemplo de esta perspectiva es el enfoque de desarrollo humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), que busca adaptar políticas de bienestar social a las condiciones económicas y culturales de cada país (UNDP, 2021).

4. Cooperación en el Ámbito Digital

El avance tecnológico ha generado desafíos sin precedentes en la protección de la privacidad, la libertad de expresión y la equidad digital. La falta de regulación en muchos países ha permitido abusos en la recopilación de datos y en la vigilancia masiva, lo que plantea la necesidad de normativas internacionales robustas (Zuboff, 2019).

Retos en la regulación digital

- Protección de la privacidad: Empresas tecnológicas han sido señaladas por recopilar datos sin consentimiento adecuado, afectando la autonomía individual (Floridi, 2019).
- Libertad de expresión y censura: Gobiernos autoritarios han utilizado la tecnología para restringir la disidencia política, lo que requiere un equilibrio entre seguridad y derechos humanos (Morozov, 2011).
- Brecha digital y desigualdades tecnológicas: Millones de personas carecen de acceso a internet y a herramientas digitales, lo que limita su desarrollo social y económico (UNESCO, 2021).

Propuestas para una gobernanza digital ética

- Regulación internacional del uso de datos personales, inspirada en normativas como el Reglamento General de Protección de Datos (GDPR) de la UE (European Parliament, 2016).
- Creación de marcos de cooperación internacional para la ciberseguridad, evitando la manipulación de información y los ataques cibernéticos (OECD, 2022).
- Garantía de acceso equitativo a la tecnología, promoviendo la expansión de infraestructuras digitales en países en desarrollo (UNDP, 2021).

Hacia una Ética Global: Propuestas y Perspectivas Futuras

El reto ético contemporáneo no se limita a la formulación teórica de principios universales, sino que exige su aplicación en un mundo en constante cambio. La construcción de una ética global para la protección de los derechos humanos implica, en primer lugar, el reconocimiento de la interdependencia entre naciones y la necesidad de una gobernanza colaborativa que trascienda intereses particulares (Held, 2010).

La globalización ha intensificado la interconexión entre países, pero también ha puesto de manifiesto desigualdades estructurales y desafíos compartidos, como el cambio climático, la migración forzada y las crisis económicas. Frente a este escenario, la ética global debe orientarse hacia la cooperación internacional y la construcción de consensos que permitan la implementación de políticas basadas en la justicia y la equidad (Dower, 2007).

Por lo que es importante señalar cuatro aspectos a realizar.

1. Fortalecimiento del Diálogo Interdisciplinario

Uno de los pilares para el desarrollo de una ética global es la promoción de espacios de diálogo interdisciplinario, donde filósofos, juristas, científicos sociales y actores políticos puedan debatir y construir consensos sobre los principios fundamentales que deben guiar la gobernanza mundial.

Importancia del diálogo interdisciplinario

- Integración de diversas perspectivas: La ética global no puede basarse únicamente en enfoques filosóficos occidentales, sino que debe incorporar tradiciones de pensamiento de distintas culturas y sistemas normativos (Sen, 2009).
- Construcción de consensos pragmáticos: La cooperación entre disciplinas permite diseñar soluciones que no solo sean teóricamente correctas, sino también factibles y aplicables en contextos políticos y económicos reales (Benhabib, 2011).
- Superación del dilema entre universalismo y relativismo: Un enfoque inclusivo permite reconciliar la necesidad de derechos universales con el respeto por la diversidad cultural (Donnelly, 2013).

Ejemplo de este tipo de iniciativas es el Foro Mundial sobre la Ética Global, que reúne a académicos, líderes políticos y representantes de la sociedad civil para desarrollar marcos normativos que integren principios éticos en la política internacional (Küng, 1997).

2. Implementación de una Ética Práctica: De la Teoría a la Acción

Más allá de la formulación teórica de principios universales, la ética global debe enfocarse en su aplicación concreta en el ámbito político, económico y social. La ética práctica, que combina teoría y praxis, permite diseñar estrategias efectivas para enfrentar desafíos como la desigualdad, la exclusión social y las amenazas globales (Nussbaum, 2011).

Ejemplos de ética práctica aplicada

- Justicia distributiva y reducción de la pobreza: Inspirado en la teoría de la justicia de Rawls, el enfoque del desarrollo humano propuesto por Amartya Sen plantea que la economía global debe priorizar la expansión de las oportunidades individuales y el acceso a bienes fundamentales (Sen, 1999).
- Migración y derechos humanos: La ética global debe abordar la migración desde un enfoque humanitario, garantizando la protección de los derechos de los migrantes y refugiados mediante acuerdos internacionales sólidos (Carens, 2013).

- Ética empresarial y responsabilidad social: La implementación de normas de responsabilidad social corporativa (RSC) permite a las empresas contribuir a la sostenibilidad global, reduciendo impactos negativos y promoviendo estándares laborales justos (Crane et al., 2019).

Ejemplo de ética práctica aplicada es la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la ONU, que establece objetivos concretos para erradicar la pobreza, reducir la desigualdad y promover un crecimiento económico sostenible (ONU, 2015).

3. Desarrollo Sostenible y Ética en la Gestión Global

La crisis climática ha revelado la urgencia de incorporar la ética en la gestión de recursos naturales y en la formulación de políticas ambientales. La ética del desarrollo sostenible, basada en el principio de justicia intergeneracional, exige que las decisiones actuales no comprometan el bienestar de las generaciones futuras (Jonas, 1979).

Principales desafíos éticos del desarrollo sostenible

- Responsabilidad compartida pero diferenciada: Aunque todos los países tienen la obligación de reducir sus emisiones de carbono, las naciones más industrializadas deben asumir un mayor compromiso debido a su impacto histórico en el cambio climático (UNFCCC, 2015).
- Transición energética justa: La descarbonización de la economía global debe garantizar que los países en desarrollo no sean los más afectados por la eliminación de industrias contaminantes, promoviendo alternativas económicas viables (IPCC, 2021).
- Ética del consumo y producción responsable: Se requiere una transformación en los modelos de consumo y producción para garantizar que las prácticas comerciales sean sostenibles y respetuosas con los derechos humanos (Crane et al., 2019).

Ejemplo de este enfoque es la Justicia Climática, que busca garantizar que las poblaciones más vulnerables no sean las que paguen el mayor costo de la crisis ambiental (Gardiner, 2011).

Conclusión

La relación entre derechos humanos y ética es fundamental para la construcción de un orden global más justo y equitativo. Los fundamentos filosóficos que sustentan la universalidad de los derechos humanos, con aportaciones de Kant, Rawls y otros pensadores, se ven enriquecidos por enfoques contemporáneos que integran la diversidad cultural y los desafíos del mundo globalizado.

Frente a las tensiones entre universalismo y relativismo, y ante los nuevos desafíos tecnológicos, políticos y ambientales, resulta imperativo fomentar el diálogo



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



interdisciplinario y la cooperación internacional para construir un orden global ético y solidario.

La ética global debe trascender el plano teórico y convertirse en una herramienta práctica que oriente políticas públicas, decisiones empresariales y compromisos internacionales. Solo a través de un compromiso profundo con la ética en todas sus dimensiones se podrá garantizar que los derechos humanos sean una realidad tangible y efectiva en el siglo XXI.

Referencias

An-Na'im, A. (2008). *Islam and the Secular State: Negotiating the Future of Shari'a*. Harvard University Press.

Benhabib, S. (2011). *Dignity in Adversity: Human Rights in Troubled Times*. Polity Press.

Carens, J. (2013). *The Ethics of Immigration*. Oxford University Press.

Crane, A., Matten, D., Glozer, S., & Spence, L. (2019). *Business Ethics: Managing Corporate Citizenship and Sustainability in the Age of Globalization*. Oxford University Press.

Declaración de Bangkok (1993). Asian Regional Preparatory Meeting for the World Conference on Human Rights.

Dower, N. (2007). *World Ethics: The New Agenda*. Edinburgh University Press.

European Parliament. (2016). Regulation (EU) 2016/679 (General Data Protection Regulation - GDPR).

Floridi, L. (2019). *The Ethics of Artificial Intelligence and Robotics*. Oxford University Press.

Gardiner, S. (2011). *A Perfect Moral Storm: The Ethical Tragedy of Climate Change*. Oxford University Press.

Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Harvard University Press.

Held, D. (2010). *Cosmopolitanism: Ideals and Realities*. Polity Press.

Herskovits, M. (1947). *Statement on Human Rights*. American Anthropologist.





13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



Jonas, H. (1979). The Imperative of Responsibility: In Search of an Ethics for the Technological Age. University of Chicago Press.

Kant, I. (1785). Fundamentación de la metafísica de las costumbres. Editorial Porrúa.

Küng, H. (1997). A Global Ethic for Global Politics and Economics. Oxford University Press.

Knox, J. (2018). Report on the Framework Principles on Human Rights and the Environment. United Nations Human Rights Council.

Locke, J. (1690). Segundo tratado sobre el gobierno civil. Editorial Losada.

Nussbaum, M., & Sen, A. (1993). The Quality of Life. Oxford University Press.

Nussbaum, M. (2000). Women and Human Development: The Capabilities Approach. Cambridge University Press.

Rawls, J. (1971). Teoría de la justicia. Fondo de Cultura Económica.

Tronto, J. (1993). Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care. Routledge.

Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Naciones Unidas (1966). Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

769



EDUCAÇÃO E OS FENOMENOS CLIMÁTICOS NO RS, BRASIL (2024): ROTAS PARA MAPEAR AS ESCOLAS ABRIGOS

José Edimar de Souza¹

Considerações iniciais

A última década do século XXI tem apresentado características climáticas adversas ao meio ambiente e produzido fenômenos cada vez mais violentos: enchentes, ciclones, calor prolongado. Para Ferrer, Danéris e Marques (2025), os impactos produzidos pelas fortes chuvas e inundações de abril e maio de 2024 no estado do Rio Grande do Sul, Brasil apresentam números surpreendentes e que exigiram rápida organização para superação e elaboração de estratégias resilientes e sustentáveis.

A história é construída, pelo pesquisador, a partir da seleção de fatos considerados relevantes e que, interpretados a partir da aplicação de um método, contribuem para a sua escrita. Esta pesquisa compreende um estudo histórico de cunho analítico documental situado no campo da memória e da História da Educação. Pretende investigar aspectos socioculturais da escola na capacidade de resposta e resiliência a desastres naturais, como possibilidade de recompor a história da escola, do lugar e contribuir para constituição de identidades associadas às memórias ressignificadas e de novos contextos sociais.

Nesse contexto, refletir sobre o que acontece no ambiente escolarizado tem sido um dos desafios tanto pelo aspecto humano das sensibilidades que envolve estudantes e docentes quanto pelo aspecto físico e estrutural dos prédios em que funciona a escola. O objetivo deste estudo², apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), é mapear as instituições que funcionaram como escolas abrigo, no período da catástrofe climática que ocorreu no estado brasileiro do Rio Grande do Sul, no final do mês de abril de 2024.

A perspectiva teórica sustenta-se pelos princípios da História Cultural, buscando evidenciar aspectos humanos e das práticas de escolarização que ocorreram nestas escolas. Para Escola Benito (2001, p. 26) “o espaço-escola não é apenas um ‘continente’ em que se acha a educação institucional, isto é, um cenário planejado a partir de pressupostos exclusivamente formais no qual se situam os atores que intervêm no processo de ensino-aprendizagem para

¹ Doutor em Educação com estágio de pós-doutorado em Educação na UNISINOS. Mestre e graduado em História, Geografia, Pedagogia e Bacharel em Biblioteconomia (UCS). Professor e pesquisador dos Programas de Pós-graduação em Educação e em História da Universidade de Caxias do Sul (UCS). E-mail: jesouza1@ucs.br

² Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), processo número: 24/2551-0002127-2, intitulada “Histórias da escola: modos de recompor identidades em contextos de desastres climáticos”.

executar um repertório de ações”. O espaço escolar é investigado como uma construção social e cultural e que considera as representações da arquitetura e da gramática de escolarização a partir de um sistema de valores, de ordem, de suas estratégias e táticas. Desse modo, a simbolização em torno da instituição escolar reconhece suas potencialidades culturais e pedagógicas que marcaram etapas distintas, trajetórias docentes e estudantis e, acima de tudo, forjaram identidades locais em diferentes partes do nosso Estado.

A história das instituições educativas considera as relações internas e externas, os processos e organização, das permanências e *(des)*continuidades na sua configuração organizacional, dos planos socioculturais e temporais. Perceber a escola a partir dos seus processos, das relações com contexto, dos saberes e culturas, dos percursos desenvolvidos no curso de uma crise climática estão no horizonte desta proposta de investigação. Nesse sentido, endossa Magalhães (2018, p. 42-43):

Na história das instituições educativas, há continuidades, dissemelhanças e rupturas, ainda que, como salientou Arnoud Clause, ‘a autêntica relatividade da pedagogia situa-se muito mais ao nível das finalidades e das intenções que ao nível dos meios e dos processos’ (CLAUSSE, 1976, p. 60). [...] O institucional educativo e as instituições educativas, tal como são analisadas aqui, apresentam uma materialidade, uma representação/funcionalidade, uma apropriação/ideação. São construção histórica. Comportando relatividade, assinalam o tempo longo e a perspectiva estrutural a que conferem substância e sentido. Deste modo, as instituições educativas tornam-se objecto de uma observação histórico-pedagógica de dimensão macro.

771

A escola, como lugar, representa ainda uma construção, uma possibilidade, espaço de encontro, de elaboração individual e coletiva, de reflexão, aprendizado e evolução; território de tensões e de práticas, em que a liturgia e os ritos sociais permitem tecer relações entre o “fechado e o aberto” e “o próprio, o alheio, o comum” que se configuram.

Pesquisar a história desse momento específico vivido pela escola significa considerar as inúmeras variáveis possíveis de investigação, principalmente, as atividades que ocorrerem em instituições que serviram de abrigo durante esse período. Harres e Rückert (2011) argumentam, que em outras enchentes, ocorridas no Rio Grande do Sul, a escola também serviu de abrigo. Contudo, na catástrofe de 2024, identificamos uma forte mobilização nacional e internacional, além das ações locais e regionais. Portanto, este estudo quer contribuir para a identificação e mapeamento das atividades desenvolvidas e especialmente, como as histórias desse período.

Indicadores para mapear as escolas abrigos em períodos de catástrofes climáticas

A dinâmica de trabalho na captura, organização e análise se entrecruza às relações interpessoais, que adquirem sentidos singulares, pois, ao mesmo tempo em que promovem

um encontro geracional entre pesquisadores em diferentes estágios formativos e sujeitos entrevistados, a temática da história das instituições familiarizam os mesmos com os saberes da vida em comunidade. O resultado desse encontro, além de possibilitar ampliar o *lôcus* compreensivo das relações e das práticas em dimensão local, projetam e permitem traduzir a materialidade e os modos como se imbricam às redes mais amplas e complexas dos processos que envolvem determinados empreendimentos e situações organizacionais.

Busanello (2024, p. 10) se referindo aos fenômenos climáticos no Rio Grande do Sul, argumenta que eventos extremos estão cada vez mais intensos e frequentes, não apenas no nosso Estado. “Enchentes, secas prolongadas, ondas de calor, tufões e tornados são eventos intensificados pelas mudanças climáticas”. Em 2024, a enchente transformou a vida da população gaúcha “visto que muitas pessoas perderam suas casas e entes queridos. Os impactos afetam diversas outras áreas como a saúde, a educação, a economia e a infraestrutura urbana.” (GUITARRARA, 2024, s.p.).

Conforme matéria publicada na rede Brasil Escola, Paloma Guitarrara (2024) considera que as chuvas que iniciaram no final do mês de abril e se intensificaram nos meses seguintes, “441 municípios (95% do total) do Rio Grande do Sul foram atingidos, inclusive a sua capital, Porto Alegre. Mais de 600 mil pessoas ficaram desabrigadas ou desalojadas, e o número de mortes chega a 179.”. (GUITARRARA, 2024, s.p.). Além disso, os municípios passaram por esse grave problema ambiental e climático, o que afetou cerca de dois milhões de pessoas. Dentre os municípios que mais foram afetados pelas enchentes, estão: Bento Gonçalves; Boa Vista do Sul; Candelária; Canoas; Caxias do Sul; Encantado; Estrela; Gramado; Itaara; Lajeado; Muçum; Novo Hamburgo; Pinhal Grande; Porto Alegre; Putinga; Rio Grande; Santa Maria; São João do Polêsine; São Leopoldo; São Sebastião do Caí; Segredo; Serafina Corrêa; Silveira Martins; Sinimbu; Taquara; Três Coroas; Vera Cruz. Nesse sentido, reconhecendo nossa imersão e experiência de pesquisa nas regiões do Vale dos Sinos e da Serra Gaúcha, pretende-se com esta proposta de pesquisa contemplar instituições que serviram de abrigo nos referidos municípios destas regiões, como: Bento Gonçalves, Caxias do Sul, Farroupilha, São Leopoldo, São Sebastião do Caí, Novo Hamburgo, Canoas, Três Coroas apresentando uma amostra da realidade vivenciada pela sociedade gaúcha neste período.

Para Trucollo (2024) foram mais de 10 mil crianças e adolescentes que ficaram desabrigados, e consequentemente sem aula. Além disso, a situação do estado foi considerada tão ou mais grave do que a ocorrida durante a pandemia, pois, muitos professores e alunos tiveram suas residências afetadas, ficaram sem luz, internet e água. Nesse sentido, estudantes, professores, a comunidade escolar encontrou-se diante de um contexto emocional e socialmente delicado, em que o medo e a ansiedade produziram sensações diferentes. Trucollo (2024) acrescenta, que o cenário de vulnerabilidade se agrava diante das desigualdades econômicas, de acesso à recursos básicos e também de exposição a múltiplas violências. E sintetiza, “ainda que a

maioria das crianças demonstre resiliência aos traumas, a magnitude dos desastres [...] configuram-nos como um problema [...]” social. (TRUCOLLO, 2024, p. 349).

As enchentes no Rio Grande do Sul danificaram 530 escolas, impactando 216.883 estudantes matriculados. Os números foram divulgados neste domingo (12) em um balanço feito pelo Governo do Rio Grande do Sul. Cerca de 84 escolas estão servindo para abrigos de pessoas desabrigadas. (TORQUATO, 2024, s.p.).

Além das escolas que serviram como abrigo, outros espaços da sociedade gaúcha também foram utilizados provisoriamente para acolher as famílias atingidas. Nesse sentido, aulas foram suspensas também em universidades. Para Torquato (2024) foram aproximadamente 1028 escolas em 243 municípios, como referido anteriormente, aproximadamente 40% do total de escolas da rede estadual que foram impactadas no desastre climático.

Um mapeamento inicial realizado aponta o nome e localização das escolas abrigos, como registro em novembro de 2024, a partir de um setor da Secretaria de Assistência Social Estadual, que indicava os locais que ainda concentravam famílias abrigadas em escolas.

1. Colégio Júlio de Castilhos – Porto Alegre
2. Colégio Bom Conselho – Porto Alegre
3. Colégio Estadual Marechal Rondon – Canoas
4. Colégio Estadual Miguel Lamberd - Canoas
5. Colégio Infante Dom Henrique – Porto Alegre
6. Colégio Jussara Polidor – Canoas
7. Colégio Mãe de Deus – Porto Alegre
8. Colégio Maria Auxiliadora – Canoas
9. Colégio Marista Pio XII – Novo Hamburgo
10. Colégio Marista Rosário – Porto Alegre
11. Colégio Pedrinho – São Leopoldo
12. Colégio Santa Dotoéa – Porto Alegre
13. Colégio São José – São Leopoldo
14. Colégio São Luís – São Leopoldo
15. Colégio Ulbra Cristo Redentor – Canoas
16. E.E.E.F. Cel. Vicente Freire – Canoas
17. E.E.E.F. Planalto Canoense – Canoas
18. E.C. Comerciarío Campo Branco – Alvorada
19. E.E.E.F. Haydee Rostirola – São Leopoldo
20. E.E.E.F. Jerônimo Albuquerque – Porto Alegre
21. E.E.E.M. Érico Veríssimo – Canoas
22. E.E.E.M. Nestor de Moura Jardim – Guaíba
23. E.E.I. Aquarela Kids – São Leopoldo



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



24. E.E.I.P Maior Pintor do Mundo – São Leopoldo
25. E.E.M. José Gomes Vasconcelos Jardim – Canoas
26. E.M.E.B Dulce de Moraes – Esteio
27. E.M.E.F. Alvaro Almeida – Nova Santa Rita
28. E.M.E.F. Amadeu Bolognesi – Guaíba
29. E.M.E.F. Anita Garibaldi – Guaíba
30. E.M.E.F. Arundo Stringhini – Guaíba
31. E.M.E.F. Artur Oscar Jochins – Canoas
32. E.M.E.F. Balduino Robinson – Três Coroas
33. E.M.E.F. Breno Guimarães – Guaíba
34. E.M.E.F. Carlos Drumond Andrade – Canoas
35. E.M.E.F. Castelo Branco – Canoas
36. E.M.E.F. Dr. Paulo Couto – São Leopoldo
37. E.M.E.F. Erna Wurth CAIC – Canoas
38. E.M.E.F. Frederico Ritter – Três Coroas
39. E.M.E.F. Governador Walter Peracchi de Barcellos – Canoas
40. E.M.E.F. Guajuviras – Canoas
41. E.M.E.F. Gusmão Britto – São Leopoldo
42. E.M.E.F. Hohendorff – São Leopoldo
43. E.M.E.F. Ildo Meneghetti – Canoas
44. E.M.E.F. Inácio de Quadros – Guaíba
45. E.M.E.F. Irmão Pedro – Canoas
46. E.M.E.F. Jacob Longoni – Canoas
47. E.M.E.F. José Carlos Ferreira – Guaíba
48. E.M.E.F. Marechal Cândido Rondon – Três Coroas
49. E.M.E.F. Nancy Pansera – Canoas
50. E.M.E.F. Paulo Freire – Canoas
51. E.M.E.F. Professora Olenca Valente – Gravataí
52. E.M.E.F. Rondonia – Canoas
53. E.M.E.F. Rui Barbosa – Nova Santa Rita
54. E.M.E.F. São Francisco – Guaíba
55. E.M.E.F. Senador Teotônio Brandão Vilela – Guaíba
56. E.M.E.I. Amélia Consuelo – Guaíba
57. E.M.E.I. Crescendo Feliz – Roca Sales
58. E.M.E.I. Jardim Verde – São Leopoldo
59. E.M.E.I. Marione Leite – Canoas
60. E.M.E.I. Nossa Senhora de Fátima – Guaíba
61. E.M.E.I. Vó Corina – Canoas
62. E.M.E.F. Pref. Edgar Fontoura – Canoas

774



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



63. E.M.F. Coronel Frederico Link – Guaíba
64. Escola 13 de Maio – Nova Santa Rita
65. Escola Adão Martini – Montenegro
66. Escola Adventista de Canoas – Canoas
67. Escola Ana Neri – Porto Alegre
68. Escola Bento Gonçalves – Porto Alegre
69. Escola Cenáculo – Porto Alegre
70. Escola D. Pedro – Roca Sales
71. Escola David Riegel Neto – Eldorado do Sul
72. E.E.F. Porto Alegre – Porto Alegre
73. Escola Duque de Caxias – Canoas
74. Escola Edwiges Fogaça – Esteio
75. Escola Espírito Santo – Canoas
76. E.E. Afonso Machado Coelho – Triunfo
77. E.E. André Leão Puntente – Canoas
78. E.E. CAIC Madezatti – São Leopoldo
79. E.E. Cristo Rei – São Leopoldo
80. E.E.E.F. Barão de Teresópolis – Nova Santa Rita
81. E.E.E.M. Roseli Correia da Silva – Eldorado do Sul
82. E.E.E.M. Willibaldo Bernardo SAMSLA – CIEP – Taquara
83. E.E. Dr. Paulo Ribeiro Campos – Montenegro
84. E.E. Grande Oriente – Porto Alegre
85. E.E. José Plácido de Castro – Relvado
86. E.E. Mal. Ilha Moreira – São Leopoldo
87. E.E. Miguel Lampert - Canoas
88. E.E. Nossa Senhora Aparecida – Rio Pardo
89. E.E. Pedro Alecandrino de Borba Birba – Rio Pardo
90. E.E. Prof. Vicente Luis Ferreira – Sentinela do Sul
91. E.E. Rio Jacuí – Cachoeira do Sul
92. E.E. Santos Dumund – Porto Alegre
93. Escola Ezequiel Nunes Filho – Esteio
94. E.F. Aurélio Reis – Porto Alegre
95. E.F. Rafael Pinto Bandeira – Porto Alegre
96. Escola Hugo Gerdau – Sapucaia do Sul
97. Escola Iba Ilha Moreira – Porto Alegre
98. E.I. Teresinha Tergolina – Canoas
99. Escola Jean Piaget – Porto Alegre
100. Escola Liberato – Novo Hamburgo
101. Escola Luciana de Abreu – Porto Alegre

775



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



102. Escola Margot Giacomazi – Canoas
103. Escola Maria de Lourdes – Charqueadas
104. E.M.E.F. Ludwig Kock – Barão
105. E.M. Alto Palmas – Capitão
106. E.M. Aramy Silva – Porto Alegre
107. E.M.E.F. Maria José Freitas – General Câmara
108. E.M.E.M. Liberato Salzano Vieira da Cunha – Triunfo
109. E.M. Eliseu Paglioli – Porto Alegre
110. E.M. Gastão Leão – Guaíba
111. E.M. João de Deus Collares – São José do Norte
112. E.M. José Bonifácio – Nova Santa Rita
113. E.M. Josué Machado dos Santos – Triunfo
114. E.M. Linha Marinheira – Capitão
115. E.M. Manoel Luis Kuhn – Triunfo
116. E.M. Miguel Couto – Nova Santa Rita
117. E.M. Octávio Gomes Duarte – Eldorado do Sul
118. E.M. Oswaldo Aranha – Esteio
119. E.M. Otávio Silveira – Sapucaia do Sul
120. E.M. Paul Harris – São Leopoldo
121. E.M. Paulo Freire – Nova Santa Rita
122. E.M. Serafim Avila – Triunfo
123. Escola Noemi Fay dos Santos – Parobé
124. Escola O Acadêmico – Canoas
125. Escola Palmas Cedro – Encantado
126. Escola Polisinós – São Leopoldo
127. Escola Santa Rita de Cássia – Nova Santa Rita
128. Escola São Francisco – Porto Alegre
129. Escola São Francisco 2 – Porto Alegre
130. Escola São Francisco Paloti – Porto Alegre
131. Escola São Paulo – Arroio do Meio
132. E.T.M. Farroupilha – Triunfo
133. Escola Tomé de Souza – Esteio
134. Escola Universo de Criança – São Leopoldo
135. Escola Vasco da Gama – Canoas
136. Escola Vitória Fabre – Esteio
137. Escola Zaura Hauschild – São Leopoldo

776

Nesse sentido, das 137 instituições, houve o segundo movimento de agrupamento e localização. Reunimos em três grupos: a) escolas públicas municipais; b) escolas/colégios



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

privados; c) escolas públicas estaduais e/ou fundações. No agrupamento (b) também agregamos as instituições de ensino superior (IES), bem como identificou-se que o maior número de abrigos se concentrou na região do Vale dos Sinos. Desse modo, foi possível ainda localizar manchetes de jornais, como passo a referir nos próximos parágrafos e que contribuíram para estabelecer as reflexões iniciais dessa investigação.

O município com maior índice de pessoas em abrigo, cerca de 22,5% foi Canoas, a instituição de ensino que abrigou foi a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), em maio de 2024, concentrava mais de 8 mil pessoas e milhares de animais, ocupando salas de aula e ginásios de esportes. (NH, 2024)³. Conforme indicado na matéria Jornal NH, publicado em 8 de maio de 2024, em Sapucaia do Sul, havia 245 pessoas abrigadas na Escola de Ensino Fundamental (EMEF) Hugo Gerdau e 420 no ginásio e nas dependências de EMEF Otaviano Silveira; em Araricá outro município, 105 pessoas foram abrigadas na Escola Sementinha. A Universidade Feevale, de Novo Hamburgo, passou abrigar familiares dos seus funcionários também a partir de 07 de maio de 2024, acolhendo 200 famílias.

No Vale do Paranhana, vizinho aos Vale dos Sinos, nome das regiões que estão associados aos rios que irrigam as referidas regiões e que desaguam no estuário do Rio Guaíba, na capital do Estado. Nesse sentido, em Igrejinha, outro município e situado no Vale do Paranhana, duas escolas funcionaram como abrigo: a) o Colégio Luterano Redentor (portanto uma instituição privada) e b) EMEF João Darcy Reinheimer (escola pública municipal). Além disso, a EMEF Machado de Assis

Em Novo Hamburgo, por exemplo, o retorno nas escolas começou acontecer a partir do final do mês de maio. Não apenas as estruturas físicas das instituições foram afetadas, mas especialmente, os estudantes perderam materiais, roupas e principalmente, suas residências foram comprometidas, sendo a única alternativa o abrigamento, em instituições próximas ou em escolas que funcionaram como abrigos. Com relação as instituições de ensino públicas estaduais, a região que compreende o Vale dos Sinos, o retorno dos estudantes foi gradual, das 167 escolas atingidas, 120 retomaram as aulas em 21 de maio de 2024, como reitera Ileana Bravo, coordenadora da 2ª. Coordenadoria Regional de Educação (2ª. CRE/RS):

No Estado, das 2340 escolas, 1652 (70,5%) á retornaram. Das 688 que ainda não retornaram 475 delas ainda não têm data prevista. Dos 741.830 estudantes da rede estadual de ensino, 464. 779 (62%) retornaram às aulas. Dos 277.051 (38%) que ainda não retornara, 184.844 não tem data prevista. Em todo o Rio Grande do Sul, há 1058 escolas afetadas pela enchente, das quais 552 estão danificadas, atingindo centenas de milhares de estudantes. Além disso, 88 instituições servem de abrigo. Ainda há escolas com problemas de transporte e de acesso, entre outros

3 Dados extraídos do Jornal NH, Canoas, de 20 de maio de 2024, p. 12.

fatores. Ao todo, no Estado, são 378.887 estudantes que foram impactados pelas cheias e chuvas intensas. (NH, 2024b)⁴.

Em matéria publicada no Jornal NH, de 3 de junho de 2024, algumas estratégias para essa retomada foram orientadas, no sentido de acolher os estudantes com atividades de superação e resiliência. Orientações de higienização também estiveram nos motes das ações empreendidas. Contudo, a situação física de muitas escolas permaneceu como um dos principais problemas, mesmo diante do auxílio enviado de diferentes partes do mundo.

Considerações finais

As aprendizagens desenvolvidas nesse período de abrigo, envolvem as experiências de estudantes, professores e também da comunidade, que se voluntariou para atuar, auxiliar e contribuir para que o cotidiano nos abrigos fosse percebido de outra forma pelos sujeitos naquela situação análoga.

Edgar Morin (2000) acredita na educação planetária da condição humana, na qual a tarefa de educar o humano, para valorização do hibridismo da sua condição cultural de organização, é o principal desafio, porque exige sentido em ampliar os horizontes filosóficos da racionalidade. Atualmente, a educação vive a emergência de um momento de reformulações no qual o espaço pedagógico possível, para perceber a relação e o processo de aprendizagem, se constitui a partir da reflexão, da ação e da análise do envolvimento de cada um dos membros da comunidade escolar. Para toda instituição que pretende formar cidadãos atuantes e transformadores da realidade se faz necessário um olhar apurado frente à postura ética, humana e social. Um olhar que participe e que enfatize a construção coletiva.

Assim, pensar novas alternativas, mundos possíveis e viáveis para conviver e continuar a existir fez com que, rapidamente, uma explosão de ações e mobilização ocorrem. Nesse sentido, recompor as memórias, mapear e documentar o que ocorreu é uma possibilidade de aprender com a experiência e divulgar e disseminar formas ressignificadas de como os sujeitos se reinventaram a partir do contexto adverso que enfrentaram.

Entende-se ainda que ser resiliente, conforme Brandão, Mahfoud e Gianordoli-Nascimento (2011) entendida como possibilidade de recuperação concebem que a capacidade de resiliência vai muito além de se recuperar de um dano, pois implica uma superação do que se era, bem como promove o crescimento pessoal e contribui para projetar novos futuros.

⁴ Dados extraídos do Jornal NH, Rede Estadual da região teve retomada em 120 instituições, 21 de maio de 2024, p. 8.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Sociedade
e Práticas Educativas

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



Referências

BUSANELLO, Taís Schakofski. Enquadramento discursivo sobre eventos climáticos extremos: cobertura do ciclone extratropical no Rio Grande do Sul em 2023 pela GZH. Monografia (Bacharelado em Jornalismo). 72f. Universidade Federal de Santa Maria. Frederico Westphalen, 2024.

ESCOLANO BENITO, Augustin. Arquitetura como programa. Espaço-escolar e currículo. In: FRAGO, Antonio Vrao; ESCOLANO, Austín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 19-58.

FERRÉR, João; DANÉRIS, Marcelo; MARQUES, Pedro Romero. (orgs.). **RS: Resiliência & Sustentabilidade. Reflexões para a construção do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, RS: Libretos, 2025, p. 9-20.

GINDRI, Valentina. O resgate da memória após as enchentes no RS. **DW**. 25 de maio de 2024. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/o-resgate-da-mem%C3%B3ria-ap%C3%B3s-as-enchentes-no-rs/a-69171535>

GUITARRARA, Paloma. "Enchentes no Rio Grande do Sul"; **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilestela.uol.com.br/brasil/enchentes-no-rio-grande-do-sul.htm>. Acesso em 07 de novembro de 2024.

HARRES, Marluza Marques; RUCKERT, Fabiano Quadros. **A natureza, o tempo e as marcas da ação humana: políticas públicas e ambiente em perspectiva histórica**, São Leopoldo, RS. Oikos Editora, 2011.

MAGALHÃES, Justino. A instituição educativa na modernização do local. Perspectiva histórico-pedagógica. **Rivista di storia dell'educazione**, n.1, 2018, p. 41-55.

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

TRUCOLLO, Adriana Barni. O brincar com materiais não estruturados como aliado à saúde mental de crianças em situação de abrigo no RS. **Peer Review**, v. 6, n. 12, 2024, p. 344–351. <https://doi.org/10.53660/PRW-2327-4309>

779



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

EDUCAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DO FISIOTERAPEUTA SOB O NEOLIBERALISMO E SEUS IMPACTOS NA SAÚDE E BEM-ESTAR DA POPULAÇÃO

Ana Julya Santana Miranda¹
Lara Maria Previtali Fagiani²
Fabiane Santana Previtali³

Introdução

O neoliberalismo dominou o último quartel do século XX (e ainda permanece em pauta no século XXI, apesar de mostrar claros sinais de esgotamento), inaugurado com o governo conservador Margaret Thatcher na Grã-Bretanha em 1979 e trouxe como princípio principal o declínio do Estado de Bem-Estar Social onde este havia se desenvolvido. Segundo os autores, esse modelo implica em uma tríade composta por desregulação, privatização e retirada do Estado da ordem econômica e, em consequência disso, leva a crescente concentração de capital com nefastas consequências para a classe que vive do trabalho.

Nesse contexto, as características neoliberais atingem as condições de trabalho dos trabalhadores, incluindo os fisioterapeutas, os quais possuem uma luta constante em exercer seu papel profissional na área da saúde. Para Antunes (2011), devido o processo de reorganizando do capital com o viés lucrativo, hoje em dia, a classe trabalhadora é vítima de práticas draconianas destinadas a restaurar o poder da classe capitalista. Assim, o trabalhador está sujeito ao contexto neoliberal, portanto vivendo sob a flexibilização, terceirização, trabalho informal, reformas trabalhistas e privatizações, medidas que diminuem drasticamente os seus direitos.

Além disso, o sistema traz consigo o resultado de um trabalho alienado e fetichizado, dando lugar a um modo específico de controle social, segundo Mészáros (2000). Para o autor, o metabolismo social do capital é resultado de um processo social histórico que implicou na subordinação do trabalho ao capital, fazendo com que fosse assegurado a autorreprodução do próprio capital. Dessa forma, o sistema constitui uma estrutura forte de organização e controle do metabolismo societal, a qual todos os homens devem se submeter com o risco de não sobreviverem.

¹ Estudante de graduação em Fisioterapia da Universidade federal de Uberlândia (UFU), pesquisadora em nível de Iniciação Científica. anamirandajulya@outlook.com

² Estudante de graduação em Fisioterapia Universidade federal de Uberlândia (UFU). laramaria.previtali@gmail.com

³ Docente do INCIS/PPGED/PPGCS/UFU. Pesquisadora CNPq/PQ N-2. fabiane.previtali@gmail.com

O fisioterapeuta nesse caso está totalmente interligado, uma vez que estes acabam sendo explorados socialmente e economicamente, apesar de ser um profissional altamente qualificado em nível superior de formação. Nos últimos anos, presenciamos um acelerado processo de desmonte da política de Saúde brasileira que atinge diretamente seu financiamento, enfraquecendo o Sistema Único de Saúde deixando milhares de pessoas a mercê de serviços precarizados, empurrando-os ao setor privado de serviços de saúde, numa lógica de transformar em clientes aqueles que deveriam ser sujeitos de direitos, evidenciando o acirramento das disputas pelos recursos públicos e as novas configurações da relação do Estado com o setor privado (SILVA, 2011).

Isso ocorre porque o trabalho é condição vital da existência do ser humano. Para Antunes (2011), o ser humano não existe sem o trabalho que é o meio pelo qual ele objetiva sua subjetividade, agindo sobre a Natureza, o meio ambiente e criando coisas úteis. Mas, sob o metabolismo societal do capital o trabalho torna-se alienado do ser que trabalha e passa a ser explorado pela classe burguesa para produção da mais-valia. Sob o neoliberalismo a exploração torna-se ainda mais visível porque os trabalhadores exercem suas profissões de forma intermitente e sem direitos, o que amplia a insegurança, a insatisfação e acarreta acidentes do trabalho.

A partir desses supostos é que é necessário a presença de conselhos e de sindicatos para garantir ou ao menos colocar em discussão os direitos trabalhistas dos fisioterapeutas na área da saúde e principalmente levar em consideração que é necessário que haja uma autoridade para garantir o seguro aos trabalhadores com vínculos empregatícios formais e a cobertura dos direitos sociais mínimos a todos os cidadãos, a partir de recursos públicos geridos pelo Estado, indo contra o sistema neoliberal.

Assim, o artigo tem por objetivo problematizar o processo saúde-doença na atual fase do capitalismo neoliberal sob o avanço das tecnologias digitais e suas implicações para a saúde do trabalhador/a, considerando a relação entre a sociologia do trabalho e a fisioterapia na promoção e prevenção da saúde. Partimos das teses de Antunes da centralidade do trabalho para o processo de humanização, mas que no capitalismo é também trabalho explorado para obtenção do lucro e Arantes et al (2008). para quem o processo saúde-doença está assentado em determinações histórico-sociais.

As mudanças tecnológicas e as condições de trabalho precarizadas geram instabilidade e insegurança, fatores determinantes no processo saúde-doença que levam os indivíduos ao adoecimento físico e mental. A metodologia diz respeito a uma pesquisa bibliográfica e de caráter exploratório que está em andamento, sendo os resultados parciais. O artigo está organizado em duas seções, além da Introdução e das Considerações Finais. Na Introdução apresentamos os elementos que constituem o artigo. Na primeira seção fazemos a discussão da relação saúde-doença sob o neoliberalismo. Na segunda seção apresentamos a fisioterapia e o trabalho do fisioterapeuta sob as influências do neoliberalismo. Nas Considerações Finais

retomamos os argumentos centrais do artigo e apontamos para a necessidade de novas e mais profundas pesquisas sobre o tema em questão.

A Relação Saúde – Doença sob o Neoliberalismo

A Organização Mundial da Saúde – 1948 (OMS) apresenta uma definição de saúde como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência da afecção ou doença”. A VIII Conferência Nacional de Saúde (1988) ampliou significativamente o conceito, incluindo nele não só as condições de vida (alimentação, habitação, trabalho...) mas, também, direitos ligados ao acesso universal e igualitário às ações e serviços de promoção, proteção e recuperação da saúde e exigências ligadas a uma política nacional de saúde (ARANTES, et al, 2008).

No Brasil, a VIII Conferência Nacional de Saúde, em 1988, no bojo do processo de redemocratização e da Constituição Cidadã ampliou significativamente o conceito de saúde, incluindo nele não só as condições de vida como alimentação, habitação e acesso e condições de trabalho, mas, também, direitos ligados ao acesso universal e igualitário às ações e serviços de promoção, proteção e recuperação da saúde e exigências ligadas a uma política nacional de saúde pública (PREVITALI; FAGIANI, 2020).

Nesse sentido, saúde é o resultado da inter-relação entre variáveis determinantes das condições de saúde. Para Arantes, et al (2008), a multideterminação e multifatorialidade propiciam uma noção da complexidade que pode haver nos eventos relacionados com a saúde dos indivíduos.

Segundo, não aparecem como fenômenos estáticos, separados ou dicotômicos, sendo resultantes da combinação de fatores que podem determinar diferentes graus nas condições de saúde dos organismos.

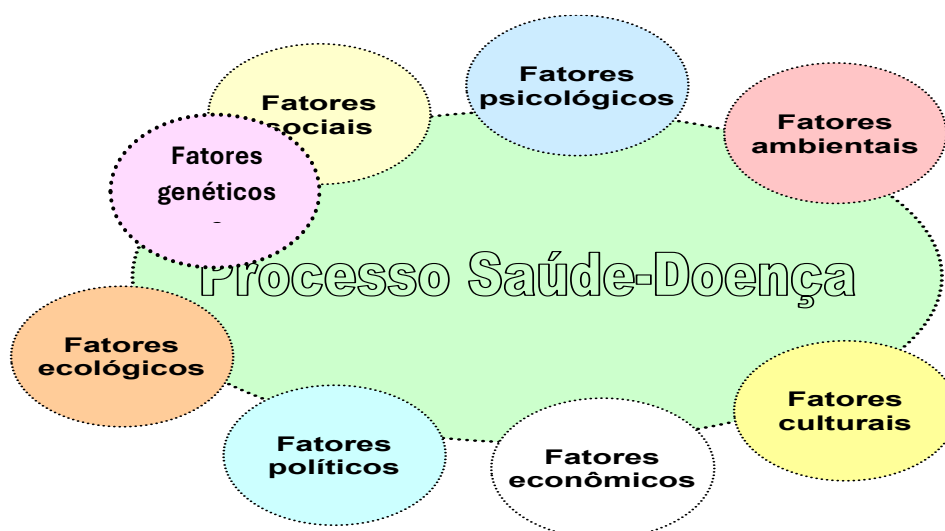
Em seu sentido mais abrangente, a saúde é a resultante das condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse de terra e acesso a serviços de saúde (CÂMARA, et al., 2012). O processo saúde-doença é, antes de tudo, o resultado das formas de organização social da produção, as quais podem gerar grandes desigualdades sociais (ARANTES, et al, 2008).

Para Becker et al (2009), as concepções mais globalizantes, articulam saúde com condições de vida. É aqui que podemos compreender o avanço das doenças físicas e psíquicas, inclusive nos profissionais da fisioterapia, responsáveis pela promoção e reabilitação dos indivíduos trabalhadores. É nesse aspecto que podemos observar também a importância de serviços confiáveis de saúde públicos, bem como de políticas públicas que desenvolvem sentimento de confiança e segurança na população. Dialogando com Antunes (2011), podemos inferir que o neoliberalismo promove o adoecimento e não a saúde dos indivíduos, incluindo-se os fisioterapeutas.

782

Para Câmara et al (2009), é o Estado que deve assumir explicitamente uma política de saúde consequente e integrada às demais políticas econômicas e sociais, assegurando os meios que permitem efetivá-las a fim de garantir o controle do processo de formulação, gestão e avaliação das políticas sociais e econômicas pela população. Segundo os autores, os fatores que compreendem o processo saúde-doença são o meio familiar e profissional do indivíduo, o grau de satisfação e produtividade, a identificação e identidade do trabalhador, assim como as situações de trabalho, os fatores genéticos, mas também culturais, econômicos e políticos, além dos fatores ambientais e ecológicos, sendo todos eles articulados e dinâmicos, conduzindo tanto ao prazer quanto ao sofrimento, envolvendo-se de acordo com a psicodinâmica do trabalho, com saúde. Abaixo apresentamos a Figura 1 a fim representar a multifatorialidade dos elementos que determinam o processo saúde-doença.

Figura 1 – Fatores Determinantes do Processo Saúde-Doença



Fonte: Elaboração das autoras.

De acordo com a I Conferência Internacional sobre promoção de saúde no Canadá, em 1986, chamada de Carta de Ottawa, citada por Bispo Júnior (2010):

A paz, a educação, a habitação, a alimentação, a renda, um ecossistema estável, a conservação dos recursos, a justiça social e a equidade são requisitos fundamentais para a saúde (BISPO JÚNIOR, 2010, p. 35).

É inegável que nos tempos atuais o neoliberalismo traz consigo a destruição dos direitos do trabalho, tornando a vida dos trabalhadores mais insegura e portanto, mais propensa à

doença. Para Previtali e Fagiani (2020), o neoliberalismo e a Nova gestão Pública buscam reduzir os gastos do Estado, através de privatizações e terceirizações de serviços que são fundamentais à população para sua qualidade de vida, como a saúde, a educação, os direitos trabalhistas, incluindo-se a previdência social pública.

A Fisioterapia e o Trabalho do Fisioterapeuta sob o Neoliberalismo

As políticas neoliberais influenciam também o acirramento da exploração do meio ambiente, levando à crise ecológica uma vez que desregulamenta a ação das empresas que buscam explorar mais o meio ambiente para obtenção de lucros. Nesse ambiente social, os trabalhadores ficam mais expostos e vulneráveis, sendo fundamental o trabalho da fisioterapia do trabalho.

Para Arantes et al (2008), cabe ao fisioterapeuta, em consonância com uma equipe de saúde e com os gestores locais, planejar e desenvolver estratégias para contemplar tanto as ações de reabilitação, que não podem deixar de ser desenvolvidas, quanto as ações de promoção da saúde e prevenção de doenças. Para o autor, a atuação do fisioterapeuta, especialmente na atenção básica é fundamental e não deve corresponder ao exclusivo desenvolvimento de ações de reabilitação, o que corresponderia à simples reprodução do modelo biomédico-curativo na comunidade, compreender os condicionantes sociais e responder a eles criticamente.

Área da saúde que permite compreender técnicas e abordagens terapêuticas para promover a recuperação, prevenção e melhoria da função física, mobilidade e qualidade de vida de indivíduos com condições de saúde variadas, realizando avaliação, diagnóstico, prevenção e tratamento de distúrbios do movimento e funcionalidade do corpo humano (COFFITO, 2023).

A fisioterapia do trabalho aplica medidas de manutenção da saúde dos trabalhadores, eliminando ou mitigando os riscos ergonômicos com o objetivo de proporcionar conforto, segurança, saúde e desempenho eficiente no trabalho. Ainda, vai buscar diagnosticar nos ambientes de trabalho as condições que não são apropriadas aos trabalhadores e que podem promover não o bem-estar físico e/ou mental. Assim, o trabalho do fisioterapeuta será tanto de prevenção como de reabilitação quanto ao condicionamento físico do trabalhador, eliminação de movimentos e posturas críticos; determinação de tempo de recuperação da fadiga; sugerir melhorias da organização do local de trabalho, visando o bem-estar do trabalhador e de forma a conservar e promover sua saúde no trabalho.

Sob o neoliberalismo esse trabalho tem sido dificultado pelas próprias condições de trabalho do fisioterapeuta. Tem proliferado na área da saúde, seja no setor privado, mas também no setor público em função da Nova Gestão Pública (PREVITALI; FAGIANI, 2020), as relações de trabalho chamadas de uberização, isto é, sem vínculo contratual, sendo, portanto, de caráter temporário, com contratos sem estabilidade e precários, numa aparente relação de

colaboração. Mas, para Antunes (2011), é uma forma das empresas explorarem ainda mais os profissionais, tornando-os cada vez mais precários pois acabam arcando com todos os custos do seu trabalho na prestação do serviço à empresa.

De acordo com Souza e Abagaro (2020), tem sido cada vez mais comum os profissionais da saúde serem prestadores de serviços para mais de uma empresa privada ou mesmo para o setor público. Para os autores, o profissional é visto como agente autônomo, sem vínculo típico com a empresa e está desprovido de proteção social trabalhista e estabilidade, situação que se torna ainda mais grave quando se considera que diversos custos são repassados para ele, como a compra/aluguel de alguns meios de trabalho e sua manutenção.

Segundo os autores, a força de trabalho em saúde – e aqui incluímos o profissional fisioterapeuta – está inserida no movimento histórico das formas de reposição de exploração empreendidas pelo capital, não sendo um processo homogêneo, até porque na divisão social do trabalho em saúde há diversas nuances que atravessam um processo de hierarquização e (super)especialização que impõe diferenças e peculiaridades para as profissões contemporâneas. Mas os autores ressaltam que “é mister considerar que mesmo profissões historicamente colocadas no topo dessa hierarquia, como é a medicina, têm enfrentado efeitos contundentes do processo de precarização do trabalho” (SOUZA; ABAGARO, 2020, p. 5).

Souza e Abagaro (2020) afirmam que o processo de precarização do trabalho em saúde também é dinamizado pelo avanço tecnológico, pela falácia do empreendedorismo e autogestão num processo de uberização da saúde em consonância com o movimento mais geral das metamorfoses do mundo do trabalho, cada vez mais mediado pelas tecnologias digitais que retiram poder de decisão dos profissionais, especialmente no caso da Inteligência Artificial e do teletrabalho, como a telemedicina. Para eles:

(...) constrói-se a narrativa de que o profissional de saúde controla sua jornada, ritmo, ganhos etc., quando, na verdade as plataformas, por meio da Inteligência Artificial, controlam econômica e espaço-temporalmente a relação entre profissionais e indivíduos assistidos (...). Ganha tons, ainda, o modelo biomédico pautado na assistência individual e focado na doença (SOUZA; ABAGARO, 2020, p. 9-10).

Segundo os autores, houve um significativo crescimento a partir de 2020, quando da Pandemia Covid-19, do teletrabalho em saúde, com as tradicionais operadoras de planos e seguros de saúde ampliando sua atuação na direção da telemedicina ou, também, com emergentes *startups* criando aplicativos para a oferta de telemedicina. Ainda para os autores, com o argumento da profissionalização da ‘mediação’, essas *startups* avançaram no mercado, conseguindo adesão, cada vez maior, de médicos e outros profissionais da saúde, dentre eles os fisioterapeutas, sob a ideologia do empreendedorismo e da autogestão.

Considerações Finais

Sob o neoliberalismo em conjunto com as tecnologias digitais as formas flexíveis e precárias do trabalho têm sido aprofundadas e impactam os trabalhadores, tornando as suas condições de trabalho e suas vidas mais inseguras e instáveis. Esses elementos podem levar ao adoecimento físico e psíquico, considerando que os determinantes sociais do processo saúde-doença devem ser considerados para diagnóstico, promoção e reabilitação da população.

O próprio fisioterapeuta, que tem suas funções e responsabilidades determinadas por seus conselhos regulatórios e de ética profissional se vê inserido nesse contexto. Cada vez mais o seu trabalho é exercido em condições precarizadas, sem direitos, sob o signo do empreendedorismo e flexibilidade.

Assim, ser fisioterapeuta no contexto neoliberal é enfrentar não apenas os desafios inerentes à prática clínica, mas também os desdobramentos das políticas econômicas que moldam o sistema de saúde, cada vez mais privatistas e uberizadas. Torna-se fundamental que os profissionais se percebam como trabalhadores e busquem superar o individualismo que permeia a profissão para a defesa de condições de trabalho adequadas para o efetivo exercício profissional.

786

Referencias

ANTUNES, R. Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho? Seminário Nacional de Saúde Mental e Trabalho - São Paulo, 28 e 29 de novembro de 2008. Disponível em: <https://www.cressrn.org.br/files/arquivos/LxkqK1F4gd8eDW4w38w0.pdf>. Acesso em: 07 agosto 2023.

ARANTES, R. C. et al. Processo saúde-doença e promoção da saúde: aspectos históricos e conceituais. **Revista de APS**. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/aps/article/view/14218>. Acesso em 10 outubro. 2023.

BECKER, S. G. et al. Dialogando sobre o processo saúde/doença com a Antropologia: entrevista com Esther Jean Langdon. Entrevista. **Rev. Bras. Enferm.** N. 62, v. 2, abr. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672009000200025>. Acesso 03 agosto. 2023.

BISPO JÚNIOR, J. P. Fisioterapia e saúde coletiva: desafios e novas responsabilidades profissionais. **Ciência Saúde Coletiva**, 15. Jun 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232010000700074>. Acesso em: 15 setembro 2023.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



CÂMARA, A. M. C. S. et al. Percepção do Processo Saúde-doença: Significados e Valores da Educação em Saúde. REBEM -**Revista Brasileira de Educação Médica**. N. 36. Março, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-55022012000200006> . Acesso em: 3 agosto 2023.

CONSELHO FEDERAL DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL. COFFITO. **Leis e Decretos**. Disponível em: <https://crefito4.org.br/site/leis-e-decretos/> . Acesso em: 03 setembro 2023.

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C. C. Normalização do trabalho precário: a experiência europeia e brasileira. **Lutas Sociais**, São Paulo, vol. 24 n. 44, p. 32-47, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://ocvt.unl.pt/images/investigadores/fabianne-previtali/previtali-f.-s.-fagiani-c.-c.-lutas-sociais.pdf>. Acesso em: 10 agosto 2023.

SOUZA, D. O.; ABAGARO, C. P. A Uberização do trabalho em saúde: expansão no contexto da pandemia de Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, n. 1, 2021, e00328160. Disponível em: DOI: 10.1590/1981-7746-sol00328. Acesso em: 12 outubro 2023.

787



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

EDUCAÇÃO E CIDADANIA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO AGENTES DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Ruth Aires Dias Teles¹

Introdução

A educação tem sido amplamente reconhecida como um dos principais pilares para a construção de uma sociedade democrática e inclusiva. Freire (1996) defende que a educação, enquanto prática de liberdade, não apenas capacita os indivíduos a exercerem seus direitos, mas também os impulsiona a se tornarem agentes de transformação social. Nesse contexto, o conceito de cidadania está intrinsecamente ligado ao processo educativo, uma vez que a formação de sujeitos críticos e engajados socialmente é fundamental para o fortalecimento de valores democráticos e igualitários.

A formação de professores desempenha um papel central nesse cenário, pois os docentes são mediadores do processo educativo e responsáveis por promover reflexões e práticas voltadas para a transformação social. Segundo Tardif (2014), o trabalho docente vai além da transmissão de conhecimento; ele é um processo complexo que envolve a construção de valores, atitudes e competências que permitem aos estudantes compreender e interagir de forma crítica com a realidade. Nesse sentido, os professores não são apenas transmissores de conteúdos, mas também agentes que influenciam ativamente a formação de cidadãos conscientes e participativos.

Entretanto, a formação de professores enfrenta desafios significativos em um mundo marcado por profundas desigualdades sociais e rápidas transformações culturais e tecnológicas. Segundo Libâneo (2012), a formação inicial e continuada de docentes precisa estar alinhada às demandas contemporâneas da sociedade, considerando aspectos como a diversidade cultural, as mudanças no mercado de trabalho e o impacto das novas tecnologias no ambiente escolar. Para tanto, é essencial que as políticas educacionais proporcionem condições adequadas para que os professores possam desenvolver práticas pedagógicas que articulem o conhecimento acadêmico com os valores éticos e sociais.

No contexto atual, a cidadania é entendida como um conceito dinâmico, que envolve não apenas o exercício de direitos, mas também a responsabilidade coletiva e a participação ativa na vida pública. Gohn (2020) argumenta que a educação para a cidadania requer uma

788

¹ Graduada em Letras (pela UFT- Porto Nacional/TO). Mestra em Letras (pela UFT- Porto Nacional/TO).
<http://lattes.cnpq.br/6104027149377692>. E-mail: ruthadteles@gmail.com.br. ORCID:
<https://orcid.org/0009-0000-6474-2490>.

abordagem pedagógica que valorize a participação democrática e a formação de sujeitos sociais críticos, capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Assim, a atuação dos professores como agentes de transformação social está diretamente relacionada à sua capacidade de promover práticas educativas que favoreçam a inclusão, o respeito às diferenças e a resolução de conflitos de forma ética e dialogada.

Diante desse cenário, este artigo propõe uma análise sobre a formação de professores sob a ótica de sua contribuição para a transformação social, explorando a relação entre educação e cidadania. Para alcançar esse objetivo, realiza-se uma revisão bibliográfica, buscando compreender como diferentes autores abordam o tema e identificar práticas pedagógicas que contribuam para o fortalecimento da cidadania no contexto educacional.

A relevância deste estudo reside na necessidade de aprofundar o debate sobre o papel da educação na construção de uma sociedade democrática e inclusiva, bem como na urgência de repensar os modelos de formação docente à luz dos desafios contemporâneos. O artigo está estruturado em seções que abordam, primeiramente, o referencial teórico sobre educação e cidadania; em seguida, discute-se a formação de professores como agentes de transformação social, finalizando com considerações sobre os desafios e perspectivas para o futuro.

789

Metodologia

A metodologia deste estudo adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em uma revisão bibliográfica. De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é caracterizada pela análise sistemática de materiais já publicados, como livros, artigos científicos, teses e documentos oficiais, sendo uma estratégia amplamente utilizada para aprofundar teorias, identificar lacunas no conhecimento e estabelecer um diálogo crítico entre diferentes perspectivas. Essa abordagem foi escolhida por sua capacidade de fornecer uma base teórica sólida para a análise do tema em questão.

Neste contexto, a revisão bibliográfica é compreendida como um levantamento e análise crítica das principais obras relacionadas ao tema, conforme descrevem Marconi e Lakatos (2017). Essa metodologia permite fundamentar teoricamente os objetivos do estudo, explorando a relação entre educação e cidadania, com um enfoque particular na formação de professores como agentes de transformação social. Para isso, foram utilizadas fontes confiáveis e diversificadas, incluindo livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais, todos reconhecidos por sua relevância e qualidade acadêmica. As bases de dados consultadas, como Scielo, Google Scholar, ERIC e Periódicos CAPES, foram selecionadas por oferecerem materiais atualizados e de alta confiabilidade no campo da educação.

A fim de assegurar a pertinência e a atualidade das informações, estabeleceu-se como critério de seleção o recorte temporal de publicações entre 2015 e 2025, priorizando estudos que

abordassem diretamente os temas de formação de professores, cidadania e transformação social. Além disso, foram incluídos textos em português, inglês, espanhol e francês, ampliando o alcance da pesquisa e incorporando diferentes perspectivas culturais e acadêmicas. Conforme Sampieri, Collado e Lucio (2013), critérios claros e objetivos são essenciais em uma revisão bibliográfica, pois garantem que o corpus de análise esteja alinhado aos objetivos da pesquisa e contribua para a validade dos resultados.

Para a execução da revisão bibliográfica, seguiram-se as etapas propostas por Severino (2017). Inicialmente, foram definidos descritores e palavras-chave, como "educação", "cidadania", "formação de professores", "transformação social" e "práticas pedagógicas", visando assegurar abrangência e especificidade na busca. Em seguida, realizou-se a seleção das fontes com base nos critérios estabelecidos, priorizando obras publicadas em periódicos de alto impacto e documentos amplamente reconhecidos no campo educacional. Após a seleção, a leitura foi realizada em duas etapas: uma leitura exploratória, para identificar as obras mais relevantes, seguida de uma análise crítica, destacando as contribuições teóricas e metodológicas de cada fonte.

As informações coletadas foram organizadas em categorias temáticas, como "educação e cidadania", "formação inicial e continuada de professores" e "práticas pedagógicas transformadoras", permitindo uma análise comparativa e a identificação de convergências e divergências entre os autores. Por fim, os dados foram interpretados com base no referencial teórico adotado, buscando responder às questões levantadas na introdução e oferecer subsídios para o debate acadêmico sobre o tema.

Embora a revisão bibliográfica forneça uma ampla base teórica, reconhece-se que ela não aborda dados empíricos diretamente, o que pode limitar a compreensão de práticas pedagógicas específicas em contextos reais. Nesse sentido, sugere-se que futuras pesquisas complementem as reflexões teóricas aqui apresentadas com estudos empíricos, ampliando as possibilidades de análise e aplicação prática.

Fundamentação Teórica

A relação entre educação e cidadania é amplamente debatida na literatura acadêmica, sendo a educação considerada um elemento essencial para a formação de cidadãos críticos e participativos. De acordo com Marshall (1967), a cidadania é composta por direitos civis, políticos e sociais, sendo estes direitos fundamentais para a construção de uma sociedade mais democrática e igualitária. Nesse contexto, a educação emerge como um instrumento indispensável para o exercício pleno da cidadania, pois permite aos indivíduos compreenderem seus direitos e deveres, além de desenvolverem capacidades para a atuação na esfera pública (GOHN, 2020).

Freire (1996) destaca que a educação deve ser uma prática de liberdade, voltada para a emancipação dos indivíduos e para a construção de uma consciência crítica. Segundo o autor,

a verdadeira cidadania só pode ser alcançada por meio de uma educação que estimule o diálogo e a reflexão sobre a realidade social, permitindo que os indivíduos se tornem agentes de transformação. Assim, a relação entre educação e cidadania é intrínseca, uma vez que a primeira fornece as bases para o desenvolvimento da segunda, possibilitando a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

No âmbito da formação de professores, a literatura aponta que esses profissionais desempenham um papel fundamental como agentes de transformação social. Para Tardif (2014), o trabalho docente não se limita à transmissão de conhecimentos técnicos, mas envolve a formação de valores, atitudes e competências que possibilitem aos estudantes compreender e interagir criticamente com o mundo. Dessa forma, o professor é um mediador entre o conhecimento e a realidade social, atuando como facilitador do desenvolvimento da cidadania e da autonomia dos alunos.

Entretanto, a formação de professores enfrenta diversos desafios, especialmente no que diz respeito à integração de práticas pedagógicas que promovam a cidadania. Segundo Libâneo (2012), a formação inicial de docentes ainda carece de uma abordagem que articule teoria e prática, muitas vezes focando excessivamente em conteúdos disciplinares e negligenciando aspectos relacionados à ética, diversidade cultural e educação para a cidadania. Além disso, a formação continuada, embora essencial, enfrenta dificuldades relacionadas à falta de recursos, tempo e suporte institucional, o que limita o desenvolvimento profissional dos professores e, consequentemente, sua capacidade de atuar como agentes de transformação. Outro aspecto relevante é a relação entre o trabalho docente e a transformação social. De acordo com Nóvoa (1992), o professor não pode ser visto apenas como um executor de políticas educacionais, mas como um intelectual reflexivo, capaz de interpretar criticamente as demandas da sociedade e adaptá-las às necessidades do contexto educacional. Nesse sentido, práticas pedagógicas inovadoras têm se mostrado eficazes para promover a cidadania no ambiente escolar. Por exemplo, o uso de metodologias ativas, como aprendizagem baseada em projetos e resolução de problemas, pode estimular a participação ativa dos alunos e desenvolver habilidades como pensamento crítico, colaboração e responsabilidade social (MORAN, 2018).

Além disso, a literatura destaca a importância de políticas educacionais que incentivem práticas pedagógicas voltadas para a cidadania. De acordo com Gatti e Barreto (2009), é fundamental que as diretrizes curriculares valorizem a formação integral dos estudantes, incorporando temas como direitos humanos, diversidade cultural e sustentabilidade. Essas abordagens contribuem para a construção de uma educação que vai além do ensino tradicional, promovendo o desenvolvimento de uma cidadania ativa e responsável.

Portanto, a fundamentação teórica deste estudo evidencia que a educação desempenha um papel central na promoção da cidadania e que os professores, enquanto agentes de transformação social, têm um papel indispensável nesse processo. Contudo, é necessário superar os desafios relacionados à formação docente e à implementação de práticas

pedagógicas inovadoras, garantindo que a educação contribua efetivamente para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Resultados e Discussão

A análise dos estudos selecionados revela que a formação de professores desempenha um papel essencial na promoção da cidadania e na construção de uma sociedade mais justa e democrática. No entanto, diversos autores destacam a necessidade de repensar os processos formativos para que sejam mais alinhados às demandas sociais contemporâneas. Para Freire (1996), a formação docente deve ir além da simples transmissão de conteúdos, capacitando os professores a promoverem uma educação emancipadora e orientada pelo diálogo. Essa perspectiva sugere que os programas de formação inicial e continuada precisam incorporar práticas reflexivas que conectem teoria e prática, permitindo aos docentes compreender e intervir nas realidades sociais de forma transformadora.

No contexto das práticas pedagógicas, Tardif (2014) argumenta que o ensino deve ser mediado por uma abordagem que integre conhecimentos disciplinares, habilidades pedagógicas e valores éticos. Práticas pedagógicas inovadoras, como metodologias ativas e aprendizagem baseada em projetos, têm demonstrado eficácia na promoção da cidadania, pois estimulam o protagonismo dos alunos e a resolução colaborativa de problemas (MORAN, 2018). Além disso, essas práticas favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico, essencial para que os estudantes compreendam suas responsabilidades como cidadãos e participem ativamente da vida pública.

Apesar das possibilidades oferecidas por essas metodologias, os professores enfrentam desafios significativos em contextos sociais adversos. Libâneo (2012) destaca que as desigualdades estruturais, como a falta de infraestrutura escolar, a escassez de recursos pedagógicos e a sobrecarga de trabalho, dificultam a implementação de práticas que promovam a cidadania. Além disso, muitos docentes relatam sentir-se despreparados para lidar com questões relacionadas à diversidade cultural e inclusão, aspectos centrais para a formação de uma cidadania plural e democrática.

Outro desafio importante está relacionado à fragmentação dos programas de formação continuada, frequentemente organizados sem considerar as necessidades específicas dos professores e os contextos em que atuam. De acordo com Nóvoa (1992), é fundamental que a formação continuada seja concebida como um processo contínuo, baseado na troca de experiências e no fortalecimento das comunidades de prática. Nesse sentido, políticas públicas que incentivem a colaboração entre professores, gestores e comunidades podem criar condições mais favoráveis para a implementação de práticas pedagógicas inovadoras.

Por outro lado, há oportunidades importantes geradas por avanços nas políticas educacionais e pelo uso de tecnologias na educação. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), por exemplo, têm enfatizado a importância da educação para a cidadania, incentivando o

desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, cooperação e responsabilidade social (BRASIL, 2013). Além disso, o uso de tecnologias digitais pode potencializar a formação docente, oferecendo recursos acessíveis para o desenvolvimento profissional e para a aplicação de práticas pedagógicas que dialoguem com as demandas contemporâneas (MORAN, 2018).

Nesse contexto, a análise dos estudos permite concluir que a formação de professores para a promoção da cidadania requer uma abordagem integrada, que considere tanto os desafios enfrentados pelos docentes quanto as oportunidades oferecidas por políticas educacionais e inovações pedagógicas. Embora barreiras estruturais e institucionais ainda representem obstáculos significativos, iniciativas que valorizem o papel dos professores como agentes de transformação social podem contribuir para a construção de uma educação mais equitativa e voltada para o fortalecimento da cidadania.

Conclusão

As reflexões apresentadas neste estudo destacam a educação como um motor essencial para a promoção da cidadania e a transformação social. Freire (1996) defende que a educação deve ser uma prática de liberdade, permitindo que os indivíduos não apenas compreendam o mundo ao seu redor, mas também atuem como agentes de mudança em suas comunidades. Nesse sentido, a formação de professores emerge como um pilar central nesse processo, dado o papel estratégico que os docentes desempenham na mediação entre conhecimento, valores éticos e práticas sociais.

A análise teórica evidencia que a cidadania vai além do simples reconhecimento de direitos e deveres, envolvendo a participação ativa dos indivíduos na construção de uma sociedade democrática. De acordo com Gohn (2020), o fortalecimento da cidadania requer uma abordagem educacional que valorize a diversidade, a inclusão e o diálogo, elementos que só podem ser efetivamente incorporados no ambiente escolar por meio de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social. Assim, a formação inicial e continuada de professores deve estar alinhada a esses princípios, capacitando os docentes para lidar com os desafios contemporâneos e atuar de maneira transformadora.

No campo teórico, este estudo contribui para o aprofundamento das discussões sobre a relação entre educação e cidadania, reforçando a importância da formação docente para a construção de uma sociedade mais equitativa. Ao revisar os principais conceitos e perspectivas teóricas, este trabalho fornece uma base sólida para entender como a educação pode promover práticas sociais transformadoras, articulando os desafios enfrentados pelos professores com as oportunidades geradas por políticas educacionais e inovações pedagógicas.

No que diz respeito à prática, as contribuições deste estudo residem na oferta de orientações para o desenvolvimento de programas de formação docente mais eficazes. Nóvoa (1992)

ressalta que a formação de professores deve ser concebida como um processo contínuo, baseado na colaboração e no fortalecimento de comunidades de prática. Nesse contexto, destaca-se a necessidade de políticas públicas que não apenas garantam condições adequadas de trabalho para os docentes, mas também fomentem práticas pedagógicas inovadoras, como metodologias ativas e projetos interdisciplinares, capazes de engajar os estudantes em um processo de aprendizagem significativo e voltado para a cidadania.

Entretanto, este estudo também apresenta limitações, uma vez que se baseia exclusivamente em uma revisão bibliográfica e não aborda dados empíricos diretamente. Para futuras pesquisas, sugere-se a realização de estudos de campo que investiguem práticas pedagógicas em contextos reais, bem como análises comparativas entre diferentes abordagens de formação docente. Além disso, seria relevante explorar como as tecnologias educacionais podem potencializar a formação e a prática pedagógica voltada para a cidadania, ampliando ainda mais o alcance das reflexões apresentadas.

Em síntese, a formação de professores constitui um elemento indispensável para a promoção da cidadania e a transformação social. Embora desafios significativos ainda persistam, especialmente em contextos de desigualdade estrutural, as oportunidades geradas por avanços nas políticas educacionais e por práticas pedagógicas inovadoras oferecem caminhos promissores para a construção de uma educação mais inclusiva e transformadora. Este estudo reforça, portanto, a urgência de se investir na formação docente como uma estratégia central para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, democrática e participativa.

794

Referências

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 jan. 2025.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOHN, M. G. *Educação, sociedade e cidadania*. São Paulo: Cortez, 2020.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MORAN, J. M. *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. São Paulo: Casa da Educação, 2018. Disponível em: <<https://www.metodologiasativas.com>>. Acesso em: 10 jan. 2025.

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

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. *Metodologia de pesquisa*. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

795



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

AUTISMO E PRÁTICAS LETRADAS DOCENTES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA INCLUSÃO ESCOLAR

Ester Cardoso de Moraes Galter

Introdução

As práticas letradas docentes desempenham um papel fundamental na construção do conhecimento e no desenvolvimento do ensino inclusivo, especialmente no contexto do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essas práticas envolvem conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial e continuada, experiências oriundas de cursos de aperfeiçoamento e da atuação em sala de aula. A articulação entre a formação docente e a prática pedagógica é essencial para a construção de estratégias de ensino que atendam às necessidades de todos os estudantes, incluindo aqueles com TEA (Kleiman, 2006; Alves, 2022).

Este estudo fundamenta-se nas concepções de letramento de Kleiman (2006), Alves (2022) e Street (2008), buscando explorar as práticas letradas docentes sob a perspectiva da educação inclusiva. A abordagem adotada considera tanto a dimensão local quanto a global, conectando experiências específicas ao contexto educacional mais amplo. Para Paulo Freire (1970, 2006, 2016), a prática educativa é um exercício dialógico, relacionando o cotidiano dos estudantes às vivências escolares, o que reforça a importância de um ensino que valorize a diversidade e a singularidade dos sujeitos da aprendizagem.

O conceito de letramento adotado por Kleiman (2006) compreende essa prática como um processo social e cultural, que vai além da simples aquisição de habilidades de leitura e escrita, incorporando a interação do indivíduo com diferentes contextos. Alves (2022) amplia essa visão ao abordar a necessidade de adaptação das práticas letradas para atender às demandas de estudantes com TEA. Street (2008), por sua vez, complementa essa perspectiva ao destacar diferentes tipos de letramento, como o acadêmico, familiar e comunitário, cada um com suas especificidades e potencialidades no processo de ensino e aprendizagem.

No contexto da educação inclusiva, a matrícula de estudantes com TEA no ensino regular tem crescido significativamente. A Lei Federal nº 12.764/2012 estabelece o TEA como uma deficiência persistente que impacta a comunicação, a interação social e o comportamento (Brasil, 2012). O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014) classifica o TEA em três níveis de suporte, evidenciando a necessidade de adaptações pedagógicas para garantir a inclusão efetiva desses estudantes.

Dados do *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC, 2023) indicam que, nos Estados Unidos, uma em cada 36 crianças apresenta características do espectro autista. No Brasil, movimentos de pais, associações e instituições têm fortalecido a disseminação do conhecimento sobre o TEA, resultando em avanços nas políticas públicas inclusivas (Brasil,

796

2008, 2012). Em Curitiba, por exemplo, o número de estudantes com TEA matriculados na Rede Municipal de Ensino aumentou de 448, em 2016, para 3.016, em 2023, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e as classes especiais (Curitiba, 2021, 2022, 2023). Diante desse cenário, este estudo investiga como as práticas letradas docentes podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com TEA no ensino regular. Ao aprofundar essa discussão, busca-se promover reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas e fortalecer a formação continuada dos docentes para que estejam preparados para atender às singularidades desse público. Dessa forma, pretende-se conectar teoria e prática, construindo estratégias de ensino que valorizem a diversidade e garantam o direito à educação para todos os estudantes.

As Práticas Letradas Docentes e o Ensino e Aprendizagem dos Estudantes Autistas

As práticas letradas docentes desempenham um papel essencial no processo de ensino e aprendizagem, especialmente no contexto da educação inclusiva voltada para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). No ambiente escolar, essas práticas influenciam significativamente a formação acadêmica, social e cultural dos alunos. Com base nas contribuições de Kleiman (2006), Street (2014), Alves (2022) e Freire (1970, 2006), o presente estudo analisa como as práticas letradas dos professores podem ser potencializadas para promover o desenvolvimento desses estudantes, respeitando suas singularidades e promovendo equidade no ensino.

A legislação educacional brasileira tem avançado consideravelmente na área de Educação Especial, destacando a importância da formação continuada dos professores para atender adequadamente às necessidades dos estudantes com deficiência. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) enfatiza a implementação de estratégias pedagógicas que superem barreiras no ensino, promovendo suporte individualizado e metodologias acessíveis para os estudantes com TEA. Assim, o papel do docente se configura não apenas como transmissor de conteúdos, mas como um facilitador do processo de aprendizagem, adaptando suas práticas para atender às particularidades dos alunos.

A intencionalidade nas práticas letradas docentes favorece a autonomia, o pensamento crítico e o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes. Para isso, é fundamental que o docente compreenda como o aluno com TEA interage com o mundo, adaptando suas estratégias pedagógicas a partir dessa compreensão. Kleiman (2006) define o professor como um "agente social", destacando que os letramentos no ambiente escolar dialogam com diversas esferas da vida do estudante, promovendo sua participação ativa tanto no ambiente acadêmico quanto social. A prática docente, portanto, exige a adaptação das estratégias pedagógicas às necessidades dos estudantes com TEA, baseando-se na compreensão das formas singulares com que estes alunos experienciam o mundo.

Nesse contexto, considera-se fundamental que os professores ampliem seus próprios letramentos, para que possam interagir de maneira eficaz com os letramentos dos estudantes. A participação em programas de iniciação à docência, grupos de estudos, eventos acadêmicos, projetos de extensão, produção de materiais didáticos, bem como a realização de leituras e produção de textos acadêmicos sobre a atuação docente, são estratégias que contribuem para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais inclusiva (Alves, 2022, p. 63). Além disso, a inserção de atividades interdisciplinares em sala de aula favorece a construção de um ambiente de ensino mais inclusivo e acessível para todos os estudantes. Paulo Freire (1970, 2006) apresenta uma perspectiva pedagógica que é de extrema relevância nesse debate. Ele defende uma educação dialógica, que reconhece e valoriza os conhecimentos prévios dos alunos, promovendo uma aprendizagem significativa, afirmando que "transformar os alunos em objetos receptores é uma tentativa de controlar o pensamento e a ação, levando homens e mulheres a se ajustarem ao mundo e inibindo seu poder criativo" (Freire, 1970, p.77). Em *Pedagogia do Oprimido* (1970), Freire propõe que a educação seja um ato político de libertação, por meio da conscientização crítica.

O educador brasileiro critica o modelo tradicional de ensino, centralizado no conteúdo e desconsiderando o sujeito. Freire compreende a educação como um processo que instigue o pensamento crítico e a participação ativa dos estudantes no processo educativo. A perspectiva de Freire aplicada no ensino de estudantes com TEA significa compreender suas singularidades, adaptar as estratégias pedagógicas e construir um ambiente escolar inclusivo. A adaptação do currículo e das metodologias de ensino é essencial para a criação de um espaço educacional em que todos os estudantes possam participar de maneira significativa, respeitando suas particularidades e estimulando sua capacidade criativa.

A formação crítica, reflexiva e contínua do professor é um componente central para a construção desse pensamento, as práticas letradas que atendam às necessidades educacionais dos estudantes com TEA. Como enfatiza Freire (2006, p. 39), "a reflexão crítica sobre a prática é fundamental para aprimorá-la". A prática docente, portanto, pode ser sustentada por um diálogo contínuo entre teoria e prática, permitindo que o planejamento pedagógico seja flexível e adaptado às necessidades específicas de cada estudante.

O constante aprimoramento das práticas letradas docentes no contexto da educação inclusiva fundamenta a construção de um ensino acessível para todos os estudantes. A reflexão crítica sobre a atuação docente, à luz dos referenciais de Kleiman (2006) e Freire (1970, 2006), contribui para o aprimoramento das estratégias pedagógicas, tornando-as mais inclusivas e equitativas. A intencionalidade nas práticas letradas se torna, assim, um instrumento não apenas de reconhecimento das habilidades dos estudantes, mas também de promoção de sua participação ativa no ambiente escolar e social.

O ensino inclusivo, apoiado em práticas pedagógicas que superam o ensino tradicional e favorecem a inclusão efetiva, constitui um compromisso essencial para a educação contemporânea. Como destaca Alves (2022, p. 49), "[...] ao exercer uma prática docente

reflexiva, o professor passa a atuar como agente de letramento, coordenando ações de planejamento, organização e realização de atividades [...] que se articulem diretamente com o contexto da vida social". O papel do professor, portanto, não é apenas o de ensinar, mas de mediador das interações e de facilitador do acesso ao conhecimento para todos os estudantes, incluindo aqueles com TEA.

A formação continuada do professor envolve aspecto social e educacional, a criticidade, compromisso com o cidadão e com a cidadania, o conhecimento teórico, técnico e científico. No entanto, reconhecer a singularidade humana e compreender como cada sujeito aprende são passos essenciais para um ensino eficaz no contexto inclusivo. Como propõe Kleiman (2006), o professor exerce a papel de "agente social", cuja atuação transcende as fronteiras da sala de aula, incorporando outras dimensões educacionais e sociais.

As práticas letradas docentes não se limitam ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, mas envolvem a capacidade de integrar a linguagem escrita de forma significativa em diversos contextos. Essa visão ampliada destaca a importância de perceber as características dos estudantes com sensibilidade, conduzindo o ensino por meio de uma constante reflexão sobre as estratégias pedagógicas utilizadas. Ao se basear em teorias e práticas de autores como Kleiman (2006) e Freire (1970, 2006), este estudo busca enriquecer o debate sobre o papel das práticas letradas docentes na educação inclusiva e contribuir para o aprimoramento das metodologias que atendam aos estudantes com TEA.

Paulo Freire (1970) destaca a importância de uma prática docente que conecte o cotidiano dos estudantes com suas experiências de vida. Ele argumenta que "transformar os educandos em meros receptores reforça o controle do pensamento e da ação, levando homens e mulheres a se ajustarem ao mundo e inibindo seu poder criativo" (Freire, 1970, p. 77). Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire propõe que a educação é uma prática de liberdade, estimulando os estudantes a se tornarem agentes críticos de sua própria realidade. Esse princípio é fundamental para suprimir a desigualdade social e a marginalização da pessoa com deficiência.

Ao abordar o ensino de estudantes com TEA, e sua educação como direito, requer-se o ensino adaptado de forma a potencializar a sua participação ativa no processo de aprendizagem, favorecendo o sua escolarização de acordo com as suas especificidades cognitivas e sensoriais.

Em sua obra *Pedagogia da Esperança* (2006), Freire ressalta que a educação não pode ser um processo neutro, mas que represente o meio pelo qual os sujeitos lidam de forma crítica com a realidade e participam ativamente da transformação de seu mundo. Ao aplicar essa filosofia ao ensino de estudantes com TEA, é necessário que os educadores adotem uma abordagem pedagógica flexível, que respeite as individualidades de cada estudante, oferecendo estratégias que favoreçam sua inclusão e participação plena no processo educacional.

Freire (2006, p. 39) destaca que "a formação permanente dos professores é o momento fundamental de reflexão crítica sobre a prática". Isso significa constantemente revisar,



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



adaptar e aprimorar a prática, visando atender às necessidades de todos os estudantes. Essa reflexão constante possibilita que os professores desenvolvam metodologias de ensino que se alinhem com a diversidade dos educandos e, ao mesmo tempo, fortaleçam as habilidades de letramento de todos, de acordo com as suas particularidades, contribuindo para a construção de uma sociedade inclusiva e igualitária.

As práticas letradas docentes, à luz das abordagens de Freire (1970, 2006) e Kleiman (2006), dialogam com estratégias flexíveis, criativas, ancoradas no reconhecimento das singularidades dos sujeitos como participantes do processo. Nesse sentido, a mediação do professor é essencial, pois os letramentos no contexto escolar são se estendem para além das fronteiras da sala de aula, conectando-se com a vida social e cultural dos estudantes e promovendo uma educação que promova o exercício da cidadania.

As Práticas Letradas Docentes e a singularidade do estudante no espectro autista

A escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta desafios específicos, pois, de acordo com o DSM5 (APA, 2023), estudantes com TEA comumente apresentam dificuldades e prejuízos relacionados à comunicação e interação social, que exigem adaptações pedagógicas para garantir um ensino inclusivo e eficaz. Esses estudantes podem apresentar singularidades cognitivas, diferenças na regulação sensorial e dificuldades na generalização do conhecimento. Nesse contexto, as práticas letradas desempenham um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois não apenas possibilitam o acesso ao conteúdo acadêmico, mas também promovem a participação ativa e significativa do estudante no ambiente escolar.

De acordo com o DSM-5 (APA, 2023), um dos critérios para diagnósticos do TEA envolve déficits persistentes na comunicação social e na interação, o que impacta diretamente o aprendizado e a socialização escolar. Muitos estudantes com TEA apresentam dificuldades na comunicação verbal e não verbal, na compreensão de metáforas e expressões figuradas, em manter o ritmo das conversas, como na alternância entre ouvir e falar, o que torna mais desafiador o processo de interação social. Essas barreiras linguísticas podem comprometer não apenas o desempenho acadêmico, mas também a participação nas atividades escolares. Diante disso, as práticas letradas são planejadas para integrar diferentes formas de comunicação, contemplando o uso de recursos visuais, pictogramas, sinais, Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) e outros suportes multimodais que auxiliem na compreensão e na expressão. Estratégias como o ensino explícito do vocabulário, o uso de suporte e apoio visuais, sociais e a modelagem de interações comunicativas podem favorecer o desenvolvimento da linguagem e da comunicação desses estudantes, proporcionando-lhes maior autonomia no ambiente escolar.

As características sensoriais do estudante autista também influenciam sua experiência no processo de ensino e aprendizagem. O processo de ensino e aprendizagem dos estudantes

800



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

com TEA é influenciado pelas suas características sensoriais, que podem impactar diretamente sua interação com o ambiente escolar. Vivinae de Leon (2020), em sua obra *Autismo: como transtorno do implícito e seus possíveis desdobramentos terapêuticos*, discute como essas especificidades sensoriais podem afetar a percepção e o comportamento dos indivíduos com TEA, especialmente em ambientes educacionais.

De acordo com a autora, a hipersensibilidade ou hipossensibilidade a estímulos auditivos, visuais, táteis e olfativos pode tornar o ambiente escolar desafiador para muitos estudantes. Como destaca Leon (2020), esses estudantes podem experimentar desconforto e dificuldades na regulação emocional diante de estímulos que, para outros, são percebidos como triviais. Ambientes ruidosos, iluminação intensa ou materiais com texturas variadas podem se tornar fontes de estresse, interferindo na concentração e no processo de aprendizagem. Assim, é crucial que o educador esteja atento a essas necessidades sensoriais para criar um ambiente mais inclusivo e favorável ao desenvolvimento dos estudantes com TEA.

Nesse sentido, as práticas letradas são associadas à construção de um ambiente escolar estruturado, previsível e acessível ao estudante autista. O planejamento do espaço físico, com a organização de áreas de trabalho individuais e coletivas, pode minimizar distrações e promover um ambiente mais tranquilo. O uso de roteiros visuais, horários estruturados e instruções claras também favorece a autorregulação e proporciona maior previsibilidade às atividades acadêmicas.

A interação social é um aspecto fundamental do processo educacional, em que o aprendizado ocorre, em grande parte, por meio das interações com os colegas e com os professores. No entanto, estudantes com TEA frequentemente encontram dificuldades para compreender normas sociais implícitas, interpretar expressões faciais e estabelecer relações interpessoais espontaneamente.

A promoção da inclusão social no ambiente escolar se ancora em práticas letradas e planejadas de forma que estimulem a comunicação e a cooperação entre os estudantes independentemente das suas limitações, comportamentos e necessidades específicas de aprendizagem. Estratégias como a promoção de atividades em pequenos grupos, jogos colaborativos, projetos interdisciplinares e rodas de conversa mediadas pelo professor podem favorecer a participação ativa dos estudantes autistas e ampliar suas oportunidades de interação. Além disso, o ensino explícito de habilidades sociais e a mediação docente são essenciais para criar um ambiente de acolhimento e respeito à diversidade.

Os estudantes com TEA apresentam formas singulares de aprendizado, podendo ter um foco detalhista em informações específicas e dificuldades na abstração e generalização do conhecimento (Leon, 2020). Por isso, a flexibilidade no planejamento e na aplicação das práticas letradas é essencial para atender às necessidades individuais desses estudantes.

Nessa direção, o ensino estruturado *Treatment and Education of Autistic and Related Communication-Handicapped Children* (TEACCH) foi desenvolvido na Universidade da Carolina do Norte (EUA), na década de 1970, sob a liderança do psicólogo Eric Schopler e sua equipe

(Leon, 2020). O modelo TEACCH tem sido utilizado como uma abordagem eficiente para a educação de estudantes autistas, enfatizando a estruturação do ambiente e o suporte visual como facilitadores da aprendizagem, o respeito e adequação às singularidades do estudante, enfatiza as habilidades e potencialidades do estudante, potencializa a linguagem expressiva, possibilita o desenvolvimento da comunicação e inclui a diversidade no contexto escolar (Leon, 2020).

O Ensino Estruturado foi influenciado por diversas abordagens teóricas. A Psicologia Cognitiva e Comportamental fundamenta-se na ideia de que indivíduos com autismo processam informações de maneira diferente e, por isso, necessitam de uma estrutura clara para aprender melhor. A estruturação do ambiente, inspirada no comportamentalismo, destaca a importância da organização do espaço físico, das rotinas visuais e da previsibilidade para facilitar a aprendizagem. A independência e a autonomia são princípios fundamentais do TEACCH, influenciados pela abordagem Montessori e pelas ideias de John Dewey, (1973), que enfatizam a necessidade de um ensino ativo no qual o estudante seja protagonista do seu aprendizado. No entanto, a implementação dessa abordagem em contextos escolares tradicionais pode enfrentar desafios, como a necessidade de adaptação curricular, a resistência de alguns profissionais a metodologias alternativas e a limitação de recursos para garantir a estruturação adequada do ambiente. Além disso, a formação docente nem sempre contempla práticas específicas para o ensino estruturado, o que pode dificultar a aplicação eficaz do método TEACCH na rotina escolar. Além disso, a Comunicação Alternativa e Visual baseia-se em estudos sobre comunicação aumentativa e alternativa (CAA) e enfatiza o uso de pistas visuais, agendas e suporte gráfico para melhorar a compreensão. A Psicologia do Desenvolvimento, a partir das pesquisas de Jean Piaget e Lev Vygotsky, reconhece que o aprendizado ocorre dentro da interação social e do desenvolvimento cognitivo progressivo. O ensino estruturado TEACCH apresenta características específicas para atender às necessidades do estudante autista, garantindo um ambiente de aprendizagem adaptado. A organização física do espaço escolar tem como objetivo reduzir distrações e criar um ambiente de maior previsibilidade, possibilitando segurança e reduzindo a ansiedade. A utilização de pistas visuais, como agendas, cartões e símbolos, favorece a compreensão das atividades, permitindo que o aluno compreenda as etapas do seu processo de aprendizagem. As estratégias individualizadas são fundamentais para atender às necessidades específicas de cada estudante com TEA.

Pessoas com autismo parecem aprender com mais facilidade quando as tarefas são visualmente estruturadas. Schopler, Mesibov, Shigley e Bashford (1984), apud Leon (2020), sugerem três aspectos fundamentais nessa estruturação: clareza visual, organização visual e instrução visual. As estratégias do método TEACCH favorecem a aprendizagem, a autonomia e a adaptação do estudante autista ao ambiente escolar. Entre as estratégias principais, destaca-se a agenda visual, que organiza uma sequência previsível de atividades e possibilita ao estudante antecipar as tarefas e desenvolver maior flexibilidade. A estruturação

do ambiente compreende o preparo do espaço físico com pistas do que será feito em cada local, promovendo maior autonomia. A construção das atividades inclui a adaptação dos materiais pedagógicos e lúdicos com modelos do que precisa ser feito e dicas visuais para auxiliar no desenvolvimento do estudante. Os sistemas de trabalho organizam as tarefas e os materiais com uma ordem a ser seguida, auxiliando na autonomia e na compreensão das atividades. O apoio visual utiliza objetos, fotos, pictogramas e/ou palavras escritas como suporte a toda informação verbal transmitida.

A estratégia de apoio visual não apenas favorece a aprendizagem da tarefa específica na qual está sendo utilizado, mas também contribui para futuras aprendizagens. Segundo Leon (2020), a organização visual auxilia no desenvolvimento da autonomia do estudante autista, sendo essencial para estruturar sua rotina de aprendizado e promover a internalização de sequências e processos.

A formação contínua dos professores pode favorecer a implementação do ensino estruturado TEACCH em suas práticas letradas docentes, pois envolvem a adaptação das estratégias pedagógicas às necessidades dos estudantes autistas. A mediação pedagógica requer o uso de recursos visuais, instruções claras e a diversificação das estratégias de ensino para garantir a inclusão e a aprendizagem significativa. Dentro desse contexto, os professores podem integrar práticas letradas ao utilizar materiais visuais e textuais acessíveis, adaptar textos e materiais pedagógicos para incluir suportes visuais e promover atividades que incentivem o desenvolvimento do ensino e aprendizagem. A organização e o planejamento da rotina escolar também são estratégias fundamentais, pois proporcionam maior previsibilidade, fortalecendo a aprendizagem e a segurança do estudante autista no ambiente escolar.

As práticas letradas docentes e o ensino estruturado TEACCH apontam para uma abordagem inclusiva, na qual o professor atua como mediador do conhecimento e da autonomia do estudante autista dentro do ambiente escolar. No entanto, essa implementação depende diretamente da formação contínua, que contempla conhecimentos sobre o autismo, estratégias de ensino estruturado e metodologias adaptadas. A fragilidade no preparo específico do professor pode comprometer a implementação das práticas letradas fundamentadas no método TEACCH, dificultando a promoção da autonomia e a inclusão efetiva dos estudantes autistas. Dessa forma, o pensamento crítico e a reflexão e avaliação constante da prática educativa podem fundamentar ações intencionais de busca por conhecimento e aprimoramento da sua prática letrada (Leon, 2020).

Portanto, a intencionalidade nas práticas letradas pode influenciar os professores a buscarem estratégias de ensino e aprendizagem acessíveis e adaptados ao aprendente no espectro autista. O ensino estruturado TEACCH se destaca como uma abordagem eficiente para a educação de estudantes autistas no Ensino Fundamental, proporcionando um ambiente de aprendizagem estruturado e acessível. Quanto à previsibilidade, a organização e o suporte visual, esse método possibilita maior regulação emocional, autonomia e compreensão,

promovendo o desenvolvimento integral do estudante no espectro autista. Assim, as práticas letradas docentes reforçam a necessidade de adaptação.

Metodologias baseadas no ensino estruturado, como a abordagem TEACCH, podem ser eficazes na organização das atividades e no fornecimento de pistas visuais que facilitem a compreensão. Da mesma forma, o uso de estratégias de ensino explícito, instrução direta e ensino multissensorial podem potencializar a aprendizagem. A adaptação da avaliação acadêmica, priorizando critérios processuais e não apenas resultados, é igualmente importante para monitorar o progresso dos estudantes e ajustar as estratégias conforme necessário.

Outro aspecto essencial é a promoção da autonomia do estudante autista. Além do desenvolvimento acadêmico, é fundamental que ele seja estimulado a aprender a organizar suas tarefas, seguir rotinas e desenvolver habilidades funcionais e sociais. As práticas letradas podem incentivar a independência gradativa do estudante, por meio de estratégias como listas de verificação visuais, agendas personalizadas e instruções passo a passo para a realização de atividades escolares e cotidianas.

A autonomia também pode ser trabalhada na interação entre os pares, no contexto social e na construção da identidade do estudante. O estímulo à autodefesa e à autocompreensão permite que o aluno compreenda suas necessidades e busque estratégias para lidar com os desafios do cotidiano escolar.

A efetivação de práticas letradas inclusivas depende da atuação do professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem. Como propõe a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a construção de uma escola inclusiva requer a adoção de práticas letradas docentes flexíveis e adaptáveis às necessidades dos estudantes com deficiência. No caso do TEA, isso significa compreender as particularidades de cada estudante e implementar estratégias que favoreçam tanto a aprendizagem acadêmica quanto a inclusão social.

Além do posicionamento do professor em suas práticas, é essencial que toda a equipe escolar esteja envolvida no processo de inclusão, incluindo assistentes, psicopedagogos e outros profissionais de apoio. O trabalho colaborativo entre os profissionais da educação e as famílias contribui para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e responsivo às necessidades dos estudantes autistas.

Considerações

O estudo partiu da compreensão de que a discussão e reflexão crítica sobre as práticas letradas docentes é um fator importante para impulsionar transformações na inclusão escolar dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As problematizações abordadas buscam oferecer elementos que favoreçam não apenas a prática pedagógica, mas também a

formação contínua dos professores, um processo considerado essencial para promover a equidade no ensino e a participação ativa dos alunos com TEA no ambiente escolar e social. A construção de práticas letradas adaptadas às especificidades dos estudantes autistas desempenha um papel significativo no desenvolvimento de sua autonomia e participação efetiva. Ao integrar estratégias de comunicação, adaptações sensoriais, e estímulos à socialização e à autonomia, as práticas letradas se tornam um meio importante para que o professor se posicione como agente de transformação, promovendo a inclusão escolar dos estudantes. Como destacado por Kleiman (2006) e Alves (2022), as práticas letradas transcendem a formação formal, as discussões, debates, trocas de experiências e reflexões dentro do grupo profissional são ricas na construção do conhecimento docente e transformação social.

Dessa forma, a escola pode ser entendida como um espaço onde a diversidade é respeitada e valorizada. A implementação do Método TEACCH pode favorecer a inclusão escolar, o ensino aprendizagem e a autonomia do estudante, no entanto, algumas críticas ao método incluem sua dependência excessiva de recursos visuais, que podem não ser eficazes para todos os perfis de estudantes autistas, e a necessidade de uma adaptação constante para atender às individualidades dos estudantes. Além disso, sua implementação pode ser desafiadora em escolas com poucos recursos ou sem formação adequada dos docentes, o que pode comprometer sua eficácia.

Contudo, as práticas letradas inclusivas não se limitam apenas a promover a aprendizagem, mas também a fortalecer a autoestima e o vínculo dos estudantes com TEA com o ensino e a aprendizagem no ambiente escolar, fortalecendo, assim, a sua participação educacional e social. Ao fomentar a participação ativa desses estudantes, contribui-se para a construção de um ambiente inclusivo e acolhedor, no qual as barreiras sociais e acadêmicas são progressivamente superadas.

Este estudo, portanto, oferece uma contribuição para a construção de novas perspectivas e estratégias pedagógicas voltadas à inclusão dos estudantes com TEA, com foco em práticas letradas que considerem e atendam às suas necessidades singulares. Ao aprofundar as discussões sobre as especificidades do ensino inclusivo, busca-se aprimorar tanto as práticas docentes quanto a formação dos professores, promovendo um ensino mais acessível, equitativo e capaz de transformar a realidade dos alunos com TEA.

O estudo sugere que as práticas letradas docentes sejam construídas com base na reflexão, intencionalidade e avaliação constante. Com base na visão de Paulo Freire (2006), destaca-se que o processo educacional deve ser uma prática de liberdade e transformação. Esse paradigma contribui para a inclusão efetiva de todos os estudantes, garantindo a participação ativa e equitativa no ambiente escolar e na sociedade.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Sociedade
e Práticas Educativas

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



Referências

ALVES, I. B. **Letramentos Docentes**: formação, saberes e práticas de ensino: Letramentos Docentes: formação, saberes e práticas de ensino. 2022. 103f. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2022.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BRASIL. **Lei nº. 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Planalto, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 15 mar. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

CDC [Centers for Disease Control and Prevention]. **Transtorno do Espectro Autista**. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 15 mar. 2025.

CURITIBA. **Diretrizes da Inclusão e Educação Especial de Curitiba**: Diálogos com a BNCC. Curitiba: Secretaria Municipal da Educação, 2021. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2021/4/pdf/00293461.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2025.

DEWEY, J. *Vida e Educação*. 8. ed. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1973.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: Um encontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

KLEIMAN, A. B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e linguística portuguesa**, n. 8, p. 409-424, 2006.





13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



LEON, V. de. **Autismo**: como transtorno do implícito e seus possíveis desdobramentos terapêuticos. 2 ed. Curitiba, PR: Editora Póli Cívitas, 2020.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

807



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

EXPERIÊNCIAS E CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FÍSICA EM UM MUSEU DE CIÊNCIAS

Kalinka Waldereia Almeida Meira¹

Primeiras Palavras

Nesse artigo objetivamos contribuir com discussões sobre habilidades formativas de professores de Física oportunizadas no Museu Vivo da Ciência e Tecnologia de Campina Grande. Mas, por que essa instituição? Porque apesar de várias dificuldades, o Museu Vivo foi uma instituição que de 1992 a 2022 contribuiu para a interação de conhecimentos acadêmicos e saberes populares, realizou formação continuada de professores, proporcionou estágio a professores em formação inicial, serviu de apoio ao ensino formal e foi uma instituição de observação e coleta de dados para pesquisas. Além disso, foi onde a autora desenvolveu suas primeiras atividades de estágio em Física. Entretanto, apesar de fundamentais à sociedade, parecer não ser reconhecido pelos gestores públicos e por escassez de recursos financeiros se encontra negligenciado e quase que totalmente desativado.

Buscaremos então, responder aos seguintes questionamentos: O que era o Museu Vivo do ponto de vista de ex-monitores? Qual importância esses ex-monitores atribuíram às práticas desenvolvidas nesse espaços de educação não formal?

Na pesquisa de cunho qualitativa que deu origem a esse texto, optamos pela metodologia da História oral. Assim, a partir de textualizações das entrevistas que apresentamos na pesquisa original em forma de monólogos, ao lado de outros documentos e fotografias, buscamos compreender o passado recente e as possibilidades formativas oportunizadas aos licenciando em Física no Museu Vivo. Aqui nesse texto, devido ao espaço disponível, apresentaremos um pouco do nosso referencial, alguns recortes das narrativas dos 16 ex-monitores do Museu Vivo e algumas considerações.

Os Museus e Centros Interativos de Ciências e Tecnologia

Na Declaração Universal de Direitos Humanos – DUDH (ONU, 1948) é estabelecido no art. 27º que “Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios.”

¹ Mestra em Ensino de Ciência e Educação Matemática e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) na cidade de Campina Grande, Paraíba, Brasil. Professora do Departamento de Física da Universidade Estadual da Paraíba na cidade de Patos, Paraíba, Brasil. E-mail: kalinkawaldereameira@gmail.com

No relatório da 56ª Assembleia Geral das Nações Unidas, a UNESCO (2001) - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, ao abordar a herança cultural de lugares distintos, é destacado a importância de proteger e promover tanto os aspectos tangíveis quanto os intangíveis dos povos. Ao se referir a esses aspectos, estavam não só tratando dos aspectos físicos, como também das manifestações contidas nas tradições, nos saberes, nas línguas, nas festas, ou seja, na diversidade de expressões culturais no interior de cada comunidade, nas várias formas de conhecimento transmitidas, recriadas e modificadas coletivamente ao longo do tempo.

Na reunião do Conselho Internacional de Museus - International Council of Museums ICOM² (2022) em 24 de agosto de 2022 em Praga - República Checa, foram acionados termos e conceitos relacionados a desafios contemporâneos como sustentabilidade, diversidade, comunidade e inclusão. Segue a nova definição de museus:

Museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade, que investiga, recolhe, conserva, interpreta e expõe o património material e imaterial. Abertos ao público, acessíveis e inclusivos, os museus promovem a diversidade e a sustentabilidade. Eles operam e se comunicam de forma ética, profissional e com a participação das comunidades, oferecendo experiências variadas para educação, diversão, reflexão e compartilhamento de conhecimento. (ICOM, 2022)

809

De acordo com o ICOM (2001 *apud* Delicado, 2005, p. 11), inseridas nessa definição estavam uma variedade de instituições:

[...] monumentos e sítios naturais, arqueológicos e etnográficos [...], instituições com coleções e exibição de espécimes vivos de plantas e animais, tais como jardins botânicos e zoológicos, aquários e viveiros; centros de ciência e planetários, galerias de arte sem fins lucrativos; reservas naturais; organizações de museus locais, regionais, nacionais ou internacionais [...]; instituições sem fins lucrativos que realizam conservação, investigação, educação, formação, documentação ou outras atividades relacionadas com museus e museologia; centros culturais e outras entidades que facilitam a preservação, continuação e gestão de recursos patrimoniais tangíveis ou intangíveis (ICOM, 2001 *apud* Delicado, 2005, p. 11).

Entretanto, de acordo com Bonato (2012, p. 36) a definição do ICOM para os Museus que explicitava os “centros científicos” ou Centros Interativos de Ciência e Tecnologia como

² De acordo com a página digital do International Council of Museums - ICOM (s.d., tradução nossa) “O ICOM é uma associação e uma organização não governamental que estabelece padrões profissionais e éticos para as atividades museológicas. Como fórum de especialistas, faz recomendações sobre questões relacionadas ao património cultural, promove capacitação e conhecimento. Sendo a voz dos profissionais de museus no cenário internacional, busca aumentar a conscientização cultural pública por meio de redes globais e programas de cooperação. Disponível em: <https://icom.museum/en/about-us/missions-and-objectives/>

categoria de Museu se tornou mais curta ao longo dos anos em favor da definição do ICOM de 2007. A versão apresentada a seguir consta no Estatuto adotado na 16ª Assembleia Geral do ICOM em Haia na Holanda em 5 de Setembro de 1989:

[...] Artigo 2: Definições

1. Um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, ao serviço da comunidade e do seu desenvolvimento, aberto ao público, e que adquire, conserva, estuda, comunica e expõe testemunhos materiais do homem e do seu meio ambiente, tendo em vista o estudo, educação e fruição.

(a) A definição de museu supracitada deve ser aplicada sem quaisquer limitações resultantes da entidade responsável, do estatuto territorial, do sistema de funcionamento ou da orientação das colecções da instituição em causa.

(b) Para além das instituições designadas ‘museus’, são abrangidos por esta definição:

(i) os sítios e monumentos naturais, arqueológicos e etnográficos e os sítios e monumentos históricos com características de museu pelas suas actividades de aquisição, conservação e comunicação dos testemunhos materiais dos povos e do seu meio ambiente;

(ii) as instituições que conservam colecções e expõem espécimens vivos de vegetais e animais, tais como jardins botânicos e zoológicos, aquários e viveiros;

(iii) os centros científicos e planetários;

(iv) as galerias de arte sem fins lucrativos: os institutos de conservação e galerias de exposição dependentes de bibliotecas e arquivos;

(v) as reservas naturais;

(vi) as organizações internacionais, nacionais, regionais e locais de museus, as administrações públicas que tutelam museus definidos neste artigo;

(vii) as instituições ou organizações sem fins lucrativos que desenvolvem actividades de conservação, investigação, educação, formação, documentação e outras relacionadas com museus e museologia;

(viii) os centros culturais e outras instituições cuja finalidade é promover a preservação, continuidade e gestão dos recursos patrimoniais tangíveis e intangíveis (património vivo e actividade criativa digital);

(ix) quaisquer outras instituições que o Conselho Executivo, ouvido o Conselho Consultivo, considere como tendo algumas ou todas as características de um museu, ou que proporcione aos museus e aos profissionais de museus os meios para a investigação na área da Museologia, da educação ou da formação. (ICOM – PORTUGAL, 1989 *apud* Bonato, 2012, p. 36-37).

810

Entendemos, então os Museus como espaços culturais com possibilidades de troca de experiências que não se limitam apenas aos factos, mas inclui também valores culturais, opiniões, emoções que tentaremos caracterizá-los nos próximos tópicos.

Incentivos aos Museus e Centros Interativos de Ciências no Brasil

Para Videira (2010), a política científica brasileira só começou efetivamente a partir da década de 1930 impulsionada pela criação da Universidade de São Paulo - USP em 1934, da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC em 1948, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES em 1951.

Na década de 1960 em decorrência das transformações na educação em ciências nos EUA, se deu início a um movimento educacional renovador no Brasil. Esse movimento estava apoiado na “importância da experimentação para o ensino de ciências” (Moreira, 2006, p. 13) o qual entre outras implicações, “levou ao surgimento de Centros de Ciência no país, ligados mais diretamente ao ensino formal, que contribuíram para as atividades de popularização da ciência.” (Moreira, 2006, p. 13).

Em conformidade com Bonatto (2012), durante a década de 1980 a economia brasileira sofria com as altas taxas de inflação. Empresas mineradoras que eram responsáveis pela criação de infraestrutura local e acesso a portos para exportação, ficaram sem trabalho devido à falta de subsídios do BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social. Diante desse cenário, em 1984 o grupo empresarial Moritz Hochschild (1881-1965) responsável por empresas de mineração e de produção de commodities tomou a decisão de “vender o grupo e reverter todo o capital proveniente da venda em benefício dos países onde as empresas haviam prosperado, constituindo a Fundação Lampadia e suas afiliadas: Vitae, no Brasil, e Antorchas e Andes, na Argentina e no Chile” (VITAE, 2006, p. 4 *apud* Bonatto 2012, p. 230). O objetivo era “estimular o espírito filantrópico nos três países e contribuir para a melhoria das condições de vida das suas comunidades, promovendo projetos nas áreas de educação, cultura e promoção social”. Em 1984 com a criação da Fundação Vitae, e depois de alguns estudos a Fundação começou a promover projetos que beneficiaram “particularmente museus e centros de ciência, escolas técnicas e agrotécnicas, assim como instituições sociais dedicadas à educação complementar” (VITAE, [s.d.], p.9 *apud* Bonatto, 2012, p. 256).

No Brasil a integração ao movimento mundial de Popularização da Ciência ocorreu com a criação de um dos primeiros Centros Interativos de Ciência e Tecnologia (CICT), a Estação Ciência (1987), em São Paulo. Esse marco serviu como ponto de partida para a criação de outros CICT no país (Ferreira 2014, p. 18).

Dessa forma, muitos Museus de Ciência brasileiros se remodelaram com apoio principalmente da Fundação Vitae e incorporaram as características “dos science centres, com novos formatos de exposições, ou criando áreas interativas, com artefatos especialmente construídos para trabalhar conteúdos científicos junto aos visitantes [...] um misto de museu e science centre.” (Ferreira, 2014, p. 16). Um dos projetos mais notáveis apoiado pela Vitae nos anos 1990, foi a Experimentoteca da Coordenadoria de Divulgação Científica e Cultural em São Carlos, vinculado ao Instituto de Física e Química de São Paulo (atual Centro de

Divulgação Científica e Cultural da USP – CDCC/USP). O sucesso dessa iniciativa em apoio ao ensino de Ciências, impulsionou outras ações no âmbito da educação não formal, através da promoção técnica e apoio financeiro para o aperfeiçoamento de dirigentes e técnicos, acesso a consultoria internacional, e aquisição e produção de equipamentos modernos para Centros e Museus Interativos de Ciência, com objetivo de melhoria do ensino (VITAE, 2006, p. 15-16 *apud* Bonatto, 2012, p. 257).

Devido ao crescente número de Museu e Centros Interativos de Ciência no Brasil com propósito de articular melhor o setor e seu desenvolvimento, em 15 de julho de 1999 foi fundada a Associação Brasileira de Centros e Museus de Ciências – ABCMC. O processo de criação foi conduzido pelo Prof. Ernst Hamburger, que na época era diretor da Estação Ciência, vinculada a Universidade de São Paulo – USP (Ferreira, 2014, p. 17).

Após enfrentar diversas crises econômicas e mesmo com o apoio significativo da Fundação Vitae, o Brasil ainda se encontrava muito atrasado em relação a outros países no que tangia às políticas de popularização da ciência. Apenas em 2003, durante o governo Lula, foi criada a Secretaria Nacional de Ciência e Tecnologia para a Inclusão Social (SECIS) e dentro dela, o Departamento de Difusão e Popularização da Ciência. Como a inclusão social era uma das prioridades políticas do governo, a popularização da ciência e tecnologia passou a ser também uma linha de ação essencial (Moreira, 2006, p. 2 *apud* Bonato, 2012, p. 194-195).

Em conformidade com Dias (2012, p. 167) as atividades da SECIS visavam a difusão e popularização da ciência e tecnologia, bem como a aplicação da tecnologia para o desenvolvimento social. Sendo seu propósito maior estimular a produção e difusão de conhecimento para alavancar o desenvolvimento social. Entretanto, como nos adverte Bonas (2019, p. 49), os museu ainda são ameaçados pela

criminalização moral do investimento público em todo e qualquer capital simbólico que tenha lastro e resultado na produção de conhecimento e cultura pautados na diversidade e na luta por uma sociedade mais equânime.

Seguindo por esse entendimento, é preciso mobilizar instituições de pesquisa; entidades científicas, profissionais e sindicais; órgãos governamentais; mídias; empresas e outras entidades, com o propósito de promover atividades de forma articulada e permanente para a promoção dos programas de divulgação científica e tecnológica para se garantir, mesmo que ainda não plenamente, os direitos já conquistados.

Contribuições à formação de professores nos Museu e Centros de Ciência

Com o desenvolvimento dos Museus tornou-se indispensável a exploração educativa e a participação interativa dos visitantes. As visitas aos Museus e Centro Interativos de Ciência e Tecnologia - MCICT, têm sido justificadas principalmente por explorarem e

complementarem aspectos abordados na sala de aula, mas também no cotidiano das pessoas, proporcionando reflexão, compartilhamento de conhecimentos e diversão. Além disso, são nesses espaços não formal que se pode oportunizar uma “aprendizagem ao longo da vida para todos” estabelecida na Declaração de Incheon pela Agenda de Desenvolvimento Sustentável até 2030 (UNESCO, 2015, p. 8).

Nesse cenário, a educação em MCICT “é, pois, compreendida como uma possibilidade de desenvolvimento pessoal que pode contribuir para a ampliação da visão de mundo do visitante, instrumentalizando-o para que realize diferentes leituras de seu entorno sócio-cultural.” (Ovigli, 2009, p. 28).

Pugliese (2015, p. 58-59) esclarece que a visita ao MCICT não deve ser entendida pelo professor como “apenas uma aula prática realizada fora da escola para a complementação de unidades específicas de ensino”, mas que a essa atividade se possa incluir as dimensões sociais, culturais e político-pedagógica. Ademais, o envolvimento de professores de diferentes áreas do conhecimento é importante e pode promover na escola, “a realização de ações e projetos multi e interdisciplinares”, assim como ampliar o conjunto de conhecimentos de cada um dos envolvidos na atividade.

Não obstante, para o professor perceber as potencialidades de uma visita dessa natureza como estratégia metodológica em sua prática, é basal que ele domine não só os conteúdos teóricos, como também as estratégias metodológicas envolvidas na temática “de modo a retirar o máximo de proveito quando optar por essa estratégia em sua prática pedagógica”.

Seguindo os preceitos de Pugliese (2015, p. 86),

[...] pensar o curso de Licenciatura incluindo atividades de campo e visitas a museus em sua prática pedagógica, significa contribuir para a autonomia da prática profissional do professor, inclusive na elaboração de estudos do meio. Este tipo de atividade auxilia no desenvolvimento de um currículo escolar menos enciclopédico, visto o interesse que atividades de campo despertam nos estudantes, contribuindo para reflexões antes, durante e após a realização deste momento extraclasse.

Sabendo então que os componentes curriculares oferecidos nos curso de licenciaturas devem possibilitar vivências diversas, estudos e discussões efetivas, além de práticas formativas eficientes, concordamos com Pugliese (2015, p. 58) que incluir também os Museus e Centros de Ciência e Tecnologia (interativos ou não) como espaços possíveis de estágio e atuação docente é importante por subsidiar o professor em formação inicial com leituras, discussões, e com a realização da atividade propriamente dita. Sendo assim, o convívio dos licenciandos com os MCICT se faz necessário, tanto como expectador como protagonista e como afirma Pugliese (2015, p. 196) “não basta apenas o professor se aproximar dos museus em sua formação inicial, é preciso que a partir daí haja reflexões sobre as possibilidades dos muitos

saberes e das diferentes metodologias que esses espaços de educação abarcam, especialmente no que tange à cultura científica e ao ensino de ciências.”.

Considerando os profissionais que exerceram a função de mediação como personagens importantes, sobre sua formação Marandino (2001, p.3 *apud* Ovigli, 2011, p. 139) esclarece:

A formação de professores deverá contemplar não só elementos descritivos das exposições, mas também a perspectiva de compreensão do que seria uma pedagogia particular de museu. Assim, não se trata de opor o museu à escola, mas de analisar, objetivando o aprimoramento, as especificidades das exposições e das ações culturais no museu. Esta matriz de especificidades relacionadas ao lugar, ao tempo e aos objetos no espaço do museu é essencial e deve ser incluída na formação de educadores numa didática de museu.

Nesse sentido, seguindo o entendimento de Marandino (2003, p. 59-76) a supervalorização da escola, especialmente da sala de aula como espaço educacional privilegiado (muitas vezes único) para os estágios docentes, conduz a um empobrecimento de possibilidades da formação inicial e continuada de professores, tanto quando limita a atuação do educador apenas a sala de aula.

Escolha Metodológica

De acordo com Minayo (2001) e Gil (1999, 2002) a pesquisa qualitativa nos possibilita compreender os significados, motivos, crenças e valores, permitindo uma investigação mais profunda das relações envolvidas no fenômeno, mas que exigem também a compreensão dos sujeitos. Para essa pesquisa qualitativa, optamos pela metodologia da História oral (Meihy; Holanda, 2013; Meihy; Ribeiro, 2011) que estabelece e ordena procedimentos de trabalho como tipos de entrevista e implicações à pesquisa, possibilidades de transcrição e textualização dessa entrevistas; devolve aos participantes da história um lugar fundamental por meio de suas versões dos acontecimentos; apresenta memórias e experiências vividas por meio de narrativas que se constituem em documentos únicos que poderão preencher lacunas dos quais outros registros não permitem.

Analisamos, as textualizações das entrevistas em forma de monólogos, ao lado de documentos escritos, imagens e outros tipos de registro para compreender o passado recente e as possibilidades formativas aos licenciando em Física no Museu Vivo da Ciência e Tecnologia de Campina Grande. Para tanto, nos amparados no que sugere Laurence Bardin para Análise de Conteúdo (1977).

Detalhamento da Metodologia

Conscientes dos aspectos éticos envolvidos e com o projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual da Paraíba, direcionamos nossos esforços em identificar possíveis colaboradores e outros registros relevantes.

Os participantes da pesquisa, denominados colaboradores, foram ex-monitores de Física em formação que atuaram, entre 1992 e 2022, em ações de popularização da ciência na área de Física no Museu Vivo da Ciência e Tecnologia de Campina Grande.

Por meio do roteiro das entrevistas buscamos reavivar memórias, sentimentos e emoções adormecidas que nos apresentassem situações, possibilidades e dificuldades formativas, projeções profissionais, escolhas e relações sociais estabelecidas por essas escolhas.

Realizamos dezesseis entrevistas individuais com duração média de uma hora e meia que foram gravadas em áudio e vídeo com a autorização dos colaboradores. Durante as transcrições das entrevistas, buscamos preservar as caracterizar particularidades dos colaboradores, elementos próprios da fala, pausas e repetições.

Na etapa da textualização seguindo as indicações de Meihy e Holanda (2013) e buscamos compreender o colaborador e suas vivências. Inspirados Alencar (2019), decidimos que as textualizações seriam apresentadas em forma de monólogos. Sendo assim, inicialmente removemos das transcrições as perguntas norteadoras das entrevistas e considerando as indicações cronológicas e temáticas das narrativas, quando necessário, modificamos a ordem de algumas passagens. Contudo, procuramos preservar o estilo e as particularidades de expressão de cada colaborador, sem alterar o sentido do que foi dito por eles. Em seguida, adequamos o texto às regras gramaticais e suprimimos partículas repetitivas. Além disso, pesquisamos sobre pessoas, lugares, instituições, eventos, termos e siglas mencionados pelos colaboradores que apresentamos em notas de rodapé nos monólogos. Em algumas situações retomamos o contato com os colaboradores para esclarecimentos adicionais. Após completarmos as textualizações, cada monólogo recebeu a fotografia do colaborador e um título.

Para garantir a fidelidade as narrativas originais, disponibilizamos aos colaboradores tanto as gravações das entrevistas quanto os monólogos para que sugerissem alterações/supressões no material produzido. Após realizamos as alterações, reenviamos as textualizações aos colaboradores e repetimos o processo. Ao final os colaboradores assinaram a carta de cessão de direitos autorais, conferindo legitimidade e autenticidade ao material utilizado na pesquisa. Durante todo o processo de pré-entrevista, entrevista e pós-entrevistas, revisamos leis, projetos de leis, decretos, documentos institucionais e formativos, artigos e trabalhos acadêmicos que fornecessem informações complementares sobre Museu Vivo da Ciência e Tecnologia de Campina Grande e sua influência na formação de docente. Esse corpus documental complementou as narrativas, oferecendo uma perspectiva mais ampla e

fundamentada. Para analisar dos monólogos, produzidos a partir das narrativas dos colaboradores entrevistados, utilizamos a Análise de Conteúdo de Bardin (1977).

A análise dos monólogos, nos serviu para compreendermos quais foram as contribuições formativas oportunizadas pelo Museu Vivo da Ciência e Tecnologia de Campina Grande.

Na pesquisa de doutoramento – em desenvolvimento –, que deu origem a esse artigo, apresentamos em um capítulo os monólogos, fruto das entrevistas, composto de memórias, sentimentos e percepções dos colaboradores entrevistados que fizeram parte da história do Museu. Em um outro capítulo, exibidos uma versão histórica do Museu Vivo da Ciência e Tecnologia de Campina Grande, em que discorremos sobre o corpus documental, os monólogos e as memórias, sentimentos e percepções da própria pesquisadora que também colaborou com ações de popularização da ciência na referida instituição. Ambos os capítulos, configuram-se em um exercício de apropriação, organização e análise, que reagruparam os questionamentos da pesquisa.

Alguns Resultados

Nessa seção, destacamos algumas das concepções dos colaboradores entrevistados sobre as práticas desenvolvidas no Museu. É importante destacar que durante as entrevistas era empolgante a motivação e felicidade dos entrevistados em reativarem suas memórias e poderem participar da versão histórica do Museu Vivo da Ciência e Tecnologia de Campina Grande, apresentada no trabalho final de tese.

816

Unidade de Registro	Trechos dos monólogos dos monitores entrevistados
	Unidade de Contexto
Despertar sentimento positivo pela carreira docente	Ser estagiário no Museu foi o divisor de águas na minha carreira, lá entendi que queria ser realmente professor, levar um pouco de conhecimento e tentar mudar a vida de uma pequena parcela da sociedade. Isso, eu quero levar sempre comigo pelos próximos 30 anos (M2)
Ambiente para vivenciar experiências formativas	Ali, estamos meio que ensaiando realmente o que podemos levar para a sua sala de aula. (M3)
Apresentar a Física ligada as atividades cotidianas	O estágio no Museu me ajudou bastante na sala de aula. Lá, eu entendi que a dificuldade dos alunos em aprenderem Física é por não conseguirem enxergá-la no dia a dia. Para eles, a Física é muito abstrata, não faz sentido, [...] não se sentem motivados em aprendê-la (M15)
Maneira diferente de ensinar	Era uma forma de ensinar diferente e entender isso só foi possível estando no Museu. (M10)

Adaptar a linguagem acadêmica	Um dos primeiros problemas foi a linguagem acadêmica que eu usava e tive que mudar para uma mais didática, mais compreensível que se encaixasse no dia a dia dos alunos. Na Universidade ficamos muito presos a linguagem acadêmica e quando vamos para um espaço não formal ou conversar com pessoas que não são da área, adaptar a linguagem não é tão fácil por causa do medo de cometer erros conceituais (M4)
Entender o outro	O Museu também era o lugar de experiência, de conviver e entender um pouco aquele ser humano que nos visitava [...] (M7)
Despertar para a experimentação e divulgação científica	Então, de maneira geral, o Museu me fez despertar para a área experimental e divulgação científica. Contribuiu para minha formação acadêmica, minha prática e para perceber como é importante fazer experimentos na sala de aula. (M2)
Auto avaliar-se	A experiência do Museu, faz a gente se perguntar como motivar os alunos, porque quando eles não interagem, procuramos no mesmo momento fazer diferente, abordar de outra maneira. Lógico, isso também vem com a questão do seu interesse em estudar, para mudar o jeito de falar, de explicar. O ponto chave do Museu é sair daquela parte chata de fazer contas e apresentarmos a relação dos conceitos com a vivência dos alunos. (M6)
Tornou-se mais dinâmico e passou a interagir mais	Eu acho que sem essa experiência, eu seria um professor um pouco mais chato, mais limitado, minha metodologia seria mais enrijecida, mais tradicional e meu aluno bem mais passivo. (M4)
Contextualizar melhor e usar abordagens mais práticas	O estágio no Museu me motivou a trazer coisas mais práticas pra minha sala de aula. Eu acredito que a participação dos Museus de Ciências na construção do saber do professor é extremamente importante. Porque o professor deve ser preparado para trazer diversos conteúdos para a sala de aula, numa abordagem clara, e não apenas utilizando e seguindo fórmulas científicas. (M6)
Habilidades para estimular simulação criativa	Na Universidade, nos habituamos ao professor dar o conteúdo e nós resolvermos questões, o Museu abriu minha mente para ver que é preciso mexer, de fato com os sentidos dos visitantes. Hoje, tenho uma outra maneira de ensinar Física, não é só no quadro, consigo estimular meus alunos,

	mesmo sem um laboratório, a fazerem experimentos mentais e isso me ajuda muito porque na escola que trabalho, assim como a maioria das escolas públicas, não dispõe de laboratório de ciências. (M5)
Aperfeiçoar e adquirir novos conhecimentos	Dizem que aprendemos quando ensinamos, pois é, aprendemos muita coisa tentando ensinar sobre o que tinha no Museu. (M13)
Explicar a Física em diversos níveis de profundidade	O Museu me proporcionou pensar em como eu poderia explicar os conteúdos em diversos níveis, com diversas profundidades. (M6)
Desmistificar a Física	No Museu, quando mostramos um experimento eles acham o máximo, isso desmistifica que a Física é ruim e complicada. (M13)
Segurança	O PROAFE me proporcionou conhecimento na área experimental e segurança para lidar com os alunos. (M1)
Habilidade comunicativa e gestão de sala	me ajudou como professor a melhorar meu discurso, a dicção, as expressões corporais, faciais e controle de turma. Foi algo que contribuiu demais. (M15)
Relacionar a Física com outras disciplinas	Nós observávamos a apresentação um do outro e quando não havia aluno visitando, buscávamos interagir e conhecer um pouco mais das outras áreas para integrarmos os conhecimentos. (M8)
Considerar o saber do outro	Então, todas as atividades que desenvolvi, mais especialmente no Museu de Ciências, contribuíram muito para minha formação, para eu levar sempre em conta o que o outro sabe, e partir dali construir conhecimentos sem precisar me apegar a denominações muito fechadas, aos dogmas da ciência e essas características que tanto observamos em uma ciência que é trabalhada com um pensamento hegemônico. (M16)

As narrativas apresentadas confirmam que a realização de estágio em museus durante formação de licenciandos proporciona benefícios significativos que repercute na prática pedagógica do professor em seu processo de autoformação, no exercício de sua função social como divulgador da ciência e em seu papel como formador de opinião. A aproximação entre os museus de ciências e a formação de professores abre um amplo leque de possibilidades incluindo: práticas pedagógicas além do ambiente escolar formal; reflexões sobre a apropriação da cultura científica e sua relação com a cultura popular; e o aprendizado a partir

dos objetos expositivos e interativos como fonte de conhecimento especializado. Nesse contexto, é essencial fortalecer as relações entre a escola, o museu e universidade.

Considerações Finais

Com base no referencial estudado e nas narrativas dos colaboradores, ficou evidente que os espaços de educação não formal, especialmente os museus e centros de ciências, não apenas contribuem para o processo de alfabetização científica e promoção da cidadania, mas também possuem um grande potencial para aproximar os conteúdos abordados nos cursos de licenciatura de práticas e experiências essenciais para a formação de professores. Vale ressaltar que nenhum estudo é capaz de esgotar completamente o tema, e sempre haverá lacunas. Porém, buscamos aqui destacar alguns recortes das possibilidades formativas oportunizadas aos licenciandos em Física pelo Museu Vivo da Ciência e Tecnologia.

Referências

ALENCAR, A. C. **Vozes do Cariri**: monólogos e diálogos sobre a história da formação de professores de matemática no interior do Ceará. 2019. 346 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro/SP, 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 1977.

BONAS, M. MUSEUS E DIREITOS HUMANOS NO BRASIL: um breve ensaio. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**, n. 8, p. 47-57, jul. 2019.

BONATO, M. P. O. **A criação dos Centros Interativos de Ciência e Tecnologia e as políticas públicas no Brasil**: uma contribuição para o campo das ciências da vida e da saúde. 2012. 513 p. Tese (Doutorado em Ciências) – Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro/RJ, 2012.

DIAS, R. de B. **Sessenta anos de política científica e tecnológica no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

FERREIRA, J. R. **Popularização da ciência e as políticas públicas no Brasil**. 2014, 185 p. Tese (Doutorado em Biofísica) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**, 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ICOM, International Council of Museums. **Extraordinary General Assembly**. 24 ago. 2022, Hybrid format: In person at the Prague Congress Centre, Prague (Czech Republic) and online, 2022.

MARANDINO, M. A formação inicial de professores e os museus de Ciências. In: SELLES, S.E.; FERREIRA, M.S. (Org.) **Formação docente em Ciências memórias e práticas**. Niterói: EdUFF, 2003, p. 59-76.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História Oral Como Fazer Como Pensar**. São Paulo: Contexto, 2013.

MEIHY, J. C. S. B.; RIBEIRO, S.L.S. **Guia prático de história oral**: para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2011.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MOREIRA, I. C. A inclusão social e a popularização da ciência e tecnologia no Brasil. **Inclusão Social**, Brasília, v. 2, p. 11-16, abr./set. 2006.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: Nações Unidas, 1948.

OVIGLI, D. F. B. **Os saberes da mediação humana em centros de ciências**: contribuições para a formação inicial de professores. 2009. 228 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009, 228 p.

OVIGLI, D. F. B. Prática de Ensino de Ciências: O museu como espaço formativo. **Revista Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte. v.13, n.3, p.133-149, 2011.

PUGLIESE, A. **Os museus de ciências e os cursos de licenciatura em ciências biológicas**: o papel desses espaços na formação inicial de professores. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. doi:10.11606/T.48.2016.tde-05042016-132945.

820





13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



UNESCO. **Educação 2030:** Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Fórum Mundial sobre Educação. Incheon, Coreia do Sul, 2015.

UNESCO. **56ª Assembleia Geral das Nações Unidas.** 2001. Disponível em: <https://research.un.org/en/docs/ga/quick/regular/56>. Acesso em: 14 jan. 2020.

VIDEIRA, A. A. P. **25 anos MCT:** raízes históricas da criação de um ministério. Rio de Janeiro/RJ: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2010.

821



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

FATO OU FAKE? A DESINFORMAÇÃO COMO ESTRATÉGIA POLÍTICA NO BRASIL

Gisele Rodrigues Veneri¹
Letícia Feltrin Stahlhoefer²
Éder Rodrigo Gimenes³

Introdução

No Brasil, dados recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024³) apontam que cerca de 92,5% dos lares brasileiros possuem acesso à internet. Com o constante crescimento no acesso à rede mundial de computadores, observam-se também mudanças no dia a dia, inclusive no consumo de informações políticas. Segundo dados do DataSenado, em 2019, 45% da população brasileira afirmou que as informações vistas nas mídias sociais influenciaram seu voto nas eleições. Diante destes dados, torna-se evidente a necessidade de se investigar, sob a ótica do comportamento político, o uso das mídias sociais como vetor de disseminação de conteúdos políticos e como espaço de consumo destas informações.

O estudo do comportamento político é um ramo da Ciência Política dedicado à compreensão das atitudes, crenças e ações dos indivíduos no âmbito político. Essa área busca analisar como os cidadãos se envolvem com a política, quais fatores influenciam suas decisões e de que maneira suas percepções são moldadas por contextos sociais, históricos e institucionais. Dentro desse campo, uma vertente central foca na investigação dos valores políticos, examinando como as transformações sociais e culturais impactam a construção das identidades políticas e a consolidação de diferentes culturas políticas (Dalton e Klingemann, 2007, p. 15).

Um dos fenômenos recentes que chama a atenção nessa dinâmica de consumo de conteúdo político *online* é a propagação das chamadas *fake news* - notícias falsas. A disseminação de

822

¹ Mestranda em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Maringá (2024), Pós-graduada em Direito do Trabalho e Previdenciário da Atualidade pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG); Pós-graduada em Direito Eleitoral pela Faculdade Damásio Educacional; graduada em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Endereço eletrônico: giseleveneri@gmail.com

² Mestranda em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Maringá (2024), pós-graduada em Advocacia Cível pela Fundação da Escola Superior do Ministério Público (2023) e em Gestão Pública pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2022). Graduada em Direito pela Universidade Estadual de Maringá (2019). Endereço eletrônico: leehfeltrin@gmail.com.

³ Professor permanente dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Sociais e em Políticas Públicas da UEM, professor EAD e pesquisador do UniCV, doutor em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: ergimenes@uem.br

mentiras contra adversários como estratégia política foi impulsionada pelo uso das mídias sociais, através de seus algoritmos, que ajustam os conteúdos de acordo com os interesses e interações dos usuários (PARISER, 2012).

Diante desse cenário, esta pesquisa tem como objetivo analisar a disseminação de *fake news* como fenômeno da cultura política, com enfoque em sua utilização estratégica no cenário político e eleitoral brasileiro. Para isso, será adotada uma metodologia baseada em análises bibliográficas e documentais, com suporte na literatura sobre comportamento político e consumo de informações de cunho político nas mídias sociais. A investigação abordará como as plataformas digitais contribuem para a rápida viralização de desinformação e os impactos desse fenômeno na polarização política e na democracia.

Fake news, identidade coletiva e crise da informação

Ao falarmos de *fake news*, precisamos inicialmente compreender a que se refere o termo. A palavra, importada do inglês para o palavreado político mundial, em sua tradução, significa unicamente “notícias falsas”, entretanto, de forma mais ampla podemos definir como “a disseminação, por qualquer meio de comunicação, de notícias sabidamente falsas com o intuito de atrair a atenção para desinformar ou obter vantagem política ou econômica” (Braga, 2018, p. 205).

Este fenômeno ganhou destaque diante da rápida disseminação de informações através das mídias digitais. Para fins metodológicos, nesta pesquisa nos utilizamos do termo mídias sociais, ao invés de redes sociais, uma vez que a ideia de rede remete aos relacionamentos entre usuários de uma plataforma on-line (Telles, 2011), enquanto mídias sociais atingem um espectro mais amplo, transformando essas plataformas em um espaço também de produção e consumo, inclusive de informações (Becker, Naaman e Gravano, 2009).

Nesse contexto, é importante considerar como a dinâmica das mídias sociais influencia a forma como a informação é consumida e interpretada, especialmente no que diz respeito aos mecanismos que reforçam a segmentação e o isolamento de grupos dentro dessas plataformas. Pariser (2012), em seu livro “O Filtro Invisível: o que a internet está escondendo de você”, cunhou o termo “filtro bolha” - *bubble filter* - para descrever a forma como as mídias sociais se utilizam das informações dos usuários para filtrar seus interesses e priorizar a exibição de conteúdos selecionados. Tal filtragem é realizada por mecanismos chamados algoritmos. O efeito dessa seleção é a criação de bolhas informacionais, onde o usuário é exposto predominantemente a conteúdos que reforçam suas crenças, reduzindo, assim, o contato com visões divergentes, contribuindo para a polarização política e social.

Han (2022, p. 54-55) elabora uma crítica a teoria de *bubble filter* ao afirmar que, por mais que Pariser delimite que a culpa da crise institucional e democrática se relaciona a fatores algorítmicos, este não seria um problema meramente técnico, mas apenas uma parcela do processo de desintegração da esfera pública. Para Han, o que ocorre é uma “tribalização da

rede como refatualização do mundo da vida, sobretudo no campo da direita, no qual é maior a necessidade de identidade do mundo da vida”. O autor ainda disserta que a negativa à verdade, em muitos casos, é proposital, mesmo após ser confrontada com dados e fatos, pois admitir a desinformação seria o mesmo que perder uma identidade construída pelos grupos políticos nas mídias sociais:

A demarcação e o isolamento tribal na rede não são resultado da personalização algorítmica da rede. Não podem ser reduzidos ao efeito do *Bubble Filter*. As tribos digitais se isolam ao selecionar informações desde si e ao implantá-las para sua política de identidade. Ao contrário da tese da *Bubble Filter*, são confrontadas completamente em suas infobolhas com fatos e dados que contradizem sua convicção. Mas eles são simplesmente ignorados, pois não se adequam à narrativa que gera a identidade, pois renunciar às convicções seria perder a identidade, o que é preciso evitar a qualquer custo (Han, 2022, p. 59).

Assim, o problema exposto por Han demonstra que o uso das mídias sociais potencializa a disseminação de notícias falsas, mas que não é apenas motivado por fatores tecnológicos. O mesmo é concluído por Demuru (2024), que delimita que, ao tentar combater *fake news*, estamos não apenas lidando com dados, com fatos ou com evidências, mas também com “pessoas complexas com histórias e desejos complexos. Pessoas que, ao lado de seus pares, se encantam e querem, como é seu direito, se encantar” (Demuru, 2024, p. 56).

Como consequência deste comprometimento pela ânsia de pertencimento a um grupo, tem-se a substituição do discurso pela “crença e pelo voto de fé” e quem não se encontra inserido neste grupo ou tribo digital passa a ser visto como um inimigo a ser combatido (Han, 2023, p. 61).

Liliana Mason (2018), relata em seu livro “*Uncivil agreement: how political became our identity*”, o quanto a polarização entre “nós” *versus* “o outro” tem impactos sociais, políticos e psicológicos, influenciando não apenas o comportamento eleitoral, mas também as interações interpessoais e a coesão social. Ainda que o texto reflita sobre a realidade estadunidense após a eleição de Donald Trump no ano de 2016, os desdobramentos no Brasil foram similares após a eleição de Jair Bolsonaro em 2018.

A eleição de Trump representa o ápice de um processo no qual o eleitorado americano se tornou profundamente dividido em linhas partidárias. À medida que os partidos se distanciaram racial, religiosa e socialmente, um novo tipo de discórdia social emergiu. O crescente abismo político permitiu que normas políticas, públicas e eleitorais fossem quebradas sem grandes consequências. Normas de respeito racial, religioso e cultural se deterioraram. As batalhas partidárias ajudaram a organizar a desconfiança dos americanos pelo “outro” de maneira politicamente poderosa. Nesse ambiente, um candidato que empunha a bandeira do “nós contra eles” e da “vitória contra a derrota” inevitavelmente toca um nervo exposto de ressentimento e raiva que atravessa linhas raciais, religiosas

e culturais, hoje fortemente divididas por partido. [...] Os eleitores veem o outro partido como mais extremista do que o próprio, enquanto acreditam que sua própria legenda não é extremista (Jacobson, 2012). Em junho de 2016, uma pesquisa de Pew revelou que, pela primeira vez em mais de vinte anos, a maioria dos democratas e republicanos tem opiniões extremamente desfavoráveis sobre seus opositores (Pew, 2016). Os eleitores também preferem morar em bairros onde predominam membros de seu próprio partido e relatam menor satisfação ao saber que vizinhos do partido oposto vivem ali (Hui, 2013) (Mason, 2018, tradução nossa).

Entretanto, ainda que seja um fenômeno multifatorial, é inegável que a disseminação de notícias falsas foi potencializada com a era da digitalização, e que a segmentação algorítmica e o reforço das identidades coletivas contribuem para a radicalização dos discursos e a intensificação da polarização social, repercutindo diretamente os processos democráticos.

Uso de notícias falsas como estratégia política

Nos últimos anos, as mídias sociais se consolidaram como um dos principais instrumentos da comunicação política, transformando a maneira como candidatos, partidos e governos interagem com a população. O que antes dependia majoritariamente da mídia tradicional, como televisão, rádio e jornais impressos, agora é potencializado pelo alcance e pela instantaneidade das plataformas digitais. Essas mudanças têm impactos profundos nos processos democráticos, influenciando desde a formulação da opinião pública até os resultados eleitorais e a governança (Santos, 2020).

A utilização estratégica das mídias sociais na política ocorre de diversas formas, como a construção da imagem pública, a mobilização de eleitores, a disseminação de mensagens direcionadas e a criação de narrativas persuasivas. Além disso, a possibilidade de segmentação do público e a amplificação de discursos por meio de algoritmos fazem com que essas plataformas sejam altamente eficazes para moldar percepções e reforçar identidades políticas. No entanto, essa nova realidade também traz desafios, como a disseminação de desinformação, a polarização social e a manipulação do debate público por meio de fake news e campanhas de deslegitimação de opositores (Santos, 2020).

Nesse cenário de campanha permanente, consultores de publicidade, marketing e opinião pública assumem um papel cada vez mais relevante, estendendo sua atuação muito além dos períodos eleitorais. Não se trata apenas de conquistar votos, mas também de legitimar o governo ao longo de todo o mandato, por meio da construção de narrativas que reforcem a imagem dos governantes e mantenham o apoio popular. Paralelamente, a mídia jornalística, cada vez mais fragmentada, se insere em um ambiente repleto de múltiplos canais e interações, permitindo que o eleitorado seja exposto a diversas fontes de informação e se torne mais flexível em suas escolhas (Ituassu *et al.*, 2019).

Como afirmam Ituassu *et al.* (2019), as campanhas pós-modernas não se restringem ao momento eleitoral, mas prolongam-se ao cotidiano governamental, procurando influenciar a opinião pública de forma contínua. Essa nova configuração, potencializada pelas mídias sociais e pela comunicação digital, amplifica tanto as oportunidades de engajamento direto quanto os riscos de manipulação e desinformação, impactando significativamente a dinâmica democrática.

Segundo dados do DataSenado, em 2019, dentre o público entrevistado, a maioria (83%) manifestou acreditar que o conteúdo das mídias sociais influencia muito a opinião das pessoas e 45% afirmaram terem decidido o voto, em período de eleições, levando em consideração informações vistas em alguma plataforma digital.

Diante desta crescente influência das mídias sociais na tomada de decisão pelos brasileiros, especialmente quando concernente ao voto, a desinformação se destaca como uma das principais ameaças ao enfraquecimento da democracia.

É fundamental reconhecer que o uso de boatos, falsidades e informações descontextualizadas como estratégia política não é um fenômeno recente. Entretanto, a amplitude com que as mídias sociais disseminam essas narrativas elevou esse desafio a um nível que pode comprometer a própria essência democrática. Dessa forma, não surpreende que a literatura política contemporânea, especialmente quando aborda a crise da democracia, incorpore essa discussão em seus debates e análises (Levitsky e Ziblatt, 2018; Runciman, 2018; Mounk, 2019; Snyder, 2019; Rodrigues, 2021).

As plataformas de internet, como Google, Amazon, Youtube e sobretudo Facebook (proprietária também do Whatsapp) detém influência significativa sobre o comportamento dos seus usuários, haja vista a possibilidade de extração de inúmeras informações comportamentais, a partir dos quais os dados e metadados são coletados e tratados por softwares programados com tecnologias denominadas inteligência artificial, que conseguem, por exemplo, identificar sentimentos como medo, ansiedade, raiva e até fome:

Com essas informações, é possível definir perfis praticamente individuais dos usuários da internet. As agências chamam esse novo mecanismo de psicométrica: programas que fazem análise de personalidade dos cidadãos – inclusive com identificação facial – e conseguem apurar quase que individualmente o comportamento das pessoas (Rodrigues *et al.*, 2021, p. 34).

Os autores argumentam que, embora a desinformação como ferramenta política não seja um fenômeno novo, a personalização das mensagens, viabilizada pelo uso de dados pessoais, ampliou seu alcance e impacto a um nível sem precedentes. A capacidade de direcionar conteúdos específicos a diferentes segmentos da população intensifica seu impacto, tornando a manipulação da opinião pública ainda mais sofisticada e influente.

Esse cenário reforça a necessidade de um debate aprofundado sobre os limites éticos da comunicação digital na política e sobre mecanismos que garantam maior transparência e responsabilização na disseminação de informações.

Fake news nas eleições brasileiras e o uso das mídias sociais

Em relatório da pesquisa realizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 21 países, foi constatado que o Brasil é o país em que os cidadãos têm a maior dificuldade em identificar *fake news*. O estudo aponta que apenas 57% dos brasileiros entrevistados conseguiram identificar notícias falsas quando confrontados com conteúdos humorísticos (sátiras).

Já a pesquisa Panorama Político, realizada pelo Instituto de Pesquisa DataSenado em 2024 demonstra que 31% dos brasileiros entrevistados acredita que a propagação de notícias falsas se dá porque os disseminadores tem intuito de mudar a opinião dos outros, ou seja, um terço reconhece a finalidade de manipulação da percepção pública e de influência sobre as crenças e decisões dos indivíduos. No entanto, 30% dos entrevistados acreditam que essa propagação se dá pelo desconhecimento de se tratar de uma notícia falsa, reforçando a hipótese de que os brasileiros possuem limitações em identificar a veracidade dos conteúdos que recebem.

Além disso, a pesquisa do DataSenado revela um dado interessante sobre a percepção dos brasileiros em relação à veracidade das notícias. A maioria dos entrevistados admite que conteúdos que estão de acordo com a própria opinião podem ser falsos (74%) e concorda que conteúdos contrários à sua própria opinião podem ser verdadeiros (81%). Esse comportamento reflete uma tendência comportamental onde as pessoas, muitas vezes, buscam e acreditam em informações que validem suas próprias crenças, enquanto desconsideram conteúdos que desafiem suas perspectivas. Tal tendência contribui diretamente para a disseminação de *fake news*, especialmente em contextos polarizados.

Ao analisar os efeitos das notícias falsas nas eleições brasileiras, Braga (2018) argumenta que a utilização de estratégias tecnológicas (algoritmos, robôs e *fake news*) não é uma tática recente. Pelo contrário, entre as estratégias para desqualificar adversários políticos, muitas vezes são espalhadas notícias completamente falsas.

São informações criadas para enganar, manipulando a opinião pública e distorcendo a realidade, fato que, segundo o autor, reitera o ditado popular:

Se uma mentira repetida mil vezes se torna verdade, com o advento da internet uma mentira pode ser repetida, cantada, recitada, filmada e fotografada um milhão de vezes, atraindo a atenção de um grupo incontável de usuários que buscam informações na internet (Braga, 2018, p. 205).

Apesar de contraditório, as notícias falsas tendem a se propagar e serem disseminadas em maior volume e quantidade do que notícias jornalísticas (Braga, 2018; Fisher, 2023). Braga

(2018) sugere que uma das razões para a disseminação das *fake news* está na exploração da polarização política, onde temas controversos são utilizados estrategicamente para reforçar preconceitos e críticas entre grupos opostos. Os criadores dessas notícias manipulam a percepção do público ao oferecer conteúdos que validam as crenças de cada lado, alimentando a desconfiança e o antagonismo.

Dessa maneira, a polarização política, aliada à falta de tolerância e ao desprezo pela diversidade de opiniões, cria um ambiente propício para a disseminação de desinformação e *fake news*. Nesse contexto, as pessoas tendem a rejeitar pontos de vista divergentes e a buscar apenas informações que confirmem suas próprias crenças, o que fortalece a divisão entre grupos e dificulta o diálogo democrático, fato que tende a favorecer a manipulação da opinião pública e a construção de narrativas que reforçam ainda mais o conflito e a desconfiança entre os cidadãos.

Conclusão

O presente artigo teve como objetivo analisar o impacto das *fake news* na política, em geral, e nas eleições brasileiras, destacando o papel das mídias sociais na disseminação de desinformação e a maneira como essas notícias falsas influenciam a percepção pública, a polarização e a confiança nas instituições democráticas.

A partir do quadro teórico estabelecido, ainda em caráter exploratório e, portanto, preliminar, concluiu-se que a disseminação de *fake news* no Brasil, principalmente durante os períodos eleitorais, se apresenta como um desafio complexo para a democracia e para a coesão social. Esse fenômeno vai além da simples questão de desinformação e pode ser visto como uma estratégia que manipula a percepção pública, distorce a realidade e aumenta as divisões políticas e sociais. O problema se agrava com o crescente uso das mídias sociais, que, ao personalizarem o conteúdo que consumimos, acabam criando bolhas informativas, onde as pessoas ficam imersas em suas próprias visões de mundo. Como resultado, a polarização aumenta, dificultando cada vez mais o diálogo construtivo e a construção de consensos que são essenciais para a convivência democrática.

Ao observar as plataformas digitais, fica evidente o papel central dos algoritmos na criação desses ambientes fechados de informação, denotando a necessidade urgente de se implementar estratégias eficazes para promover a alfabetização midiática, de forma que as pessoas sejam capazes de identificar e distinguir o que é verdadeiro e o que é falso. Esse esforço é fundamental, não só para combater a propagação de *fake news*, mas também para proteger a qualidade da informação e garantir a confiança nas instituições democráticas.

Contudo, a responsabilidade não pode ser atribuída apenas aos cidadãos ou às escolas, por exemplo, uma vez que as plataformas digitais, que são as principais facilitadoras dessa troca de informações, também precisam agir de forma mais proativa. Isso significa investir em

sistemas de moderação de conteúdo mais transparentes e eficazes, além de garantir a responsabilização pela disseminação de informações falsas.

Ademais, a luta contra as *fake news* vai muito além de uma questão técnica ou de enfrentamento da desinformação, mas trata-se de uma questão ética e cidadã, que envolve a preservação da democracia. Para que isso aconteça, é necessário que se crie um espaço público saudável, onde diferentes opiniões possam coexistir e o diálogo construtivo seja possível. Para tanto, a participação ativa do governo, das plataformas digitais e da sociedade civil é fundamental na construção de um ecossistema informativo baseado na verdade, onde a manipulação e a exploração de falhas cognitivas sejam combatidas.

Portanto, é urgente que o Brasil adote uma abordagem mais integrada e colaborativa para enfrentar as *fake news*, com um compromisso coletivo de preservar a integridade da informação e fortalecer a democracia. Só por meio de um esforço conjunto será possível restaurar a confiança nas instituições, proteger os princípios democráticos e garantir que a informação continue sendo uma ferramenta essencial para a participação cidadã e para o fortalecimento da democracia.

Referências

BECKER Hila, NAAMAN Mor, GRAVANO Luis. Event identification in social media In: **INTERNATIONAL WORKSHOP ON THE WEB AND DATABASES**, 12., 2009, Providence. Proceedings of. Providence, 2009.

BRAGA, Rene Moraes da Costa. A Indústria das Fake News e o Discurso de Ódio. In: Pereira, R. V. (Org.) **Direitos Políticos, Liberdade de Expressão e Discurso de Ódio**, 203-220, Belo Horizonte: IDDE, 2018.

DALTON, Russell J., KLINGEMANN, Hans-Dieter. Citizens and political behavior. In R. J. Dalton & H.-D. Klingemann (Eds.), **The Oxford handbook of political behavior** pp. 3–26. Oxford University Press, 2007.

DEMURU, Paolo. Políticas do encanto: extrema direita e fantasias da conspiração. **Editora Elefante**. 2024.

FISHER, Max. A máquina do caos: como as redes sociais reprogramam nossa mente e nosso mundo. Tradução Érico Assis. I ed. São Paulo, SP: **Editora Todavia**, 2023

HAN, Byung-Chul. Infocracia: Digitalização e a crise da democracia. Tradução de Gabriel S. Philipson. Petrópolis, RJ: **Editora Vozes**, 2022.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Sociedade
e Práticas Educativas

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



INSTITUTO DE PESQUISA DATASENADO. **Panorama Político 2024** - Notícias falsas e Democracia. Secretaria de Transparência. Senado Federal. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/institucional/datasetado/materias/relatorios-de-pesquisa/pesquisa-datasetado-revela-o-que-pensa-o-brasileiro-sobre-fake-news>>, acesso em 13 de fev. 2025.

ITUASSU, Arthur; LIFSCHITZ, Sergio; CAPONE, Letícia Capone; MANNHEIMER, Vivian. **DE DONALD TRUMP A JAIR BOLSONARO**: democracia e comunicação política digital nas eleições de 2016, nos Estados Unidos, e 2018, no Brasil. Disponível em <https://compolitica.org/novo/anais/2019_gt4_Ituassu.pdf>, acesso em 10 fev. 2025.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. Como as democracias morrem. Tradução de Renan Aguiar. Rio de Janeiro, RJ: **Editora Zahar**, 2018.

MASON, Liliana. Uncivil Agreement: How Politics Became Our Identity. Chicago; London: **The University of Chicago Press Chicago and London**, 2018.

MOUNK, Yascha. O povo contra a democracia. São Paulo, SP: **Companhia das Letras**, 2019

830

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT - OECD. The OECD truth quest survey: methodology and findings. **OECD Digital Economy Papers**, 2024. Disponível em: <https://www.oecd.org/en/publications/the-oecd-truth-quest-survey_92a94c0f-en.html>, acesso em: 15 fev. 2025.

PARISER, Eli. O Filtro Invisível: o que a internet está escondendo de você. Tradução de Diego Alfaro. Rio de Janeiro, RJ: **Editora Zahar**, 2012.

RODRIGUES, Theófilo Codeço Machado; BONONE, Luana Meneguelli; MIELLI, Renata. DESINFORMAÇÃO E CRISE DA DEMOCRACIA NO BRASIL: é possível regular fake news? **CONFLUÊNCIAS Revista interdisciplinar de sociologia e direito**. Niterói/RJ V. 22, n.3, 2020 | dez. 2020/mar. 2021 | pp. 30-52.

RUNCIMAN, David. Como a democracia chega ao fim. São Paulo, SP: **Editora Todavia**, 2018.

SANTOS, Tainá Turella Caetano dos. **Redes sociais e seu impacto na democracia atual Um estudo de caso das eleições de Donald Trump e Jair Bolsonaro**. Disponível em: <<https://prp.unicamp.br/inscricao-congresso/resumos/2020P17387A35202O343.pdf>>, acesso em 14 fev. 2025.





13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



SOUZA JUNIOR, J. H. de, Petroll, M. de L. M., & Rocha, R. A. da. (2023). Fake News e o Comportamento Online dos Eleitores nas Redes Sociais Durante a Campanha Presidencial Brasileira de 2018. **Revista De Ciências Da Administração**, 25(65), 1–16.

SNYDER, Timothy. Na contramão da liberdade: a guinada autoritária nas democracias liberais. São Paulo, SP: **Companhia das Letras**, 2019.

831



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

GÊNERO, JUSTIÇA E EDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA A IGUALDADE NO DIREITO

Lídia Trisch dos Santos Henriques de Carvalho¹

Silvia Trisch dos Santos Acunha²

Lucas Goldani³

Introdução

A citação de Walby, em 1990, ainda se revela repleta de sentido no ano de 2024, mesmo que, à primeira vista, isso possa parecer surpreendente. Em suas palavras (Walby, 1990, p. 228): “Elas não são mais barradas nas arenas públicas, mais são ainda subordinadas nessas arenas”. Embora as mulheres ocupem maior espaço na sociedade e nos espaços públicos quando comparado aos anos 90, ainda não é possível afirmar que ocupamos tal espaço em plenitude, porquanto a cultura patriarcal se encontra arraigada na sociedade.

Não ignorado o fato de que as mulheres superam os homens em níveis de ensino, ou seja, em geral detém maior grau de escolaridade, grande parte das mulheres ainda permanece subjugada e se encontra em profissões com menor remuneração e prestígio social, porquanto a sociedade ainda coloca a ciência sob o monopólio dos homens. Nas palavras de Lourdes Rius:

Dentro del condicionamiento social de la ciencia es insoslayable hoy el examen desde la perspectiva de género. En este sentido, la crítica feminista habla de un saber científico construido por el poder hegemónico masculino presentado presuntamente como universal. El análisis requiere desmontar al sujeto cognoscente universal, único y eterno y aceptar la existencia de un sujeto cognoscente condicionado por el género entre otros elementos (Fernandez Rius, 2012, p. 88).

Entender feminismo como igualdade em um primeiro momento pode parecer óbvio e até mesmo banal, mas tal conceito se revela repleto de significado e, infelizmente, percebe-se que a igualdade não é efetivada materialmente.

Não seria diferente, por lógica, nos sistemas de justiça, visto que o direito não é neutro ou dissociado da sociedade, mas fruto da cultura. A constatação de que a sociedade ainda não

¹ Mestranda em Direito pela Universidade Federal de Pelotas. Graduada em Direito pela Universidade Federal de Pelotas. Assessora de Juiz de Direito. E-mail: trischlidia@gmail.com

² Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Graduada em Direito pela Universidade Federal de Pelotas. Servidora Pública Federal. Email: silviatrisch@gmail.com

³ Mestrando em Direito pela Universidade Federal de Pelotas. Graduado em Direito pela Universidade Federal de Pelotas. Servidor Público Federal. Email: lucasgolds@hotmail.com

concebe mulheres em posição de criatividade e liderança se descortina pelas pesquisas realizadas pelo Conselho Nacional do Ministério Público e pelo Conselho Nacional de Justiça, que serão abordadas no decorrer deste artigo.

O direito muitas vezes, ao revés de propiciar espaços de igualdade, perde seu papel emancipatório para perpetuar a cultura patriarcal, afinal, como dito, o direito não se encontra dissociado da cultura, mas é fruto dela.

É dizer, apesar das conquistas alcançadas pelo movimento feminista, grande parte das mulheres ainda não adentrou na arena pública ou adentrou e permanece subjugada. Afinal, não necessariamente a presença é capaz de garantir a representatividade.

E, nesse sentido, não se pode afirmar que o direito fundamental de acesso à justiça se encontra materializado quando ainda mulheres enfrentam obstáculos para invocar à jurisdição ou para que o julgamento do seu caso seja enfrentado sem discriminação. O efetivo acesso à justiça reflete o direito a uma ordem jurídica justa, a um julgamento justo, sob as lentes da igualdade de gênero.

Questiona-se, a partir do cenário delineado, como efetivar a igualdade de gênero materialmente nos sistemas de justiça brasileiro, de modo que todas as mulheres possam acessar a jurisdição e, ainda, confiar na prolação de uma decisão justa, sob as lentes do gênero. Essa realidade também se manifesta no ambiente acadêmico das faculdades de Direito, onde, apesar de as mulheres já representarem a maioria do corpo discente, essa presença não se reflete de forma equivalente na composição do professorado. A inserção feminina na docência jurídica tem ganhado espaço, mas ainda enfrenta obstáculos estruturais, sustentados por uma visão profissional que se fundamenta na suposta neutralidade do conhecimento – uma construção histórica pautada por homens, brancos, heterossexuais, pertencentes a grupos dominantes, e moldada por perspectivas eurocêntricas

Antes de aprofundar tais questões, faz-se necessário abordar o feminismo sob uma perspectiva ampliada, com enfoque na abordagem decolonial.

Para o desenvolvimento do trabalho utilizou-se a técnica de pesquisa bibliográfica e documental. Empregou-se, ainda, um recorte metodológico no que se refere ao feminismo sob a perspectiva decolonial.

Feminismo e um olhar sob a perspectiva decolonial

Para que se possa analisar a igualdade de gênero nos sistemas de justiça mostra-se relevante, por primeiro, identificar sob qual perspectiva este artigo aborda o feminismo e a igualdade de gênero.

O presente artigo pretende ampliar o olhar do feminismo sob uma perspectiva decolonial ou descolonial. E o que seria esse feminismo?

Esclarece-se, primeiramente, que não há dúvidas de que o feminismo europeu e americano, é dizer, baseado em autoras europeias e americanas, revela-se de extrema importância para a

ocupação e representação das mulheres, mas para que efetivamente possamos pensar em ocupação e representação de todas as mulheres, faz-se necessário ampliar essa perspectiva para o que hoje chamamos de feminismo decolonial.

Rita Laura Segato, de forma didática, explica a complexidade da rede feminismo e elucida três posições dentro do pensamento feminista:

É oportuno identificar três posições dentro do pensamento feminista: o feminismo eurocêntrico, que afirma que o problema da dominação de gênero, da dominação patriarcal, é universal, sem maiores diferenças, justificando, sob a bandeira da unidade, a possibilidade de transmitir às mulheres não brancas, indígenas e negras, dos continentes colonizados os avanços da modernidade no campo dos direitos. Sustenta, assim, uma posição de superioridade moral das mulheres europeias ou eurocentradas, autorizando-as a intervir com sua missão civilizadora-colonial / modernizadora. Esta posição é, ao mesmo tempo, a-histórica e anti-histórica, porque encerra a história dentro de um cristal de tempo lentíssimo, quase estagnado, do patriarcado e sobretudo encobre a virada radical introduzida pela entrada do tempo colonial / moderno na história das relações de gênero. Como já mencionei anteriormente, tanto a raça como o gênero, apesar de haverem sido instalados por rupturas epistêmicas que fundaram novos tempos – o da colonialidade para a raça e o da espécie para o gênero – fazem história dentro da estabilidade da episteme que os originou.

Uma segunda posição, no outro extremo, é a posição de algumas autoras, como María Lugones e Oyeronke Oyewumi, que afirmam a inexistência do gênero no mundo pré-colonial (Lugones, 2007). Publiquei em 2003 (Segato, 2003, e republicado e inglês em 2009) uma análise crítica do livro de Oyeronke de 1997, à luz de um texto meu de 1986 que manifestava perplexidade idêntica frente ao gênero na atmosfera da civilização Yorubá, mas com conclusões divergentes.

E, uma terceira posição, na qual me situo, respaldada por uma grande acumulação de evidências históricas e relatos etnográficos que confirmam, de forma incontestável, a existência de nomenclaturas de gênero nas sociedades tribais e afro-americanas. Esta terceira vertente identifica nas sociedades indígenas e afro-americanas uma organização patriarcal, ainda que diferente da do gênero ocidental e que poderia ser descrita como um patriarcado de baixa intensidade, e não considera nem eficaz nem oportuna a liderança do feminismo eurocêntrico. Neste grupo podemos mencionar a já mencionada Julieta Paredes, com seu “feminismo comunitário”, e as pensadoras feministas vinculadas ao processo de Chiapas, onde se constituiu uma situação paradigmática de resolução das tensões derivadas da dupla inserção das mulheres na luta pelos povos indígenas e na luta de frente interna por melhores condições de existência para o seu gênero (Segato, 2012, p 24).

Então, são diversas as formas pelas quais se apresenta o feminismo. O feminismo decolonial ou descolonial representa uma forma diferente de refletir o feminismo, deixando a visão eurocêntrica do mundo, vendo a história pelo olhar daqueles e daquelas que foram subjugados, é dizer, dos subalternos, versão e visão que muitas vezes ignoramos.

É preciso, portanto, progredir e ampliar o conhecimento e pensar o movimento feminista para além daquilo que sempre conhecemos. Na lição de Rita Segato:

Em outras palavras: o que garante meu compromisso com a construção de uma marcha decolonial deriva, neste momento, da minha disponibilidade para as interpelações que me apresentam esses sujeitos, agora vistos como plenamente históricos e cujas demandas venho respondendo. Utilizarei aqui dois desses convites para introduzir o tema, dado que eles me levaram com o tempo a uma compreensão situada do conjunto de relações estruturadas pela ordem da colonialidade, assim como exigiram-me, também, construir argumentos e inclusive formular alguns conceitos que desmontam e desconstróem esquemas e categorias há muito estabelecidos. As situações atendidas acabaram por conduzir-me, dessa forma, a anunciar a quebra e a obsolescência de certos nomes de uso corrente na minha disciplina. Termos como cultura, relativismo cultural, tradição e pré-modernidade têm-se mostrado, nesse caminho, palavras ineficientes para lidar em tais frentes. Não será possível aqui detalhar os eventos que desencadearam essa transformação progressiva do vocabulário, mas será suficiente esboçar alguns resultados dessa busca por um novo conjunto de conceitos capazes de me permitir dar resposta às consultas que me foram feitas (Segato, 2012, p. 107).

835

A necessidade de entender que a vida das mulheres colonizadas em muito se difere da vida das mulheres colonizadoras, embora exista similitude em relação ao gênero (Lugones, 2008, p. 75). As mulheres brancas, nas palavras da autora, eram vistas pela sociedade como física e mentalmente frágeis, ou seja, sexualmente passivas. As mulheres não brancas, por sua vez, eram vistas como sexualmente fortes e, em razão disso, foram submetidas a todo tipo de trabalho, inclusive àqueles cruéis, para além de submetidas a inúmeras e inexplicáveis atrocidades. A partir daí, a importância de nós, mulheres, ampliarmos as nossas pesquisas às teorias decoloniais, para que possamos escrever de modo que todas as mulheres se sintam percebidas por nossas pesquisas e palavras.

Assim, neste artigo, buscar-se-á utilizar também autoras decoloniais, como María Lugones e Rita Segato, sem desconsiderar a importância de autoras europeias e americanas, mas tão somente ampliando a perspectiva. Afinal, quando se pensa em feminismo e em desigualdade de gênero é importante pensar – ou repensar – sobre qual feminismo se está discorrendo. Frisa-se que não é objeto deste artigo o desenvolvimento das teorias que trabalham feminismos, tampouco de suas diversas abordagens ou discordâncias. O que se pretende tão somente é fazer um recorte acerca da utilização de autoras para a elaboração de um pensamento aliado com o aspecto decolonial ou descolonial, ampliando a rede tão complexa que se denomina feminismo.

O direito e a cultura, o patriarcado e o reflexo nos sistemas de justiça

Para além de simplesmente ocupar espaços, é necessário um real comprometimento em romper com lógicas opressoras (Ribeiro, 2016, p.17).

O momento em que vivemos é de discussão e construção de um local onde as mulheres se tornam protagonistas da sua própria vida, é dizer, deixam de ser subjugadas pelos homens e contam sua própria história. As teorias feministas estão comprometidas em gerar mudanças na vida das mulheres e em busca da igualdade de gênero.

E, nesse sentido, o que se espera, do direito, é que exerça seu papel emancipatório, a partir do qual as mulheres encontrariam mais espaço na sociedade, nos espaços públicos e, inclusive nos sistemas de justiça. Ocorre que, muitas vezes, o direito deixa de exercer esse papel emancipatório e, ao revés, torna-se instrumento de controle, porquanto se coloca como força mantenedora das estruturas sociais e políticas (Ribeiro, 2019, p. 11).

O direito não é inerte. O direito não está dissociado da cultura, da sociedade. Pelo contrário, o direito está umbilicalmente ligado à história da sociedade e à forma como ela se forma e se comporta.

O direito é fruto da cultura, é um projeto de justiça, justiça que não é pura e que não é neutra, mas permeada de coloração social. Nas palavras de Daniel Mitidiero:

Como dinheiro, Deuses, Nações e Corporações, o Direito advém de uma capacidade peculiar sua e minha. É fruto da cultura e depende de uma capacidade de comunicação racional intersubjetiva para funcionar. É uma história escrita e reescrita por gerações e gerações (Mitidiero, 2022, p.6)

836

Dessa forma, uma breve análise do passado se revela necessária para compreender a questão da igualdade de gênero na sociedade e, via de consequência, no direito e nos sistemas de justiça.

Em uma breve análise do papel das mulheres no curso da história, é cediço que estas trabalhavam na agricultura, cuidavam das crianças e do lar, eram subordinadas aos maridos e submissas aos ditames da Igreja Católica (Pereira, 2016, p. 4), instituição que moldou a forma de ser e a visão da humanidade.

Embora as mulheres tenham assumido diversos outros papéis ao longo da história, o status de inferioridade frente aos homens foi perpetuado na sociedade. Em grande medida, a história das mulheres não é apenas negligenciada, mas, muitas vezes, narrada de maneira a servir aos interesses daqueles que as subordinaram ao longo do tempo.

A partir dessa realidade, torna-se impossível ignorar o vínculo entre o direito e a cultura patriarcal, uma sociedade que, ao longo da história, sempre relegou a mulher a um lugar de subjugação. Nesse contexto, as instituições do sistema de justiça muitas vezes não se configuram como espaços seguros nem como garantidores dos direitos de todos. As

mulheres, frequentemente, não são reconhecidas como sujeitos plenos de direitos, mas apenas em termos de um discurso retórico.

A nossa Carta Magna detém uma característica marcante: ser o documento com o mais amplo rol de direitos fundamentais da história das constituições brasileiras. As noções de gênero e a necessidade de uma maior efetivação dos direitos das mulheres foram objeto das discussões ao longo da Assembleia Nacional Constituinte, de 1987 a 1988.

A participação das mulheres na Assembleia Constituinte gerou grande repercussão, com o lema “Constituinte pra valer tem que ter palavra de mulher”, o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, em 1985, criou e divulgou a campanha Mulher e Constituinte, que resultou na elaboração da “Carta da Mulher Brasileira aos Constituintes”, entregue ao Congresso Nacional no dia 26 de agosto de 1986 por mais de mil mulheres. Foi árduo o trabalho das feministas que trouxeram à discussão a necessidade de expressar na Constituição, e na história da sociedade, a igualdade de gênero.

Embora criticável por muitos em razão da sua ampla gama de direitos não efetivados, não há como ignorar que o resultado foi uma Constituição farta em direitos e sem retrocessos, que trouxe um avanço inquestionável no tocante ao reconhecimento dos direitos individuais e sociais das mulheres.

Mais especificamente, a Constituição Federal de 1988 previu, no primeiro inciso do seu artigo 5º, no rol de direitos fundamentais, igualdade entre homens e mulheres, tanto no que diz respeito aos direitos quanto no que diz respeito às obrigações.

Internacionalmente, a Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher de 1979, ratificada 1984, elucida que não é suficiente a eliminação de discriminação para promoção da igualdade entre homens e mulheres, também se faz necessária a adoção de ações afirmativas. É o que diz Flávia Piovesan:

Desse modo, a Convenção sobre a Eliminação da Discriminação contra a Mulher também contempla a possibilidade jurídica de uso das ações afirmativas, pela qual os Estados podem adotar medidas especiais temporárias, com vistas a acelerar o processo de igualização de status entre homens e mulheres. Tais medidas cessarão quando alcançado o seu objetivo (Piovesan, 2008, p. 889).

A igualdade prevista nos diplomas legais mencionados é de natureza material, ou seja, efetivamente realizada. Não é suficiente garantir uma igualdade meramente formal, que se expressa apenas no papel, mas que não se reflete na realidade.

É necessário esclarecer, a partir da lógica da igualdade substancial, que o princípio da igualdade atua em dois níveis distintos: perante a lei e na lei. A igualdade perante a lei refere-se ao dever de aplicar o direito de maneira justa no caso concreto, enquanto a igualdade na lei pressupõe que as normas jurídicas não devem fazer distinções, exceto aquelas autorizadas pela Constituição. A igualdade perante a lei exige que o intérprete, o operador do direito, não

aplique a norma de forma a criar ou ampliar desigualdades, mas sim busque tratar todos de maneira equânime, assegurando a proteção igualitária nos sistemas de justiça.

Embora as mulheres tenham seus direitos consagrados na Constituição Federal e em diversos tratados internacionais – ratificados pelo Brasil –, não se pode afirmar que esses direitos estão sendo efetivamente implementados. Ou seja, apesar dos avanços conquistados, os fatores de desigualdade e as diferenças de gênero continuam a persistir na sociedade contemporânea, muitas vezes de maneira explícita.

Ainda, é preciso entender que não é possível falar na aplicação dos direitos das mulheres de forma singular, como se todas estivessem na mesma posição (Biroli, 2018, p.56). Embora exista similitude de gênero, a posição em que cada mulher se encontra diverge em razão da classe e da raça. É irracional afirmar que mulheres brancas e mulheres pretas, por exemplo, encontrem-se em local homogêneo, em razão do contexto social em que estão inseridas e, especialmente, da história que foi contada pelos homens brancos em relação a tais grupos heterogêneos.

Nesse mesmo sentido, não é possível afirmar que todas as mulheres aplicam a lei sob à luz da igualdade de gênero, pelo que nós mesmas precisamos ficar atentas e buscar um olhar ampliado para a perspectiva de gênero e para todas as realidades enfrentadas pelas mulheres, entendendo que cada mulher espelha uma história diversa.

Só será possível afirmar que o efetivo acesso à ordem jurídica justa é concretizado quando não há qualquer distinção na aplicação e defesa dos direitos de todos e todas, de forma democrática e igualitária.

838

Paridade nos sistemas de justiça e seu reflexo no direito fundamental de acesso à justiça

A sociedade patriarcal e capitalista enxerga a mulher como elemento obstrutor do desenvolvimento social, sendo que, em verdade, é a própria organização da sociedade que cria obstáculos e barreiras para a emancipação feminina (Saffioti, 1976. p.22)

Ainda, Catherine Walsh, em sua obra Interculturalidade Crítica e a Pedagogia Decolonial, critica algumas políticas e ações governamentais, explicando que, muitas vezes a priori aparentemente dotadas de boas intenções, em verdade são formas ardilosas de manutenção do poder, incluindo os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade. Explica Catherine:

“... a política multicultural atual sugere muito mais do que o reconhecimento da diversidade. É uma estratégia política funcional ao sistema/mundo moderno e ainda colonial; pretende “incluir” os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado”. (Walsh, 2009, p. 20).

As preocupações e reflexões sobre a igualdade de gênero e raça estão presentes nas reflexões sobre acesso à justiça, mais especificamente no que se refere à sétima onda renovatória, proposta pelo Global Access to Justice Project, que pretende diagnosticar os obstáculos específicos existentes na sociedade e propor instrumentos eficazes a sua transposição.

Ainda, a Agenda 2030 (Transformando Nosso Mundo) aprovada em 2015, é um documento da Organização das Nações Unidas (ONU), que detém como objetivo propiciar o desenvolvimento sustentável do planeta. A Agenda detém cinco eixos de atuação: paz, planeta, pessoas, prosperidade e parcerias, visando a promoção da paz, melhoria da condição de vida das pessoas em harmonia com os limites do planeta a partir de 17 objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS).

Dentre os 17 objetivos de desenvolvimento sustentável, temos o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 5 (ODS 5), o qual foca precipuamente na igualdade de gênero, intitulando-se: "Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas". É importante ressaltar que o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 5 (ODS 5) objetiva promover a igualdade de gênero como um direito fundamental, imprescindível à construção de uma sociedade mais justa, democrática e sustentável.

O ODS 5, ainda, leciona que “a igualdade de gênero não é apenas um direito humano fundamental, mas a base necessária para a construção de um mundo pacífico, próspero e sustentável. O esforço de alcance do ODS 5 é transversal à toda Agenda 2030 e reflete a crescente evidência de que a igualdade de gênero tem efeitos multiplicadores no desenvolvimento sustentável.”

A fim de que se possa materializar o ODS 5, faz-se necessária a desconstrução de ambientes e de culturas que perpetuam a discriminação, sendo imprescindível o comprometimento das organizações internacionais, de cada indivíduo, de diversos atores da sociedade e, especificamente no que se interessa neste trabalho, dos sistemas de justiça.

É uma das angulações para verificar se há igualdade de gênero ou não é a angulação da representação. E os dados, como já se poderia imaginar, revelam a inexistência de representação no próprio sistema.

Para que possamos falar em um verdadeiro avanço no que se refere à igualdade de gênero é imprescindível que a presença nas instituições de justiça seja paritária, o que, infelizmente não se sustenta.

Em verdade, a desigualdade de gênero se encontra internalizada no tecido social e sustenta as relações de poder existentes nos sistemas de justiça (Gaulia, 2020, p. 110).

Uma pesquisa realizada pelo CNMP, denominada cenários de gênero, diagnosticou que, na atualidade, os quatro ramos do Ministério Público da União – Ministério Público Federal, Ministério Público do Trabalho, Ministério Público Militar e Ministério Público do Distrito Federal e Territórios – e as vinte e seis unidades dos Ministérios Públicos dos Estados têm 5114 promotoras e procuradoras e 7897 promotores e procuradores, na proporção de cerca 39% de mulheres e 61% de homens.

No que se refere à magistratura brasileira, a presença de mulheres não se alterou substancialmente ao longo dos anos, tampouco no que se refere à cúpula da magistratura. Pesquisa dirigida a 90 tribunais confirmou o que já se esperava, “quanto maior o nível da carreira da Magistratura, menor era a participação feminina”.

A igualdade de gênero nas instituições do sistema de justiça é fundamental para que possamos alcançar um efetivo acesso a justiça, a todos e a todas, o bom andamento processual e a prolação de uma decisão justa, à luz do Estado Democrático de Direito. É inegável que precisamos de um olhar feminino, para contrapor visões e, ainda, a aplicação de metodologias a partir de uma perspectiva feminina.

Nesse sentido é a importância da Resolução de nº 418 do CNJ, datada de 2021, sendo um incentivo à participação feminina nos Tribunais, que explica “os tribunais deverão criar repositório online para cadastramento de dados de mulheres juristas com expertise nas diferentes áreas do Direito, para os fins de utilização nas ações concernentes à Política Nacional de que trata esta Resolução”.

Conforma Fraser (2006), a justiça social apenas ocorre com a pauta distributiva da participação identitária das mulheres, no nosso caso, pensando nas mulheres que compõem o sistema de justiça. É dizer, apenas com a paridade podemos pensar em um sistema que proporciona justiça social.

E a ausência da paridade nada mais é do que a reprodução de um sistema capitalista e patriarcal, que insiste em colocar as mulheres em posição de subalterna. Nas palavras de Marcela Lagarde:

El control de los recursos y su uso está en manos de los hombres. La llamada política, es decir, el conjunto de actividades, relaciones, acciones y espacios a través de los cuales se decide sobre el sentido de la vida personal y colectiva, está en manos de los hombres. La reproducción privada doméstica es asignada a las mujeres como actividad prioritaria e ineludible en la vida y las mujeres son recluidas en el ámbito privado a recrear la vida cotidiana, subordinadas y bajo control masculino e institucional. Y, a pesar de la presencia masiva de las mujeres en el mundo público y en el trabajo visible, el trabajo doméstico invisible y desvalorizado sigue siendo una obligación de las mujeres. La doble, la triple y la múltiple jornada son parte de la situación vital de la mayoría de las mujeres en el mundo.

Estos hechos convergen en un entramado de dominación que, en sí mismo, constituye una violencia a los idealmente supuestos derechos humanos de las mujeres.

Los hombres monopolizan, acumulan e incluso destruyen, con legitimidad, la riqueza social y la vida generadas por el trabajo, las actividades y la imaginación de las mujeres y hombres. Los hombres son los ricos que reúnen la riqueza social, familiar y personal y controlan incluso los recursos generados por las mujeres.

Las mujeres de todos los países y regiones, de todas las clases sociales y las castas, así como de todas las etnias y de diferentes edades, las mujeres de todas las

religiones, hablantes de todas las lenguas, son pobres económicamente. Y, en el fin del segundo milenio, la mayor contradicción en este sentido consiste en que el género femenino es el que más trabaja, recibe menor retribución personal, posee menor capacidad de apropiación de la riqueza social, y tiene menores oportunidades de desarrollo. La pobreza de género se conjuga con la generalizada exclusión de las mujeres de los espacios políticos, así como con su escaso poderío personal y de género (Lagarde, 1997, p. 127).

Para além da ausência de igualdade de género nas instituições do sistema de justiça, nem sempre um número maior de mulheres nos locais de poder significará o alcance da simetria, da libertação e igualdade. Isto porque o machismo está enraizado na sociedade, inclusive nas mulheres. Como dito, participação não implica necessariamente em representatividade.

A paridade de género na academia como pilar essencial à formação de profissionais que prezem pela igualdade e a quarta onda renovatória de acesso à justiça

As profissões jurídicas e o próprio ensino jurídico sempre foram dominados por um padrão masculino, marcado por grupos étnicos e religiosos predominantes (Mackinnon, 2003, p. 20). Cappelletti e Garth consideraram (Cappelletti, Garth, 1988, p. 18), desde o início, o direito ao acesso à justiça como um direito essencial à condição da vida humana em sociedade. Para os autores, o acesso à justiça não se resume à mera possibilidade de recorrer ao sistema judiciário, mas representa uma garantia fundamental para que os indivíduos possam efetivamente exercer seus direitos no contexto social.

As ondas renovatórias de acesso à justiça, desenvolvidas por Cappelletti e Garth, foram inicialmente divididas em três fases, cada uma trazendo novas perspectivas sobre o movimento, antes não exploradas.

Já a 4ª onda renovatória, proposta por Kim Economides (1999), surge como uma expansão dessa discussão, mudando o foco para os profissionais do direito. Ao contrário das ondas anteriores, que se concentraram no cidadão como tomador de serviço e titular do direito, Economides propõe que a reflexão sobre o acesso à justiça também deve ser voltada para os próprios operadores do direito, incluindo sua ética profissional e a formação oferecida pelas instituições de ensino jurídico. Essa abordagem coloca os profissionais do sistema de justiça como protagonistas no processo de transformação do acesso à justiça, visando a uma prática mais inclusiva e sensível às necessidades sociais.

As dificuldades enfrentadas pelas mulheres ao ingressar no corpo docente das Faculdades de Direito, como já abordado ao longo desta pesquisa, são reflexo de uma cultura patriarcal enraizada, que busca manter estruturas de poder dominadas por homens. Esse cenário perpetua a desigualdade de género no ambiente acadêmico, dificultando a ascensão das mulheres a posições de liderança e reconhecimento. A resistência à inclusão e ao reconhecimento das mulheres nas esferas de poder do ensino jurídico é parte de uma tradição

histórica de exclusão, que exige mudanças estruturais profundas para garantir um ambiente verdadeiramente inclusivo e igualitário.

A constatação de que a presença feminina no corpo docente não está avançando com a rapidez necessária para alcançar a paridade de gênero deve ser entendida como um ponto de partida para a formulação de ações efetivas que promovam a inclusão das mulheres nesse espaço. Identificar as barreiras estruturais que limitam essa ascensão é essencial para criar políticas que favoreçam a equidade de gênero, garantindo que as mulheres tenham as mesmas oportunidades de crescimento e reconhecimento dentro do ambiente acadêmico.

Esse movimento é alinhado com a 4ª onda renovatória de acesso à justiça, proposta por Kim Economides, que amplia a discussão sobre a formação dos profissionais do direito, destacando a necessidade de refletir sobre a ética profissional e a inclusão no ensino jurídico. Assim como no acesso à justiça, é preciso garantir que os profissionais do direito, incluindo as mulheres, sejam protagonistas na construção de um sistema mais inclusivo e igualitário.

Considerações finais

A democracia, consagrada pela Constituição, torna-se uma ilusão no momento em que a justiça não é acessível a todos.

Ada Pellegrini, Antônio Carlos de Araújo Cintra e Cândido Dinamarco, explicam que o acesso à justiça não deve ser observado do campo meramente processual, mas a partir de instrumentos que assegurem uma eficácia prática, sendo permitido a todos e todas não só o ingresso a demandas, mas garantia de cumprimento das regras do devido processo legal, é dizer, acesso a uma ordem jurídica justa (Cintra, Grinover e Dinamarco, 2003, p. 12).

Frisa-se que o acesso à justiça não pode ser visto como um conceito vago ou reduzido a um simples direito formal de invocar a jurisdição. O verdadeiro direito de acesso à justiça envolve o acesso a uma ordem jurídica justa, que garanta decisões igualitárias, democráticas e equitativas. Ou seja, o acesso à justiça não se resume ao simples ingresso no judiciário ou aos sistemas de justiça, mas deve ser realizado de maneira justa, sem discriminação, para todos e todas.

Nesse contexto, o presente artigo buscou analisar a representatividade de gênero nos sistemas de justiça à luz das diretrizes da Constituição Federal, dos diplomas internacionais e da Agenda 2030, com ênfase no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável número 5. Para tanto, foi necessário compreender a complexidade do movimento feminista e a necessidade de ampliar o olhar sob uma perspectiva decolonial, associada à análise de autoras europeias e americanas que contribuíram significativamente para a emancipação das mulheres.

A partir dessa análise, foram identificadas desigualdades persistentes entre homens e mulheres, especialmente nas instituições de justiça, onde as mulheres ainda estão sub-representadas, principalmente nos cargos de maior prestígio.

A 4ª onda renovatória de acesso à justiça, proposta por Kim Economides, amplia a discussão sobre o acesso à justiça ao focar na formação ética dos profissionais do direito, destacando sua responsabilidade na promoção de um sistema de justiça mais inclusivo e sensível às desigualdades sociais. Esse ponto também foi objeto da pesquisa, que analisou a composição do corpo docente das faculdades de Direito, onde a presença feminina ainda não avança na velocidade necessária para alcançar a paridade de gênero. A inclusão de mais mulheres nos espaços acadêmicos de poder e decisão é crucial para a construção de um ensino jurídico que forme profissionais mais conscientes da diversidade e das desigualdades, promovendo, assim, um acesso à justiça igualitário e efetivo para todos, especialmente para as mulheres. Por fim, é imprescindível a implementação de medidas concretas para reequilibrar a participação feminina nos sistemas de justiça, garantindo um acesso à justiça profícuo, com andamento processual igualitário e decisões proferidas sob as lentes de gênero.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2023.

CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. **Acesso à justiça**. Porto Alegre: Fabris, 1988.

CINTRA, Antonio Carlos de Araújo e GRINOVER, Ada Pellegrini e DINAMARCO, Candido Rangel. **Teoria geral do processo**. São Paulo: Malheiros Editora, 2003.

Conselho Nacional de Justiça (Brasil). **Protocolo para julgamento com perspectiva de gênero [recurso eletrônico]** / Conselho Nacional de Justiça. — Brasília : Conselho Nacional de Justiça – CNJ; Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados — Enfam, 2021.

GAULIA, Cristina Tereza Gaulia. **A experiência da Justiça Itinerante: o espaço de encontro entre a magistratura com a população brasileira**. 1. ed – Rio de Janeiro: Mauad X, 2020.

LAGARDE, Marcela. **Identidad de género y derechos humanos la construcción de las humanas. Gênero, meio ambiente e direitos humanos**, 1997.

LUGONES, María. **Colonialidade e gênero**. Tabula rasa, n. 9, p. 73-102, 2008.

MACKINNON, Catharine A. **Mainstreaming Feminism in Legal Education**. Journal of Legal Education, Washington, v. 53, n. 2, p. 199-212, jun. 2003



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



- PIOVESAN, Flávia. **Temas de direitos humanos**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2012
- PIOVESAN, Flavia. **Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas**. Revista Estudos Feministas, v. 16, p. 887-896, 2008.
- RIBEIRO, Djamila, **Prefácio à Edição Brasileira, in Mulheres, raça e classe**, DAVIS, Angela; tradução Heci Regina Candiani. - 1. ed. - São Paulo : Boitempo, 2016.
- SAFFIOTI, H. **A mulher na Sociedade de Classes**. Editora Vozes, São Paulo, 1976.
- SEGATO, Rita Laura. **Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial**. E-cadernos ces, n. 18, 2012
- WALSH C. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-sistir e reviver**. 2009.

844



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA DIGITAL: A FORMAÇÃO DE ALUNOS E PROFESSORES NA/PARA CIBERSOCIEDADE

Valdirene Hessler Bredow¹

Introdução

As tecnologias digitais têm influenciado todas as esferas sociais, perpassando mudanças na cultura, política e não menos nas instituições educacionais, formando assim, a cibernsiedade. O trabalho e a formação docente são redesenhados pela necessidade de inclusão de ferramentas tecnológicas digitais em suas práticas pedagógicas, assim como também delineadas pelos anseios de políticas neoliberais a serviço do mercado capitalista.

Por conseguinte, a formação de jovens estudantes que além de nascerem em um ambiente permeado pela crescente e massiva presença do mundo digital, modo que os considera e os denomina como nativos digitais, em algumas abordagens, precisa ser resultado de todos esses processos que são persuadidos pela tecnologia e pela política.

Com isto, o objetivo do presente artigo é apresentar a influência das tecnologias digitais na educação contemporânea em relação à formação de professores e de alunos, envolvendo os atravessamentos de políticas implantadas com o advindo do neoliberalismo e da globalização. A problemática deste trabalho de cunho bibliográfico buscou responder à questão: qual a influência das tecnologias digitais na educação da cibernsiedade? Neste aspecto, a justificativa está não apenas nos professores que tiveram ou terão sua formação, tanto inicial como continuada influenciada, mas também nos estudantes, vistos por muito tempo como produto de instituições disciplinadoras como a escola e o Estado.

Para apresentar as questões relacionadas ao surgimento da cibernsiedade que se constituiu pelo uso crescente das tecnologias digitais, utilizou-se teoricamente os estudos de Castells (1999) e Lévy (1999). Nesse contexto, surgem as noções de como os sujeitos são representados nessa sociedade tecnológica e em rede, que por utilizarem constantemente os dispositivos de acesso à internet, acabam por constituírem-se de maneira híbrida, conforme destacam Santaella (2003) e Rüdiger (2008).

Em relação a formação educacional e social desses sujeitos, o artigo utiliza as ideias de Prensky (2001), Serres (2013) e Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) para argumentar sobre o perfil dos jovens dessa cibernsiedade. Estes sujeitos, que serão formados por professores que necessitam inserir as ferramentas tecnológicas em suas metodologias de trabalho, e para tanto, necessitam também de formação, segundo Arruda et al. (2019), Narciso et al. (2024) e

845

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Acadêmica em Pedagogia pela Faculdade Unicesumar. E-mail: valhessler@gmail.com.

Santana et al. (2024). Por fim, a relação entre educação e tecnologias está fundamentada pelas ideias de Kenski (2010) e Sibília (2012).

Desenvolvimento

As tecnologias digitais têm perpassado cada vez mais as relações afetivas, sociais, profissionais e não menos educacionais da sociedade contemporânea, desencadeando mudanças e consequências também na cultura, economia e política (SILVA, 2019). Mas qual seria a relação entre política e educação? As políticas intervêm na formação docente e mais ainda, na formação dos sujeitos que a escola irá formar socialmente.

Educação e tecnologia relacionam-se à emergente necessidade de formação de sujeitos com domínio das tecnologias para ter seu lugar no mundo do trabalho. Ao abrir fronteiras para um mundo globalizado, com tecnologias que ampliou mercados, o neoliberalismo montou uma estratégia unilateral com viés de imparcialidade que produziu profundas transformações sociais.

Neste aspecto, as políticas neoliberais geraram a abertura comercial e a internacionalização da economia, arraigando o processo de inovações tecnológicas e de novos processos de gestão da força de trabalho (ANTUNES; ALVES, 2004). Juntamente a estes processos de ajustes e às novas políticas econômicas e governamentais, integra-se na sociedade capitalista o processo de globalização, expandindo mercados e os reestruturando economicamente.

Assim o contexto de industrialização crescente com a utilização cada vez maior de microtecnologias faz com que seja necessária a formação de sujeitos que soubessem lidar com as novas dinâmicas tecnológicas e para formação de mão-de-obra (CASTELLS, 1999; ANTUNES; ALVES, 2004). Com isso, inicia-se o uso de meios virtuais na interação e na comunicação interpessoal, a qual é uma das formas que interliga sujeitos de forma rizomática na rede ou internet, formando a cibersociedade, com cultura e espaços característicos da contemporaneidade (CASTELLS, 1999; LÉVY, 1999).

Contudo, a formação desses sujeitos para uma sociedade tecnológica era em uma escola formada por profissionais educados por currículos estruturados dentro de uma lógica industrial e disciplinar. Esses docentes precisam se adaptar às dinâmicas da cibercultura, desenvolvendo um trabalho baseado em lógicas e comportamentos distintos daqueles aos quais estavam acostumados. Nesse sentido Santos et al. (2008, p. 30) destacam:

É exatamente neste cenário sociotécnico e cultural que se encontram os instrutores e instrutoras muitas vezes formados pelas dinâmicas dos processos de produção industrial estruturado pela epistemologia da Ciência Moderna e pela lógica do currículo disciplinar e fragmentado dos espaços formais e legítimos de aprendizagem da sociedade moderna. Vivemos na interface entre processos de transição que exigem de nós educadores atuantes na formação profissional novas dinâmicas epistemológicas, técnicas e metodológicas.

É possível observar o caráter homogeneizador da escola que continua sendo um mecanismo padronizador de pensamentos e se afirma em uma cultura dominante, já que o Estado busca uma formação pré-definida dos sujeitos. O contexto se distancia da fluidez da cibercultura, sendo este o caráter da educação nesse processo de transição da contemporaneidade.

Mesmo com as mudanças tecnológicas trazidas pelo ciberespaço e pela nova cultura que se estabelece com ele, o modelo social almejado pelo mercado capitalista ainda idealiza indivíduos moldados de acordo com as exigências empresariais. Em outras palavras, o mercado busca sujeitos submissos, já que são formados pelas mesmas práticas escolares que continuam a moldar esses indivíduos, confinados dentro de suas paredes.

Com base no conceito de rizoma, a escola não se limita ao que está contido entre suas paredes físicas, mas se expande para a rede que forma no exterior, conectando-se ao mundo globalizado de forma interligada, como uma raiz que se ramifica e se une a diferentes pontos, gerando várias formas e estruturas.

Assim, a escola representa um dispositivo que molda e treina corpos, utilizando suas subjetividades para definir modos de "ser" e "estar no mundo". Esses corpos são demandados e moldados para o presente. A partir dessa reflexão, Sibília (2012) questiona: de que tipo de escola – ou de que substituto para ela – precisamos nos dias de hoje?

Atualmente, passamos de uma escola integradora e homogeneizante para projetos individuais voltados a superar a concorrência, resultado de um modelo econômico capitalista. Esse modelo transforma o aluno em cliente/consumidor, e assim estabelece uma relação monetária entre estudantes e instituições educacionais, o que obriga os docentes a se adequarem a esse processo.

O contexto de formação educacional torna-se mais importante quando se entende que a escola, conforme Sibília (2012), é resultado de uma tecnologia de época que faz o uso das tecnologias digitais, para forma/moldar cidadãos para os desígnios do Estado. Este, por conseguinte é capitalista neoliberal, detendo “o poder de definir e organizar os conteúdos que considera socialmente válidos para que as pessoas possam exercer determinadas profissões ou alcançar maior aprofundamento em determinada área do saber” (KENSKI, 2010, p. 19).

Ao considerar a escola como uma tecnologia própria de cada época, é necessário então entender que ela está sujeita a mudanças conforme o contexto histórico e social. Ao longo do tempo, algumas transformações foram percebidas no âmbito educacional, especialmente na contemporaneidade (SIBILIA, 2012). É preciso ainda considerar como a escola mudou no decorrer do tempo, tornando-se cada vez mais um projeto histórico.

A escola, além de buscar se adaptar ao mundo digital amplamente utilizado pelos estudantes, também precisa seguir as diretrizes impostas pelo Estado. Isso torna o trabalho dos professores cada vez mais desafiador e controlado, pois, além de "aprender o novo idioma",

eles precisam seguir regras que se aplicam tanto dentro quanto fora da instituição. Ao mesmo tempo, devem usar as redes para captar a atenção dos jovens na sociedade contemporânea. Infelizmente, tanto alunos quanto professores enfrentam hoje um sistema educacional que mantém o mesmo formato tradicional. As dinâmicas dentro das salas de aula permanecem inalteradas, o que contribui para a perda de interesse de muitos jovens em continuar na escola. Porém, o atual cenário educacional traz a necessidade de integrar as tecnologias digitais nas rotinas pedagógicas desenvolvendo o processo de ensino-aprendizagem com ferramentas mais condizentes com a cibersociedade.

Com isso, a escola parece estar constantemente desatualizada e incapaz de acompanhar essa conectividade em redes que, manipulada por diversas mídias, influencia todas esferas sociais. Assim tudo, incluindo a escola, é transformado em mercadoria adaptada às mudanças da sociedade contemporânea.

As rápidas mudanças e atualizações, tanto na vida pessoal quanto no uso de modelos empresariais aplicados à educação, são impulsionadas por três vetores centrais da contemporaneidade, segundo Sibília (2012): os meios de comunicação, as tecnociências e o mercado. A escola, portanto, é pressionada a desenvolver aquilo que Sibília chama de "competências" para se adequar a esse novo contexto.

848

Tudo isso implica a necessidade de desenvolver certas competências que a escola tradicional não só parece incapaz de inculcar, como seria até contraproducente nesse sentido: poderia aniquilá-las, abortando em seus alunos a incubação dessas habilidades tão valorizadas na atualidade (SIBILIA, 2012, p. 46).

Neste escopo, Britto (2009) salienta o quão incoerente é pensar que uma dimensão tão livre e fluída como a Internet ganhou tanta materialidade nas relações da contemporaneidade em pouco tempo, estendendo-se às conexões sociais, econômicas e educacionais dos últimos anos.

Segundo Kenski (2010, p. 28) o avanço tecnológico “garantiu novas formas de uso das TIC para a produção e propagação de informações”, com isso houve a possibilidade de uma interação e comunicação em tempo real, ou seja, sincronamente, aspecto desencadeado pelas últimas décadas nos permitindo interagir instantaneamente.

Além de alterar a noção de tempo, o ciberespaço transforma também a materialidade do corpo e do espaço, criando uma nova relação entre o virtual e o analógico. As experiências virtuais, portanto, redefinem tanto a temporalidade quanto a nossa percepção física e espacial.

O tempo real passou a nomear, assim, a versão digitalizada do “aqui e agora” da tradição analógica. Desse modo, as redes globais de telecomunicações e suas diversas aparelhagens de conexão oferecem acesso às novíssimas “experiências virtuais, dispensando a organicidade do corpo, a materialidade do espaço e a linearidade do tempo (SIBILIA, 2002, p. 58).

Lévy (1999, p. 82) ainda salienta a interação que de forma virtual propicia a "mensagem em tempo real em função de um modelo de dados de entrada" em que um usuário pode fornecer de diversas maneiras, representando o tempo instantâneo do mundo do *software*.

Britto (2009) destaca que a cibercultura combina as expressões culturais da sociedade contemporânea com as práticas reais e concretas dos grupos que se interligam por meio das tecnologias digitais. Ele ressalta que a cibercultura gera novos valores, costumes e hábitos, enquanto a internet e o computador promovem mudanças profundas em diversas áreas, como o trabalho, o estudo, o lazer, as relações sociais e as trocas materiais e humanas.

Nessas trocas, a comunicação, a interação e o corpo se transformam e as relações se tornam híbridas, fundindo o mecânico, o orgânico e o virtual. Em outras palavras, somos corpos orgânicos que utilizam ferramentas mecânicas para se conectar com outros sujeitos no espaço virtual (Rüdiger, 2008; Santaella, 2003). Por esse aspecto que Britto (2009) enfatiza o paradoxo dessa conexão tão fluida e livre ser ao mesmo tempo, tão importante e concreta na atualidade.

Desta forma, a sociedade contemporânea está tão imersa utilizando as tecnologias digitais que parece estar se atualizando de acordo com os aplicativos que utilizam em seus dispositivos móveis, pois se fundem pelos graus de informações pessoais que carregam nestes. Conforme Serres (2013, p. 19) "por celular, têm acesso a todas as pessoas; por GPS, a todos os lugares; pela internet, a todo o saber: circulam, então, por um espaço topológico de aproximações", e neste sentido ainda complementa que enquanto se vivia em um espaço métrico, referido por distâncias, hoje, a cibersociedade habita em um espaço fluido, interligado por redes, sendo este o ciberespaço (LÉVY, 1999).

Porém, apesar desse aspecto, o campo educacional foi um dos espaços que incorporou essa realidade a partir da ação dos estudantes, sendo estes os primeiros a utilizar os meios digitais em suas realidades diárias, havendo ainda os que já nasceram imersos em um ciberespaço.

Um aspecto relevante relacionado ao papel da escola é a responsabilidade que as famílias transferem aos professores, indo além do ensino de conhecimentos técnicos. Além das trocas, diálogos e do conhecimento construído que ocorre entre professores e alunos na sala de aula ou por meio da interação digital, a escola passa a funcionar como uma extensão do ambiente doméstico, tendo que conciliar também essa função.

Essa relação entre o público (escola) e o privado (família) exige que os professores adaptem suas práticas, elaborando suas aulas de maneira que consigam captar a atenção dos estudantes.

Como observa Sibilia (2012, p. 81), "os jovens de hoje esperam que as aulas sejam divertidas". Para eles, os dispositivos móveis que carregam junto a seus corpos têm igual ou maior autoridade que os próprios professores, o que força os docentes a usarem metodologias e ferramentas diferentes para atrair e manter o interesse dos alunos em sala de aula.

Kenski (2010, p. 116) reforça essa ideia ao afirmar que "para atender às expectativas dos

alunos, a escola precisa mudar também, e muito". Essa necessidade de adaptação faz com que os professores, de certo modo, concorram com as tecnologias digitais, acessadas constantemente pelos alunos por meio de seus dispositivos móveis. Por isso, os educadores precisam dominar novas técnicas e conhecimentos que as tecnologias da informação proporcionam, como aponta Kenski (2010, p. 106):

A formação de qualidade dos docentes deve ser vista em um amplo quadro de complementação às tradicionais disciplinas pedagógicas e que inclui, entre outros, um razoável conhecimento de uso do computador, das redes e demais suportes midiáticos (rádio, televisão, vídeo, por exemplo) em variadas e diferenciadas atividades de aprendizagem. É preciso saber utilizá-los adequadamente.

O dinamismo exigido, com inovações tecnológicas tem avançando rapidamente, impondo aos docentes a necessidade de adaptação, nesse aspecto destaca-se a noção de "imigrantes digitais" que se ajustam às mudanças para que os "nativos digitais" – alunos que já cresceram em contato com essas tecnologias – possam enxergar a escola como um espaço que reflita sua cultura, modos de ser e pensar. No entanto, essa adaptação nem sempre é simples, pois a revolução digital formou consigo um novo sujeito, capaz de manipular dispositivos móveis e lidar com várias informações simultaneamente, desenvolvendo habilidades próprias da era digital (SERRES, 2013; PRENSKY, 2001).

Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) também ressaltam, dentro dessa perspectiva, o impacto das novas tecnologias digitais no ensino, apontando para um declínio na capacidade de leitura reflexiva e prejuízos na escrita. Por outro lado, destacam os benefícios do uso de redes pessoais de aprendizagem, tanto para estudantes quanto para professores. Um ponto central discutido é a linguagem da comunicação global, cada vez mais mediada digitalmente, que requer habilidades específicas para os estudantes do século XXI. Se essas habilidades forem negligenciadas, o ensino pode se tornar irrelevante para a vida educacional, pessoal, profissional e social dos alunos. Além disso, o domínio dos letramentos digitais abrange aspectos culturais, pessoais, socioeconômicos e políticos.

Para o ensino de língua permanecer relevante, as aulas têm de abarcar ampla gama de letramentos, que vão bastante além do letramento impresso tradicional. Ensinar língua exclusivamente através do letramento impresso é fraudar os estudantes no seu presente e em suas necessidades futuras (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 19).

Assim, novas fronteiras impulsionam um processo de transformação, destacando o surgimento de novas competências e habilidades nos alunos desta geração. Esse movimento acontece de fora para dentro dos muros da escola, que precisa adaptar suas metodologias para não ser penalizada com as consequências (KENSKI, 2010).

Serres (2013) aborda essa questão ao se referir à metáfora da "Polegarzinha", destacando que

agora temos a "cabeça nas mãos", ou seja, lidamos mais com questões abstratas e cognitivas, onde objetos como celulares e dispositivos digitais armazenam informações que antes precisávamos memorizar. Ele usa a imagem de Saint Denis, que, mesmo decapitado, segura a própria cabeça nas mãos e continua caminhando, subindo a ladeira em direção ao seu destino, como uma forma de ilustrar esse novo paradigma.

O ambiente social de "Polegarzinha" é fortemente persuadido pelas tecnologias digitais, que intensificam tudo ao redor. Nesse contexto, os jovens, por exemplo, podem achar tedioso lidar com leituras ou vídeos longos, pois está cada vez mais focada em conteúdos rápidos e visuais, marcada pela comunicação através de *emojis*² e memes³ trocados nas interações diárias. Resultado de interações e aprendizagens entre os jovens que diferem de gerações mais antigas.

As ciências cognitivas mostram que o uso da internet, a leitura ou a escrita de mensagens com o polegar, a consulta à Wikipédia ou ao *Facebook* não ativam os mesmos neurônios nem as mesmas zonas corticais, que o uso do livro, do quadro negro ou do caderno. Essas crianças podem manipular várias informações ao mesmo tempo. Não conhecem, não integram nem sintetizam da mesma forma que nós, seus antepassados. Não têm mais a mesma cabeça (SERRES, 2013, p. 19).

851

Os jovens estudantes da sociedade contemporânea vivem com grande parte de suas vidas concentradas em uma máquina, um objeto puramente mecânico que armazena sua inteligência, memória, dados e pesquisas. Hoje em dia, é quase impossível estar completamente desconectado. Embora possamos ficar sem acesso temporário ao mundo digital ou aos nossos dispositivos móveis, será que não perdemos algo significativo durante esse tempo?

Levamos o mundo, e até a nossa própria identidade, nas mãos: agendas telefônicas, fotos, senhas e todos os nossos arquivos armazenados nas nuvens, permitindo que guardemos nossa vida acadêmica e pessoal.

Serres (2013) destaca que "Polegarzinha" tem sua cabeça no computador, com todas as conexões e informações disponíveis através das tecnologias digitais, sua memória pessoal não precisa mais armazenar esses dados. Tudo está delegado às máquinas e ao ambiente digital,

2 Emoji é de origem japonesa, composta pela junção dos elementos e (imagem) e moji (letra), e é considerado um pictograma ou ideograma, ou seja, uma imagem que transmite a ideia de uma palavra ou frase completa. Atualmente, os emojis são muito populares nas redes sociais (Facebook, principalmente) e em comunicações de troca de mensagens instantâneas, como o WhatsApp, por exemplo. Disponível em: <https://www.significados.com.br/emoji/>. Acesso em: 21 set. 2024.

3 São imagens, vídeos e até áudios que viralizam na internet. São mais conhecidos pela sua utilização como piadas, mas também podem ser utilizados em campanhas publicitárias, forma de linguagem e até nas divulgações de marcas e serviços na internet. Os memes são parte da linguagem da internet e das redes sociais. Disponível em: <https://brasile scola.uol.com.br/curiosidades/memes.htm>. Acesso em 21 de setembro de 2024.

mudando a forma como usamos nossa mente e nos relacionamos com o mundo ao nosso redor.

As transformações pelas quais a escola e a sociedade têm passado com o tempo (KENSKI, 2010; SIBILIA, 2012) mostram que os livros, revistas e outros meios físicos antes buscados em bibliotecas, são encontrados por "Polegarzinha" (SERRES, 2013) por acesso rápido e fácil, ou seja, circulando pelas redes. Informações são emitidas e compartilhadas por diversas plataformas, como aplicativos, redes sociais, sites, blogs e bibliotecas eletrônicas.

Assim, cada vez mais a relação entre a utilização de tecnologias e a motivação dos estudantes se insere na educação contemporânea, nesse aspecto as ferramentas e recursos digitais proporcionam meios de capturar e sustentar a atenção dos alunos. Pois o engajamento destes com a aprendizagem digital pode ser influenciado pela forma como essas tecnologias são praticadas nas dinâmicas de sala de aula (SANTANA, 2023).

A autoridade e o conhecimento antes centralizados na figura do professor, visto como uma "biblioteca viva" (SERRES, 2013), agora competem com diversas outras fontes de informação. Embora essas novas fontes não devam ser descartadas, a escola necessita introduzir novas possibilidades e adaptações em suas atividades para alterar as dinâmicas de ensino. Com a presença constante das tecnologias digitais na vida cotidiana, a escola e os professores têm perdido espaço, autonomia e o interesse dos alunos, deixando de ocupar o papel exclusivo de detentores do grande conhecimento que outrora possuíam.

É nesse sentido que Viana, Costa e Marques (2023, p. 264) destacam a importância de inserir os recursos tecnológicos na educação para motivar os estudantes, pois, ao empregar essas tecnologias, é possível “criar ambientes de aprendizagem que promovem maior interação e engajamento ativo” dos alunos.

No entanto, Sibília (2002, p. 100) ressalta que os dispositivos tecnológicos não têm a capacidade de racionalizar por conta própria, sendo o “pensamento humano capaz de determinar o que é importante e o que não é”, assim, é neste aspecto que a formação docente ligada aos recursos tecnológicos irá desenvolver o interesse e a criticidade na formação de seus estudantes.

No passado, a sociedade respeitava profundamente a figura do docente, que era visto como uma autoridade do conhecimento. Hoje, entretanto, esse conhecimento está acessível em um dispositivo móvel que permanece em nossas mãos, tornando-se quase uma extensão do nosso corpo.

Nesse aspecto Silva (2019, p. 171) frisa que mesmo tendo “o “mundo” em mãos, é indispensável a presença de um superior pois, além de ser a base do educar, é quem também faz e desenvolve o cérebro dos alunos, fazendo-os entrar em modo de reflexão e desativando o modo de robotização de suas rotinas.

Para Lévy (1999), tanto professores quanto alunos podem compartilhar esses novos recursos tecnológicos, permitindo o desenvolvimento de novas formas de aprendizagem. Esse cenário atualiza o acesso aos saberes e às competências, criando um espaço de aprendizado

colaborativo e dinâmico que se adapta às mudanças tecnológicas e às novas demandas do conhecimento.

Serres (2013) observa que as redes digitais revelam uma mudança significativa na relação entre alunos e professores. "Polegarzinha" presta menos atenção no professor e se orienta mais pelas informações que encontra na internet. Esse meio, apesar de silencioso, causa um "barulho" constante na mente dos jovens, onde o conhecimento e o saber estão armazenados em sua "máquina-cabeça" — os dispositivos eletrônicos. O saber não se encontra mais apenas nos objetos analógicos, como livros e bibliotecas, e tampouco está restrito ao ambiente escolar; ele é amplamente compartilhado e acessível por meios digitais e virtuais.

Nesse panorama, a formação docente é o principal meio de integrar educação com a tecnologia. A tríple formação-integração-tecnologia é campo de influências que perpassam para além da formação educacional, preparando sujeitos para suas relações pessoais e profissionais, assim, a formação de professores é aspecto essencial para preparar educadores qualificados para enfrentar os desafios da atual conjuntura educacional. Corroborando com este aspecto, Viana, Costa e Marques (2023, p. 260) explicam que:

Na atual conjuntura educacional, a formação de professores enfrenta a demanda de incorporar recursos tecnológicos de forma eficaz, para não apenas melhorar a qualidade do ensino, mas também para adaptar os educadores a um ambiente cada vez mais digitalizado onde o ensino híbrido e a educação a distância ganham espaço.

853

Santana et al. (2024) destacam que a inserção de recursos tecnológicos na formação inicial dos docentes caracteriza importantes mudanças nos currículos tradicionais, munindo futuramente professores com as competências para o ensino cada vez mais tecnológico. Esta integração de ferramentas digitais no currículo de formação inicial possibilitará a ampliação de métodos que irão preparar os estudantes para uma sociedade que valoriza a fluência digital, além de deixar a educação na escola mais atrativa.

Além disso, ao preparar os futuros professores com formação para trabalhar com as tecnologias digitais, será uma forma de transformar suas práticas pedagógicas. Narciso et al. (2024, p. 17) destaca que: “os recursos tecnológicos não só proporcionam novas formas de ensinar e aprender, mas também permitem que os futuros professores desenvolvam uma relação com a inovação e a adaptação curricular.

Essa ideia é reforçada por Ventura (2019, p. 182) quando este destaca que essa capacitação é capaz de promover “uma base para que os novos professores não apenas utilizem a tecnologia, mas também reflitam sobre seu uso pedagógico, transformando suas práticas de ensino de maneiras que antes não eram possíveis”.

Em relação a formação continuada de professores, destaca-se que a integração de ferramentas tecnológicas em suas práticas desempenha papel importante no desenvolvimento profissional desses docentes. Conforme Santana (2023) os programas de

formação continuada adotam esses recursos tecnológicos digitais propiciar aprendizagens mais flexíveis, acessíveis e alinhadas às necessidades contemporâneas da educação.

Arruda *et al.* (2019, p. 5) frisam que ao implementar os recursos tecnológicos nos “programas de formação de professores, observou-se uma melhoria significativa na capacidade dos educandos de aplicar teorias pedagógicas modernas em contextos práticos, facilitando assim uma aprendizagem mais dinâmica e interativa”.

Com isso, integrar os recursos que a tecnologia digital dispõe na educação tem sido um aspecto muito presente e crescente nas últimas décadas, principalmente no que diz respeito a formação de professores. Esse contexto é promovido pela constante evolução das tecnologias, conforme destacam Narciso *et al.* (2024, p. 13):

Esse fenômeno é impulsionado pela evolução constante das ferramentas tecnológicas e pela necessidade de atualização pedagógica contínua que essas tecnologias demandam. Nesse contexto, o uso de plataformas de ensino *online* e outros recursos tecnológicos assume um papel significativo na formação inicial e continuada de docentes, promovendo novas abordagens no processo educacional e na prática docente.

Ainda, sobre a utilização de plataformas de ensino *online*, aponta-se o contexto pandêmico de Covid-19 em 2020, ressalta-se que a escola precisou adaptar dinâmicas de continuidade ao ensino e a aprendizagem dos seus estudantes, momento em que o Conselho Nacional de Educação (CNE, BRASIL, 2020), no parecer de 28 de abril de 2020, consentiu o modelo de atividades não presenciais em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior.

Os conteúdos educacionais podiam ser oferecidos de diversas maneiras, sejam eles digitais ou não, incluindo videoaulas, materiais didáticos impressos para alunos e seus responsáveis, orientação de leituras, exercícios, além da utilização de plataformas virtuais de ensino e aprendizagem e redes sociais.

Porém, parte dos professores não é nativa desse mundo digital, o que tornou o cenário ainda mais desafiador, e é neste aspecto que a formação, tanto inicial como continuada tem relevância para integrar e inovar a educação pela utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação.

Para Arruda *et al.* (2019, p. 2) ao adotar metodologias que tem o apoio de recursos tecnológicos tem-se a possibilidade de “transformar a formação de professores, possibilitando que os mesmos desenvolvam habilidades essenciais para o manejo efetivo das ferramentas digitais em suas práticas docentes”. Este ressalta a relevância de uma formação que prepare os docentes não apenas para utilizar essas tecnologias, mas sim para integrá-las de forma efetiva na educação, principalmente no cenário educacional contemporâneo.

Nesse ponto observa-se o quanto a escola, os professores e os alunos da contemporaneidade absorveram o ciberespaço em seu cotidiano, estabelecendo uma cultura que transforma as

dinâmicas de comunicação e interação entre alunos e entre alunos e professores. Essas novas formas interativas são resultado da interconexão digital, representando a chamada cibercultura.

Scheunemann, Almeida e Lopes (2021, p.45) observam que ao utilizar metodologias e recursos tecnológicos faz com que alunos e professores “repensem suas funções no processo educativo, promovendo um ambiente mais colaborativo e interativo”. Desta forma ressalta-se que a cibersociedade requer uma formação docente pautada na integração e inovação tecnológica digital na educação para a aprendizagem de sujeitos que já nasceram em um ambiente permeado por esses recursos digitais e assim tem suas relações sociais perpassadas pela utilização dessas tecnologias em seu cotidiano.

Consequentemente, a educação tem passado por transformações contínuas. No entanto, essas mudanças não são apenas impulsionadas pelas tecnologias digitais. Elas também decorrem de pressões da sociedade em geral, das mudanças políticas e das relações sociais que se formam e se modificam naturalmente ao longo do tempo. As forças políticas, assim como os processos sociais, desempenham um papel crucial nessas transformações, moldando a maneira como a educação se adapta às demandas contemporâneas.

Conforme Santaella (2003, p. 97), a não linearidade faz parte do nosso modo de viver, representada pelos “mundos digitais situados em qualquer parte do universo conectado à internet e ao que ficou amplamente conhecido como ciberespaço”. Dessa forma, vivemos em uma sociedade que nos convida a repensar práticas, tanto sociais quanto educacionais, onde “a era da informação exige o desenvolvimento de uma educação voltada para o ser humano, que agora deve ‘aprender a aprender’” (RÜDIGER, 2013, p. 141).

Nesse contexto, as dinâmicas mudam, tornando necessárias adaptações. Não se trata mais de aprender para ensinar, mas de aprender a aprender e aprender para compartilhar. Esse compartilhamento ocorre com outros indivíduos, em diferentes meios e espaços, tanto geográficos quanto virtuais, que nos conectam por meio da cibercultura, seja na escola, no trabalho, na família, ou em círculos de amigos — em suma, em todos os ambientes em que estamos inseridos, incluindo o próprio ciberespaço.

Apesar dos desafios, adaptações e, por vezes, falta de habilidade, o uso das TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) é irreversível. Adaptar-se a essa realidade é não apenas necessário, mas crucial, uma vez que relativizar essas mudanças é fundamental para a sociedade contemporânea, sendo inevitável diante da ascensão acelerada da cibercultura.

Considerações finais

No decorrer da escrita deste trabalho percebeu-se que as transformações iniciadas pelo neoliberalismo e abertura de mercados pela globalização alterou dinâmicas que ocasionaram o crescente aumento e utilização de tecnologias que foram se permeando por diferentes

âmbitos sociais, alterando assim a sociedade, a cultura, a política, o mundo do trabalho, o espaço e até mesmo os sujeitos em suas formas de pensar e agir. Nas análises ficou evidente a profunda influência das tecnologias digitais nas esferas sociais, políticas e educacionais, destacando o papel do neoliberalismo e a evolução do Estado Neoliberal na formação da sociedade contemporânea.

O avanço tecnológico exigiu então uma nova abordagem na educação, especialmente na formação de professores, com a necessidade de integrar práticas pedagógicas inovadoras para preparar os estudantes para a cibersociedade. A incorporação de ferramentas digitais não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também desafia a educação a se adaptar a um contexto onde a cultura digital predomina.

Nesse cenário, a formação docente, tanto inicial quanto continuada, surge como um elemento crucial para alinhar a prática pedagógica com as demandas da era digital. É fundamental que a educação abrace a fluência digital para oferecer um ensino mais dinâmico, interativo e condizente com a realidade dos alunos, que já estão imersos na cultura tecnológica. Além disso se formam ou são formados por essas influências fazendo com que escola e educadores são convocados a repensar suas metodologias e a se adaptar para atender às necessidades e expectativas de uma sociedade em constante transformação.

A partir de uma análise crítica do papel da escola na contemporaneidade, destaca-se como ela tem sido influenciada por fatores como neoliberalismo, tecnologia e mudanças sociais. Sendo também um mecanismo homogeneizador que, tradicionalmente, tem servido aos interesses do Estado e do mercado, ao mesmo tempo em que tenta resistir e se adaptar às demandas da sociedade digital.

O confronto entre a cultura escolar tradicional e a cibercultura é ponto central que evidencia a necessidade de transformação do ensino para se ajustar à realidade digital e globalizada.

Assim, torna-se imprescindível refletir sobre a necessidade de desenvolver novas competências e habilidades, destacando o papel dos professores e dos recursos tecnológicos, reforçando a ideia de que a escola precisa se adaptar ao ciberespaço e aos modelos de ensino mais fluidos, dinâmicos e colaborativos que ele possibilita. Essa transição exige uma mudança no papel do professor, que deixa de ser apenas um transmissor de conhecimento para se tornar um facilitador de aprendizagens em rede.

A crítica ao modelo neoliberal mostra como a educação tem sido cada vez mais orientada por princípios do mercado, moldando alunos e professores para atender às demandas do capital e das tecnologias digitais.

Portanto, considera-se como questão central deste estudo entender como a escola pode se transformar e se adaptar a essa nova realidade, sem perder seu papel formativo e crítico. Assim, a educação precisa passar pela compreensão e integração das tecnologias digitais e do ciberespaço, e assim promover uma aprendizagem que valorize a colaboração, a reflexão e o desenvolvimento humano em um contexto cada vez mais interligado e fluído.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



Referências:

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 335-351, 2004.

ARRUDA, Juliana et al. Tecnologias digitais e a prática docente: Como as metodologias ativas podem transformar a formação de professores. In: **Anais do XXV Workshop de Informática na Escola**. SBC, 2019. p. 1429-1433.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº: 5/2020**, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. Brasília: Diário Oficial da União, 28/abr, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 jun. 2020.

BRITTO, Rovilson Robbin. **Cibercultura sob o olhar dos Estudos Culturais**. São Paulo: Paulinas. 2009

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6ª edição totalmente revista e ampliada. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos Digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 7 ed. 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

NARCISO, Rodi et al. Inovação educacional e o papel das tecnologias digitais na formação de professores do século XXI. **Revista Ilustração**, v. 5, n. 5, p. 11-27, 2024.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **On the horizon**, v. 9, n. 5, 2001.

RÜDIGER, Francisco. **Cibercultura e pós-humanismo: exercícios de arqueologia e Criticismo**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

857



RÜDIGER, Francisco. **As teorias da cibercultura: perspectivas, questões e autores**. 2ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2013.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTANA, Aline Canuto de Abreu. Diversidade cultural na gestão escolar: desafios e oportunidades. In: CABRAL, Gladys Nogueira; SANTANA, Aline Canuto de Abreu. (Orgs.). **Tecnologias emergentes em educação: contribuições gerais**. Itapiranga: Schreiber, 2023. p. 1-7.

SANTANA, Aline Abreu et al. Aprimorando a tomada de decisões empresariais: o papel dos dados, análises de negócios e novas tecnologias. **Revista Ilustração**, Santo Angelo, v. 4, n. 2, p. 75-83, 2023.

SANTOS, Edméa *et al.* Ensaio sobre a técnica dos mapas conceituais e a pedagogia interativa. In: **Revista Cenário Rural** / Serviço Nacional de Aprendizagem Rural. Ano 3, n. 1. Brasília: SENAR, 2008, pp. 25-51. Disponível em: <https://www.senar-ap.org.br/uploads/biblioteca/2015/06/revista-cenario-rural-iii.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2020.

SARANDY, Flávio Marcos da Silva. **O caráter político, científico e educacional da disciplina Sociologia**. In: MORAES, Amaury C. *et al.* Curso de Especialização em Ensino de Sociologia para o Nível Médio - Módulo 1. Cuiabá, MT: Central de Textos, 2013.

SCHEUNEMANN, Camila Maria Bandeira; ALMEIDA, Caroline Medeiros Martins de; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Metodologias ativas e tecnologias digitais no ensino de Ciências: uma investigação com licenciandos e professores em serviço. **Revista Thema**, Pelotas, v. 19, n. 3, p. 743-759, 2021.

SERRES, Michel. **Polegarzinha: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SIBILIA, Paula. **O homem pós-orgânico: corpo, subjetividade e tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



SILVA, Christian Belanga da. Tecnologias educacionais: inovação e formação de docentes. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 180-186, jan./jun. 2019.

VENTURA, Paula Patrícia Barbosa. **Indicadores de metodologias ativas com suporte das tecnologias digitais: estudo com docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará**. 2019. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza, 2019.

VIANA, Jailson Antonio Ribeiro; COSTA, Maurício José Moraes; MARQUES, Stela Maria Fernandes. Repensando a cultura escolar na pandemia: uma discussão acerca das implicações emergentes das metodologias ativas. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 13, n. 37, p. 253-267, 2023.

859



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

GRUPOS REFLEXIVOS DE GÊNERO NA VARA DE INFÂNCIA E JUVENTUDE: UM PARA ALÉM DO IDEAL NA BUSCA DE UMA SOCIEDADE MENOS VIOLENTA

Alice Cristina Ensá¹
Lúcia Maria de Freitas Perez²
Marlise Eugénie D'Icarahy³

“Se há uma ética da psicanálise (...) é na medida em que, de alguma maneira, por menos que seja, a análise fornece algo que se coloca na medida de nossa ação”
(Lacan, J. 1959-1960/1982, p. 374)

O dito acima faz com que nos interroguemos: E em que direção vai nossa ação nas instituições com as quais nos envolvemos? Não recuando diante da questão, mas fazendo-a avançar, essa comunicação aborda um dos projetos desenvolvidos, de 2023 a 2024, pela parceria institucional entre a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, por meio de seu programa de extensão “Enredando saberes, impasses da prática”, ao qual se vincula o Projeto “Em nome do sujeito, encontros de psicanálise, literatura e artes” e o Poder Judiciário do Rio de Janeiro, notadamente com o Serviços de Psicologia da Vara da Infância e da Juventude da Capital -VIJ, que conhece e julga os processos judiciais cujas autorias são atribuídas a adolescentes, ou seja, a pessoas entre doze até a véspera de completar dezoito anos, início da maioridade penal.

Integrantes dessa experiência - duas psicanalistas, uma delas psicóloga da referida Vara e outra, que atua na Universidade como professora de psicologia e psicanálise e como coordenadora do projeto de extensão do qual a terceira autora, aluna da mesma Universidade, colabora como bolsista - compartilhamos algumas considerações acerca do Grupo Reflexivo de Gênero, que, nos últimos dois anos, teve como público alvo adolescentes que

860

¹ Discente do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. (UNIRIO). Bolsista da UNIRIO/PRoExc E-mail: alice.ensa@gmail.com.

² Psicóloga. Doutora em Psiquiatria, Psicanálise e Saúde Mental, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora Associada do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Coordenadora do Programa Enredando saberes, impasses da prática e do Projeto de Extensão “Em nome do sujeito: encontros de psicanálise, educação, literatura e artes. Rio de Janeiro, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5244-7926>. E-mail: luciafreitasperez@gmail.com.

³ Psicóloga. Doutora em Teoria e Clínica Psicanalítica, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e em Psicologia pela Universidade Nice Sophia Antipólís, atual Université Côte D’Azur, ex-psicóloga do TJRJ. Rio de Janeiro, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4221-3066>. E-mail: marliseeugenie@gmail.com

respondiam a processos judiciais por suposta autoria de atos infracionais que incorrerem em violência contra a mulher ou de gênero.

A promulgação da Lei Maria da Penha - Lei no 11.340, de 7 de agosto de 2006, foi um marco. Desde então, Grupos Reflexivos de Gênero ganharam o sistema de Justiça do país, voltados para autores de violência doméstica contra a mulher, a começar pelas comarcas do Rio Grande do Sul, de Porto Alegre e de Caxias do Sul. Sensível ao texto da lei e a importante questão psicossocial nela abordada, logo a seguir, no Rio de Janeiro, a Vara da Infância e da Juventude, responsável, na capital, por conhecer e prolatar decisões em todos os processos judiciais cujas autorias sejam atribuídas a adolescentes, criou o seu Grupo Reflexivo de Gênero; dispositivo que existe há alguns anos e que já teve vários formatos. Propomo-nos, então, a apresentar algumas considerações acerca das especificidades do Grupo Reflexivo de gênero GRG, desenvolvido, entre 2023 e 2024, em um “formato” que tem como marca diferencial sua articulação com uma das atividades extensionistas propostas por uma universidade pública, que encontra seus fundamentos no referencial teórico psicanalítico e na ética que lhe é própria.

Trata-se de uma experiência de escuta diferenciada, embasada nas contribuições freudolacanianas, especialmente nas que jogaram luz no entendimento do dispositivo analítico, contribuindo para uma expansão de suas fronteiras. Avanços que tornaram possíveis recolher efeitos analíticos em espaços até então impensados, a partir de uma única condição: que haja analista de um lado e sujeito dividido⁴ de outro. Ressalte-se que, do lugar de psicanalistas, de professores e de universitários inseridos na pólis, ‘enredando saberes’, com nossas pesquisas ainda em andamento, visamos um mais além da técnica, a ética. Ética do desejo que transcendendo a qualquer moral pré-concebida, abre para o sujeito a possibilidade de não silenciar para não ser esmagado pelas violentas forças presentes no interior da própria cultura.

Ou seja, conforme já colocamos em artigo anterior, Perez et al. (1988), não é mais possível tomar a psicanálise como apolítica e o psicanalista como indiferente no trato de questões sociais. Tanto Freud (1921/1976), como Lacan nos apontam que a psicologia individual é também social; o segundo chegando a afirmar que “o inconsciente é a política” (1967/2023), destacando, com isso, o quanto somos influenciados, determinados e manipulados pelo discurso do Outro. Ambos colocando em evidência o quanto o homem é um animal político, inscrito e circunscrito na ética da pólis. De uma forma ou de outra, seja na psicanálise em intenção ou na extensão, trata-se, sempre, de como o desejo pode se produzir e, com ele, o sujeito se expressar diante de injunções que buscam promover o seu eclipse.

⁴ sujeito dividido - expressão cunhada por Lacan, referindo-se à Freud, que já em 1938, em seu texto sobre a *Spaltung*, seu último trabalho, traduzido como “A clivagem do ego no processo de defesa”, aponta que o sujeito se divide frente à castração, sendo efeito de uma fenda que jamais se fecha. Como bem coloca Lacan, em seu Seminário XV, dedicado ao “Ato analítico”, Freud operou uma torção no cógito cartesiano, fissurando com isso o ego e a razão totalitárias.

Seja na intenção ou na extensão, a psicanálise é uma clínica do sujeito e como tal, opera um corte sobre o status quo, constituindo-se como uma práxis que contribui para o questionamento dos significantes que se propõem a definir o que é o melhor. Longe de visar o bem, interroga o mal que é feito em nome dos bens erigidos a partir da identificação, contrapondo-se à políticas e práticas que se fundam no discurso da Mestria. E, no enredamento com diferentes saberes, por nós proposto, a ética da Psicanálise funciona como bússola conduzindo-nos a Freud, em *O mal-estar na civilização* (1930 [1929]/1996) e a Lacan, no Seminário 7, *a Ética da Psicanálise* (1959-1960/1988), quando sustentam que a psicanálise não promete a felicidade. Assim, se a ética da psicanálise não visa a felicidade e tampouco se coaduna com a política de ordenação dos bens; não resta dúvida que há algo de subversivo em sua política. Práxis subversiva que sustenta a aposta de que no fazer o sujeito retornar ao lugar do qual partiu, retomando sua origem, pode-se produzir um despertar que o leve a descobrir ou inventar novos caminhos.

Destaque-se que a discussão do tema da violência, a partir da psicanálise, não pode conduzir ao erro de minimizar ou mesmo apagar as marcas da violência como um fato coletivo (Assoum, 2008) que, enquanto tal, exige um enfrentamento político comprometido com a transformação das estruturas que a reproduzem. Nessa direção, cabe, a todos os atores envolvidos no dispositivo de escuta (psicanalistas, educadores e adolescentes aos quais estão sendo imputadas autoria em práticas marcadas pela violência de gênero), refletir justamente acerca dos limites e dos alcances de seus atos.

Consideramos, entretanto, que, certamente, por estabelecer um discurso confrontado, de modo irreduzível, ao real, a psicanálise tem o que dizer e o que fazer no âmbito dos discursos de sua época. Ou seja, para além dos efeitos verificados na psicanálise em intensão, para além daquilo que se passa no laço a dois instituído pelo discurso analítico, torna-se imprescindível, na extensão, estabelecer e sustentar alguma interlocução com outros discursos que circulam na polis.

Assim, se as identificações são modos de estar abertos à influência do Outro⁵, se o mal-estar é decorrente do furo estrutural do Outro, o trabalho da análise não pode ser indiferente a uma posição dentro da pólis, que coloque em questão o próprio lugar do poder. Sustentamos que há política coordenada por seus fins éticos; e é no desejo, no que ele tem de subversivo, que encontramos seus fins. Cremos que a conexão e o enredamento de diferentes saberes possam se constituir como um movimento no sentido de que a educação deixe de ser considerada apenas como episteme e como práxis, retomando o seu valor de éthos, perdido ao longo da história. Condição de, no laço social, enfrentarmos de maneira criativa o permanente e inevitável mal-estar na cultura.

⁵ Outro - O Outro é um lugar, assemelhado à linguagem e ou à Cultura, apontando para um lugar de alteridade, que em um primeiro momento o assujeita. Trata-se do lugar do código, no qual se encontra o “tesouro dos significantes”, elementos da linguagem. O Outro como inconsciente é o lugar que se presentifica na fala e na linguagem. Nem dentro, nem fora, diz de um “inconsciente estruturado como uma linguagem”.

Consideramos que haja espaço para o sujeito na socioeducação.

Afinal, fazer operar a função do sujeito difere, e muito, de um adestramento comportamental. Além disso, se não há um Ideal a guiar o pensamento, este não está a serviço de uma moral. Vale assim destacar que, apesar de se tratar de atividade imposta judicialmente, portanto de caráter imperativo, os profissionais que integravam o GRG na VIJ buscaram conduzi-la a partir de dois objetivos principais: primeiramente, informar os adolescentes sobre a história e destaques das principais leis vigentes de garantia de direitos de crianças e de adolescentes, de respeito às diferenças sexuais, dentre outras; bem como oferecer um dispositivo capaz de favorecer reflexões e indagações dos adolescentes sobre muitas questões subjetivas e sociais. Não apenas informar, mas fazê-los falar, estando dispostos a ouvir.

O conteúdo dos três encontros seguia o seguinte roteiro:

Divulgação do caráter judicial obrigatório dos encontros e, por outro lado, a garantia de que os conteúdos das dúvidas e manifestações se manteriam sigilosos. Constando nos processos apenas o documento comprobatório de comparecimento ou não ao Grupo Reflexivo de Gênero. Com essa estratégia, as equipes almejavam, após transmitir informações relevantes atinentes à legislação vigente relativa ao tema, acolher questionamentos dos jovens e orientar na medida do possível quanto a investigações vindouras face a suas curiosidades. Com essa proposta, ancoradas na proposta freudiana de ouvir, depois de informar, ouvir quais seriam os dilemas e dificuldades trazidas por esses jovens, buscamos tornar os encontros mais proveitosos e potentes. Desses encontros, recolhemos e trabalhamos temas tão variados como pobreza, penúria de perspectivas profissionais, masculinidade, desigualdade de gênero, violência racial, estrutural e ataque à juventude pobre brasileira. Dado que não se trata de uma transferência de valores, mas, sim, da criação de um ambiente transferencial, nosso questionamento também se volta para o trabalho dos técnicos, alunos, futuros educadores e profissionais envolvidos na execução das medidas socioeducativas.

A violência de gênero é um problema com enraizamento em questões culturais, ligadas a interpretação da masculinidade e a falta de controle emocional. Os Grupos Reflexivos atuam justamente nesse ponto, oferecendo um espaço onde os homens possam questionar as crenças que alimentam a sua própria violência. Durante o biênio 2023-2024, atendemos aproximadamente 30 jovens, divididos em pequenos grupos com um encontro por mês, durante 3 meses. Nesses encontros, conversávamos sobre questões raciais, sociais, discriminação de gênero, masculinidade e os desafios da adolescência. Fundamentados na psicanálise, trazíamos questões disparadoras, que pudessem provocar o grupo a falar, e mais do que falar, refletir sobre aquela fala e todo o impacto por trás dos discursos que, até então, reproduziam. Os grupos reflexivos atuam como ferramentas educativas e emancipatórias. Dentro das discussões sobre as leis, sejam elas relacionadas à violência de gênero ou não, abordamos leis que protegem esses adolescentes, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). No trabalho desenvolvido sobre as leis, problematizamo-nas e nos interrogamos sobre a possibilidade de uma revisão e criação. Interessante ressaltar que ao

serem informados sobre a existência deste estatuto, alguns alegaram que ele não serviria de nada, o que nos levou a abrir um espaço para o acolhimento, escuta e elaboração dessas vivências. Muitos jovens relataram formas de violência sofridas durante as internações anteriores, tanto físicas, quanto verbais. “[...] Acho que o pior já passou”, referindo-se ao período em que esteve em privação de liberdade em instituição do estado*.

Baseado na escuta ativa, o dispositivo permitiu que os participantes compartilhassem suas vivências em um ambiente seguro, no qual, entre eles, puderam discutir e reelaborar as situações experienciadas. O dispositivo estimulou uma reflexão crítica. Nos encontros, utilizamos diversas ferramentas multimídias, tais como o vídeo “O silêncio dos homens”, que suscitou debates sobre casamentos precoces no meio evangélico.

Destarte, ao oferecer um espaço seguro para adolescentes e jovens que receberam determinação para frequentar o Grupo Reflexivo de Gênero, notamos que:

- A elaboração das informações acerca da legislação em vigor foi, frequentemente, descrita como um dos mais importantes resultados da medida judicial aplicada, pelos adolescentes e jovens.
- A confiança dos adolescentes participantes para expor suas dúvidas e debater questões polêmicas foi incentivada pela participação de jovens bolsistas integrantes do projeto de extensão, graduandos da UNIRIO. Muitos desses, oriundos das mesmas regiões da cidade, de mesmo recorte social, racial e etário, favoreceram a enunciação das opiniões sobre temas provocados pelas equipes, ampliados pelo que era apresentado por cada adolescente. Desse feliz encontro com psicanalistas e universitários dispostos a ouvir e a compartilhar suas impressões, promoveu-se um debate capaz de articular o ato singular e o contexto histórico e social, abrindo-se possibilidades de retomadas e reposicionamentos.
- Segundo ainda a avaliação dos participantes, o Grupo Reflexivo fora atividade importante, cujo efeito jamais tinha sido imaginado. Esse caráter inesperado, que acomete um e outro e a nós enquanto equipe é o que gostaríamos de destacar.
- Fizemos uma aposta de que cada sujeito participante dos encontros poderia contribuir e extrair das informações relativas às legislações vigentes e dos informes sobre crimes raciais, de homofobia, de violência contra mulher, dentre outros, recortes singulares relativos aos direitos das mulheres, de crianças, de adolescentes. Com o convite à reflexão e ao debate construímos uma alternativa ao tratamento da violência de gênero.

864

Importante ter claro que nosso direcionamento não é orientado pelo Ideal, o que não significa que este não possa ser transmitido, mas deve-se estar advertido da sua distância em relação ao real. Sustentar essa distância nos parece uma fértil direção de trabalho. Afinal, promover a função do sujeito não passa apenas por considerar as medidas da socioeducação

em função da cultura. É imprescindível que o socioeducador promova um espaço de reflexão sobre os conteúdos apresentados de forma mais livre possível, ao mesmo tempo que siga o princípio ético de não permitir que isso acarrete danos morais aos jovens. Habitar esse limite parece-nos o posicionamento, por excelência, dos que pretendem conduzir grupos de reflexão isentos de mestria, capazes de promover alguma subjetivação.

Referências

ASSOUN, Paul Laurent (2008). Freud e as ciências sociais. Psicanálise e teoria da cultura. Edições Loyola, São Paulo, 2012

BEIRAS, Adriano; BRONZ, Alan; SCHNEIDER, Pedro de Figueiredo. Grupos reflexivos de gênero para homens no ambiente virtual: adaptações, desafios metodológicos, potencialidades. Nova Perspectiva Sistêmica, v. 29, n. 68, p. 6-12, 2021. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/nps/v29n68/v29n68a06.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2025.

BOGDANOVICZ, Fabiane K. Grupos reflexivos e socioeducativos de gênero: metodologia e sugestões de prática. VII SIES 2021. Disponível em: [\[https://www.academia.edu/49423366/Grupos_reflexivos_e_socioeducativos_de_g%C3%AAnero_metodologia_e_sugest%C3%B5es_de_pr%C3%A1tica\]](https://www.academia.edu/49423366/Grupos_reflexivos_e_socioeducativos_de_g%C3%AAnero_metodologia_e_sugest%C3%B5es_de_pr%C3%A1tica) (<https://www.academia.edu/49423366/Fonte%20de%20refer%C3%Aancia%20para%20o%20artigo%20sobre%20grupos%20reflexivos%20de%20g%C3%AAnero>) (https://www.academia.edu/49423366/Grupos_reflexivos_e_socioeducativos_de_g%C3%AAnero_metodologia_e_sugest%C3%B5es_de_pr%C3%A1tica). Acesso em: 3 fev. 2025

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei Maria da Penha: Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 8 ago. 2006.

CURTA "O silêncio dos homens". Dirigido por Caio Cavechini e Carlos Juliano Barros. VBrand e Instituto Promundo, 2019.

FILME "Pajerama". Dirigido por Leonardo Cadaval. Colmeia Produções, 2008.

FREUD, Sigmund (1976) - Psicologia de grupo e análise do ego. In: Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. IX. Rio de Janeiro: Imago, p. 89-181 (Obra originalmente publicada em 1921)



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



FREUD, Sigmund (1930/2020) - O mal-estar na cultura. In: Obras incompletas de Sigmund Freud, Cultura, Sociedade, Religião. O mal-estar na cultura e outros escritos. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

FREUD, Sigmund (1976) - A divisão do ego no processo de defesa (1940 [1938]). In: Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. XXIII. Rio de Janeiro: Imago, p. 305-321 (Obra originalmente publicada em 1940)

LACAN, Jacques. (1953) Função e campo da palavra e da linguagem. In: Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988

_____(1982). O Seminário, livro 7: A ética da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar (Seminários originalmente proferidos em 1959-60)_____

_____(2024). O Seminário, livro XIV: A lógica do fantasma. Rio de Janeiro: Zahar, 2024. (Seminários originalmente proferidos em 1966-67)

_____(inédito). O Seminário, livro XV: O ato analítico. Publicação não comercial. Centro de Estudos Freudianos do Recife. Recife (Seminários originalmente proferidos em 1967-1968)

PEREZ, L.M. F et al. (2019). Por uma ética da pólis: psicanálise e política. In: Brandão, E.P. *Psicanálise e Direito: subversões do sujeito no campo jurídico*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2019

866



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



IMPACTO DE LA FORMACIÓN ACADÉMICA Y PERCEPCIÓN DE CAMBIOS CURRICULARES: EXPERIENCIA DE TECNÓLOGOS AUTOMOTRICES RETORNADOS A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Flavio Daniel Robayo Cabrera¹
Jaime Eduardo León Almeida²
Christian Daniel Vazco Silva³
Juan Pablo Llanga Cantuña⁴
Edison Patricio Usiña Tirira⁵
Rodrigo Gabriel Veintimilla Muñoz⁶

Introducción

La formación académica de nivel técnico ha sido tradicionalmente una vía rápida de inserción laboral en el sector automotriz. No obstante, la evolución tecnológica y las exigencias del mercado han impulsado a muchos profesionales a retornar a la educación superior en busca de conocimientos actualizados. En este contexto, es crucial evaluar el impacto de la formación académica en su desempeño laboral y determinar la pertinencia de los cambios

867

¹ Magister en Ingeniería Automotriz mención en Negocios Automotrices de la Universidad Técnica del Norte. Ingeniero Automotriz de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE. Tecnólogo en Mecánica Automotriz del Instituto Superior Tecnológico Central Técnico. Docente a tiempo completo del Instituto Superior Tecnológico Central Técnico. Correo Electrónico: frobayo@istct.edu.ec

² Magister en Sistema de Propulsión Eléctrica de la Universidad del Azuay. Ingeniero Automotriz de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE. Docente a tiempo completo del Instituto Superior Tecnológico Central Técnico. Correo Electrónico: jeleon@istct.edu.ec

³ Magister en Educación mención en Innovación y Liderazgo Educativo de la Universidad Tecnológica Indoamérica. Licenciado en Ciencias de la Educación mención Mecánica Automotriz de la Universidad Central del Ecuador. Docente a tiempo completo del Instituto Superior Tecnológico Central Técnico. Correo Electrónico: cvazco@istct.edu.ec

⁴ Magister en Educación mención en Innovación y Liderazgo Educativo de la Universidad Tecnológica Indoamérica. Licenciado en Ciencias de la Educación mención Mecánica Automotriz de la Universidad Central del Ecuador. Docente a tiempo completo del Instituto Superior Tecnológico Central Técnico. Correo Electrónico: jllanga@istct.edu.ec

⁵ Magister en Petróleos mención en Procesos de Producción e Industrialización de Hidrocarburos de la Universidad Tecnológica Equinoccial. Ingeniero en Mecánica Automotriz de Escuela Politécnica Javeriana del Ecuador. Docente a tiempo completo del Instituto Superior Tecnológico Central Técnico. Correo Electrónico: edusina@istct.edu.ec

⁶ Magister en Redes de Comunicaciones de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Ingeniero en Electrónica y Telecomunicaciones de la Escuela Politécnica del Ejército. Rector del Instituto Superior Tecnológico Central Técnico. Correo Electrónico: rveintimilla@istct.edu.ec



curriculares implementados en la carrera de Tecnología Superior Universitaria en Mecánica Automotriz.

En Ecuador, la educación técnica y tecnológica ha evolucionado significativamente. Inicialmente, se enfocaba en la formación de técnicos con habilidades específicas para sectores industriales y productivos. Con el tiempo, ante la necesidad de mayor especialización, surgieron los programas de tecnólogos y posteriormente los de tecnólogos superiores. La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) de 2010 marcó un punto de inflexión al reconocer los títulos técnicos y tecnológicos como de tercer nivel, otorgándoles mayor validez y permitiendo que los institutos superiores tecnológicos ofrezcan programas más especializados (Consejo de Educación Superior [CES], 2010, p. 15).

En 2019, nuevas reformas a la LOES consolidaron el reconocimiento de los títulos de tecnólogo superior universitario, permitiendo que los institutos técnicos y tecnológicos otorguen títulos de tercer nivel y fortalezcan la vinculación con el sector productivo. Actualmente, la formación técnica y tecnológica se orienta a desarrollar competencias aplicadas en procesos industriales y de servicio, facilitando la inserción laboral y promoviendo la actualización constante de los contenidos curriculares (Ministerio de Educación del Ecuador, 2019, p. 22).

Este estudio busca comprender cómo los tecnólogos automotrices perciben su formación académica pasada y presente, y cómo estos conocimientos influyen en su desarrollo profesional. La investigación también ofrece recomendaciones para optimizar la currícula, asegurando que responda a las necesidades del mercado laboral y de los estudiantes.

868

Metodología

Este estudio se fundamenta en un enfoque cuantitativo con un diseño de investigación de tipo descriptivo y exploratorio. Se considera descriptivo porque permite caracterizar la percepción de los estudiantes respecto a su formación académica y los cambios curriculares implementados. Es exploratorio porque busca identificar factores determinantes que afectan la formación de los futuros tecnólogos automotrices en función de su aplicabilidad laboral. La población de estudio está conformada por los estudiantes de la primera y segunda cohorte de la carrera de Tecnología Superior Universitaria en Mecánica Automotriz, quienes ya obtuvieron previamente su título de Tecnólogos en Mecánica Automotriz en la misma institución. La muestra seleccionada, de 66 participantes, fue determinada mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia.

El instrumento de recolección de datos consistió en una encuesta estructurada con preguntas cerradas de tipo Likert (escala de 1 a 5), que permitieron medir la percepción de los encuestados sobre la pertinencia y aplicabilidad de la formación académica en su desempeño profesional. Adicionalmente, se incluyeron preguntas abiertas para obtener información cualitativa respecto a sus expectativas y necesidades de actualización.

Para garantizar la validez de los datos recopilados, se establecieron parámetros específicos en tres dimensiones fundamentales:

Aspectos académicos: Evaluación de la aplicabilidad de los conocimientos adquiridos, la relación entre teoría y práctica, la adecuación de la malla curricular a las necesidades actuales del sector automotriz y la suficiencia de las prácticas realizadas en talleres.

Aspectos profesionales: Relevancia del perfil de egreso en el mercado laboral, oportunidades de empleabilidad, desarrollo de competencias técnicas y actualización de conocimientos.

Aspectos socioculturales: Impacto de la formación técnica en la proyección profesional del estudiante, percepción sobre la integración de la educación técnica en la sociedad y su contribución al desarrollo de la industria automotriz.

Los datos obtenidos fueron analizados mediante técnicas estadísticas descriptivas, con el propósito de identificar tendencias y patrones en la percepción de los estudiantes sobre su formación académica y su relación con el mercado laboral. Posteriormente, se realizó un análisis comparativo entre la malla curricular antigua y la actual, a fin de establecer fortalezas y oportunidades de mejora en la nueva estructura formativa.

Resultados y discusión

869

En esta sección, se presentan y analizan los resultados obtenidos de las encuestas aplicadas a los estudiantes de la carrera de Tecnología Superior Universitaria en Mecánica Automotriz. El análisis se estructura en tres dimensiones fundamentales: aspectos académicos, profesionales y socioculturales. Además, se incorporan citas bibliográficas adicionales, se analizan las respuestas a las preguntas abiertas y se incluyen tablas y figuras para ilustrar los hallazgos más relevantes.

Aplicabilidad de los conocimientos adquiridos

El 72% de los encuestados considera que los conocimientos teóricos adquiridos durante su formación académica son aplicables en su desempeño laboral diario. Sin embargo, un 65% indica que la experiencia práctica adquirida en el trabajo ha sido más determinante que la formación teórica recibida. Este hallazgo resalta la necesidad de equilibrar la teoría con la práctica en el currículo académico, coincidiendo con estudios sobre educación técnica en Latinoamérica (González & Gomis, 2023, p. 18).

Tabla 1.

Percepción sobre la aplicabilidad de los conocimientos teóricos y prácticos

Ítem	Porcentaje
Aplicabilidad de los conocimientos teóricos	72%
Importancia de la experiencia práctica laboral	65%

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a estudiantes del ISUCT (2024)

Relación entre teoría y práctica

El 58% de los estudiantes percibe una desconexión entre la teoría impartida y la práctica requerida en el entorno laboral. Este resultado coincide con estudios previos que destacan la necesidad de integrar experiencias prácticas en la formación académica para mejorar la preparación de los estudiantes (Rodríguez & Méndez, 2020, p. 59).

Tabla 2

Percepción sobre la relación entre teoría y práctica

Ítem	Porcentaje
Conexión adecuada entre teoría y práctica	42%
Desconexión entre teoría y práctica	58%

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a estudiantes del ISUCT (2024)

Adecuación de la malla curricular

Un 60% de los encuestados considera que la malla curricular actual está desactualizada respecto a las necesidades del sector automotriz. Se sugiere la incorporación de contenidos relacionados con tecnologías emergentes, como vehículos eléctricos e híbridos, para mantener la relevancia de la formación ofrecida (Martínez & López, 2019, p. 103).

Tabla 3

Evaluación de la pertinencia del currículo académico

Ítem	Porcentaje
Contenidos actualizados	40%
Contenidos desactualizados	60%

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a estudiantes del ISUCT (2024)

Suficiencia de las prácticas en talleres

El 58% de los estudiantes señala que las prácticas en talleres durante su formación fueron insuficientes. Este aspecto es crítico, ya que la formación práctica es esencial para el desarrollo de habilidades técnicas en el campo automotriz (Pérez et al., 2018, p. 38).

Tabla 4

Percepción sobre la suficiencia de las prácticas en talleres

Ítem	Porcentaje
Prácticas en talleres suficientes	42%
Prácticas en talleres insuficientes	58%

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a estudiantes del ISUCT (2024)

Relevancia del perfil de egreso en el mercado laboral

El 65% de los encuestados considera que el perfil de egreso de la carrera no se ajusta completamente a las demandas actuales del mercado laboral. Esto indica la necesidad de revisar y actualizar el perfil profesional para alinearlo con las exigencias del sector (Torres & Ramírez, 2021, p. 92).

Tabla 5

Nivel de alineación del perfil de egreso con el mercado laboral

Ítem	Porcentaje
Alineado con el mercado laboral	35%
Requiere actualización	65%

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a estudiantes del ISUCT (2024)

Oportunidades de empleabilidad

A pesar de las limitaciones mencionadas, el 70% de los graduados ha logrado insertarse en el mercado laboral en áreas relacionadas con su formación. Sin embargo, un 30% ha tenido dificultades para encontrar empleo en el sector automotriz, lo que resalta la importancia de fortalecer la vinculación entre la academia y la industria (Fernández et al., 2020, p. 52).

871

Tabla 6

Estado de empleabilidad de los graduados

Estado de empleabilidad	Porcentaje
Empleados en el sector	70%
Desempleados o en otros sectores	30%

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a estudiantes del ISUCT (2024)

Impacto de la formación técnica en la proyección profesional

El 75% de los estudiantes percibe que la formación técnica ha mejorado sus oportunidades de crecimiento profesional y les ha permitido acceder a mejores posiciones laborales. Este resultado destaca la importancia de la educación técnica en la movilidad social y el desarrollo profesional (López, 2022, p. 74).

Tabla 7

Impacto de la formación técnica en el crecimiento profesional

Impacto en el crecimiento profesional

Impacto en el crecimiento profesional	Porcentaje
Positivo	75%
Negativo o neutro	25%

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a estudiantes del ISUCT (2024)

Percepción sobre la integración de la educación técnica en la sociedad

Un 68% de los encuestados considera que la educación técnica aún no recibe el reconocimiento social que merece. Este dato sugiere la necesidad de campañas de sensibilización que valoren la formación técnica como una opción educativa de calidad y con alto impacto en el desarrollo económico (Jiménez & Morales, 2023, p. 118).

Tabla 8

Percepción sobre el reconocimiento social de la educación técnica

Ítem

Porcentaje

Reconocimiento adecuado	32%
Falta de reconocimiento	68%

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a estudiantes del ISUCT (2024)

Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

La formación académica en la carrera de Tecnología Superior Universitaria en Mecánica Automotriz ha sido valorada positivamente en términos de conocimientos teóricos, sin embargo, la falta de experiencias prácticas ha reducido su aplicabilidad en el entorno laboral. La malla curricular presenta deficiencias en la incorporación de nuevas tecnologías y tendencias del sector automotriz, lo que ha llevado a que un 60% de los estudiantes considere que el contenido está desactualizado respecto a las demandas del mercado.

La relación entre teoría y práctica sigue siendo una brecha crítica en la educación técnica, ya que el 58% de los encuestados percibe una desconexión entre lo aprendido en el aula y lo aplicado en el campo laboral.

Aunque el 70% de los graduados ha logrado insertarse en el mercado laboral, un 30% ha encontrado dificultades, lo que indica que la formación académica aún no responde completamente a las necesidades del sector.

El perfil de egreso de la carrera no se ajusta en su totalidad a las exigencias del mercado laboral, ya que el 65% de los encuestados considera que requiere una actualización acorde a las competencias actuales del sector automotriz.

La falta de oportunidades de actualización y especialización después de la graduación ha llevado a que el 80% de los encuestados busque capacitaciones externas para complementar su formación técnica.

El 75% de los encuestados percibe que su formación académica ha tenido un impacto positivo en su crecimiento profesional, sin embargo, un 68% considera que la educación técnica aún no recibe el reconocimiento social adecuado.

La educación técnica sigue siendo vista como una opción secundaria frente a la educación universitaria, lo que afecta la percepción de valor de los graduados en el mercado laboral y la sociedad en general.

La falta de difusión sobre los beneficios y la contribución de la educación técnica al desarrollo industrial ha llevado a una subestimación de los profesionales egresados de institutos tecnológicos.

Recomendaciones

Implementar un mayor número de prácticas en talleres especializados, asegurando que los estudiantes tengan acceso a herramientas y equipos modernos para fortalecer su aprendizaje práctico.

Actualizar la malla curricular de acuerdo con las innovaciones tecnológicas emergentes en el sector automotriz, incluyendo cursos sobre movilidad eléctrica, diagnóstico digital y automatización vehicular.

Establecer convenios con empresas del sector automotriz para el desarrollo de programas de pasantías y prácticas preprofesionales que permitan una mejor integración de los conocimientos teóricos y prácticos.

Redefinir el perfil de egreso en conjunto con actores clave de la industria automotriz para garantizar que los conocimientos adquiridos sean pertinentes y alineados con los requerimientos del mercado laboral.

Desarrollar programas de formación continua y especialización dirigidos a graduados, permitiéndoles acceder a nuevas certificaciones y cursos avanzados en tecnología automotriz.

Crear una red de egresados que facilite la vinculación entre los graduados y el sector empresarial, promoviendo oportunidades laborales y actualización profesional.

Implementar campañas de sensibilización dirigidas a empresas y la sociedad para destacar la importancia de la educación técnica y su impacto en la industria automotriz y el desarrollo económico.

Fomentar la participación de estudiantes y egresados en eventos del sector, ferias industriales y congresos automotrices, para fortalecer la visibilidad y prestigio de la formación técnica.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



Establecer alianzas estratégicas con el sector privado y organismos gubernamentales para impulsar políticas que promuevan la educación técnica como una vía de formación de alto valor y competitividad en el mercado laboral.

Referencias

Fernández, R., et al. (2020). El impacto de la educación técnica en la empleabilidad en América Latina. *Revista de Educación y Trabajo*, 12(2), 45-63.

González, C., et al. (2021). Educación técnica y pertinencia laboral en el sector automotriz. *Investigación en Formación Técnica*, 8(1), 23-41.

Jiménez, M., & Morales, L. (2023). Percepción social de la educación técnica en Ecuador: Un análisis comparativo. *Revista de Estudios Educativos*, 14(3), 112-130.

López, J. (2022). Movilidad social y educación técnica: Un enfoque desde el sector automotriz. *Estudios de Formación Profesional*, 9(1), 67-82.

Martínez, A., & López, R. (2019). Actualización curricular en educación técnica: Desafíos y oportunidades. *Educación Técnica y Futuro*, 7(2), 98-117.

Pérez, D., et al. (2018). Infraestructura y formación práctica en institutos técnicos. *Revista de Formación Profesional*, 6(3), 33-49.

Rodríguez, S., & Méndez, T. (2020). Teoría y práctica en la educación técnica: Análisis de su integración en la enseñanza. *Revista Latinoamericana de Educación Técnica*, 10(4), 56-74.

Torres, F., & Ramírez, J. (2021). Competencias laborales y perfil de egreso en la educación técnica automotriz. *Formación y Trabajo*, 11(1), 85-102.

Voxy. (2023). 60+ ejemplos de preguntas para incluir en su cuestionario de evaluación de capacitación. Recuperado de <https://voxy.com/es/blog/evaluacion-de-capacitacion/>
Consejo de Educación Superior. (2010). Ley Orgánica de Educación Superior (LOES). Recuperado de <https://www.ces.gob.ec/documentos/ley-organica-de-educacion-superior.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2019). Reformas a la Ley Orgánica de Educación Superior. Recuperado de <https://www.educacion.gob.ec/reformas-loes-2019/>

874



ISSO NÃO É UM CORPO

Breno Gabriel dos Santos¹

“Que corpo é este que me impõe uma identidade, um lugar no mundo, que me conduz no labirinto das normas e valores sociais/morais? Que corpo é este que eu habito cuja imagem invertida reflete o olhar-espelho dos outros? Que corpo é este, afinal, que sendo apenas um, pode tornar-se dois, ocupando o mesmo lugar no espaço?”

(Navarro-Swain)

Introdução

Na contemporaneidade, o corpo e a corporalidade, ou seja, “a compreensão de que o corpo está intrinsecamente ligado ao fenômeno humano, a sua existência, sua história e cultura” (LIMA; PELEGRINI, 2013, p. 2), vêm sendo pensados e entendidos enquanto complexos e multifacetados, sobretudo quando refletidos juntamente com marcadores sociais da diferença, como raça, classe, gênero e outros.

Nesse sentido, o filme dirigido pelo cineasta Pedro Almodóvar, *A Pele Que Habito* (2011) - nosso *corpus* analítico-, utiliza a narrativa para explorar a relação entre o corpo e a construção da identidade, possibilitando o levantamento de questões que tangem à visibilidade e à dizibilidade do corpo. Proporcionando, também, indagações sobre a maneira como o corpo é percebido e representado, questionando as normas sociais que o cercam, vigiam, controlam e o punem. Portanto, com base na obra de Almodóvar, levantamos questionamentos sobre (tecno)biopoder, controle dos corpos, utopias e heterotopias do/no corpo.

A película *A Pele Que Habito* tem sua narrativa construída em torno da relação do médico Robert Ledgard e a personagem Vincent/Vera, que se torna prisioneira de Ledgard, já que ele sequestra o até então Vincent e o submete a inúmeros processos cirúrgicos, como uma redesignação sexual e a inserção de próteses de silicone nos seios. Dessa forma, torna Vincent, que era socialmente lido como um homem cisgênero², em Vera, logo, a personagem começa a ser lida como uma mulher e até performa aquilo que atribuem às mulheres, como feminilidade, delicadeza, gentileza e fraqueza - fosse ela física ou emocional.

¹ Graduado em Letras (português e literaturas correspondentes) pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e mestrando em Estudos Linguísticos pela mesma instituição sob orientação do Prof^o. Dr^o. Pedro Navarro. Meus estudos e pesquisas são norteados pelos postulados teórico-metodológicos de Michel Foucault a fim de (re)pensar corpo, sexo e sexualidade(s), práticas de resistência e governamentalidade. Contato: brenogdoss@gmail.com

² Pessoa que performa uma identidade de gênero socialmente correspondente àquilo que designam como sexo biológico.

Seguindo, é verificável que a construção identitária sofre influência de fatores sociais e culturais que impõem padrões rígidos e reducionistas sobre o que significa ser homem ou mulher. Assim, nota-se, no filme em questão, uma forma de subversão dessas normas ao apresentar a personagem Vincent/Vera que desafia as expectativas normativas sobre corpo, corporalidade e (performance de) gênero - mesmo que a personagem apresentasse ser um corpo domado, dócil.

Para mais, em consonância com Afonso (2020), a contemporaneidade enfatiza o corpo como um elemento central nas discussões sobre as práticas sociais e identitárias, destacando que a sexualidade funciona enquanto um dispositivo de controle e normatização dos corpos.

Além, as relações entre os personagens revelam uma complexa dinâmica, onde o corpo se torna um campo de batalha para a luta por autonomia e por reconhecimento. Através do conceito de **corpo-prisão**, portanto, é possível entender como a personagem se vê aprisionada em um corpo que não reconhece como seu, refletindo uma luta interna por sua identidade; e com base no conceito de **corpo-aprisionado**, tanto por ser mantida em cárcere na residência do sujeito-médico quanto pelo fato do corpo-Vicent estar enclausurado no corpo-Vera.

A pesquisa, enfim, foi realizada por meio de uma análise qualitativa do filme *A Pele Que Habito*, com foco nas representações visuais e narrativas das personagens. A abordagem qualitativa aqui utilizada permite uma compreensão mais profunda das dinâmicas do (tecno)biopoder e da construção identitária da personagem Vincent/Vera, bem como as utopias e heterotopias do/no corpo, visto que não nos interessa pensar a identidade desassociada de um corpo.

876

Do regime de visibilidade e dizibilidade: o que pode um corpo?

Falamos, ao pensarmos naquilo que se pode ver e dizer sobre um corpo, da urgência de maquinarmos novos conceitos e representações que permitem ver e falar diferentemente de como se via e se dizia a respeito do mesmo, em outras palavras, pensarmos em um corpo outro.

Mas o que se falava e se mostrava quando se pensava o corpo? No que concerne aos estudos das ciências biológicas e médicas, o corpo era falado, mostrado e pensado em uma dicotomia do sexo biológico, ou seja, na divisão dos humanos em macho e fêmea. Sendo assim, concedia-se o caráter de *macho* para os humanos que nascessem com órgão reprodutor denominado como *pênis*, que possuísem um par de cromossomos XY e composição hormonal formada majoritariamente por testosterona, folículo-estimulante (FSH) e luteinizante (LH) (RACHID, 2023).

Já o caráter de *fêmea* foi associado aos humanos que nascessem com órgão reprodutor denominado *vulva*, que possuísem um par de cromossomos XX e composição hormonal constituída majoritariamente por estrogênio e progesterona (OLIVEIRA *et al.*, 2016).

Com base nessa ideia biologicista, confere-se ao corpo-sujeito-macho o “ser homem” e ao corpo-sujeito-fêmea o “ser mulher” (CONNEL; PEARSE, 2015), ou seja, associa-se a essas anatomias papéis de gênero construídos socialmente, como “comportamento, temperamento, valores e atribuições morais” (MUSZKAT, 2018, p. 17). Portanto, relaciona-se aos homens a cólera, a belicosidade, a virilidade, a função de prover o lar e a família; à mulher, por sua vez, atribui-se a bondade, a docilidade, a submissão e o cuidado (D’AVILA, 2003). Em decorrência disso, é possível afirmarmos que não se nasce homem ou mulher, torna-se; sendo, nesse sentido, “uma condição ativamente em construção” (CONNEL; PEARSE, 2015, p. 38).

Isso posto, é preciso não pensar e não entender o ser homem ou o ser mulher unicamente como uma imposição externa, algo que se realiza somente por intermédio das normas sociais, visto que as pessoas “*constroem a si mesmas* como masculinas ou femininas” (CONNEL; PEARSE, *ibidem*, p. 39, grifo do autor), dado que exigem um espaço na ordem do gênero a fim de conduzirem as próprias vidas numa sociedade generificada.

Ademais, ao pensarmos, então, sobre o corpo pós-humano, tomamos-o como uma (re)invenção, palco de lutas e conflitos que produz uma descontinuidade naquilo que foi naturalizado enquanto humano, um “corpo [...] como materialidade sujeita a transformações” (LIMA, 2004, p. 27). Para esse fim, é preciso que o corpo seja, ainda em concordância com Lima (2004, p. 29), “[...] substituído por pedaços, enxertos em todos os sentidos, prometido à sobrevivência de seus órgãos, fonte de pesquisas e de práticas de saberes tecno-científicos”. Para tanto, o corpo pós-humano/ciborgue diz respeito aos processos de mudança de um corpo humano que foi reprogramado (HARAWAY, 2023), dito de outra forma, corpos-pessoas que passaram por cirurgias (transplantes, próteses, retiradas, bifurcações etc.), que são medicamentalizados (psicotrópicos, psicoestimulantes, anti retroviral) e ainda aqueles que foram reprojatados para resistirem às doenças (LIMA, 2004, P. 127), seja por meio de vacinas ou de remédios, como a Profilaxia de Pré-Exposição (PrEP) ao HIV. Portanto, afirmamos serem corpos-pessoas que possuem aparatos biotecnológicos que garantem o aperfeiçoamento e/ou a longevidade do corpo, atuando como uma forma de política de vida - ou formas de governo da vida - que pretende fazer viver o indivíduo.

A partir disso, naquilo que tange à visibilidade do filme, é verificável um encadeamento entre o pensar e o produzir o corpo, dado que, em consonância com Beauvoir (1970), a existência de um ser no mundo pede por um corpo, e em *A Pele Que Habito* esse corpo - que fora masculino e gozara de todos os privilégios de uma sociedade falo-patriarcal - é (re)apresentado ao mundo como uma mulher.

Isso posto, entendemos, então, que os procedimentos cirúrgicos de Robert Ledgard resultaram em uma condição de corpo-ambíguo (LIMA, 2004), ou ainda, criou um corpo pós-humano/ciborgue.

Ainda sobre aquilo que o filme faz ver, o espelho e superfícies reflexivas merecem aqui nossa atenção, haja vista, através dos reflexos exibidos, as personagens se subjetivavam em suas

histórias. Ali, se veem exatamente onde estão, pois “retorno a mim e começo a dirigir meus olhos para mim mesmo e a me constituir ali onde estou” (FOUCAULT, 2001, p. 415). Nesse sentido, Vincent volta o olhar para si e começa a se (re)constituir nesse corpo-espaco enquanto um corpo-sujeito outro.

Entre um corpo duplo: corpo-prisao e corpo-aprisionado

O filme hispânico, *A Pele Que Habito*, do cineasta Almodóvar, foi lançado em novembro de 2011. A trama foi baseada no romance de Thierry Jonquet, lançado em 1995. Sobre a trama, Robert é um renomado cirurgião plástico que está desenvolvendo um projeto misterioso, a saber: criar um corpo-sujeito que fosse resistente ao fogo, à picadas de mosquitos entre outras coisas - nota-se aqui a vontade do médico em criar um corpo-sujeito pós-humano ou ciborgue (HARAWAY, 2023).

Assim, Vera/Vincent, a sua cobaia, vive presa em um quarto na casa dele, sob constante monitoramento por câmeras espalhadas por toda a residência - assemelhando-se, nesse ponto, a ideia de panóptico (Foucault, 2013b), ou melhor, a um poder na forma de vigilância individual e contínua que visa o controle e a correção da personagem-, após a personagem ser submetida a uma cirurgia que modificou o seu corpo - que até então estava ligado ao corpo-sujeito-macho - e a sua identidade.

Para além disso, no que concerne à visibilidade e à dizibilidade do filme, é verificável um encadeamento entre o pensar e o produzir o corpo, resultando em uma condição de corpo ambíguo ou corpo duplo. Assim, de acordo com Lima (2004),

Pensar o corpo é tomá-lo como um grupo de enunciados e imagens que se repetem com certa regularidade, em diferentes discursos, em nossa época, com diferentes estilos e não pensá-los como uma homogeneidade, uma identidade presente na natureza (*idem*, 2004, p. 25).

Portanto, a condição de corpo-duplo criada na película se dá por meio da noção de corpo-prisao e corpo-aprisionado. Assim, no que tange ao corpo-prisao, a personagem Vincent, após as cirurgias forçadas, não reconhece mais o seu corpo enquanto materialidade do eu. Dessa maneira, as cenas do espelho, ou dos reflexos numa generalidade, evidenciam o corpo-prisao, já que ali a personagem se vê presa não só a casa de Robert Ledgard, mas como a seu próprio corpo, uma forma de alienação identitária advinda de um conflito entre corpo físico e psicológico.

Ainda, o corpo-prisao funciona como um corpo generificado utópico (FOUCAULT, 2013a), visto que foi planejado e aperfeiçoado, e não teria localização no espaço, no real, uma vez que Vincent, a princípio, tinha um corpo de um homem cis-gênero. A partir disso, e ao mesmo tempo, também se torna um corpo heterotópico, dado que ele é o lugar de realização do corpo ciborgue, do corpo além-humano, do corpo generificado utópico, do corpo-Vera;

sendo, então, lugar de realização da utopia, o lugar de realização do imaginário do médico Ledgard.

A ilusão ou a parafernália do gênero

Ao falarmos sobre corpo, identidade e jogos/exercícios de poder, é necessário considerarmos aquilo que emerge do corpo enquanto forma possível de um gerenciamento da vida, de política e direito sobre a vida. Ou seja, ao pensarmos tal materialidade, devemos olhar para aquilo que se faz ver, para as interseções que emergem desse corpo, dos marcadores sociais da diferença que o atravessam.

Aqui, em nosso modesto gesto cartográfico (DELEUZE; GUATTARI, 2024), algumas linhas emergiram, ou seja, das interseções que marcam os corpos na trama, fez-se ver uma questão que se relaciona com o gênero, sua performance e os embates de poder que se limitam a corpos generificados, mas, sobretudo, naqueles que se subjetivam e são subjetivados como mulheres.

Assim posto, pensaremos, brevemente, como se dá o exercício do poder nesse corpo que agora está inserido em uma ordem outra daquilo que entendemos enquanto (papel/performance de) gênero. Para tal gesto, é importante consideramos a categoria mulher a partir de um contexto, da sua relação - e posição na - com a história e com a cultura na qual está inserida - e, em decorrência do contexto d' *A Pele Que Habito*, atentando para a influência do saber-poder das ciências médicas/biológicas na construção e manutenção dos saberes produzidos a respeito do *ser mulher* -. Em confluência com Beauvoir (1949/1970)

É, portanto, à luz de um contexto ontológico, social e psicológico que temos de esclarecer os dados da biologia. A sujeição da mulher à espécie, os limites de suas capacidades individuais são fatos de extrema importância; o corpo da mulher é um dos elementos essenciais da situação que ela ocupa nesse mundo. Mas não é ele tampouco que basta para a definir. Ele só tem realidade vivida enquanto assumido pela consciência através das ações e no seio de uma sociedade; a biologia não basta para fornecer uma resposta à pergunta que nos preocupa: por que a mulher é o Outro? Trata-se de saber como a natureza foi nela revista através da história; trata-se de saber o que a humanidade fez da Fêmea humana (BEAUVOIR, 1949/1970, p. 50).

Sendo assim, cria-se, no filme, a ilusão do gênero, a ilusão do que configura uma mulher. Uma ilusão que denuncia o quão ilusória são as ideias hegemônicas sobre o gênero (o sistema sexo-gênero e o gênero como algo definido por características físicas ou biológicas) fora dessa heterotopia. Vincent, mas que “de algum modo assume ou se apropria desse gênero, podendo, em princípio, assumir algum outro” (BUTLER, 2018, p. 29), já que Vincent assume o papel de gênero e a identidade que lhe foram atribuídas - mesmo que para se vingar daqueles que o violaram.

Ainda, faz-se ver na obra que os homens marcam sua presença por meio de uma promessa de poder que se manifesta por meio do controle e da violência contra as mulheres. À vista disso, é possível percebermos tal forma de exercício do poder nos personagens Robert, Zeca e até mesmo em Vincent antes de sua forçada transição de gênero - haja vista que, posteriormente às cirurgias, o corpo-Vera ceifa a vida dos personagens sem considerar o papel/performance de gênero.

Os homens, dessa maneira, fazem sua presença ao imporem os seus poderes, seus desejos e modos de vida sobre as mulheres. Com isso, é verificável em Vincent uma transformação quando está em um corpo passível de atribuições de aspectos ligados ao corpo-sujeito-fêmea, já que ele passa a ser aquele sobre quem os homens tentam exercer poder (por exemplo, pelo uso da violência sexual enquanto recuso para disciplina e controle do corpo). Todavia, como onde há o exercício do poder, há a possibilidade de resistência, o corpo-Vera encontra uma maneira de escapar dessa relação sempre pelo viés da violência, seja cortando a própria garganta ou atirando em Robert Ledger.

Para mais, as mulheres se tornam objetos da visão e do desejo do homem, visto a possibilidade de notar que nas paredes da casa existem pinturas de mulheres nuas que representam bem esse papel do nu como a mulher sendo colocada enquanto objeto para o desejo do homem, segundo Berger (1999, p. 49) “os homens olham as mulheres. As mulheres vêem-se sendo olhadas [...] Desse modo ela vira um objeto - e mais particularmente um objeto da visão: um panorama”.

Assim, essa vigilância, esse olhar sobre a mulher, se manifesta sobre o corpo da personagem Vera/Vincent que é vigiada constantemente por câmeras e sabe que existe um olhar sobre si.

880

Considerações finais, mas que não pretendem um fim em si

O filme de Almodóvar aborda a complexidade da identidade por meio da transformação da personagem Vera/Vincent, que se vê presa a um corpo que não reconhece como seu. Essa relação entre corpo e identidade é central, levando questões sobre como as normas sociais e morais moldam a experiência individual. A distinção entre corpo-prisão e corpo-aprisionado é fundamental para compreender a condição de Vera/Vincent. O corpo-prisão simboliza a alienação da identidade, enquanto o corpo-aprisionado reflete a imposição externa de um corpo outro, de uma corporalidade outra, resultando em um estado de dualidade e ambiguidade.

Além disso, o conceito de panóptico (FOUCAULT, 2013b) é evidente na vigilância constante a que Vera/Vincent é submetida, destacando como a vigilância e o controle se manifestam na sociedade. Isso espelha as dinâmicas de poder que operam não somente sobre o espaço físico, mas também na construção da identidade. A película, então, questiona as noções tradicionais de gênero, revelando a ilusão que cerca as definições hegemônicas de

masculinidade e de feminilidade. Mesmo sob um corpo feminino, Vera/Vincent continua a se identificar como Vincent, desafiando as categorias rígidas de gênero.

A presença masculina na narrativa é marcada por um desejo de controle e dominação, especialmente sobre as mulheres. Os personagens masculinos exercem poder que resulta, embasados em Deleuze e Guattari (2024), no agenciamento coletivo da enunciação e no agenciamento maquínico dos corpos por meio da violência, mas apesar de tal opressão, a personagem Vera/Vincent encontra formas de resistência, sugerindo que, mesmo em contextos de controle, a individualidade e a liberdade podem emergir.

O corpo feminino é apresentado como objeto de desejo masculino, evidenciado pela maneira como Vera/Vincent é vigiada e objetificada. Tal objetificação faz pensar a necessidade de desmantelarmos olhares que reduzem as mulheres a meros objetos para a satisfação dos desejos dos homens.

Por fim, o corpo Vera/Vincent é subjetivado e se subjetiva como um espaço de lutas, de aprisionamento e de resistência.

Referências

BEAUVOIR, Simone. *O segundo seexo: fatos e mitos*, vol. 1. São Paulo: Difusão Europeia do Livro.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2018.

D'ÁVILA, Sande Maria Gurgel. *Relações de gênero no cotidiano familiar*. 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 2024.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1976)*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2021.

FOUCAULT, Michel. *O corpo utópico, as heterotopias*. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. São Paulo: Leya, 2013.

FOUCAULT, Michel. Outros espaços. In: _____. *Ditos e escritos*. 2001.

HARAWAY, Donna. *A reinvenção da natureza: símios, ciborgues e mulheres*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2023.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



LIMA, D. C. C. de; PELEGRINI, T. Corpo e corporalidade: um debate sobre o conceito e a vivência dos alunos sobre estética corporal. In: DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS, P. *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*. CEP, Paraná, 85012, 213, 2013.

LIMA, Homero Luis Alves de. *Do corpo-máquina ao corpo-informação: o pós-humano como horizonte biotecnológico*. 2004.

OLIVEIRA, Jade et al. Padrão hormonal feminino: menopausa e terapia de reposição. *Revista Brasileira de Análises Clínicas*, v. 48, n. 3, p. 198-210, 2016.

RACHID, I. Hormônios masculinos: compreendendo as suas funções e sinais de alerta. *Longevidade Saudável*, 2024. Disponível em: [https://longevidadesaudavel.com.br/hormonios-masculinos/#:~:text=Os%20horm%C3%B4nios%20masculinos%20s%C3%A3o%20essenciais,e%20o%20luteinizante%20\(LH\)](https://longevidadesaudavel.com.br/hormonios-masculinos/#:~:text=Os%20horm%C3%B4nios%20masculinos%20s%C3%A3o%20essenciais,e%20o%20luteinizante%20(LH).). Acesso em: 10 nov. 2024.

882



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

AS DIFICULDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DA MODELAGEM MATEMÁTICA DENTRO DO CONTEXTO SOCIOMATERIAL

Fernando Guimarães da Silva¹

Introdução

As dificuldades nos processos educacionais, que envolvem a Matemática, podem ser consideradas comuns no âmbito escolar. A realização do trabalho diuturno dos professores tem como propósito fazer com que a aprendizagem significativa possa ser alcançada em sala de aula.

Essas dificuldades podem ter origem na falta de conhecimento básico dos estudantes, na falta de tempo para estudar um determinado conteúdo, na falta de motivação para comparecer às aulas, dentre outros motivos específicos.

Desta forma, a escolha da metodologia de ensino se faz importante, sendo a Modelagem Matemática² uma dessas metodologias que podem ser utilizadas, junto aos estudantes de diferentes níveis de ensino. Além disso, proporcionar um bom ambiente de ensino-aprendizagem é importante, sendo que existem as relações sociais entre os professores, estudantes e outros atores que representam a realidade na Escola.

O trabalho consiste de estabelecer as articulações necessárias para a devida compreensão desse “tecido” de relações. Nesse contexto, o seu objetivo é verificar as dificuldades no uso da Modelagem, que estão relacionadas a possibilidade de sua implementação em sala de aula, dentro do contexto da sociomaterialidade³, de modo a contribuir com os processos de ensino e aprendizagem na Escola.

Modelagem e suas dificuldades na concepção da teoria ator-rede

A Modelagem é uma metodologia possível de ser aplicada nos ensinos superior, médio, fundamental e até na educação infantil. Trata-se de uma das metodologias que pode ser utilizada pelo professor, sendo desenvolvida a partir de um fenômeno não necessariamente matemático – físico, químico, social –, havendo a possibilidade de conexão com os conceitos matemáticos.

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: fgsbr06@yahoo.com.br.

² Neste trabalho, o termo “Modelagem Matemática” será utilizado como “Modelagem”.

³ Sociomaterialidade pluraliza as práticas educativas, de modo a levar em conta os objetos/coisas, espaços e materialidades do lado e com o humano (SILVA e PRETTO, 2021, p.5).

Entretanto, nesse processo pode ocorrer a existência de dificuldades ou obstáculos específicos. Silveira e Caldeira (2012, p.21) mencionam que as dificuldades na implementação da Modelagem, nas salas de aula, emergem em quase todos os âmbitos constituintes do trabalho docente, abrangendo a ausência de colaboração dos pais nos trabalhos de pesquisas em Modelagem e, até mesmo, a ausência de colaboração da parte administrativa da própria Escola.

Na realidade, essas dificuldades (ou obstáculos) representam detalhes que podem (ou não) comprometer o uso de uma metodologia que, segundo Barbosa (2001, p.5), viabiliza uma oportunidade para os estudantes indagarem situações, por meio da Matemática, não havendo procedimentos fixados previamente e permitindo diversas possibilidades de encaminhamento.

Neste trabalho, serão estabelecidas articulações entre as dificuldades na implementação da Modelagem e a Teoria Ator-Rede. Considerando-se que a Escola é constituída pelas relações sociais entre os seus atores, esses últimos são classificados como “actantes”, no contexto dessa Teoria. Em outras palavras, a Escola é formada pelas redes de associações construídas por actantes, sejam humanos ou não-humanos.

Conforme Latour (2012, p.23), apesar de a maioria dos cientistas sociais preferirem chamar “social” a algo de homogêneo, poder-se-á perfeitamente designar por este termo uma série de associações entre elementos heterogêneos. O autor menciona, ainda, que esses elementos heterogêneos podem encontrar-se recombinações de forma inédita, dando lugar a novos agrupamentos. Longe de ser uma hipótese extravagante, trata-se, pelo contrário, da mais comum das experiências quando perante o puzzle do social, ou seja, um quebra-cabeças que envolve articulações heterogêneas.

Metodologia

A coleta de dados consistiu de uma revisão bibliográfica, por meio do descritor “Modelagem na Educação Matemática”, em pesquisas realizadas nos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), de acordo com os procedimentos abaixo especificados:

- (i) Selecionar as teses e dissertações em que seus autores mencionaram a existência de dificuldades na implementação da Modelagem;
- (ii) Selecionar os fragmentos que envolveram tais dificuldades, em termos de estrutura escolar; e
- (iii) Estabelecer o olhar sobre essas dificuldades em Modelagem, de acordo com a Teoria Ator-Rede.

No uso desses procedimentos, foram selecionadas 5 dissertações existentes nas bases de dados supracitadas: Figueiredo (2013), Goerch (2013), Huf (2016), Mello (2016) e Marquez (2017).

Observa-se que os trabalhos selecionados pertencem a uma lâmina de tempo entre 2013 a 2017, onde são mencionadas as dificuldades em Modelagem, em termos de estrutura escolar, de acordo com Silveira e Caldeira (2012). Além disso, os fragmentos dessas dificuldades foram extraídos, de modo a viabilizar uma possível articulação com as concepções da Teoria Ator-Rede.

Resultados

Nessa coleta de dados, foi possível observar que a dissertação de Figueiredo (2013) revelou possíveis dificuldades na implementação da Modelagem, e que podem estar relacionadas à organização da escola, aos programas das disciplinas e à carga horária do professor diante dos alunos (FIGUEIREDO, 2013, p.24).

Na dissertação de Goerch (2013) foi possível observar que, no processo de Modelagem, os alunos realizaram a matematização horizontal, quando associaram as partes do objeto com os entes geométricos, bem como a matematização vertical, quando estabeleceram as relações geométricas e funcionais e compararam com o modelo descrito na literatura. Os alunos apresentaram mais dificuldades na atividade com lápis e papel, pois tiveram que descobrir o tipo de função a ser utilizada para representar o objeto de estudo, durante a atividade (GOERCH, 2013, p.50).

Na dissertação de Huf (2016), em um determinado momento da atividade, alguns estudantes apresentaram dificuldades em fazer medidas com uma fita métrica, porque nunca a tinham utilizado. No entanto, por meio da interação entre os grupos, conseguiram e aprenderam a usar tal instrumento, visando a melhor compreensão na forma de adquirir determinadas medidas (HUF, 2016, p.81).

A dissertação de Mello (2016) mencionou que, durante o desenvolvimento das tarefas, foi possível perceber que a turma era participativa, entretanto possuía dificuldade em realizar os cálculos matemáticos. Mesmo com a utilização da calculadora, algumas alunas tinham dificuldades em reconhecer as operações básicas a serem utilizadas (MELLO, 2016, p. 60).

A dissertação de Marquez (2017) mencionou a tentativa de apresentar um determinado vídeo, onde se iniciaram dificuldades com os recursos tecnológicos disponíveis na Escola. A intenção era assistir ao vídeo, diretamente da internet, através de um projetor na sala de aula, porém isso não foi possível. A Escola possuía um notebook e um projetor para ser utilizado nas salas de aula, contudo, esse notebook era muito antigo, com a memória cheia, não carregando vídeos para assistir diretamente da internet (MARQUEZ, 2017, p.61).

Discussões

A Teoria Ator-Rede é um método científico, onde é possível verificar a existência de redes de associações entre actantes humanos e não-humanos. Segundo Oliveira e Porto (2016,

p.103), por mais arcaicas ou atrasadas que sejam a tecnologia e os objetos, sempre mediarão e ainda mediam os espaços educativos.

Na realidade, os autores defendem que se trata de um produto social, que envolve as interações tanto com objetos quanto com humanos, acarretando-se em uma rede de materiais heterogêneos, onde tudo interage sem que haja hierarquizações (OLIVEIRA e PORTO, 2016, p.56).

Na realização de atividades diversificadas, é possível observar que sem a presença desses “objetos” seria impossível de serem concretizadas, ou seja, as “coisas” também fazem parte do tecido de relações sociais, de modo a atingir os objetivos dos processos educacionais.

Nesse contexto, a dissertação de Figueiredo (2013) revelou a perspectiva de interação entre actantes envolvendo a estrutura educacional, onde, na implementação da Modelagem, as dificuldades podem surgir em virtude da organização escolar ou, ainda, na programação das disciplinas.

Goerch (2013) mencionou que os alunos realizaram as suas atividades com lápis e papel. Esses objetos fazem parte de um tecido de relações, entre actantes humanos e não-humanos, e que viabilizam a materialização de registros durante o desenvolvimento do conceito de funções.

Quando os cálculos por meio de lápis e o papel não se fazem presentes, Mello (2016) mencionou em seu trabalho que, também, existem dificuldades com as calculadoras, principalmente quando não se conhece as operações básicas. Além disso, ainda no contexto de cálculos matemáticos, o trabalho de Huf (2016) especificou que alguns estudantes tiveram dificuldades em fazer medidas com uma fita métrica, pelo motivo de falta de contato com o material. Durante a atividade, essa interação entre actantes passou a existir, no desenvolvimento do processo de aprendizagem daqueles estudantes.

Nas atividades de Modelagem, o uso da tecnologia é fundamental para que se possa construir o conhecimento. Marquez (2017) pontuou a sua tentativa de apresentar um determinado vídeo, onde ocorreram dificuldades com os recursos tecnológicos disponíveis na Escola. A intenção era assistir a um vídeo, via conexão pela internet, porém isso não foi possível.

Cabe salientar que, em termos de suporte tecnológico, quando há ausência de um dos componentes, que fazem parte da rede de informática da Escola, pode haver o comprometimento de quaisquer atividades em sala de aula e, conseqüentemente, o resultado se tornar insatisfatório.

A partir dessas considerações, fica evidente que há uma nova forma de avaliar as relações sociais (a Educação) e a mediação entre sujeito e objeto, já que o social é o que se origina das associações, desconsiderando a visão reducionista que desconsidera os não-humanos (OLIVEIRA e PORTO, p.61).

Considerações finais

As dificuldades em Modelagem podem emergir nas salas de aula de uma forma diversificada, seja pelas faltas de conhecimento dos estudantes, de tempo para o estudo e realização das atividades, ou até de uma questão importante, que envolve a aprendizagem significativa – a motivação.

Essas dificuldades, também, podem ser provenientes da estrutura escolar, onde a voz da organização escolar, ou mesmo a influência do material didático, é capaz de transformar as relações entre professores, estudantes e diretores das escolas.

Nas dissertações analisadas, foi possível observar que as redes de associações são geradas pelo movimento da implementação da Modelagem. Além disso, há de se considerar que as coisas (ou objetos) fazem parte do tecido social da Escola, onde actantes humanos (professores e estudantes) e não-humanos interagem entre si. Observou-se a existência desses não-humanos, que fizeram parte das atividades dos trabalhos selecionados: o lápis, o papel, a calculadora, enfim, a tecnologia propriamente dita.

Entende-se que as agendas em Educação carecem de uma perspectiva diferente, que não contenha apenas os seres humanos, seus objetivos e seus interesses, mas, também, a existência de campos interdisciplinares e, consequentemente, havendo uma maior atenção à sociomaterialidade (SILVA e PRETTO, 2021, p.3).

Diante do exposto, considera-se que o objetivo desta trabalho foi alcançado, uma vez que houve a análise de trabalhos das bases de dados da CAPES e BDTD, da existência de dificuldades que podem surgir na implementação da Modelagem, além de dar visibilidade às possíveis articulações entre actantes humanos e não-humanos no âmbito escolar, contribuindo de alguma forma com o desenvolvimento dos processos educacionais.

Referências

BARBOSA, Jonei Cerqueira. **Modelagem na Educação Matemática**: contribuições para o debate teórico. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ, Rio de Janeiro, RJ, 2001. Disponível em:

< http://www.ufrrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_24/modelagem.pdf >. Acesso em: 11 mar. 2025.

FIGUEIREDO, Denise Fabiana. **Uma proposta de avaliação de aprendizagem significativa em atividades de modelagem matemática na sala de aula**. Dissertação de mestrado pela Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2013. Disponível em:

< https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEM-10_0388166a0ebd90ff23c9f8f39e08ccae >. Acesso em: 11 mar. 2025.

GOERCH, Herton Gilvan Caminha. **Modelagem matemática de objetos campeiros do Rio Grande do Sul**. Dissertação de mestrado pelo Centro Universitário Franciscano, Santa Maria, RS, 2013. Disponível em:

< https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UFN-1_3e5c5ce73df1fe65407632d7fdc9f49c >. Acesso em: 11 mar. 2025.

HUF, Samuel Francisco. **Modelagem na educação matemática no 9º ano do ensino fundamental**: uma perspectiva para o ensino e a aprendizagem. Dissertação de mestrado pela Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, PR, 2016. Disponível em:

<<https://tede.unicentro.br/jspui/bitstream/tede/549/4/SAMUEL%20FRANCISCO%20HUF.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2025.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o social**: uma introdução à teoria do Ator-Rede. Editora da Universidade do Sagrado Coração, Salvador, BA, 2012.

Disponível em:

<<https://research.amanote.com/publication/CI2A03MBKQvf0BhifpNP/latour-brunoreagregando-o-social-uma-introducao-teoria-do-ator-rede>>. Acesso em: 11 mar. 2025.

888

MARQUEZ, Janaína. **Modelagem na educação matemática com vistas à autonomia**. Dissertação de mestrado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2017. Disponível em:

< https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS_cfc506b295fa35b75cc27067c7d4c60c >. Acesso em: 11 mar. 2025.

MELLO, Jéssica Adriane de. **A Modelagem matemática na perspectiva sociocrítica**: uma experiência em um curso de costureiras. Dissertação de mestrado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2016. Disponível em:

< https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS_132d599398181009fca23f828a2ab1e9 >. Acesso em: 11 mar. 2025.

OLIVEIRA, Kaio Educarado de Jesus; PORTO, Cristiane de Magalhães. **Educação e Teoria Ator-Rede**: fluxos heterogêneos e conexões híbridas. Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC, Ilhéus, BA, 2016. Disponível em:

< http://www.uesc.br/editora/livrosdigitais2017/educacao_teorias_ator_rede.pdf >. Acesso em: 11 mar. 2025.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



SILVA, Patrícia Maria; PRETTO, Nelson de Luca. **Sociomaterialidade e teoria ator-rede na educação**. Atos de Pesquisas em Educação, v.16, e8676, Blumenau, SC, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/351467958_SOCIOMATERIALIDADE_E_T EORIA_ATOM-REDE_NA_EDUCACAO >. Acesso em: 11 mar. 2025.

SILVEIRA, Everaldo; CALDEIRA, Ademir Donizeti. **Modelagem na Sala de Aula: resistências e obstáculos**. Bolema, v. 26, n. 43, p. 1021-1047, Rio Claro, SP, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/bBKG46SvWxy5S5bvSjMBtKC/abstract/?lang=pt> >. Acesso em: 11 mar. 2025.

889



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA: FORMANDO PROFESSORES PARA A SUSTENTABILIDADE

Júlia Ribeiro Fragozo¹
Everton Viesba²
Marilena Rosalen³

Introdução

A educação ambiental, processo pelo qual as pessoas constroem valores a fim de sensibilizar sobre a importância de preservar o meio ambiente (MATTOS; GOMES, 2021), ganhou destaque nas últimas duas décadas, impulsionada por eventos globais como a conferência de Estocolmo (1972) e a ECO-92 no Rio de Janeiro, marcando a abertura para uma reflexão mundial sobre o papel da educação ambiental.

Dado o aumento da preocupação com a crise mundial, a degradação dos recursos naturais, o desmatamento, a mudança climática e outros desafios ambientais, é necessário discutir a capacitação de educadores para o esclarecimento de cidadãos com objetivo de aperfeiçoar um pensamento crítico, responsável e o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e sustentável.

A parceria entre universidades e escolas pode gerar novas abordagens e metodologias de ensino, sendo possível que a universidade promova projetos para vivenciar a teoria na prática, atendendo as necessidades da comunidade escolar. Usando como campo de pesquisa, a universidade pode se beneficiar, permitindo que futuros docentes acompanhem os estudos que trazem os desafios reais da educação e que por sua vez, apresentam melhorias.

A formação de professores em prol da sustentabilidade tem se tornado uma questão central no contexto educacional, dada a necessidade de promover novos métodos para incluir a educação ambiental, é necessário entender a importância da sustentabilidade na educação e analisar práticas pedagógicas voltadas a temas ambientais.

Educação ambiental na formação de professores

Surgindo como resposta à preocupação constante de mudança e conscientização de cidadãos em relação à degradação ambiental, cotidianamente, nota-se a necessidade de investir na educação ambiental como área de estudo interdisciplinar. É possível observar a urgência de uma mudança de perspectiva sobre o uso de recursos naturais e a proteção do meio ambiente

¹ Universidade de São Paulo (UNIFESP)

² Universidade de São Paulo (UNIFESP)

³ Universidade de São Paulo (UNIFESP)

A tendência de aprofundar a incorporação do ensino nos currículos de licenciaturas cresce dia após dia, promovendo a transformação social e ambiental, preparando os professores para lidar com os desafios do século XXI.

As primeiras tentativas ocorreram de forma a incluir questões ecológicas e ambientais de forma local ou global (MATTOS; GOMES, 2021), atualmente, existe a inserção de disciplinas sobre o meio ambiente na formação dos professores e docentes que buscam incluir os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), 17 objetivos e 169 metas estabelecidas pela Organização das Nações Unidas (ONU) para alcançar um patamar transformador (SILVA; ARAÚJO, 2024), como forma de orientação de ensino para os estudantes, despertando interesse e aflorando a criatividade para a criação de plano de ensino. Com a expansão de políticas públicas relacionadas à educação ambiental, destaca-se a Lei nº 9.795/1999 no Brasil (GRUBBA; PELLENZ, 2024.), que fala sobre a sustentabilidade estar presente em todos os níveis e modalidades do processo educativo, integrar, promover e manter uma atenção contínua à prevenção, identificação e solução de problemas ambientais, com ênfase maior no desenvolvimento sustentável e na cidadania.

O impacto social de iniciativas acadêmicas vai além dos limites da sala de aula, pode ajudar ativamente uma comunidade. Projetos de extensão, como o Programa Escolas Sustentáveis (PES) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) tem atingido um papel fundamental ao proporcionar estratégias de educação ambiental para o desenvolvimento de escolas sustentáveis, viabilizando a conscientização de comunidades escolares e locais sobre sustentabilidade e educação socioambiental, resolução de problemas e consolidando a capacidade de agir coletivamente para proteger o ambiente. A relevância da sustentabilidade crítica e transformadora permite interpretar os problemas de forma holística, incentivando a análise sobre causas e consequências das questões ambientais, além disso, capacita os indivíduos a tomarem decisões formadas e agir a favor de um futuro melhor.

891

Curricularização da extensão e formação docente

Educadores encontram obstáculos para atrair a atenção e interesses de discentes, precisando encontrar formas para aperfeiçoar e inovar as práticas pedagógicas, criando estratégias e metodologias para cada tipo de perfil estudantil. A curricularização da extensão é um recurso que procura incluir projetos, programas e atividades ao currículo acadêmico de estudantes da graduação (FONTENELE, 2024), tal prática faz com que os estudantes desenvolvam habilidades necessárias para o perfil de um futuro educador. Além disso, promove o vínculo entre escola, universidade e comunidade, oferecendo uma relação mutuamente benéfica com a parceria e o estímulo ao pensamento crítico ativo.

Dentro desse contexto, a formação docente de licenciatura em ciências é uma vertente crucial, desempenhando um papel essencial na vida de estudantes que os tem como responsável por ofertar e orientar atividades extensionistas que despertem o interesse e o

desenvolvimento contínuo de uma visão crítica transformadora, levando tais ensinamentos para dentro de casa, divulgando sobre a educação ambiental para a comunidade. Atividades práticas para futuros docentes dentro do ambiente universitário em parceria com ambientes escolares é uma técnica para que esteja constantemente em atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, discernimento da realidade estudantil e maior facilidade para o planeamento de um plano de aula.

Metodologia e desenvolvimento

Na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), é ofertada a unidade curricular de Didática que tem como objetivo abordar a ODS 13 como forma de ensino aos discentes. Ministrada pela docente responsável, procura-se fugir do método tradicional de ensino, adotando uma abordagem diversificada, instigando o estudante a construir seu próprio conhecimento por meio de interações no ambiente escolar, com colegas, docentes e monitores e projetos que envolvam a investigação e resolução de problemas no mundo real. A opção de escolher esse misto de abordagens se dá ao fato de suprir a necessidade dos estudantes, tendo como objetivos principais estimular a autonomia do aluno, promover aprendizagem ativa, resolução de situações problemas e desenvolvimento de habilidades práticas e sociais. Atividade foi realizada durante todos os semestres com aulas de quatro horas em um dia na semana dentro do ambiente universitário, em média, com cinquenta estudantes adultos.

A disciplina apresenta os seguintes objetivos: fundamentos de didática, abordagens do processo de ensino e aprendizagem, organização de trabalho pedagógico e formação continuada de professores. Espera-se que os estudantes desenvolvam a capacidade de analisar os conceitos de didática, analisar processos de abordagem de ensino, discutir práticas pedagógicas realizadas em sala de aula, refletir sobre a formação continuada e saber desenvolver e avaliar planos de ensino, especialmente voltados para os ODS.

Durante o semestre foram realizados trabalhos em grupo, discussões com a classe, orientações de estudo, debates sobre temas específicos, discussões de filmes e matérias jornalísticas sobre educação. As avaliações formativas foram feitas como trabalhos escritos individualmente e em grupo, planos de aula e um resumo para apresentar. A construção de planos de aula foi realizada com base em dados de escolas fictícias ofertados pela professora e orientadores que apresentavam diversos tipos de realidades socioeconômicas, fazendo com que o aluno se torne o protagonista do seu aprendizado.

Como monitora e estudante da disciplina, foi uma experiência transformadora no aspecto acadêmico e pessoal. O processo de monitoria me proporcionou uma oportunidade de desenvolver e aprimorar habilidades como futura docente de ciências que gostaria de trazer aos estudantes visões amplas sobre a educação ambiental, desenvolvendo uma maior autonomia e flexibilidade em fazer planos de aula para cada realidade escolar. A monitoria



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



não apenas me permitiu ampliar meu conhecimento sobre didática, mas também me desafiou a repensar as estratégias de ensino e as práticas pedagógicas aplicadas.

Além disso, a monitoria me possibilitou uma visão mais abrangente das conexões entre teoria e prática no ambiente educacional. Ao colocar em prática os conceitos adquiridos nas aulas, pude identificar com mais clareza as dificuldades de aprendizagem que os estudantes enfrentam. Essa vivência reforçou o meu desejo pela educação ambiental e pela docência, ampliando meus horizontes.

Resultados e discussão

Durante a realização das atividades, os alunos foram convidados a elaborar um plano de aula voltado para estudantes do ensino fundamental ou médio, utilizando a ODS 13, que aborda a luta contra a mudança climática. Para facilitar essa atividade, foram fornecidas descrições de escolas, permitindo que os alunos adaptassem suas propostas à realidade dos estudantes. O semestre letivo contou com discussões (sobre abordagens de ensino, metodologias ativas, avaliação de aprendizado e objetivos de desenvolvimento sustentável), bem como atividades individuais e em grupo.

Os alunos mostraram um engajamento satisfatório ao participarem das leituras, discussões realizadas e entrega de atividades nas datas estabelecidas grande ao trabalhar com as ODS e suas metas como base para desenvolver a aula, demonstrando interesse nas questões de sustentabilidade e sendo incentivados a refletir sobre como poderiam implementar essas ideias nos ambientes escolares.

Contudo, alguns alunos expressaram dúvidas (sobre qual meta poderiam abordar, qual norma deveriam seguir, qual a média de estudantes por turma e quais abordagens pedagógicas funcionariam melhor para atuar com as ODS), que foram prontamente esclarecidas pelos monitores, que desempenharam um papel fundamental nesse processo de aprendizado, oferecendo explicações detalhadas. Como mostrado na figura 1, apresenta-se um plano de aula elaborado com todas as metodologias citadas, utilizando a ODS 13 e uma de suas metas.

893



Figura 1. Plano de aula elaborado por um estudante.

PLANO DE AULA
UNIDADE CURRICULAR DIDÁTICA

Professores:	Júlia Ribeiro Fragozo.
Escola:	Escola Municipal São Paulo Central.
Disciplina:	Matemática.
Série/Ano:	7º ano. QTDE de aulas: 45 min/cada.

ODS:
13: Ação contra a mudança global do clima.

Meta(s) dos ODS:
13.3 Melhorar a educação, aumentar a conscientização e a capacidade humana e institucional sobre mitigação, adaptação, redução de impacto e alerta precoce da mudança do clima.

Unidade temática e Objetos de conhecimento:
Probabilidade e Estatística (leitura, interpretação e construção de tabelas e gráficos estatísticos).

Habilidades – Currículo Paulista (em código):
(EF07MA36) Interpretar e resolver situações-problema que envolvam informações apresentadas em gráficos e tabelas.

Conteúdo:
Dados históricos sobre mudanças climáticas.
Interpretação de gráficos e tabelas climáticas.

Objetivos:
Interpretar gráficos e tabelas com dados climáticos.
Compreender as tendências climáticas.

Procedimentos metodológicos (estratégias):
1. Preparação pré-aula: Reunir dados históricos sobre mudanças climáticas.
2. Início da aula: Apresentação sobre a importância dos dados climáticos.
3. Desenvolvimento: Análise de gráficos e tabelas com dados climáticos e criação de gráficos simples baseados em dados reais.
4. Fechamento: Discussão sobre as implicações das tendências climáticas observadas.

Avaliação:

Relatório e apresentação sobre as tendências climáticas observadas.
Observação da participação dos alunos nas atividades.

Recursos:
Dados impressos ou digitais sobre mudanças climáticas.
Software de planilhas.
Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC).
Ministério do Meio Ambiente.

Referências:
Dados do IPCC e NOAA.
BNCC e Currículo Paulista.

Elaborado a partir do Recurso Educacional Aberto (REA) <https://apps.unifesp.br/plano-de-aula/>

894

Fonte: Fragozo, Júlia. Arquivo pessoal, 2024.

A atividade de planejamento do plano de aula se mostrou eficiente em promover um aprendizado teórico-prático, pautados nos autores Piaget e Vygotsky, os estudantes atuaram de forma colaborativa durante as discussões, aprendendo por situações problemas, projetos e atividades práticas, valorizando o trabalho em grupo, construção do conhecimento coletivo, desenvolvimento de um pensamento crítico, incentivando a criatividade e autonomia do estudante.

No entanto, pode ser desafiador para implementar em turmas grandes, em contexto de recursos limitados ou aplicar a atividade para estudantes que optam por fazer de forma individual. Para melhorar, continuar implementando as abordagens e experimentando qual se adequa a cada tipo de turma, além disso continuar explorando o criativo e realizando formações continuadas para que saibam manipular da melhor forma possível todas as atividades propostas. A teoria e prática na formação docente é elementar para o desenvolvimento de competências reflexivas para analisar o que funcionou ou não durante as suas aulas, a adaptação constante para diferentes situações garante um ensino de qualidade e aprofunda o conhecimento pedagógico com todas as experiências vivenciadas.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



Conclusão

A educação ambiental mostra-se como um pilar no desenvolvimento de indivíduos com pensamento crítico acerca de mudanças climáticas e impactos ambientais, auxiliando na construção de uma sociedade consciente e responsável. Como destacado, sua relevância tem crescido nos últimos anos, sendo pauta de reuniões e artigos de relevância global, impulsionada por desafios relacionados a mudanças climáticas em grandes escalas, cuja resposta deve ser rápida. Neste contexto, a capacitação de educadores sobre este tema faz-se necessário, promovendo o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos que os permitam esclarecer e sensibilizar a sociedade sobre a importância de adotar práticas sustentáveis.

A realização de planos de aula se mostra eficaz para o desenvolvimento da formação docente onde suas competências reflexivas os auxiliam a desempenhar a capacidade de mutabilidade de acordo com as demandas exigidas no âmbito escolar, identificando as necessidades específicas da turma, além disso incluindo no currículo escolar um tema que é pouco disseminado dentro das comunidades, conscientizando sobre a importância de promover um futuro justo, sustentável e ambientalmente igualitário para todos.

A associação entre a universidade e as escolas, por meio da realização de projetos de extensão, é uma estratégia eficaz na integração da teoria com a prática, tais projetos facilitam a comunicação entre os mesmos e oferecem tanto aos professores como aos alunos vivências relacionadas à prática do pensamento e da ação sustentável. Deste modo os projetos de extensão têm o potencial de criar soluções inovadoras e impactantes para as questões ambientais locais, além de contribuir para a formação de cidadãos críticos e comprometidos com a preservação do meio ambiente. Ademais, cursos de renovação são de suma importância para garantir que o educador esteja sempre atualizado e capacitado frente a esse tema, de modo a contribuir com novas abordagens pedagógicas para melhor formação de discentes, incorporando metodologias ativas e interativas que envolvam os alunos de maneira mais eficaz.

Referências

LEILANE SERRATINE GRUBBA; MAYARA PELLEZ. **Educação ambiental no Brasil e reflexões sobre a Lei n. 9.795/1999.** Interações (Campo Grande), p. e2523818–e2523818, 25 jul. 2024.

IOLANDA CARVALHO FONTENELE. **A curricularização da extensão no Brasil: história, concepções e desafios.** Revista Katálysis, v. 27, 1 jan. 2024.



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



RAPACE, R. **PROGRAMA ESCOLAS SUSTENTÁVEIS.** Disponível em:
<<https://www.unifesp.br/campus/dia/noticias/110-noticias-extensao/886-programa-escolas-sustentaveis>>. Acesso em: 11 mar. 2025.

MATOS, L. M. A. DE; GOMES, M. M. **Meio ambiente como um valor cosmopolita: uma análise sócio-histórica comparada no currículo escolar de biologia.** Educação e Pesquisa, v. 47, 2021.

SILVA, N. C. DA; ARAÚJO, M. F. F. DE. **Educação para a sustentabilidade na prática docente em cursos de licenciatura em biologia da região amazônica paraense.** Educação e Pesquisa, v. 50, p. e270602, 19 fev. 2024.

Transformando Nosso Mundo: **A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável Preâmbulo.** [s.l: s.n.]. Disponível em: <<https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>>.

FRAGOZO, Júlia. **Plano de aula.** 2024. Arquivo pessoal.

896



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

IDEOLOGIA DO PODER E A TEORIA DA PROSPERIDADE NA ÉPOCA CONTEMPORÂNEA: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA LIBERDADE RELIGIOSA EM MOÇAMBIQUE

Calisto Henrique Chivite¹

Introdução

Contextualização

A ideologia do poder, aplicando-se a todas esferas que têm como objecto o homem, urge a necessidade de fazermos o estudo da sua acção imprescindível a nível teológico, tendo em conta a promiscuidade religiosa na componente da prosperidade. Dado que, a teologia e ciência da religião constituem duas abordagens distintas, o que se evidencia do ponto de vista histórico e epistemológico, convergem na ideologia do poder. As relações entre as duas áreas são constatadas ao longo da história, ocorrem de modo espontâneo ou de modo deliberado e sistemático, embora seja “um processo contínuo na conjuntura académica e científica da actualidade”².

A teologia e a ciência da religião tecem, de fato, relacionamentos diretos e indiretos e configuram quadros epistemológicos e institucionais nem sempre claros, embora portem especificidades em seus estatutos teórico-metodológicos.

De modo sumário pode-se dizer que a ciência da religião é filha legítima das ciências modernas, enquanto a teologia está inscrita na longa temporalidade da filosofia ocidental; insere-se nas etapas de desenvolvimento histórico das escolas filosóficas e deita suas raízes mais arcaicas nas próprias origens do pensamento grego, como sustenta, W. Jaeger³.

Na concepção da Igreja Católica⁴, sobretudo, no epicentro do pontificado de Pio IX, consolida-se o paradigma de matriz escolástica que vincula de modo definitivo conhecimento racional e conhecimento revelado e condena quem nega a possibilidade de acesso racional à verdade sobrenatural. De modo análogo e, pouco depois, na tradição protestante inicia-se um movimento de radicalização do princípio clássico *sola scriptura*, porém agora concentrado na afirmação da inerrância do texto bíblico. O fundamento da verdade concentrada na Palavra revelada-escrita. À luz desta temática, podemos colocar como ponto de partida: *Até*

897

¹ Calisto Henrique Chivite, formado em filosofia e teologia, mestrando em Direitos Humanos justiça e Paz, pela Universidade São Tomás de Moçambique.

² Cf. Gérard Fourez, *A Construção das Ciências* (São Paulo: Unesp, 1995), 117-143.

³ Cf. Werner Jaeger, *La Teología de los Primeros Filósofos Griegos* (México: Fondo de Cultura Económica, 2000).

⁴ Cf. Klaus Hock, *Introdução à Ciência da Religião* (São Paulo: Loyola, 2010), 205-208.

que ponto as religiões influenciam no exercício dos direitos humanos, tendo em conta as ideologias da prosperidade versus liberdade religiosa?

Delimitação

Este tema em estudo, parte de uma visão geral para particular. Desde os primórdios das ideologias implementadas nas religiões clássicas até a época contemporânea, cujo ponto clímax, consiste na análise das ideologias religiosas implementadas em Moçambique, em virtude da teologia da prosperidade, no âmbito da liberdade religiosa cunhada no ordenamento jurídico moçambicano.

Objectivos

Geral

Analisar as ideologias do poder e a teologia da prosperidade na época contemporânea, no âmbito da liberdade religiosa.

Específicos

Descrever adequadamente a génese das religiões

Discutir o fenómeno religioso na sua dimensão da prosperidade face a ciência da religião

Demonstrar as implicações da teologia da prosperidade: proliferação das confissões religiosas.

Ilucidar os limites da liberdade religiosa e o seu impacto na sociedade.

Justificativa

A escolha deste tema deveu-se ao facto de Moçambique registar muitas confissões religiosas, sob fundamento da liberdade religiosa, causadas pela teologia da prosperidade, que coloca ideologias de riqueza mediante a bênção de Deus, por isso, trazemos à tona uma discussão científica da teologia para despertar as pessoas a conhecerem a verdade revelada e não apegar-se a falsas ideologias para beneficiar a elite de líderes religiosos, embora o Estado moçambicano seja laico, segunda rege a “Lei Mãe”.

Metodologia

A metodologia de um trabalho científico constitui a forma que a investigação irá se submeter para a produção do conhecimento credível. Para a sua execução foi feito levantamento bibliográfico, em material de legislação e doutrinal, fundamentado na Doutrina Social da Igreja e documentos de natureza teológica para consubstanciar a abordagem da prosperidade.

898

Finamente recorreu-se ao ordenamento jurídico moçambicano no Artigo 12 da Constituição da República.

Estrutura da pesquisa

Para a execução deste projeto, sugerimos 3 capítulos que vão permitir a compreensão do tema da pesquisa. No primeiro capítulo são definidos os conceitos básicos que vão nortear a pesquisa. No segundo capítulo sobre a teologia da prosperidade na época contemporânea será feita a descrição histórica da prosperidade e identificadas as causas da proliferação religiosa. No terceiro capítulo que diz respeito ao enquadramento legal jurídico da liberdade religiosa são descritos os dispositivos legais em vigor no país segundo reza a Constituição da República no concernente ao papel das confissões religiosas no país. Por fim será apresentado o cronograma periódico da pesquisa desde a elaboração do projeto até a submissão da dissertação final.

Capítulo I – Referencial Teórico Conceptual

899

Ideologia

O termo ideologia, significa literalmente, o estudo das ideias.

Foram os filósofos franceses Antoine Destutt de Tracy, autor do tratado *Les éléments de l'idéologie* (1801) e Joseph-Marie de Gérando, que propuseram a criação de uma ciência que estudasse a formação das ideias.

Pretendiam formar um método que fosse capaz de examinar a origem, o processo e a elaboração das ideias na História.

Para Antoine Destutt de Tracy, as ideias eram o resultado da relação entre os seres pensantes e o meio-ambiente e pesquisar esta convivência seria o objetivo da “ideologia”.

Ideologia Política

Ao longo do século XX, a palavra “ideologia” foi utilizada para designar conjuntos de ideias e crenças que nortavam a sociedade.

Com o fim do poder da religião na sociedade, era preciso empregar outro artifício que desse coesão e sentido à existência ao ser humano.

Teologia (do grego antigo: θεολογία, *theología*) é o estudo crítico da natureza dos deuses, seres divinos, ou de Deus, seus atributos e sua relação com os homens. Em sentido estrito, limita-se ao Cristianismo, mas em sentido amplo, aplica-se a qualquer religião.

A teologia feita sem testemunho torna-se ideologia. O Papa Francisco tem chamado a nossa atenção acerca das ideologias que podem nortear as construções teóricas e ativas da existência cristã. As bases teóricas do estilo de vida cristão não podem ficar presas, só e somente só, às formalidades da subjetividade, sem coerência com a realidade, ou mais propriamente sem relação com o mistério da Encarnação e da Páscoa de Jesus Cristo, o Filho de Deus (cf. Jo 1,14; Mc 1,1).

Teologia⁵

Etimologicamente, provem do latim, *theos* (Deus, termo usado no mundo antigo para nominar seres com poderes além da capacidade humana) e *logos* (palavra que revela, estudo). Por isso, **Teologia é o estudo da existência de Deus, das questões referentes ao conhecimento da divindade, assim como de sua relação com o mundo e com os homens.**

Prosperidade

Etimologicamente, provem do latim *prosperitate* / *prosperare*, que significa “obter aquilo que deseja”. Por sua vez, o termo latino é formado pela junção dos elementos *pro*, que quer dizer “a favor”, e *spes*, que significa “esperança”.

No sentido lato, prosperidade é o **estado ou qualidade do que é próspero**, ou seja, **bem-sucedido, feliz e afortunado**. Teologia da Prosperidade, também conhecida como “confissões positivas” ou “Evangelho da saúde e da prosperidade”, é um conjunto de princípios que busca a interpretação de textos bíblicos para fazer com que os fiéis entendam que Deus tem saúde e bênçãos materiais para entregar ao povo, bastando para isso que tenham fé.

Relação entre teologia e ciência da religião

A ciência da religião se enquadra, portanto, no espectro amplo e complexo das ciências humanas, padecendo de suas peculiaridades e limites metodológicos e de suas dinâmicas históricas que revelam um quadro processual de codificações e recodificações e de busca permanente de um estatuto próprio⁶. A teologia, embora afetada de modo lento por essas dinâmicas, manteve sua tradição e seu estatuto como conhecimento normativo que não somente investiga para descrever os fatos e comportamentos, mas também para prescrever valores para os indivíduos, para a sociedade e para a vida de um modo geral. O pressuposto

⁵Gouveia (Eds.), *Enciclopédia da Constituição Portuguesa* (pp. 247–248). Quid Juris.

⁶ Cf. Hilton Japiassu, *A Crise das Ciências Humanas* (São Paulo: Cortez, 2012).

da fé⁷ explicitamente assumido no processo reflexivo define o pensamento teológico e o distingue da ciência da religião.

No conjunto das ciências modernas, essa última se institui precisamente com postura metodológica inversa, a que busca exercitar-se sem pressupostos valorativos e, na medida do possível, construir processos e resultados objetivos. De fato, a clássica discussão epistemológica sobre a neutralidade científica ocupa um lugar relevante nessa conclamada distinção. Desenha-se a esse propósito um campo pouco visitado pelos epistemológicos no qual certo modelo de ciências assumidamente pautado na objetividade distingue-se das chamadas ciências normativas, das quais a teologia faz parte como a reflexão mais emblemática. O fato é que os pressupostos valorativos que regem a investigação, em princípio neutra, nem sempre são explicitados ou mesmo conscientes, embora estejam presentes como direcionamento no antes e no depois do exercício que a conduz aos resultados verdadeiros.

A ciência da religião⁸ é uma filha autêntica das ciências e das universidades modernas laicas que sucederam histórica, política e epistemologicamente as universidades medievais católicas e algumas modernas protestantes. Contudo, não se pode iludir com uma oposição simples que, embora real, possa ser entendida como completo isolamento de ambas as partes nos tempos da razão moderna.

Na concepção de Rudolf Otto:

“A fenomenologia da religião, abordagem que integra a história da ciência da religião e se institui como uma de suas subdisciplinas, tem seu marco original no seio da teologia, ainda que não o declare metodologicamente. Trata-se de uma abordagem que nascida pelas mãos de um teólogo que busca avançar para a compreensão do fenômeno universal da religião e, para tanto, faz uma espécie de transposição da experiência e conceito de Deus para o Sagrado, sendo esse uma realidade singular primeira que se manifesta nas diversidades dos fenômenos religiosos”

Portanto, a teologia e a ciência da religião podem, de fato, relacionar-se de uma forma intrínseca.

Ambas podem contribuir com o amadurecimento do juízo da própria Igreja e no avanço da compreensão da Revelação, como afirma o Papa Francisco (*Evangelii gaudium*, 40). E, com maior razão, podem contribuir com o amadurecimento dos juízos éticos da humanidade. Ambas se inserem em um habitat epistemológico que afirma a necessidade e urgência de superação dos isolamentos disciplinares e de construção de práticas efetivas de trocas inter e transdisciplinares. É precisamente no processo de trocas que as ciências avançaram no decorrer da história e avançam quantitativa e qualitativamente, metodológica e

⁷ Cf. Aquino, Tomás de. *Suma Teológica*. Vol. I. São Paulo: Loyola, 2001.

⁸ Cf. Kuhn, Thomas Samuel. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

epistemologicamente, incorporando novos objetos e construindo novos paradigmas e revendo suas próprias identidades.

O poder do diálogo das religiões

O poder do diálogo das religiões⁹ nos processos de construção da paz e da justiça, as análises globais das relações de dominação são, obviamente, fundamentais. Muitos teólogos e cientistas da religião têm se debruçado sobre as relações sobre os interesses econômicos e geopolíticos em torno das relações entre países e o papel das religiões nesses processos, o que por vezes beneficia o regime em vigor, em detrimento das diretrizes traçadas, para em nome da religião, conseguir alcançar os seus intentos.

Numa dimensão horizontal, entende-se que outro eixo de análise é o estudo das religiões¹⁰ propriamente dito, uma vez que, mesmo que elas oscilem entre a violência e a paz, parece haver uma tendência ou anseio em cada uma delas de uma reconciliação universal. Nesse sentido, são necessários esforços de compreensão, especialmente dos elementos condicionantes e conjunturais das experiências religiosas, como os projetos econômicos, particularmente o capitalista, e projetos políticos de perfil terrorista. Esses dois eixos de pesquisa possibilitam um projeto de paz religiosa. A partir de vinte teses que fundamentam a sua proposição teológica pela paz, Xavier Pikaza Ibarrondo defende que:

“[...] a paz é Palavra, não argumento. O argumento, enquanto palavra separada da vida, é uma ideologia que plana acima da humanidade, como uma lei que se impõe sobre ela. A Igreja [e aqui poderíamos pressupor as religiões em geral e na particularidade de cada uma delas], ao contrário, só pode oferecer paz sendo ela mesma palavra encarnada de paz” (PIKAZA IBARRONDO, 2008, p. 227).

O clamor pela paz, ultrapassa todas dimensões, pois tem em foco o ser humano que deseja viver num clima de segurança e tranquilidade, de modo a desenvolver as suas ideologias e alcançar os seus objectivos, em prol da felicidade.

A própria teologia, à medida que camufla em seus postulados os conflitos que marcam o mundo contemporâneo, gera-se aí uma teologia distante do *kerigma*¹¹ evangélico fundado na fé em Jesus Cristo. Para Comblin (2005, p. 10), a revelação não é dom exclusivo do cristianismo. Ora, se todas as religiões receberam algo da revelação, pode haver diálogo e comunicação mútua entre elas. Todas podem aprender a parte de verdade que lhes foi revelada. Essas são questões levantadas pelo pluralismo das religiões. Por sua vez, a missão gera uma relação entre o missionário e os seus interlocutores. Durante séculos, a relação era

⁹ KÜNG, Hans. *Teologia a caminho: fundamentação para o diálogo ecuménico*. São Paulo: Paulinas, 1999.

¹⁰ MOLTSMANN, Jürgen. *Deus na criação: doutrina ecológica da criação*. Petrópolis: Vozes, 1992.

¹¹ Literalmente, significa anúncio da proclamação do Evangelho de Jesus Cristo.

entre um missionário, que sabia toda a verdade e ensinava essa verdade, e a outra pessoa, que era ignorante. Estabelecia-se, assim, uma relação entre tudo e nada.

Capítulo II: A Teologia da Prosperidade na Época Contemporânea

O evangelismo baseado em dinheiro tem uma longa história no mundo, pelo menos do século XIX, quando pregadores que defendiam o aqueles então chamavam de “Evangelho da Riqueza” estimulavam os crentes a contar com Deus para recompensar sua fé¹² com “acres de diamantes.

Portanto a teologia da prosperidade ensina que os cristãos têm direito ao bem estar e, – pelo fato das realidades físicas e espirituais serem vistas como uma única realidade inseparável –, isso é interpretado como saúde física e prosperidade econômica¹³.

Os pregadores da doutrina focam no empoderamento pessoal-promovendo uma visão positiva do espírito e do corpo. Eles defendem que os cristãos receberam poderes durante a criação do Universo porque eles foram feitos à imagem de Deus e ensinam que a confissão positiva permite aos cristãos exercer domínio sobre suas almas e objetos materiais ao seu redor. Os líderes do movimento veem a expiação como fonte de alívio de doenças, pobreza e corrupção espiritual, a pobreza e as doenças seriam maldições que podem ser quebradas através da fé e das ações retas. Há, no entanto, algumas igrejas seguidoras da doutrina que buscam um paradigma mais moderado ou reformado da prosperidade. Kirbyjon Caldwell, pastor de uma mega igreja metodista, defende uma "teologia da vida abundante", professando a prosperidade para o ser humano como um todo, o que ele vê como um caminho para o combate à pobreza.

A riqueza é interpretada, na teologia da prosperidade, como uma bênção de Deus, obtida através da lei espiritual da confissão positiva, da visualização e do dízimo¹⁴.

Os ensinamentos da teologia da prosperidade sobre confissão positiva originam-se da visão de seus proponentes sobre as escrituras. A Bíblia é vista como um contrato de fé entre Deus e os crentes; Deus é entendido como fiel e justo, então os crentes devem cumprir sua parte do contrato para receber as promessas de Deus. Isso leva à crença na confissão positiva, doutrina segundo a qual os crentes podem reivindicar o que quiserem de Deus, simplesmente falando. A teologia da prosperidade ensina que a Bíblia promete a prosperidade aos fiéis, então a confissão positiva significa que os crentes estão falando com fé o que Deus já havia dito sobre eles. A confissão positiva é praticada para trazer o que já se acreditava; a própria fé é uma confissão que, através da fala, se torna real.

¹² MACEDO, Edir. *Nada a perder*. 11ª. ed. São Paulo: Planeta, 2012. pg 69.

¹³ SILVEIRA, Marcelo. *O Discurso da Teologia da Prosperidade em Igrejas Evangélicas Pentecostais: Estudo da Retórica e da Argumentação no culto religioso*. São paulo, 2013.

¹⁴ Castro, Juliana; Duarte, Alessandra. *Censo: Igreja Universal perde adeptos, e Poder de Deus ganha*. Edit. O Globo. São Paulo, 2013

A prosperidade: causa da proliferação religiosa em Moçambique

Segundo reza a história, a religião muçulmana entra em Moçambique a partir do litoral da província de Cabo-delgado e Nampula nos séculos XII e foi descendo para o sul de Moçambique através da costa, as religiões eram expandidas as zonas comerciais onde a população se aglomerava a fim de proceder as suas actividades comerciais. Por sua vez, a religião cristã entra em Moçambique através a partir da costa moçambicana concretamente na província de Inhambane no século XV, mas faz-se sentir no período colonial. Na altura a religião Católica foi usada como meio de básico de obcecarem o povo moçambicano assim com nas outras colónias. Os colonialistas portugueses usavam a religião para melhor controlo do povo indígena nas suas áreas de ocupação; no entanto o catolicismo atingiu a fase de ser de carácter obrigatório a sua professa até que era leccionado nas escolas, visto que todas as escolas eram propriedades da igreja católica. Depois da queda do império Romano assim como o regime salazarista surgiu a separação das igrejas de católica para Protestantes. De acordo com os teólogos é protestada a as atitudes e a conduta da igreja católica romana e funda-se a protestante e evangélica das quais por sua vez possuem muitas denominações, pela sua constante separação.

Actualmente, Moçambique conta, com cerca de **900 igrejas** legalizadas, no ministério de Justiça, assuntos sociais e religiosos. Entretanto, o país tem conhecido um aumento substancial de seitas religiosas e tem mais de mil confissões religiosas operantes mas ainda não registadas em Moçambique.

A liberdade religiosa como um direito humano no mundo, consiste na liberdade de pensamento, da consciência e religião, esse direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião pelo ensino, prática, culto público ou privado, assumindo espontânea e livremente, “a ideologia dessa religião”. O Artigo 12, da Constituição da República de Moçambique (2004), afirma que Moçambique é um país laico, que as confissões religiosas são livres na sua organização e no exercício das suas funções e de culto em conformidade com as leis do Estado. Portanto, esta lei permite que as igrejas tenham uma segurança jurídica, incluindo a de pessoas jurídicas de direito privado, daí que passam a forma de validar seus estatutos com as devidas definições jurídicas mais objectivas para quando se envolvem em questões legais.

Importa dizer, que a fenomenologia da religião está atrelada aos hábitos e costumes de cada povo (cultura), daí que cada povo tem a sua forma específica de manifestar a sua religiosidade.

904

Será que essa forma de promiscuidade da religião em Moçambique, tem reflexo da teologia como ciência da religião, ou está ligada a religiões tradicionais africanas?

Vejam os a seguinte reflexão: uma sociedade de cultura pós-moderna, a teologia como “discurso”, “estudo”, tende a perder significado e importância. A teologia se vê ameaçada com as mudanças que incidem sobre ela e sobre a igreja cristã. Há, contudo, também uma religiosidade pós moderna e uma oportunidade para mudar. A pós-modernidade¹⁵ permite que o cristão re-simbolize novamente o testemunho da revelação, tradicionalmente envolvido em metafísica moderna e de conceptualismo, e o redescubra na linguagem do amor e do perdão, no coração da vida, no caminho privilegiado da experiência humana.

Por isso, Hans Küng, ao analisar a teologia no paradigma pós-moderno, escreve:

“Somente uma teologia que se move no horizonte atual da experiência, uma teologia rigorosamente científica e aberta ao mundo e ao presente, pode justificar seu lugar na universidade ao lado de outras ciências. Somente pode ser verdadeiramente, uma teologia que abandona decididamente a mentalidade confessionalista de gueto, ainda bastante difundida, e é capaz de unir uma ampla tolerância do extra-eclesial, do religioso e do simplesmente humano com a reflexão sobre o especificamente cristão”¹⁶

A pós-modernidade, consequentemente, desafia toda a ética judaico-cristã que dominou o ocidente durante séculos. Isso acontece porque o pluralismo de ideias desemboca no pluralismo de éticas. Refira-se que, gradualmente foi menosprezando o lúdico no ser humano, por enfatizar o progresso humano baseado no trabalho. Ela reduziu o ser humano ao *homo faber*, o ser fabricante. A ênfase moralista especialmente de certos ramos do protestantismo teve enorme contribuição para a formação e a cristalização desse estilo de vida. Agora, a pós-modernidade busca o *homo ludens*, aquele que brinca e que conhece o prazer.

Para Habermas (1990)¹⁷, pós-modernidade nos desafia a enxergar Deus como um conceito inacabado, aberto para a novidade, enquanto os dogmas cristãos, especialmente o dogma protestante *sola Scriptura* coloca Deus numa camisa de força. A Teologia Sistemática não está mais sendo direcionada apenas pela autoridade, seja da Escritura ou da tradição da Igreja. A experiência religiosa do indivíduo tem desempenhado um papel importante, embora não apenas ela. A teologia passou a reconhecer a limitação de toda e qualquer possibilidade de apreender e de compreender Deus, ou numa linguagem pós-moderna, de experimentar “o sagrado”.

Dá que, na atualidade, todo estudo no campo social deve ser visto de forma interdisciplinar. Já não é mais possível e suficiente uma visão unívoca do fenômeno humano. Ao se falar de

¹⁵ TILLICH, Paul. *Teologia Sistemática*. São Paulo: Paulinas, 1984. p. 33.

¹⁶ KÜNG, Hans. *Teología para la potmodernidad*. Madrid: Alianza Editorial, 1989. p. 162.

¹⁷ HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Dom Quixote, 1990.

teologia, precisamos encarar a tarefa a partir de óticas múltiplas, dando valor aos pontos de vista de outras ciências sociais. Falar de reconstrução, de contextualidade e de óticas múltiplas, implica fazer perguntas ao cristianismo que cremos, professamos e defendemos, com a nossa razão consciente.

A partir desta análise, as variedades religiosas existentes em Moçambique não portam consigo a componente científica, mas sim emotiva na prosperidade ilusória, daí que muitas pessoas que professam determinadas confissões religiosas, mudam constantemente para outra, porque não têm poder ideológico de firmeza e decisão dos seus ideais teológicos. Agem pelos sentidos e não pela razão. A Escritura, ou melhor, a lei divina subjacente ao texto sagrado tem, portanto, uma finalidade: conduzir os homens, na medida do possível, a uma vida de paz e felicidade. Pela prática das boas obras, pela prática do amor a Deus e aos semelhantes e, fundamentalmente, pela graça concedida por Deus aos mortais, os homens se sentem consolados e se fiam na certeza da salvação pela fé.

Moçambique, tem havido uma **proliferação de confissões religiosas** nos últimos tempos. Estima-se **que mais de mil igrejas não estão registadas** no país, e muitas delas operam com o objetivo de ganhar dinheiro. Essas igrejas frequentemente têm líderes que se autointitulam profetas, evangelistas ou pastores, prometendo aos crentes expulsar maus espíritos, criar prosperidade, curar e trazer sorte. No entanto, muitos desses líderes não possuem diplomas ou credenciais para exercer atividades religiosas. O Governo está preocupado com essa situação e está preparando uma legislação para controlar o avanço desregrado das igrejas no país. A pobreza, a desagregação social e o desespero são fatores que contribuem para a proliferação dessas instituições religiosas

Como grande desafio, podemos apontar a falta de formação teológica dos pastores, o que dificulta a conciliação da fé e da razão, enquanto considerarmos, a religião como ciência. Urge a necessidade de definição de estratégias de validação das igrejas em função da doutrina a ser proclamada, obedecendo estatutos rigorosamente censurados para não difundir, em nome de falsas teologias, verdades desviadas que colocam em perigo a vida das pessoas, que cegamente depositam fé na ironia casuística.

906

Capítulo III: Enquadramento Legal/Jurídico versus Liberdade Religiosa

As relações entre o Direito, o Estado e a Religião

A conceção geral do Estado Contemporâneo tem ainda associada, numa elaboração mais recente, um modo específico de apreciar as relações entre o poder político e o fenómeno religioso, no sentido de se consagrar um esquema de separação, assim se rejeitando modelos de fusão ou de identificação entre eles:

a) O modelo da fusão entre o poder político e o fenómeno religioso, ora com predomínio do fenómeno religioso – teocracia – ora com predomínio do poder político – cesaropapismo;

b) o modelo da identificação do poder político com o fenómeno religioso, mantendo-se as duas estruturas de poder paralelamente, com tratamento igual ou diferenciado das religiões em causa, mas com interferências de um sobre o outro.

Desta feita está assim ínsito no Constitucionalismo um programa de neutralidade religiosa do poder político, aberto às diversas manifestações de religiosidade humana, com isso se reforçando a democraticidade do poder exercido. Essa não foi, contudo, uma senda uniforme, porquanto em alguns pensadores do Constitucionalismo tal princípio assumiu e assume contornos mais agressivos, diretamente ligados ao laicismo, em que se pretende combater a religião, considerada uma manifestação “obscurantista” ou “irracional” da organização coletiva humana, merecendo, por isso, ser abolida.

Ora, a Constituição da Republica de Moçambique, no Artigo 12, declara:

1. A República de Moçambique é um Estado laico.
2. A laicidade assenta na separação entre o Estado e as confissões religiosas.
3. As confissões religiosas são livres na sua organização e no exercício das suas funções e de culto e devem conformar-se com as leis do Estado.
4. O Estado reconhece e valoriza as actividades das confissões religiosas visando promover um clima de entendimento, tolerância, paz e o reforço da unidade nacional, o bem-estar espiritual e material dos cidadãos e o desenvolvimento económico e social.

Neste contexto, a formulação constitucional expressamente inclui uma referência ao modelo de separação cooperativa entre o Estado e as confissões religiosas, todas colocadas em plano de igualdade no seu pluralismo, ainda que na condição de a sua atividade não atentar contra a Constituição e a legalidade.

Por sua vez o artigo 54 Artigo sobre a Liberdade de consciência, de religião e de culto, declara:

Os cidadãos gozam da liberdade de praticar ou de não praticar uma religião.

Ninguém pode ser discriminado, perseguido, prejudicado, privado de direitos, beneficiado ou isento de deveres por causa da sua fé, convicção ou prática religiosa.

As confissões religiosas gozam do direito de prosseguir livremente os seus fins religiosos, possuir e adquirir bens para a materialização dos seus objetivos. É assegurada a proteção aos locais de culto.

É garantido o direito à objeção de consciência nos termos da lei.

Este direito fundamental vai depois irradiar para outros âmbitos específicos em que se sente a relevância da atividade religiosa:

A título individual: através da livre atuação das pessoas na expressão da sua fé religiosa, em privado e em público, no culto ou em quaisquer outras manifestações pertinentes;

A título institucional: através da livre criação de associações religiosas, bem como a liberdade da sua organização e atividade, podendo beneficiar da proteção do Estado e da Ordem Jurídica.

Nestes termos o Governo na generalidade respeitou a liberdade religiosa na prática. Não houve alteração na condição de respeito pela liberdade religiosa por parte do Governo durante o período em questão. Não se verificaram relatos de abusos sociais ou de discriminação baseada na filiação, crenças ou práticas religiosas. Líderes sociais proeminentes deram passos positivos para promover a liberdade religiosa. O Governo dos Estados Unidos debate a liberdade religiosa com o Governo como parte da sua política global de promoção dos direitos humanos

A liberdade de religião, e outras leis e políticas contribuíram na generalidade para a prática livre da religião. A lei a todos os níveis protege este direito plenamente contra o abuso, seja pelo governo ou actores privados.

O Governo não favorece oficialmente uma religião em particular; no entanto, os líderes e jornalistas muçulmanos argumentam que existe discriminação tácita contra a comunidade muçulmana.

Crítérios constitucionais para aprovação de uma confissão religiosa desconsideração pelos muçulmanos negros, que celebram o festival num dia diferente. A Constituição proíbe os partidos políticos de se afiliarem directamente com uma religião ou igreja. A Lei sobre Liberdade Religiosa exige que as instituições religiosas e as organizações missionárias se registem junto do Ministério da Justiça, Assuntos Constitucionais e Religiosos revelem as suas principais fontes de financiamento, e forneçam os nomes de pelo menos 500 seguidores de boa reputação.

Não existem benefícios ou privilégios particulares associados com o registo, e não existem relatos de recusa por parte do Governo de registar qualquer grupo religioso durante o período a que se refere este relatório. O Conselho Cristão reportou que nem todos os grupos religiosos se registam, mas os grupos não registados puderam praticar sem intervenção do Governo.

Até ao ano 2024, existem 739 denominações religiosas e 162 organizações religiosas registadas na Direcção de Assuntos Religiosos do Ministério da Justiça. Durante o período objecto deste relatório, foram registadas quatro denominações e 11 organizações religiosas. O Governo concede rotineiramente vistos e autorizações de residência a missionários estrangeiros. Tal como todos os outros estrangeiros residentes, os missionários enfrentam um processo algo oneroso de obtenção da residência legal. No entanto, geralmente conduzem as suas actividades sem interferência governamental. A Constituição concede aos grupos religiosos o direito de adquirir e manter a propriedade dos seus próprios activos, e uma lei mais recente permite-lhes serem proprietários e dirigirem escolas, em número crescente. A instrução religiosa é o foco principal das novas escolas primárias e secundárias. As universidades associadas com as denominações religiosas não oferecem estudos religiosos; muitos estudantes nos ramos da Universidade Católica são muçulmanos, particularmente em Pemba. A instrução religiosa nas escolas públicas é estritamente proibida. A Igreja Católica e algumas organizações muçulmanas ainda se encontram a debater com o

Governo a questão das terras apreendidas aos grupos religiosos após a independência. Embora a responsabilidade final pelo estabelecimento de um processo para restituição de propriedade seja dos governos provinciais, a Direcção de Assuntos Religiosos possui autoridade sobre a questão na generalidade.

A Nunciatura Apostólica indicou que o Governo continuou a ocupar propriedades nas províncias de Inhambane, Maputo, Niassa, e Zambézia que tinham sido usadas como escolas, seminários, e residências, e que o Vaticano tinha entrado em negociações com o Governo para a sua restituição.

No que diz respeito a restrições à liberdade Religiosa, o Governo na generalidade respeitou a liberdade religiosa na prática. Não houve alteração na condição de respeito pela liberdade religiosa por parte do Governo. Embora todos os principais grupos religiosos se encontrem representados na Assembleia da República e nos ministérios governamentais, muitos muçulmanos sentem-se pouco representados pois os cristãos detêm a maioria das posições liderança no Governo e nos meios de comunicação social.

Estratégias para melhoria da constitucionalidade das confissões religiosas

A partir da proposta da revisão da lei sobre a liberdade religiosa que está em estudo no parlamento moçambicano há hipótese de melhoria por forma a instanciar a crescente onde de confissões religiosas, n sua maioria satânicas. Trata-se de uma lei que vai estabelecer limites à liberdade religiosa e de culto no culto no país, assumindo a realidade actual, onde a cada dia assiste-se à abertura de novas igrejas e seitas religiosas.

A proposta de lei, que se irá aplicar a todos os cidadãos nacionais e estrangeiros residentes, pressupõe, entre vários requisitos, que as entidades que queiram fundar uma nova confissão religiosa observem a descrição dos princípios doutrinários para que não contrariem a Constituição da República e as demais leis e costumes do país.

Na nossa optica devia discutir-se, o nível académico que o dirigente de uma confissão religiosa deve ostentar como qualificação e condição para a sua constitucionalidade.

Teologia da prosperidade e suas implicações

Segundo Alberto R. Timm (2000, p. 54-57), existem cinco aspectos nos quais a teologia da prosperidade distorce os ensinamentos da Bíblia, descritivamente:

A distorção do carácter de Deus: Deus ama a todos e com

todos é justo e imparcial. Os ímpios são abençoados também, a despeito de sua desobediência, mas pela misericórdia e amor de Deus; “porque faz que o seu sol se levante sobre maus e bons, e a chuva desça sobre justos e injustos”(Mateus 5:45).O

desejo dEle é que todos cheguem ao arrependimento, e para isso ele não poupa esforços ou bênçãos.

Uma existência humana utópica: desde que o pecado

entrou no mundo com o afastamento do homem do seu Criador, a existência humana é recheada de “espinhos e abrolhos”. Jó passou por sérias dificuldades, tanto financeiras quanto físicas, e isso aconteceu não porque ele tivesse pecado, mas para glorificar o nome de Deus. Paulo sofreu doenças, perseguição e martírio; Pedro chegou ao ponto de dizer “não tenho prata nem ouro”, revelando a pobreza material em que vivia; o próprio Cristo nasceu numa simples manjedoura e “não tinha onde reclinar a cabeça”.

Distorce a essência dos ensinamentos de Cristo: a essência desses ensinamentos é a conversão

que resulta na negação do próprio eu e uma transformação tal que leva o convertido a uma vida de altruísmo ao invés do egoísmo. A motivação exercitada pelos teólogos da prosperidade, na verdade direciona os crentes a um investimento financeiro, do qual, segundo eles, tudo o que o crente doar à igreja será devolvido de forma multiplicada.

O modelo do Antigo Testamento reeditado na teologia da prosperidade:

as bênçãos do Senhor anunciadas e prometidas aos crentes do AT tinham o propósito de atrair, num modelo centrípeto, as nações vizinhas de Israel para que elas conhecessem o verdadeiro e único Deus¹⁸.

Desvirtua a amplitude da obediência: as bênçãos prometidas, tanto no antigo quanto no novo testamento, estão intimamente relacionadas com todos os aspectos da obediência a Deus. O próprio Cristo referiu-se a isso, em Mateus 5:21-23: Nem todo o que me diz: Senhor, Senhor! Entrará no reino do céu, mas aquele que faz a vontade de meu Pai, que está no céu.

Conclusão

Ao considerarmos não esgotável o estudo da ideologia do poder, perpetrado pelos dirigentes religiosos com mais enfoque para a teologia da prosperidade, colocando a riqueza como chamariz da fé, podemos afirmar sem rodeios que, a transição da era moderna para a pós-moderna coloca um sério desafio à teologia no contexto de sua nova geração. Confrontado por esse novo estado de coisas, o teólogo não pode cair na armadilha de um desejo nostálgico pelo retorno daquela modernidade científica e iluminista que deu luz a um protestantismo

¹⁸ Magalhães, Marionilde Dias B. Os pentecostais entre a fé e a política. (Vol. 22). Revista Brasileira de História, São Paulo, 2002.

exacerbadamente racional, pois não somos chamados a fazer teologia numa época remota. É bem verdade que o pós-modernismo apresenta alguns perigos à teologia, mas acima de tudo, grandes desafios. Seria irônico e trágico se a teologia se tornasse uma dos últimos defensores da modernidade já quase moribunda. Para sobreviver num tempo como esse, é assaz fundamental que a teologia se lance à tarefa de decifrar as implicações do pós-modernismo para ela e para a igreja cristã

Consideramos, por suposto, que as grandes questões que afetam a humanidade e toda a criação requerem indicações teológicas consistentes e que há processos de abertura e de diálogo entre distintas religiões, em diversas frentes de ação, assim como há processos de enriquecimento das perspectivas religiosas, fortalecimento de práticas e valores fundamentalistas, acirramento de conflitos e reforço de culturas de violência.

Os esforços que valorizam a capacidade de diálogo e de sensibilidade ecumênica e aqueles que destacam a importância pública das religiões partem da concepção de que a perspectiva ecumênica, tanto em nível prático quanto em nível teórico-metodológico, requer e possibilita uma compreensão mais apurada da realidade, um aperfeiçoamento de visões dialógicas e o cultivo de maior sensibilidade para a valorização da vida e para a promoção da paz e da justiça.

A Lei sobre Liberdade Religiosa exige que as instituições religiosas e as organizações missionárias se registem junto do Ministério da Justiça, Assuntos Constitucionais e Religiosos revelem as suas principais fontes de financiamento, e forneçam os nomes de pelo menos 500 seguidores de boa reputação.

Não existem benefícios ou privilégios particulares associados com o registo, e não existem relatos de recusa por parte do Governo de registar qualquer grupo religioso durante o período a que se refere este relatório. O Conselho Cristão reportou que nem todos os grupos religiosos se registam, mas os grupos não registados puderam praticar sem intervenção do Governo.

Refira-se que, a pobreza e o sofrimento, embora sejam consequências diretas do pecado que entrou no mundo, não são, necessariamente, provas de que o cristão está afastado de Deus. A História e a Bíblia revelam que homens e mulheres fiéis passaram por provação e morte por servirem a Jesus. A cruz ainda é a forma como se pode aprender lições preciosas que, de outra maneira, talvez nunca seriam aprendidas. Deus, na sua onisciência, conhece a melhor didática para nos ensinar, nos aperfeiçoar e conquistar, em nós Seu principal objetivo: nossa salvação eterna.

Referências

AQUINO, (2001). Tomás de. *Suma Teológica*. Vol. I. São Paulo: Loyola,. Bíblia de Jerusalém, (2002). São Paulo: Paulus,.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



CASTRO, Juliana; DUARTE, Alessandra. (2013). A Igreja Universal perde adeptos, e Poder de Deus ganha. Edit. O Globo. São Paulo,

MACEDO, Edir. (2012). Nada a perder. 11ª. ed. São Paulo: Planeta,

GÉRARD Fourez, (1995). A Construção das Ciências, São Paulo: Unesp,.

GOUVEIA (Eds.), (2014). *Enciclopédia da Constituição Portuguesa*, Quid Juris.

HILTON Japiassu, (2012). A Crise das Ciências Humanas ,São Paulo: Cortez,.

KLAUS Hock, (2010). Introdução à Ciência da Religião, São Paulo: Loyola,.

KUHN, Thomas Samuel. (2000). A Estrutura das Revoluções Científicas. São Paulo: Perspectiva.

KÜNG, Hans. (1999). Teologia a caminho: fundamentação para o diálogo ecumênico. São Paulo: Paulinas,.

MAGALHÃES, Marionilde Dias B. (2019) Os pentecostais entre a fé e a política. (Vol. 22). Revista Brasileira de História, São Paulo.

MOLTMANN, Jürgen (1992) *Dens na criação: doutrina ecológica da criação*. Petrópolis: Vozes,.

PAPA FRANCISCO. (2013). Exortação Apostólica *Pós-sinodal Evangelii gaudium*. São Paulo: Paulinas,

PIKAZA, Xabier (2008). Violência e diálogo das religiões: um projeto de paz. São Paulo: Paulinas,

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, (2004). Constituição da República,.

SILVEIRA, Marcelo. (2013) O Discurso da Teologia da Prosperidade em Igrejas Evangélicas Pentecostais: Estudo da Retórica e da Argumentação no culto religioso, São paulo,.

WERNER Jaeger, L (2000). A Teología de los Primeiros Filósofos Griegos (México: Fondo de Cultura Económica,.

912



O ANALFABETISMO DAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERCEPÇÕES DOCENTES E OBSTÁCULOS NA DECODIFICAÇÃO E INTERPRETAÇÃO

Hisraelle Rodrigues Santos¹
Maraisa Daiana Da Silva²

Introdução

A alfabetização e o analfabetismo são conceitos distintos, mas estão intimamente relacionados, pois ambos envolvem, de maneira direta, a relação do indivíduo com a linguagem escrita e seu impacto na participação social. Enquanto a alfabetização refere-se ao processo de aprender a ler, escrever, compreender textos e à capacidade de utilizar essas habilidades em práticas sociais, o analfabetismo representa a ausência dessas competências, restringindo a inclusão e o desenvolvimento pleno na sociedade. Este é um problema que se agrava ainda mais quando pensamos no contexto das séries finais do ensino fundamental, onde muitos estudantes, apesar de anos de escolarização, continuam enfrentando dificuldades significativas de leitura e escrita.

Diante dessa problemática, este artigo apresenta um recorte de um projeto de pesquisa em andamento, cujo foco é o analfabetismo nas séries finais do ensino fundamental, com ênfase nas percepções dos docentes e nos obstáculos enfrentados pelos estudantes no processo de decodificação e interpretação de textos. O objetivo principal deste artigo é analisar os conceitos de alfabetização e analfabetismo, bem como suas consequências para o processo educativo, abordando, ao longo das discussões, as contribuições de autores como Gadotti (2003), Romão (2003), Soares (2004), entre outros.

O estudo será desenvolvido por meio de uma abordagem crítica, fundamentada em uma revisão bibliográfica sobre conceitos de analfabetismo e alfabetização, com foco na definição, contextualização social, causas e consequências, a partir de diferentes perspectivas teóricas. Para tanto, inicialmente será apresentada uma argumentação sobre a classificação do analfabetismo, destacando a diversidade de níveis existentes, desde o analfabetismo absoluto até o funcional. Em seguida, o artigo abordará os desafios persistentes do analfabetismo no Brasil, com ênfase nos fatores sociais e educacionais que contribuem para sua permanência. Por fim, o artigo também discutirá as consequências do analfabetismo nos anos iniciais de

913

¹ Graduanda em Letras – Português/Inglês - Centro Universitário Cidade Verde (UniCV) – Maringá, Brasil. Contato: hisraelle11@gmail.com.

² Doutora em Letras (UEM/UNICV), professora do Centro Universitário Cidade Verde (UniCV) – Maringá, Brasil. Contato: prof_maraisa@uncv.edu.br.

escolaridade, com ênfase nos impactos para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos.

Analfabetismo e Alfabetização: Definições

O analfabetismo vai além da simples ausência de habilidades de leitura e escrita, sendo, na verdade, um reflexo das profundas desigualdades sociais e econômicas. Freire (1970, p.75) afirma que "a educação não muda o mundo. A educação muda as pessoas. As pessoas é que mudam o mundo", ressaltando a importância de uma educação crítica e emancipatória. Nesse sentido, o analfabetismo não deve ser visto apenas como uma deficiência individual, mas como um sintoma das desigualdades estruturais presentes na sociedade. Gadotti (2008, p.11) diz:

O analfabetismo representa a negação de um direito fundamental, decorrente de um conjunto de problemas sociais: falta de moradia, alimentação, transporte, escola, saúde, emprego... Isso significa que, quando as políticas sociais vão bem, quando há emprego, escola, moradia, transporte, saúde, alimentação... não há analfabetismo. Quando tudo isso vai bem, a educação vai bem. Isso significa ainda que o problema do analfabetismo não será totalmente resolvido apenas por meio de programas educacionais. Eles precisam vir acompanhados de outras políticas sociais.

914

Desse modo, para compreender o analfabetismo de forma mais aprofundada, é essencial analisar o termo dentro de seu contexto histórico e educacional. Etimologicamente, "analfabetismo" deriva do grego "*analfábetos*", que se refere à condição de quem não sabe ler nem escrever. Segundo o Dicionário Aurélio (1975, p.68), o termo "analfabetismo" descreve o "estado ou condição de analfabeto", sendo utilizado pela primeira vez no século VI d.C. para caracterizar o imperador Justino, do Império Romano do Ocidente, como alguém sem instrução formal. Com o tempo, esse conceito foi ampliado e passou a englobar diferentes formas de analfabetismo, incluindo o analfabetismo funcional, que se refere às dificuldades mais sutis, mas ainda limitantes, no uso da leitura e escrita em contextos do dia a dia. Nesse sentido, Magda Soares (2003) faz uma distinção importante: enquanto a alfabetização é o processo de aprendizagem do sistema de escrita, o letramento envolve a habilidade de compreender e utilizar a leitura e a escrita de maneira competente nas práticas sociais. Moacir Gadotti (2008, p.75) corrobora a essa ideia quando diz:

O letramento como processo de aquisição do domínio de competências e habilidades de leitura e de escrita não se opõe ao processo mais amplo da alfabetização (inicial ou continuada). Sustentar que o termo "letramento" é mais amplo do que o de "alfabetização" ou que eles são equivalentes e que o segundo

deveria ser substituído pelo primeiro é um equívoco. São conceitos distintos e complementares.

Assim, compreende-se que não podemos confundir letramento com alfabetização, sendo esta a qual se dará foco neste artigo. É preciso destacar que a definição de analfabetismo também inclui aqueles que não possuem habilidades para compreender e redigir textos simples sobre a vida cotidiana. Nesse sentido, a UNESCO, por sua vez, considera que uma pessoa analfabeta é aquela que não consegue compreender e redigir uma frase simples sobre o dia a dia de sua vida. Essa definição convencional é fundamental, mas a compreensão contemporânea do analfabetismo é mais abrangente e reconhece níveis variados de letramento, sendo crucial para entender o impacto desse fenômeno na sociedade atual. Gadotti (2008, p.77) esclarece que:

Alfabetizar não é letrar. Alfabetizar é reinventar a escrita. É reconstruir o modo de produção deste objeto sociocultural. O letramento é apenas uma parte da alfabetização. O termo “alfabetização” não perdeu sua força significativa diante da emergência dos novos usos da língua escrita, como argumentam alguns. Existem várias visões do processo de alfabetização, concebido de diferentes maneiras.

915

Ademais, o analfabetismo tende a ser transmitido de geração em geração, criando um ciclo difícil de romper. Filhos de analfabetos ou daqueles que enfrentam dificuldades educacionais devido à falta de acesso ou ao abandono precoce da escola, frequentemente, enfrentam as mesmas dificuldades de leitura e escrita. Isso porque, de acordo com Instituto de Mobilidade e Desenvolvimento Social (2021, p 12):

A educação do pai e da mãe implicam, em média, em maior renda domiciliar per capita, o que permite diretamente maior acúmulo de capacidade para seus filhos. A educação do pai e da mãe também influenciam as preferências dos filhos (por mais ou menos estudo; pela escolha de profissões mais ou menos rentáveis; etc.). Também afetam o retorno médio da escolaridade do filho de diferentes maneiras. Por exemplo, oportunidade maior para manter os filhos fora do mercado de trabalho, o que impede, por exemplo, a frequência em escolas de turno diurno, levando seus filhos a frequentarem o ensino noturno. Segundo, uma renda domiciliar insuficiente impede famílias de residirem em vizinhanças mais nobres. Além de amenidades, vizinhanças pobres usualmente têm mais escassez de serviços públicos de qualidade (como escolas). A rede de interações sociais também pode influenciar nas expectativas da criança em relação ao futuro, e pode implicar em ausência de referências positivas que sirvam como paradigmas de superação.

Nesse contexto, as autoras Signorini e Kleiman (1993, p.97) observam que "ser analfabeto significa estar à margem da sociedade tecnológica e burocrática na qual nossas atividades

estão interligadas", evidencia, assim, o impacto profundo do analfabetismo na participação dos indivíduos em uma sociedade cada vez mais dependente de habilidades de leitura e escrita para o exercício de suas funções sociais, políticas e econômicas. O analfabetismo, portanto, não é apenas um desafio educacional, mas uma barreira que impede a inclusão e perpetua a exclusão social e econômica.

A alfabetização, por sua vez, é um processo essencial para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, é algo que vale além da simples transmissão de símbolos ou códigos, como os números e as letras, conforme defende Romão (2003). Alfabetização é, de fato, um processo mais amplo e profundo, que envolve não só a capacidade de interpretar, mas também de compreender o mundo à sua volta, e, ao mesmo tempo, a produção e a expressão de ideias por meio da linguagem escrita. Nas palavras de Romão (2003, p. 254):

Alfabetizar não é apenas transmitir letras e números. Não se limita a ensinar códigos. Muito mais do que isso, diz respeito à leitura do mundo, à produção da palavra. Para tanto, sabe-se que crianças, jovens e adultos só aprendem a ler e a escrever lendo e escrevendo, ou seja, praticando ativamente a leitura e a escrita.

Para crianças, jovens e adultos se tornarem realmente alfabetizados, eles precisam estar imersos em experiências de leitura e escrita, não apenas de maneira passiva, mas de forma participativa e criativa. Isso inclui desde a habilidade de ler e escrever, até a habilidade de fazer análise crítica dos textos e criar produções textuais próprias, que possam refletir suas realidades e visões de mundo. Além disso, a alfabetização está intrinsecamente ligada ao contexto social e também cultural. Segundo Gadotti (2008, p.52):

O processo de alfabetização deve garantir o acesso a outros conhecimentos que ampliam a inserção crítica do alfabetizando na sociedade. É nessa direção que a sociedade civil tem caminhado, constituindo-se numa grande força social, ainda não inteiramente inserida nas políticas públicas de educação de jovens e adultos.

É preciso registrar que a leitura e a escrita não são habilidades isoladas, elas são ferramentas para a compreensão e interação com o mundo. Ao aprender a ler e a escrever, os indivíduos não apenas dominam códigos linguísticos, mas também adquirem a capacidade de interagir com diferentes realidades, expressar pensamentos e se posicionar em relação a diversas questões. Segundo Maria Angélica e Helena Mendonça (2006, p.15), a eficácia desse processo depende também das condições do ambiente em que a criança se encontra, com a família sendo um dos principais agentes de influência. A presença de um ambiente que valorize e promova o letramento é crucial para o sucesso da alfabetização, especialmente nos primeiros anos de escolarização. Além disso, as consequências desse processo são transmitidas de geração em geração. Pais analfabetos, frequentemente, não conseguem apoiar de forma eficaz o aprendizado de seus filhos, o que perpetua o ciclo do analfabetismo. Isso reflete

diretamente no desempenho escolar das crianças, que, sem o apoio necessário em casa, têm menos chances de alcançar bons resultados na escola e na vida adulta.

Logo, a alfabetização é um processo dinâmico e contínuo, que vai muito além da memorização de letras e números, envolvendo uma vivência de linguagem em diferentes contextos e com diferentes finalidades. Sendo fundamental para a construção da autonomia e para a formação de cidadãos críticos, capazes de participar ativamente da sociedade.

Contextualização social

A questão do analfabetismo no Brasil não pode ser abordada apenas sob a ótica educacional, pois ela está intimamente ligada às desigualdades sociais e econômicas que permeiam o país. O analfabetismo, muitas vezes, reflete uma série de problemas estruturais, como a falta de acesso a recursos básicos, moradia, alimentação, transporte, saúde e educação. Como afirmam Gadotti (2008) e Freire (1970), a superação do analfabetismo requer uma abordagem que vá além dos programas educacionais isolados, sendo fundamental a implementação de políticas públicas que visem melhorar as condições de vida da população de forma integral. De acordo com Gadotti (2008, p.44):

Muitos programas de alfabetização ainda não atendem às necessidades específicas de cada segmento da população: indígenas, negros, mulheres, deficientes, camponeses etc., não levando em conta as culturas e as linguagens locais. No caso dos indígenas, por exemplo, para tornar a EJA realmente eficaz na construção de uma sociedade multiétnica e pluralista, seria absolutamente necessária a alfabetização multicultural bilíngüe.

Esse contexto de desigualdade social gera um ciclo de exclusão que se perpetua de geração em geração, onde filhos de analfabetos ou de pessoas com dificuldades educacionais enfrentam as mesmas barreiras, perpetuando o analfabetismo nas camadas mais vulneráveis da sociedade.

O analfabetismo nas séries finais do ensino fundamental é um reflexo dessa exclusão social, já que muitos alunos chegam a essa etapa de ensino sem as habilidades básicas de leitura e escrita, o que compromete seu desenvolvimento acadêmico e suas perspectivas de futuro. Além disso, a dificuldade de leitura e escrita impede a plena participação desses indivíduos em uma sociedade cada vez mais exigente em termos de habilidades de letramento. Como observam Signorini e Kleiman (1992), ser analfabeto é estar à margem de uma sociedade tecnológica e burocrática, onde a interação social, política e econômica está diretamente ligada à capacidade de ler, escrever e compreender textos.

Para que a alfabetização seja efetiva, é necessário que ela esteja inserida em um contexto favorável, no qual a educação não se limite ao ambiente escolar, mas seja um processo contínuo que envolva a família e a comunidade. Assim, a alfabetização não é apenas um

direito individual, mas uma ferramenta fundamental para a inclusão social e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Causas e consequências do analfabetismo

As causas do analfabetismo no Brasil são diversas e refletem uma concordância de fatores históricos, sociais, econômicos e culturais que afetam diretamente o acesso à educação de qualidade. Um dos principais fatores é a **desigualdade social**, que historicamente tem sido uma barreira para o acesso de grandes parcelas da população a uma educação de qualidade. Regiões mais pobres, como por exemplo áreas rurais e periferias urbanas, enfrentam um sistema educacional precário, com falta de infraestrutura, professores mal remunerados e materiais didáticos insuficientes. Segundo Maria Mortatti e Isabel Frade (2014, p. 183):

No contexto da incapacidade para se lidar com a diversidade na escola, o produto não poderia ser outro senão o fracasso escolar, a evasão, a apatia e a indisciplina como respectivas manifestações do incompreendido, do abandono, do silenciamento e da manifestação de “vozes mudas” que ainda se rebelam em face de práticas reducionistas, inconsequentes ou autoritárias. No que diz respeito às desigualdades sociais, importa atentar para a perpetuação dos quadros de analfabetismo e de analfabetismo funcional ou de grupos culturalmente alienados e subjugados pela condição de marginalidade.

918

A escassez de recursos e a má gestão dos investimentos em muitas determinadas áreas do Brasil comprometem a qualidade da educação oferecida. Ademais, a **baixa valorização dos professores** e as grandes alterações no corpo docente dificultam a continuidade de um ensino consistente e também eficaz.

Além disso, a **carência de políticas públicas eficazes** para combater o analfabetismo funcional também é um problema. Embora existam programas voltados para o desenraizamento do analfabetismo no Brasil, como o **EJA (Educação de Jovens e Adultos)**, voltado para a inclusão educacional de pessoas que não concluíram seus estudos na idade apropriada, e o **Programa Brasil Alfabetizado**, criado pelo governo federal com o objetivo de alfabetizar jovens e adultos que não tiveram acesso à educação básica, esses esforços continuam sendo essenciais para enfrentar o desafio da exclusão educacional no país. Eles muitas vezes não alcançam as populações mais vulneráveis ou são interrompidos por falta de continuidade e planejamento a longo prazo.

Por fim, a **exclusão digital** também pode ser vista como uma causa moderna do analfabetismo, já que muitas pessoas que não têm acesso à internet ou a dispositivos tecnológicos ficam, infelizmente, ainda mais distantes das formas de educação e informação

disponíveis no mundo digital, o que agrava a desigualdade educacional no Brasil. Gadotti (2008, p.137):

O virtual é hoje tão real como qualquer realidade. Por isso, todo aquele que não tem acesso a esse mundo da informação é considerado um “analfabeto digital”. A exclusão digital é uma forma de dominação política e contribui para a manutenção e a ampliação das desigualdades. Daí a necessidade de uma alfabetização digital, que não se restringe ao domínio de uma tecnologia, mas que vai muito além.

As consequências do analfabetismo no Brasil são acentuadas e atinge rigorosamente tanto os indivíduos quanto a sociedade de um modo geral. Em primeiro lugar, conforme já discutido, o analfabetismo limita gravemente as oportunidades de emprego e a evolução social. Em um país onde o mercado de trabalho atualmente exige cada vez mais qualificação, a falta de habilidades básicas, como por exemplo leitura e escrita, coloca muitas pessoas à parte, pressionando a aceitar empregos informais e de baixa remuneração, o que prolonga o ciclo da pobreza. Além disso, o analfabetismo está intimamente relacionado à desigualdade social, já que aqueles que não têm acesso à educação de qualidade acabam distantes das oportunidades que poderiam ajudá-los a melhorar suas condições de vida.

Outro impacto significativo é a exclusão social. O analfabeto tem grandes dificuldades para acessar informações necessárias, como por exemplo sobre saúde, direitos, serviços públicos, etc. Isso o torna indefeso a abusos e negligência, uma vez que ele não consegue entender documentos importantes, como bulas de medicamentos, orientações médicas ou até mesmo legislações básicas. No contexto político, a falta de alfabetização impede o cidadão de participar de forma ativa e informada da vida democrática, dificultando a compreensão de propostas eleitorais, políticas públicas e do próprio processo eleitoral.

Já do ponto de vista econômico, o analfabetismo prejudica o desenvolvimento do país. Uma grande parte da população sem acesso à educação formal de qualidade se encontra com dificuldades para se adaptar às mudanças do mercado de trabalho, como a revolução digital e as novas necessidades de habilidades profissionais. Isso resulta em uma força de trabalho pouco qualificada e menos competitiva, o que afeta diretamente a produtividade e o crescimento econômico do país.

Em suma, as consequências do analfabetismo no Brasil são complexas e abrangem áreas essenciais como educação, emprego, saúde, cidadania e desenvolvimento econômico. Superar esse desafio exige políticas públicas eficazes e investimentos constantes em educação, para garantir que todos os cidadãos tenham acesso às ferramentas necessárias para se desenvolverem e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Classificação do Analfabetismo: Diversidade de Níveis

A classificação do analfabetismo em diferentes níveis, conforme o Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF), é uma abordagem importante para compreender as diversas dimensões da alfabetização em nossa sociedade. O INAF (2001) divide a alfabetização em quatro categorias distintas: analfabetos, alfabetizados em nível rudimentar, alfabetizados em nível básico e alfabetizados em nível pleno. Essa divisão vai além da simples definição de "analfabeto" e oferece uma visão mais precisa e detalhada sobre as habilidades de leitura e escrita que os indivíduos realmente possuem, permitindo uma análise mais clara das desigualdades educacionais e das dificuldades enfrentadas por diferentes grupos.

Os dois primeiros níveis, que são frequentemente classificados como **analfabetismo funcional**, são particularmente significativos. De acordo com Vera Masagão (1997, p. 145) o conceito de analfabetismo funcional, que se popularizou a partir da década de 1930 nos Estados Unidos, descreve uma situação em que a pessoa sabe ler e escrever palavras simples, mas não tem habilidades suficientes para compreender, interpretar ou aplicar informações escritas de maneira eficaz no dia a dia. Em outras palavras, uma pessoa pode ser capaz de ler um texto curto ou escrever uma palavra, mas não consegue interpretar um texto mais complexo ou utilizar a escrita para resolver problemas cotidianos, como preencher um formulário, entender instruções ou interpretar um contrato. A falta dessas habilidades essenciais também impede o progresso no mercado de trabalho, tornando o acesso a empregos formais mais difícil.

A classificação do analfabetismo funcional também mostra como a educação brasileira ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no que diz respeito à qualidade do ensino. Embora muitos estudantes passem pelo sistema educacional formal e aprendam a ler e escrever, isso não significa que adquiram as competências necessárias para usar essas habilidades de forma plena e eficaz. A educação no Brasil ainda sofre com desigualdades regionais, com áreas mais pobres e rurais enfrentando sistemas de ensino defasados e com baixa qualidade, o que contribui para a persistência do analfabetismo funcional.

Portanto, entender o analfabetismo a partir de uma perspectiva mais ampla e detalhada, como a proposta pelo INAF, é necessário para desenvolver políticas públicas mais eficazes. É preciso que o foco da educação vá além do simples aprendizado mecânico da leitura e escrita e busque proporcionar aos indivíduos uma alfabetização crítica, capaz de prepará-los para interpretar, analisar e aplicar a informação de maneira reflexiva e autônoma. O desafio, portanto, não é apenas ensinar as palavras, mas garantir que todos os indivíduos tenham as ferramentas necessárias para compreender o mundo à sua volta e fazer escolhas conscientes.

920

Analfabetismo no Brasil: Os Desafios

No Brasil, embora a taxa de analfabetismo tenha apresentado redução nos últimos anos, o país ainda enfrenta desafios significativos na erradicação desse problema. De acordo com o IBGE (2022) entre 2012 e 2022, a taxa de analfabetismo caiu de 9,3% para 7,0%. Contudo, em 2023, a redução foi mais modesta, com uma diminuição de 1,3%. Mesmo com essa evolução, a taxa de analfabetismo continua elevada entre determinados grupos populacionais, como idosos, negros, pardos e habitantes da região Nordeste. Esses dados evidenciam uma desigualdade social persistente no acesso à educação e oportunidades.

Apesar dos avanços nas últimas décadas, o analfabetismo, especialmente entre crianças e adolescentes, continua a ser uma questão desafiadora no Brasil, e as metas de superação dessa realidade, projetadas para 2024, ainda não foram plenamente alcançadas e a pandemia de COVID-19, sem dúvida, agravou ainda mais esse cenário, prejudicando a educação e exacerbando as desigualdades existentes.

Em 2024, o Brasil ainda contava com 11,4 milhões de analfabetos, representando 7% da população. Essa situação é preocupante, especialmente quando se observa que, de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, a meta era erradicar o analfabetismo até o ano de 2024. No entanto, a taxa continua alta, principalmente entre populações indígenas e negras. Em 2023, o Brasil registrou 9,3 milhões de analfabetos, ou 5,4% da população, com a região Nordeste concentrando a maior parte dessa população: 54,7% do total, correspondendo a 5,1 milhões de pessoas.

O levantamento do IBGE revelou que as desigualdades regionais e raciais no Brasil são evidentes quando se trata de analfabetismo. O Nordeste continua sendo a região com a maior concentração de analfabetos, enquanto o Sul apresenta a menor taxa, com 2,8% de analfabetos com 15 anos ou mais. O Sudeste tem 2,9%, o Centro-Oeste 3,7% e o Norte 6,4%.

Além disso, de acordo com o IBGE (2021) observa-se uma clara disparidade racial nos índices de analfabetismo: 3,2% da população branca com 15 anos ou mais é analfabeta, enquanto o percentual entre pessoas negras ou pardas é significativamente maior, alcançando 7,1%. Esses dados evidenciam a profunda desigualdade social que permeia o sistema educacional brasileiro, apontando para a necessidade urgente de políticas públicas voltadas à inclusão educacional e à erradicação do analfabetismo. Como destaca Gadotti (2008, p. 11):

Muitos programas de alfabetização ainda não atendem às necessidades específicas de cada segmento da população: indígenas, negros, mulheres, deficientes, camponeses etc., não levando em conta as culturas e as linguagens locais. No caso dos indígenas, por exemplo, para tornar a EJA realmente eficaz na construção de uma sociedade multiétnica e pluralista, seria absolutamente necessária a alfabetização multicultural bilíngüe.

Diante dos números apresentados, é perceptível que o Brasil ainda enfrenta um alto índice de analfabetismo, particularmente entre as populações negras e das classes sociais mais baixas. Esse fenômeno é um reflexo das condições socioeconômicas, nas quais as crianças e adolescentes estão mais vulneráveis a fatores que contribuem para a perpetuação da pobreza e a exclusão educacional. Embora as políticas públicas e as reformas educacionais tenham sido implementadas, os resultados ainda são insatisfatórios, revelando que o analfabetismo é um problema persistente e estruturante.

Ainda que tenha havido mudanças significativas nos índices de alfabetização e na origem dos maiores contingentes de analfabetos, é possível afirmar que a realidade atual da alfabetização apresenta semelhanças com a situação histórica. Segundo Augusto (2017, p. 15), o fracasso no processo de alfabetização continua a ser mais acentuado entre as crianças que residem em regiões com indicadores sociais e econômicos desfavoráveis, aquelas que estão inseridas no mercado de trabalho e as crianças negras. Esses fatores, portanto, permanecem como determinantes centrais nas desigualdades educacionais, demonstrando que, apesar dos avanços, persistem desafios estruturais que dificultam a inclusão educacional plena.

Magda Soares (2004, p. 67) corrobora com essa ideia ao observar que o analfabetismo no Brasil não é apenas uma questão de ausência de leitura e escrita, mas está profundamente relacionado à exclusão social, refletindo as desigualdades sociais e raciais históricas que marcam o país. A autora destaca que "o processo de alfabetização é inseparável das condições de vida e da inclusão social" (SOARES, 2004, p. 69), sugerindo que as políticas educacionais devem ser voltadas não apenas para o aprendizado formal, mas também para a inclusão social das populações marginalizadas.

A relação entre analfabetismo e desigualdade social é evidente, uma vez que o acesso à educação de qualidade e as condições que permitem a permanência da criança ou do adolescente na escola estão diretamente ligadas ao contexto socioeconômico e familiar. As desigualdades educacionais não podem ser combatidas sem que se enfrentem as causas subjacentes da pobreza.

Considerações Finais

Conforme foi discutido anteriormente, o analfabetismo no Brasil não é apenas uma questão pedagógica, mas também um reflexo das condições sociais e familiares, que exigem uma abordagem extensa para sua resolução. Como afirma Soares (2004, p. 62), "o analfabetismo é um fenômeno social complexo que não pode ser reduzido apenas à falta de habilidade de leitura e escrita", evidenciando a necessidade de entender o problema dentro de um contexto mais amplo, que inclui as condições de vida e a exclusão social.

Embora os educadores exercem um papel importante na luta contra o analfabetismo, é necessário que haja um esforço coletivo para renovar essa realidade. Moacir Gadotti (2005, p. 88) salienta que "a educação popular deve ser a via para a construção de um novo Brasil,

um Brasil de direitos e de igualdade", destacando que, para combater o analfabetismo, é essencial uma abordagem integradora que envolva toda a sociedade.

Nenhum professor, por mais dedicado que seja, poderá ser capaz de resolver essa questão de forma isolada. Soares (2004, p. 68), evidencia que, "a alfabetização e o letramento são processos que exigem a participação ativa da comunidade", o que propõe que, para que o processo de alfabetização seja útil, é preciso engajamento não apenas dos educadores, mas também das famílias e da sociedade em geral.

Gadotti (2005, p. 92), por sua vez, reforça que "o combate à exclusão educacional e ao analfabetismo requer uma ação coordenada, que envolva todos os setores da sociedade", destacando assim a importância de políticas públicas que articulem a melhoria da educação com o combate às desigualdades sociais. O fortalecimento das escolas, o suporte às famílias e também a implementação de políticas públicas efetivas são passos importantes para garantir que as futuras gerações tenham a oportunidade de superar as desigualdades educacionais e conquistar um futuro mais honesto e igualitário.

Desse modo, o combate ao analfabetismo no Brasil exige uma ação coordenada que envolva a sociedade como um todo, com ênfase na atuação das famílias e dos educadores. Soares (2004, p. 70) explica que "as políticas públicas devem ser estruturadas para enfrentar as condições de pobreza e exclusão, a fim de garantir a inclusão educacional para todos". As diferenças educacionais não podem ser solucionadas sem que se enfrentem às causas sociais subjacentes, como a pobreza e a desigualdade. A luta contra o analfabetismo é também uma luta por justiça social, e somente com a união de esforços será possível alcançar mudanças significativas. Gadotti (2005, p. 89) afirma que "a transformação da sociedade depende da inclusão de todos na educação", indicando a necessidade de um esforço coletivo para criar as condições necessárias para a superação do analfabetismo e das desigualdades sociais.

Conclui-se que, os educadores têm um papel fundamental nessa transformação, mas para que a mudança se efetive, é preciso um compromisso coletivo que envolva todos os setores da sociedade, com um foco especial na melhoria das condições de vida e de acesso à educação de qualidade para as populações mais vulneráveis. Como destaca Soares (2004, p. 66), "somente com uma educação de qualidade para todos será possível reduzir as desigualdades e garantir um futuro mais justo e igualitário para as novas gerações".

Referências

BRASIL, A. **Analfabetismo de crianças dobra no Brasil após pandemia, diz Unicef.** Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2023/10/10/analfabetismo-de-criancas-dobra-no-brasil-apos-pandemia-diz-unicef.htm?utm_source=chatgpt.com>
Acesso em 19 de fev. 2025.

FERRARO, A. R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 21–47, dez. 2002.

FREIRE, P. **Direitos humanos e educação libertadora**. [s.l.] Editora Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia Da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **A pedagogia da Terra**: uma educação popular para o Brasil do século XXI. 2. ed. São Paulo.

GADOTTI, Moacir. **MOVA, por um Brasil alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GADOTTI, Moacir. **O sentido da educação**: desafios para a alfabetização e a cidadania. São Paulo: Cortez, 2001.

KLEIMAN, A. B. Exclusão social e alfabetização. **Temas em Psicologia**, v. 1, n. 3, p. 97–107, 2025.

LONGO MORTATTI, R. et al. **Maria do**. [s.l.: s.n.]. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao_ebook.pdf>.

LOURENÇO, T. **Escolas brasileiras ainda formam analfabetos funcionais**. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/escolas-brasileiras-ainda-formam-analfabetos-funcionais/?utm_source=chatgpt.com>. Acesso em: 20 fev. 2025.

MARIA, O.; FREIRE DE CARVALHO, A.; MENDONÇA, R. **Práticas de Leitura e Escrita**. [s.l.: s.n.]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto_ple.pdf. Acesso em: 12 mar. 2025

RIBEIRO, V. M. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação & Sociedade**, v. 18, n. 60, p. 144–158, dez. 1997. Acesso em: 12 mar. 2025



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



SIGNORINI, Maria Helena; KLEIMAN, Angela. **A alfabetização e o letramento:** aspectos históricos e contemporâneos. São Paulo: Cortez, 1992.

Sinopse de Indicadores Escolaridade dos pais e realizações dos filhos na vida adulta: análise dos dados brasileiros. [s.l.: s.n.]. Disponível em: <https://imdsbrasil.org/doc/Imds_Sinopse%20de%20Indicadores01_Ago2021.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2025

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Alfabetização e letramento*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização:** a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, Magda. **Letramento:** Um Desafio para a Escola Brasileira. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

SOUSA ONOFRE, Raquel Varela Barreto de; VERONESE, Josiane Rose Petry. **A suspensão das aulas presenciais no contexto da pandemia da COVID-19 e suas implicações no direito à educação de crianças e adolescentes.** Humanidade e Inovação, v.10, n.2, 2023. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/8415>. Acesso em: 17 mar. 2025.

925



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

DESEJO, RAÇA E EXCLUSÃO EM BOM CRIOULO

Liliani Fernandes Moreira¹

Introdução

Publicado em 1895, *Bom Crioulo*, de Adolfo Caminha, inseriu-se na tradição naturalista da literatura brasileira, destacando-se por sua abordagem inovadora e transgressora para a época ao tematizar explicitamente a homoafetividade em um contexto marcado por estruturas raciais excludentes e normas cisheteronormativas rígidas. O romance narrou a trajetória de Amaro, um ex-escravizado negro que, após ingressar na Marinha, envolveu-se emocionalmente com Aleixo, um jovem branco. A relação entre os personagens desenvolveu-se dentro de um ambiente permeado por violência, desejo e subalternização, expondo as tensões sociais do período. Inserida no final do século XIX, a obra refletiu uma sociedade ainda fortemente influenciada pelo regime escravocrata recém-abolido, em que as hierarquias raciais e de classe estruturavam as relações interpessoais e institucionais. A literatura naturalista, ao enfatizar o determinismo biológico e social, reforçava as ideias de que o meio e a hereditariedade condicionavam o comportamento humano, o que, no caso de *Bom Crioulo*, manifestou-se na representação de Amaro como um sujeito dominado por instintos, relegado à marginalização e à violência (Candido; Feres Júnior, 2019).

No campo dos estudos literários e culturais, *Bom Crioulo* tornou-se objeto de intensos debates acerca da interseccionalidade entre raça, sexualidade e exclusão. A análise discursiva da obra permitiu compreender como as representações sociais nela contidas operaram na construção da identidade do protagonista, revelando tanto a subversão quanto a reafirmação de estereótipos raciais e sexuais. Ao colocar um homem negro e homoafetivo no centro da narrativa, Caminha desafiou a tradição literária oitocentista, que frequentemente silenciava ou estigmatizava essas subjetividades. No entanto, a forma como a história foi conduzida reforçou normas excludentes, vinculando a homossexualidade à degradação e ao descontrole, inserindo-a dentro de uma lógica de punição e fracasso. A crítica contemporânea problematizou essa dualidade, reconhecendo a obra como pioneira na tematização da homossexualidade, mas também evidenciando seu alinhamento com discursos racistas e homofóbicos que sustentavam a literatura e a sociedade da época (Conceição; Nunes, 2019). Diante desse contexto, o problema de pesquisa que orientou este estudo foi: de que maneira a narrativa de Adolfo Caminha construiu e tensionou as relações entre raça, sexualidade e subalternidade, e quais foram as implicações discursivas dessa representação na conformação das normas sociais e literárias da época?

926

¹ Mestranda em Literatura pela Universidade Estadual de Maringá. E-mail mliliani592@gmail.com

A relevância desta pesquisa residiu na necessidade de revisitar *Bom Crioulo* a partir de perspectivas contemporâneas que levassem em consideração os debates sobre interseccionalidade, representatividade e discurso literário. A obra ocupou uma posição paradoxal na literatura brasileira: ao mesmo tempo em que inaugurou uma discussão sobre a homoafetividade, fez isso dentro de uma estrutura narrativa que reafirmou a marginalização do protagonista negro. A análise crítica do romance possibilitou uma reflexão sobre como os discursos literários não apenas refletiram, mas também contribuíram para a perpetuação de normas excludentes. Além disso, compreender como essas representações operaram historicamente permitiu estabelecer diálogos com os desafios contemporâneos enfrentados por sujeitos racializados e dissidentes no Brasil. A literatura, enquanto campo de disputa simbólica, funcionou como um espaço privilegiado para observar as continuidades e rupturas das ideologias sociais ao longo do tempo (Arosa et al., 2017).

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa, baseada em uma revisão de literatura voltada para a análise discursiva da obra *Bom Crioulo* à luz dos estudos sobre interseccionalidade, teoria queer e racismo estrutural. A pesquisa fundamentou-se em referenciais teóricos que exploraram as relações entre literatura, discurso e poder, examinando como as construções narrativas operaram na marginalização de sujeitos dissidentes. Para isso, foram mobilizadas as contribuições da Análise de Discurso, considerando os conceitos de formação discursiva, enunciado e interdiscurso, que permitiram compreender como o romance articulou normas e exclusões. Além disso, foram analisados estudos críticos sobre *Bom Crioulo* e suas diversas recepções ao longo do tempo, a fim de mapear as transformações interpretativas que a obra sofreu nas últimas décadas (Cardoso, 2020).

O objetivo deste estudo foi analisar, a partir de uma perspectiva discursiva, a maneira como *Bom Crioulo* construiu e problematizou as interseções entre raça, sexualidade e marginalização. Buscou-se compreender os mecanismos literários e ideológicos que estruturaram a representação do protagonista e sua trajetória, investigando até que ponto a obra tensionou ou reforçou as normas sociais vigentes no final do século XIX.

A análise crítica de *Bom Crioulo* permitiu uma reflexão sobre as dinâmicas discursivas que sustentaram a marginalização de corpos racializados e dissidentes na literatura brasileira. O romance, apesar de inovador ao tematizar explicitamente a homossexualidade, inscreveu seu protagonista dentro de um discurso determinista que reforçou a exclusão e a violência como destinos inevitáveis para sujeitos queer e negros. A obra, portanto, funcionou dentro de um campo discursivo ambíguo, no qual a visibilidade não implicou necessariamente emancipação.

A Análise de Discurso e as Representações Sociais em *Bom Crioulo*

A obra *Bom Crioulo*, de Adolfo Caminha, configura-se como um marco na literatura naturalista brasileira ao explicitar a interseccionalidade entre raça, sexualidade e

marginalização social. A Análise de Discurso de linha francesa, com base nos postulados de Michel Pêcheux, permite compreender como a narrativa constrói as identidades dissidentes do protagonista e, ao mesmo tempo, evidencia as estruturas discursivas que perpetuam normas excludentes. O romance, ao narrar a trajetória de um ex-escravizado negro envolvido em uma relação homoafetiva, tensiona as representações sociais do período e revela o funcionamento de mecanismos discursivos que sustentam tanto a subalternização racial quanto a repressão à sexualidade não normativa (Martinho Ferreira, 2015).

O conceito de formação discursiva, fundamental na teoria de Pêcheux, auxilia na compreensão das relações de poder que organizam os enunciados presentes no romance. A narrativa naturalista reforça determinismos sociais e biológicos que marginalizam o protagonista, evidenciando como os discursos hegemônicos estruturam as hierarquias sociais. A condição de inferiorização de Amaro está atrelada a um discurso colonial que associa a negritude à primitividade e ao descontrole dos impulsos, reforçando estereótipos raciais e sexuais. Ao mesmo tempo, a obra articula contradições discursivas ao apresentar um personagem negro e homoerótico como centro da narrativa, subvertendo os padrões literários vigentes na época (Martins; Moura, 2018).

A interseccionalidade entre raça e sexualidade na obra insere-se em um contexto histórico em que as normas cisheteronormativas estruturavam não apenas a organização social, mas também a produção literária. O protagonista é representado de maneira ambígua: ao mesmo tempo em que sua homoafetividade é explicitada, essa característica é narrada em um contexto de violência e degeneração. A partir da Análise de Discurso, é possível observar que o romance, ao mesmo tempo em que explicita o desejo homoerótico, o inscreve dentro de um imaginário de punição e aniquilação do corpo negro e dissidente. Assim, o discurso literário opera em um duplo movimento: evidencia a existência de sujeitos subalternizados e, ao mesmo tempo, reforça sua exclusão dentro do espaço social normativo (Pereira; Moreira, 2023).

A constituição das identidades dissidentes em *Bom Crioulo* também pode ser analisada a partir da relação entre linguagem e historicidade. O discurso literário é atravessado por formações ideológicas que reproduzem a lógica colonialista e, simultaneamente, tensionam suas normativas. O protagonista negro não se encaixa nas convenções de masculinidade e virilidade impostas pelo imaginário da época, o que o torna um sujeito deslocado tanto no espaço militar quanto na sociedade em geral. Esse deslocamento reflete a maneira como a literatura do período capturava a alteridade racial e sexual dentro de uma gramática de desvio e transgressão. A marginalização do personagem se inscreve em uma discursividade que reforça a impossibilidade de existência plena para corpos dissidentes, condicionando sua trajetória à violência e ao apagamento (Azevedo Vilalon et al., 2019).

A recepção crítica da obra também se insere no debate sobre as representações discursivas da homossexualidade e da racialização no século XIX. A análise do romance sob a perspectiva da Análise de Discurso demonstra como a literatura funciona como um espaço

de inscrição de ideologias dominantes, mas também de fissuras e resistências. Embora Bom Crioulo tenha sido interpretado por muitos críticos como uma narrativa que reforce discursos patologizantes sobre a homossexualidade, sua centralidade na literatura brasileira reside na ruptura que promove ao tematizar explicitamente relações homoafetivas e racializadas. Esse duplo movimento – de exclusão e visibilização – evidencia a complexidade do discurso literário na formação das identidades dissidentes (Souza; De Melo, 2016).

A Homossexualidade e a Dissidência Sexual na Literatura Brasileira do Século XIX

A literatura brasileira oitocentista consolidou-se sob a influência de paradigmas normativos que restringiam as possibilidades de representação da sexualidade dissidente, privilegiando discursos que reafirmavam a heteronormatividade e a moral burguesa. No entanto, Bom Crioulo, de Adolfo Caminha, emerge como um contraponto a essa tradição, ao explicitar relações homoeróticas dentro de uma narrativa naturalista que escancara as dinâmicas de desejo, repressão e marginalização. O romance rompe com a tradição literária da época ao inserir um protagonista negro e homoafetivo em um contexto onde a homossexualidade era frequentemente silenciada ou patologizada. Essa ruptura, no entanto, não ocorre sem tensões, visto que o discurso literário da obra oscila entre a visibilidade e a estigmatização do desejo não normativo, evidenciando as limitações da representação da homossexualidade dentro do cânone oitocentista (Santos Santana, 2016).

A abordagem de Caminha insere-se no escopo do Naturalismo, movimento que enfatizava a influência do meio e da biologia na determinação do comportamento humano, o que resulta na construção de personagens à margem da sociedade, submetidos a impulsos tidos como irracionais. Essa perspectiva contribui para a construção de um imaginário em que a homossexualidade é associada à decadência e à violência, inserindo o desejo homoerótico dentro de um campo semântico de degeneração e descontrole. Assim, Bom Crioulo se afasta da possibilidade de uma homoafetividade plenamente legitimada e reproduz um discurso que vincula a sexualidade dissidente à criminalidade e à punição social, tensionando a própria ruptura que promove ao tematizar o desejo homoerótico de forma explícita (Bittencourt, 2016).

No contexto sociocultural do século XIX, a literatura era um instrumento de normatização dos comportamentos, reforçando hierarquias raciais e sexuais que sustentavam a estrutura colonial e patriarcal. A sexualidade dissidente, quando representada, era tratada como um desvio que precisava ser contido ou exposto à condenação pública. Em Bom Crioulo, essa lógica se manifesta na trajetória do protagonista Amaro, cujo desejo homoerótico não apenas o exclui do espaço normativo, mas o conduz a um destino trágico, marcado pela violência e pela impossibilidade de redenção. A literatura naturalista, ao mesmo tempo em que tematiza a homossexualidade, reforça sua associação com discursos de anomalia, reforçando a ideia de que corpos dissidentes estão condenados à marginalização (De Alencar, 2019).

O embate entre desejo e repressão em *Bom Crioulo* reflete uma tensão maior presente na literatura brasileira oitocentista, que oscilava entre a normatização e a exposição das dissidências. Enquanto a sociedade do período consolidava discursos que criminalizavam a homossexualidade, o romance de Caminha revela um campo discursivo em que a sexualidade dissidente emerge como uma presença incômoda, desafiando as fronteiras da representação literária. No entanto, essa emergência ocorre sob a ótica da punição e da impossibilidade de integração do sujeito homoafetivo, evidenciando os limites da literatura do século XIX na construção de subjetividades dissidentes que escapem da marginalização imposta pelo discurso normativo (Meireles, 2022).

A recepção crítica da obra ao longo do tempo demonstra como *Bom Crioulo* se insere em um campo discursivo marcado por ambiguidades. Se por um lado o romance inaugura uma visibilidade inédita para a homossexualidade na literatura brasileira, por outro, a construção de sua narrativa reforça estereótipos que naturalizam a exclusão e a violência contra corpos racializados e dissidentes. A literatura oitocentista, ao tematizar a homossexualidade, não a faz como um reconhecimento legítimo da diversidade sexual, mas como um fenômeno que precisa ser controlado, exposto e, em última instância, eliminado. O romance, portanto, dialoga com as contradições da modernidade brasileira, em que os avanços na representação das subjetividades dissidentes ocorrem dentro de um discurso que ainda reitera a exclusão e a subalternização desses sujeitos (Déus, 2024).

930

O Protagonista Negro e a Interseccionalidade: Raça, Subalternidade e Violência

A racialização do protagonista de *Bom Crioulo* estrutura sua trajetória dentro da narrativa, revelando como o racismo opera na construção literária da subalternidade. Amaro, um ex-escravizado negro, é representado dentro de um discurso que associa a negritude à marginalização, reiterando os estereótipos raciais historicamente forjados na literatura brasileira. A narrativa naturalista de Adolfo Caminha, ao enfatizar os aspectos fisiológicos e instintivos do personagem, reproduz uma visão determinista que vincula a identidade racial do protagonista a um destino de degradação e violência. Esse enquadramento reforça o funcionamento do racismo estrutural, que se manifesta tanto na sociedade quanto na literatura, ao associar corpos negros à animalização e à impossibilidade de ascensão social (Candido; Feres Júnior, 2019).

A interseção entre raça e sexualidade intensifica a marginalização de Amaro, tornando-o um sujeito duplamente subalternizado. O romance insere a homossexualidade dentro de uma lógica de transgressão, ampliando a exclusão do protagonista em relação ao espaço normativo da sociedade oitocentista. A literatura do período frequentemente silenciava as experiências dissidentes, e, quando as tematizava, o fazia dentro de um discurso patologizante que associava a homoafetividade ao desvio e à perversão. Em *Bom Crioulo*, essa perspectiva se entrelaça ao racismo, acentuando o lugar de alteridade do personagem e

reforçando a ideia de que corpos negros e dissidentes são incompatíveis com a moralidade dominante. A trajetória do protagonista, marcada pela violência e pelo fracasso, reflete o funcionamento de um dispositivo literário que impõe limites rígidos à existência de sujeitos queer racializados (Conceição; Nunes, 2019).

A recepção crítica de *Bom Crioulo* ao longo do tempo evidencia como a obra foi lida sob diferentes prismas. Inicialmente, o romance foi interpretado como uma denúncia do moralismo burguês, mas leituras mais recentes ressaltam a permanência de discursos racializados que sustentam a exclusão do protagonista. A crítica contemporânea reconhece que, apesar da inovação temática ao abordar a homossexualidade, o romance ainda opera dentro de um paradigma de opressão, reproduzindo a marginalização dos sujeitos negros e homoafetivos. A trajetória de Amaro, longe de configurar uma emancipação, reafirma as limitações impostas pelo discurso literário da época, no qual a homoafetividade era um elemento de condenação e não de resistência ou afirmação identitária (Arosa et al., 2017).

O determinismo naturalista presente na obra reforça as construções discursivas que vinculam a negritude à animalidade e ao instinto descontrolado. Amaro é descrito com características hipersexualizadas, um recurso recorrente na literatura do século XIX para marcar os corpos negros como perigosos e incontroláveis. Esse enquadramento ideológico servia à legitimação da exclusão social e à justificação da violência racial, ao naturalizar a criminalização dos sujeitos negros. A literatura brasileira oitocentista, ao operar com esses discursos, colaborou para a consolidação de uma hierarquia racial que sustentava a marginalização sistemática dos afrodescendentes, reforçando sua posição subalternizada dentro da sociedade (Cardoso, 2020).

A intersecção entre raça, sexualidade e violência, evidenciada na narrativa de *Bom Crioulo*, ilustra como a literatura pode funcionar tanto como um instrumento de denúncia quanto de perpetuação de normas excludentes. A narrativa de *Caminha*, ao mesmo tempo em que explicita a existência de sujeitos dissidentes, os insere dentro de um percurso trágico que reforça a ideia de que a homossexualidade negra está fadada ao fracasso e à eliminação. Esse discurso ressoa com mecanismos contemporâneos de violência contra corpos racializados e queer, demonstrando a persistência de estruturas de exclusão que ultrapassam a ficção e se fazem presentes nas dinâmicas sociais reais. A análise crítica da obra permite compreender como o romance de *Caminha* exemplifica a operação do racismo estrutural na literatura, evidenciando os limites da representação da dissidência sexual dentro de um sistema literário ainda pautado por hierarquias de poder (Silva, 2020).

O Discurso da Marginalização e o Poder das Normas Cisheteronormativas

A narrativa de *Bom Crioulo* revela um intrincado jogo discursivo no qual as normas cisheteronormativas estruturam a marginalização do protagonista, condicionando sua trajetória à exclusão e à punição. A obra reflete o contexto social e ideológico do século XIX,

período em que a sexualidade dissidente era tratada como um desvio moral e biológico, inserindo-se em uma estrutura de poder que visava à regulamentação dos corpos e das subjetividades. Ao tematizar a homoafetividade de forma explícita, o romance tensiona as fronteiras do discurso literário oitocentista, que, embora permitisse a visibilidade da dissidência sexual, a enquadrava dentro de um imaginário de patologia e degradação. O protagonista, um homem negro e homoafetivo, torna-se o alvo de um aparato normativo que reforça sua posição de subalternidade, ilustrando como a literatura do período operava na manutenção das hierarquias raciais e sexuais (Balaban, 2015).

A marginalização do protagonista é construída por meio de um discurso determinista que articula o conceito de desvio com a impossibilidade de pertencimento. O Naturalismo, movimento no qual a obra se insere, fundamenta-se em uma visão da sexualidade como um fenômeno biológico e instintivo, associando comportamentos homoafetivos a impulsos descontrolados que inevitavelmente conduzem à tragédia. Essa perspectiva não apenas reforça a patologização das identidades dissidentes, como também naturaliza a exclusão dos corpos que não se adequam ao modelo cisheteronormativo. Em *Bom Crioulo*, essa construção se torna ainda mais rígida ao ser aplicada a um personagem negro, cujo destino trágico é apresentado como uma consequência inevitável de sua natureza e de sua incapacidade de adaptação às normas sociais impostas (Caminha, 2017).

O romance opera dentro de uma lógica discursiva na qual a sexualidade homoafetiva é representada como uma transgressão que não pode ser absorvida pelo tecido social, mas sim reprimida ou eliminada. O determinismo presente na obra sugere que a dissidência sexual, quando aliada à subalternidade racial, se torna um fator de exclusão absoluta, impedindo qualquer forma de integração do sujeito ao coletivo. O protagonista é aliado dos espaços normativos, seja no ambiente militar, onde inicialmente encontra uma estrutura que lhe proporciona alguma estabilidade, seja na relação homoafetiva que estabelece, marcada por um constante desequilíbrio de poder e por um final que reafirma a violência como desfecho inevitável. O romance, assim, cristaliza uma visão hierárquica na qual corpos dissidentes são submetidos a processos de marginalização discursiva, sendo representados dentro de um paradigma que os condena à aniquilação (Wels; De Freitas Germano, 2021).

A estrutura discursiva da obra também evidencia as contradições da normatividade sexual do século XIX, que oscilava entre a necessidade de repressão e a fascinação pelo que tentava suprimir. *Bom Crioulo* insere-se em um contexto literário que, ao tematizar a homossexualidade, reforça as normas cisheteronormativas ao apresentar a sexualidade dissidente como um fenômeno que conduz à destruição. Ao mesmo tempo em que a narrativa visibiliza a homoafetividade, ela a insere em uma lógica de controle que reafirma a necessidade de punição para aqueles que desafiam os padrões estabelecidos. A literatura do período, ao abordar tais temáticas, não rompe com as estruturas de poder vigentes, mas as reafirma ao apresentar as dissidências dentro de um espectro de anomalia e condenação moral (Triques, 2022).

A marginalização do protagonista em *Bom Crioulo* insere-se em um contexto mais amplo de discursos regulatórios da sexualidade e da raça, evidenciando a interseccionalidade entre essas categorias na constituição das hierarquias sociais. A literatura do século XIX atuou na construção de um imaginário que consolidava a exclusão de corpos dissidentes, contribuindo para a manutenção das normas cisheteronormativas e raciais. O romance de Adolfo Caminha, ainda que inovador na abordagem explícita da homossexualidade, não escapa dessa lógica discursiva, reproduzindo estereótipos que reafirmam a exclusão do protagonista e reforçam a impossibilidade de sua existência dentro da normatividade social. Essa análise evidencia como o discurso literário do período funcionava como um mecanismo de regulação das subjetividades, operando na articulação entre marginalização e poder (Lima; Caetano, 2016).

Recepção Crítica de *Bom Crioulo*: Do Século XIX aos Debates Contemporâneos

A recepção de *Bom Crioulo* desde sua publicação em 1895 reflete as transformações nas abordagens críticas e nas concepções sobre raça e sexualidade na literatura brasileira. Inicialmente, a obra foi alvo de reações moralizantes, sendo rejeitada por grande parte da crítica do final do século XIX, que via na explicitação da homoafetividade um elemento transgressor inaceitável. O romance naturalista de Adolfo Caminha destoava das convenções da época ao tematizar um protagonista negro e homoerótico, inserido em uma trama marcada por desejo, violência e exclusão. A crítica conservadora do período interpretou a obra como uma tentativa de escandalizar a sociedade, reforçando discursos patologizantes sobre a homossexualidade e associando-a à degeneração e ao crime, alinhando-se a uma tradição literária que buscava conter a visibilidade de identidades dissidentes (Martinho Ferreira, 2015).

Com o avanço dos estudos literários no século XX, *Bom Crioulo* passou a ser revisitado sob novas perspectivas, especialmente a partir das abordagens da crítica social e da teoria dos estudos culturais. A partir da segunda metade do século XX, análises acadêmicas começaram a ressaltar a importância do romance não apenas por seu ineditismo na representação da homossexualidade, mas também pela forma como articula questões raciais e sociais. A crítica passou a reconhecer a complexidade da obra, interpretando-a como um reflexo das estruturas de dominação que operavam no Brasil oitocentista e que ainda reverberam na contemporaneidade. Nesse contexto, a obra foi resgatada por pesquisadores que exploraram suas camadas discursivas e os mecanismos de exclusão representados na trajetória de Amaro, evidenciando a interseccionalidade entre raça, sexualidade e marginalização (Martins; Moura, 2018).

Nos debates contemporâneos, *Bom Crioulo* ocupa um lugar ambíguo dentro da crítica literária. Se por um lado a obra é reconhecida como pioneira na abordagem da homoafetividade na literatura brasileira, por outro, sua estrutura narrativa reforça

estereótipos raciais e sexuais que perpetuam a subalternização do protagonista. Amaro é retratado a partir de um discurso determinista que o associa à hipersexualização e à violência, reproduzindo imagens recorrentes na literatura naturalista da época. Esse enquadramento problemático levou a obra a ser interpretada de maneira dual: ao mesmo tempo em que dá visibilidade a personagens negros e dissidentes, inscreve-os dentro de uma lógica narrativa que os condena à exclusão e à destruição. As leituras contemporâneas da obra procuram problematizar esses aspectos, destacando como o romance simultaneamente desafia e reafirma os discursos normativos de sua época (Pereira; Moreira, s.d.).

O impacto de *Bom Crioulo* nos estudos sobre literatura e interseccionalidade também se relaciona com a forma como a obra dialoga com as construções de gênero e identidade. A relação entre Amaro e Aleixo é representada em um contexto de assimetria de poder, que reforça um modelo de homoafetividade baseado na dominação e no abuso. Esse aspecto tem sido objeto de críticas na contemporaneidade, especialmente dentro dos estudos queer e pós-coloniais, que analisam a obra como um reflexo das dinâmicas coloniais de opressão. Os estudos recentes demonstram que, embora *Bom Crioulo* tenha sido um marco na representação da homossexualidade, ele ainda opera dentro de um discurso que vincula a dissidência sexual à instabilidade emocional e à violência, o que reforça estereótipos prejudiciais à legitimação das identidades queer e racializadas na literatura (Azevedo Vilalon et al., 2019).

A persistência de *Bom Crioulo* como objeto de estudo ao longo dos séculos indica sua relevância para a compreensão das transformações discursivas em torno da sexualidade e da raça na literatura brasileira. A reavaliação crítica da obra demonstra que sua importância não se limita à sua inovação temática, mas também à forma como evidencia as estruturas excludentes que moldaram – e ainda moldam – a produção literária no Brasil. Os debates contemporâneos sobre representatividade apontam para a necessidade de revisitar o romance sob perspectivas críticas que reconheçam tanto sua contribuição para a visibilidade de corpos dissidentes quanto suas limitações na construção de uma narrativa que escape da lógica da marginalização e do determinismo social (Souza; De Melo, 2016).

Conclusão

A análise discursiva da obra *Bom Crioulo*, de Adolfo Caminha, permitiu verificar que o romance ocupa um espaço paradoxal na literatura brasileira, ao conjugar inovação temática e reforço de estereótipos racializados e cisheteronormativos. Embora a narrativa tenha sido pioneira ao tematizar explicitamente a homoafetividade em um contexto literário e social marcado pela repressão das dissidências sexuais, a construção discursiva do protagonista insere-se em um paradigma determinista que associa a negritude e a homossexualidade à marginalização, à violência e à degeneração. A representação de Amaro evidencia um entrecruzamento de categorias excludentes, em que raça e sexualidade configuram elementos

de subalternização que impossibilitam sua plena agência dentro da trama, reiterando as normativas excludentes da época.

A partir dos referenciais da Análise de Discurso de linha francesa e dos Estudos Queer, constatou-se que *Bom Crioulo* opera em um duplo movimento: ao mesmo tempo em que visibiliza um protagonista negro e homoafetivo, insere-o em uma estrutura narrativa que o condena ao fracasso e à aniquilação. Esse tensionamento entre representação e exclusão reflete o funcionamento de discursos normativos que regulavam os corpos dissidentes no século XIX, reproduzindo hierarquias de poder que ainda se fazem presentes nos debates sobre identidade, literatura e exclusão social. Dessa forma, a recepção crítica da obra tem oscilado entre seu reconhecimento enquanto marco na abordagem da homossexualidade e a problematização de suas limitações discursivas na construção de subjetividades dissidentes. A pesquisa evidenciou que a literatura, enquanto prática discursiva, não se restringe à mera representação da realidade social, mas opera como um espaço de inscrição de ideologias dominantes e, simultaneamente, de fissuras e contradições que possibilitam novas leituras críticas. No caso de *Bom Crioulo*, a estrutura narrativa e os mecanismos de exclusão discursiva reafirmam a inviabilidade da homossexualidade negra dentro da normatividade literária do período, contribuindo para a perpetuação de representações estigmatizantes. No entanto, o resgate crítico da obra e sua reinterpretação sob a ótica da interseccionalidade permitem deslocar a leitura convencional, problematizando seus enquadramentos e evidenciando os limites da literatura oitocentista na construção de subjetividades dissidentes. Dessa forma, este estudo reforça a importância da abordagem crítica dos discursos literários e de suas implicações para a conformação das identidades sociais e políticas. A análise de *Bom Crioulo* demonstrou que, embora o romance tenha transgredido determinadas normas da literatura oitocentista ao tematizar explicitamente a homoafetividade, ele permaneceu circunscrito a um discurso que reforça a marginalização do protagonista. Assim, a pesquisa contribui para os debates contemporâneos sobre literatura, identidade e exclusão, destacando a necessidade de revisitar obras canônicas com um olhar crítico que evidencie suas contradições e suas interseções com as estruturas de poder que moldam a sociedade.

Referências

ALBUQUERQUE, Janesley. A construção da identidade negra na obra “O Bom Crioulo” de Adolfo Caminha. **Paideia Journal of the State College of Paraná**, n. 11, 2018.

AROSA, Guido Vieira et al. Da opressão à emancipação – a metamorfose da crítica ao romance “Bom-Crioulo”, de Adolfo Caminha. **Scientific Interfaces - Humanities and Social Sciences**, v. 6, n. 2, p. 163-174, 2017.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



AZEVEDO VILALON, Eduardo Martins et al. Apontamentos sobre homossexualidade, negritude masculina e feminilidade em *Bom Crioulo* (1895), de Adolfo Caminha. **REGRASP - Journal for Undergraduates/IFSP-São Paulo Campus**, v. 4, n. 4, p. 59-83, 2019.

BALABAN, Marcelo. "Transição de cor": raça e abolição nas estampas de negros de Angelo Agostini na *Revista Illustrada*. **Topoi (Rio de Janeiro)**, v. 16, n. 31, p. 418-441, 2015.

BITTENCOURT, Matheus Boni. Literatura e violência em um conto de Rubem Fonseca. **Sinais Journal**, v. 1, n. 19, 2016.

CAMINHA, Adolfo. *Bom-crioulo*. Armazém da Cultura, 2017.

CANDIDO, Marcia Rangel; FERES JÚNIOR, João. Representação e estereótipos de mulheres negras no cinema brasileiro. **Feminist Studies Journal**, v. 27, p. e54549, 2019.

CARDOSO, Amâncio. "O desengano": medicina acadêmica e curandeirismo em Sergipe no século XIX. **Journal of Cultural Studies**, n. 17, p. 171-182, 2020.

CONCEIÇÃO, Giovani Fernandes Gomes; NUNES, Valdilene Zanette. Silenciamentos, sangue e coragem: a historiografia da literatura brasileira de expressão LGBTQI+ e a análise foucaultiana da sexualidade. **Leopoldianum Electronic Journal**, v. 45, n. 127, p. 24-24, 2019.

DÉUS, Frantz Rousseau. Dénégriфикация do mundo e o devir-negro do mundo: dois processos de extermínio? **Dilemmas: Journal of Conflict and Social Control Studies**, v. 17, n. 1, p. e53179, 2024.

DE ALENCAR, Manoel Carlos Fonseca. Modernos intelectuais, pobres cidadãos e puros homens do sertão: a cidade e o campo no romance *A Normalista*, de Adolfo Caminha. **Escripturas Journal**, v. 3, n. 2, p. 73-92, 2019.

FRANCO, Adenize. Entre traços, entre laços: (re)configurações do corpo e do homoerotismo feminino na narrativa brasileira contemporânea. **REDISCO – Electronic Journal of Discourse and Body Studies**, v. 5, n. 1, 2014.

LIMA, Carlos Henrique Lucas; CAETANO, Marcio Rodrigo Vale. Em defesa de uma historiografia fora do armário. **Aedos Journal**, v. 8, n. 19, p. 24-36, 2016.

936



MARCILIO, Carolina Marinho et al. Entre *Bom-Crioulo* e Amaro: pode um sujeito negro homossexual falar?. *Letrônica Journal*, v. 14, n. 3, p. e39265-e39265, 2021.

MARTINHO FERREIRA, Patrícia I. Nação, narração e naturalismo em *Bom-Crioulo*, de Adolfo Caminha. *Soletras Journal*, n. 30, 2015.

MARTINS, Bruno Sena; MOURA, Adriano. Portugal e década internacional de afrodescendentes: a educação e os tempos da violência colonial. *Education in Review*, v. 34, p. e192750, 2018.

MEIRELES, Giovana. Entre cidade, letra e ciência: a literatura de Aluísio de Azevedo como interpretação sociocultural da espacialidade urbana na capital do império brasileiro (1880-1890). *Spatialities Journal*, v. 18, n. 2, 2022.

MELO, Miguel Ângelo Silva et al. A homofobia como signo ideológico dos crimes de ódio: uma análise da argumentação discursiva sobre os direitos LGBT's. *ID on line. Psychology Journal*, v. 11, n. 38, p. 57-79, 2017.

NETO, Américo Paes Landin. Homoafrosolidão: leituras discursivas da hipersexualização e sua naturalização. *Coletivo SECONBA Journal*, v. 8, n. 1, p. 177-193, 2024.

PEREIRA, Diego Ramon Souza; MOREIRA, Núbia Regina. Intersecção e alteridade: sexualidade e raça na obra *Bom Crioulo*, de Adolfo Caminha. *Baleia na Rede Journal*, v. 1, n. 11.

SANTOS SANTANA, José Humberto. O corpo homossexual e o regionalismo universal em *Meu tio tão só*. *Contramão – Contemporary Literature Studies Journal*, n. 2, p. 50-66, 2016.

SILVA, Claudicélio. Por uma epistemologia da sexualidade na literatura contemporânea. *Odisseia Journal*, v. 5, n. Especial, p. 16-35, 2020.

SOUZA, Giovane Alves; DE MELO, Ana Luisa Barbosa. Consequências de um comportamento (de) s(viado): uma análise crítico-comparativa sobre a homossexualidade em *O Retrato de Dorian Gray* e *Bom Crioulo*. *EntreLetras Journal*, v. 7, n. 2, p. 75-87, 2016.

TRIQUES, Fernando Tadeu. Entre “tretas” e nos “entretantos”: um *Bom-Crioulo*. *Letters in Review*, v. 13, n. 01, 2022.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



WELS, Erica Schlude; DE FREITAS GERMANO, Aline. Sexualidades “invertidas” e transgressoras: *Bom Crioulo* e o determinismo no naturalismo brasileiro. **Terra Roxa and Other Lands: Journal of Literary Studies**, v. 40, p. 127-139, 2021.

938



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E TRABALHO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE A ESTRUTURAÇÃO DO HABITUS PROFESSORAL DE PROFESSORES NÃO LICENCIADOS E SUAS POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS NO PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO

Adalberto Bento¹

Introdução

O presente texto trata do trabalho docente. Está inserido num conjunto de estudos sobre o que Tardif (2002) referiu-se como uma epistemologia da prática profissional². Junta-se ainda, aos trabalhos que assumem a perspectiva de desenvolvimento profissional docente³ (Day, 1999) na qual o processo de formação profissional é compreendido como um *continuum* que tem início antes mesmo do ingresso nos cursos de formação inicial (em nível superior) e que se consolida nas práticas e interações ao longo da vida e da carreira do professor.

Na realidade brasileira, reconhecer esse processo de formação ao longo dos anos, portanto, sob influência de diferentes cenários históricos, políticos e sociais, implica em reconhecer também a existência de múltiplas formas de exercício cotidiano da docência, construídas através de movimentos de avanços e retrocessos, em trajetórias com desafios e também de possibilidades.

Neste sentido, assumimos o entendimento da docência como profissão (Tardif, 2013), focalizando a constituição dos saberes de professores não licenciados, em exercício na educação básica, em cursos técnicos integrados ao ensino médio.

O estudo está orientado pela busca de respostas para a seguinte questão norteadora: Como os professores não licenciados estruturam os saberes necessários ao desenvolvimento do trabalho docente no cotidiano da sala de aula?

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – (UNESP), Campus Rio Claro, Rio Claro – SP – Brasil. e-mail: adalberto.bento@unesp.br. Doutorando em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8192-1476>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1211322147248154>.

² “[...] o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.” (Tardif, 2000, p. 10)

³ “O desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem [...] que [...] tentam [...] beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores [...] renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança [...], e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças [...], ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes.” (Day, 1999, p. 4)

Com base nos conceitos de “*habitus* professoral”⁴ e de “desenvolvimento profissional docente” e tendo como referência o ensino em sala de aula enquanto momento e espaço de articulação de saberes teóricos e práticos da docência em suas especificidades, esse texto tem como objetivos: a) analisar como os professores não licenciados estruturam seus saberes, internalizam e ressignificam suas práticas docentes perante os desafios cotidianos da sala de aula; b) identificar e discutir possíveis influências desse processo no movimento de profissionalização do ensino, no referido contexto de atuação.

Parte-se da hipótese de que, na ausência de formação pedagógica específica, esses profissionais estruturam sua atuação com base em referências externas à docência e nos processos de socialização vivenciados na sua área de origem. Inserido no cenário atual em que a escola é pressionada a se reestruturar frente aos novos padrões econômicos de produção e competitividade, esse fator, somado à organização dos grupos de professores no cotidiano de trabalho, parecem contribuir para a fragmentação da escola entre professores das disciplinas técnicas e professores do currículo geral, influenciando o movimento de profissionalização do ensino.

A partir do entendimento de desenvolvimento profissional adotado, assumimos que os professores, licenciados ou não, iniciam sua trajetória (consciente ou inconscientemente) a partir de um ponto em comum: a identificação com determinados conhecimentos, normas e valores relativos à docência mesmo antes do ingresso nas licenciaturas (no caso dos primeiros) ou do início da carreira, após formação inicial não voltada ao ensino (no caso do segundo grupo).

Apesar dos diferentes percursos formativos, esses profissionais estabelecem uma nova conexão no exercício da docência na educação básica. As distintas experiências que carregam conferem a esse contexto educacional uma certa especificidade abordada aqui em dois dos seus aspectos: o trabalho docente e o desenvolvimento profissional. Sem a pretensão de apontar respostas definitivas, a intenção deste texto é colocar em movimento algumas reflexões sobre a temática apresentada através da escrita, uma das dimensões da profissionalidade docente em discussão.

A estruturação dos saberes de professores não licenciados e o conceito de *habitus* professoral: um olhar sob perspectiva teórica

Analisar a constituição dos saberes de professores não licenciados para ensinar na sala de aula, de início, nos remete ao já mencionado entendimento da formação docente enquanto um processo amplo e contínuo.

⁴ Silva (2005), a partir das contribuições principalmente de Bourdieu (1989), Thompson (1981) e Tardif (2002), apresenta o conceito de *habitus* professoral como uma estrutura estável, porém estruturante (não estática) de vinculação do *modus operandi* da noção de *habitus* e da categoria “experiência” na ação docente em sala de aula.

Com base nesta perspectiva, não seria coerente pautarmos essa análise apenas no período de formação inicial destes profissionais, visto que têm suas graduações em áreas não relacionadas ao ensino. Da mesma forma, não faria sentido conduzir a discussão a partir das tantas trajetórias individuais constituídas nos processos de socialização primária desses professores, na família e/ou na escola, entre outros elementos que, hoje sabemos, influenciam a construção do caminho que conduz profissionais de outras áreas à docência visto que, num primeiro momento, estas parecem não ter representado estímulo suficiente para a escolha da profissão de professor.

Assim, sem desconsiderar a influência dos elementos anteriormente mencionados, no presente estudo, optamos por assumir a prática destes profissionais em sala de aula como ponto de partida de nossas reflexões em busca da compreensão da questão apresentada.

É na ação pedagógica que os professores articulam diferentes saberes teóricos e práticos. É na contingência das demandas do cotidiano que estruturam, ao longo da sua trajetória de desenvolvimento profissional, o que Silva (2005) denominou *habitus* professoral.

A construção teórica apresentada pela autora, alicerçada no conceito de *habitus*⁵ proposto por Pierre Bourdieu (Ortiz; Fernandes, 1983), refere-se à adoção de comportamentos, modos de pensar e agir em sala de aula que deixam de ser reprodução vazia de modelos de “como ensinar” e, gradativamente, passam a ser incorporados; interiorização das representações sobre o que é ser professor e sobre as demandas relacionadas à profissão constituídas social e coletivamente.

Nesta perspectiva, as representações sociais interiorizadas ao longo da vida, moldam a identidade e a ação dos professores a partir da observação do real, em sala de aula e outros momentos do seu trabalho, a partir de interações dinâmicas com estruturas cognitivas anteriormente desenvolvidas.

Esse modelo, enquanto proposição geral, aparentemente, é o que orienta o professor na constituição de suas próprias respostas em relação as demandas da sala de aula, na compreensão da dinâmica daquele espaço de ensino, bem como do seu papel nesse contexto. Contudo, ainda que seja possível identificar recorrências nos diversos componentes do trabalho docente - uma estrutura que permite ao professor avançar na direção de uma estabilização das suas práticas - nenhuma situação pedagógica é idêntica.

Entendida como espaço de relações sociais em torno do objetivo de ensinar e aprender determinados conhecimentos, a aula é um conjunto de acontecimentos que não se repete da mesma forma. A cada novo encontro, as histórias vividas pelos diferentes agentes envolvidos motivam a construção de estratégias de ensino e caminhos de aprendizagem diferentes, ainda que possam tratar de um mesmo conteúdo específico.

⁵ “[...] é o sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente ‘regulamentadas’ e ‘reguladas’ sem que por isso sejam os produtos de obediência de regras [...]” (Bourdieu, 1972 apud Ortiz, 1983)

Dessa forma, é possível compreender que embora a referida estrutura tenha um importante papel na constituição do trabalho do professor, na construção das suas ações cotidianas, esta configura-se como uma estrutura dinâmica (estruturante) que tende a conformar e a orientar as práticas sem, no entanto, impor aos agentes a condição de reféns do seu funcionamento. Assim, os professores (de forma consciente ou não) atuam não só como reprodutores, mas também como produtores do sentido de suas ações dentro da escola e da sala de aula.

Esse movimento, nos permite trazer para a discussão um segundo elemento de estruturação do conceito de *habitus* professoral, a noção de “experiência” apresentada por Edward Palmer Thompson (Silva, 2005). Para o autor, a experiência é resultado “de muitos acontecimentos interrelacionados ou de muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento.” (Thompson, 1981 apud Silva, 2005).

Nesta perspectiva, as diferentes oportunidades vivenciadas sobre o ensino em sala de aula, a partir das diversas situações e elementos condicionantes da ação pedagógica cotidiana, permitem aos professores construir sua experiência, um saber de natureza prática diretamente ligado ao ato de ensinar.

Trata-se de um processo contínuo de apropriação no qual a ideia de substituição ou ruptura com as aquisições anteriores para adoção de posturas totalmente distintas, parece não ter lugar.

De forma semelhante ao processo de interiorização das representações exteriores (coletivamente construídas) da noção de *habitus*, é possível falar sobre a aquisição de “experiência” como uma espécie de filtro que retém, dos diferentes acontecimentos, alguns elementos considerados importantes para o trabalho docente cotidiano e que deixa passar aqueles considerados menos relevantes ou entendidos como desnecessários, naquele dado momento e contexto, em um processo de refinamento de suas significações em relação à prática em sala de aula.

Os critérios desta seleção estão ligados às construções anteriores de cada professor, bem como do coletivo de profissionais ao qual pertence e os elementos valorizados naquele contexto. Mais uma vez, com base na realidade de trabalho, a “experiência” permite a construção de um repertório de ações, a constituição de um saber, que possibilita ao professor selecionar aquelas mais pertinentes em resposta às demandas cotidianas da sala de aula.

Para Silva (2005) as noções de *habitus* e “experiência” estão intimamente relacionadas. São instrumentos intercomplementares de explicação da ação prática dos homens e, portanto, fundamentais ao estudo sobre o processo de formação de professores e trabalho docente. Apoiados nesta relação, a ideia desenvolvida até aqui coloca a prática como elemento em evidência no processo de constituição dos saberes necessários ao trabalho docente. Direção semelhante à conclusão de Silva (2005, p. 158) que aponta “[...] se aprende para ensinar na prática desse exercício. E ainda: é nesse e com esse exercício que se desenvolve o *habitus* professoral.”

A autora continua com outra importante contribuição para a discussão sobre a constituição destes saberes pelos professores não licenciados ao afirmar que “[...] o desenvolvimento desse habitus se dá independentemente da formação didática específica e relaciona-se precariamente com a metodologia dos modelos de ensino disponíveis na literatura, que são ensinados na sala de aula dos cursos que preparam professores.” (Silva, 2005, p. 158)

Esse entendimento, associado à constatação de que o trabalho docente é um fazer do campo prático da vida, pode, por vezes, conduzir a uma crítica infundada sobre a necessidade de formação acadêmica especializada para atuar como professor.

Primeiramente, é preciso esclarecer que a defesa da prática conduzida nos parágrafos acima, enquanto elemento da formação do professor, não se assenta na oposição à teoria, mas sim na necessidade de consideração das formas de pensar e agir específicos da realidade escolar (dos saberes da prática) na estruturação deste processo formativo. Trata-se, então, de valorizar a compreensão dos saberes que se estruturam no tempo e espaço da própria experiência, como conhecimento profissional docente que dá sustentação ao trabalho do professor (Nóvoa, 2022).

Um segundo ponto nestas considerações, refere-se à relação entre o conhecimento profissional docente e os saberes das áreas técnicas de atuação dos professores não licenciados. Estes últimos, embora reconhecidos como saberes altamente especializados e necessários para o trabalho destes professores nos cursos técnicos, não podem ser confundidos com conhecimento pedagógico. O conhecimento específico e a experiência profissional na área de origem dos professores não licenciados, obviamente, não habilitam para o exercício da docência.

Da formação inicial nos cursos não voltados ao ensino, espera-se que os professores não licenciados tenham o domínio sobre os conteúdos de suas disciplinas da área técnica. Porém, sem que tenham vivenciado experiências formais voltadas ao ensino, sem a oportunidade de refletir de forma contínua sobre os saberes necessários ao ensino, a alternativa inicial de ação destes profissionais baseia-se apenas nos processos de socialização que orientaram a construção da imagem do que é ser professor, colocados em movimento através dos mecanismos anteriormente discutidos.

Conforme nos alertam Gauthier et al. (1998), essas ideias pré-concebidas sobre a docência não são suficientes para sustentar a complexidade dos elementos envolvidos no seu desenvolvimento. Embora detentores de conhecimento especializado nas suas áreas de formação, é improvável que os professores não licenciados, nos momentos anteriores de socialização ligados ao ensino, na família, na escola, ou até mesmo na graduação, tenham sido convocados a pensar sobre seleção de conteúdos, estratégias de ensino e avaliação para turmas heterogêneas, gestão da sala de aula, adaptação de materiais, dentre tantos outros aspectos da docência.

Essa complexidade refere-se, ainda, a necessidade de assumir um compromisso ético, profissional e social dentro da nova carreira, o que inclui a busca por referências

especificamente voltadas à docência que permitam a estruturação do trabalho docente em seus múltiplos aspectos, para além do que lidar com o conteúdo. Significa, ainda, assumir que o conhecimento em construção nesse processo de busca, no cotidiano de trabalho, tem uma natureza coletiva uma vez que se estrutura junto a um coletivo profissional (Nóvoa, 2022).

A este respeito, nos cursos de ensino técnico integrados à educação básica, essa dimensão colegiada do conhecimento parece ter assumido contornos específicos, permanecendo como desafio no interior das escolas, devido à aparente estruturação de dois grupos de professores: docentes da área técnica e docentes do currículo geral.

Dessa forma, os processos de socialização profissional que podem contribuir para a estruturação dos saberes do trabalho docente, ao contrário de promover o desenvolvimento coletivo, perdem em seu potencial, podendo ter como resultado a reprodução de práticas não fundamentadas e ineficazes, prolongando a influência de referências externas à formação docente no cotidiano, contribuindo para a desvalorização e consequente desprofissionalização do ensino. Dentro da escola passa a se constituir um *modus operandi* do professor cada vez mais influenciado pelas construções estruturadas em outra perspectiva do mundo do trabalho, na realidade das áreas de origem desses profissionais.

É preciso valorizar ações de cooperação e colaboração dentro das comunidades profissionais docentes superando o modelo de escola que induz a ações individualizadas do professor, (ou como no caso em áreas separadas) para assumir possibilidades de interação, dinâmicas de socialização e apropriação de uma cultura profissional baseada no trabalho em comum (Nóvoa, 2022).

Trata-se então de construir possibilidades de “movimentar” a escola, enquanto estrutura estruturante, a partir do reconhecimento pelos professores da especificidade do trabalho que realizam e do contexto em que se inserem, bem como da reflexão sobre suas práticas e da socialização dessas experiências e ações como alternativa para uma organização do trabalho docente em direção da constituição de novas profissionalidades.

O percurso teórico apresentado referencia uma série de pesquisas, sobre a temática, igualmente interessadas em saber mais sobre o processo de estruturação dos saberes de professores não licenciados para a atuação na prática docente. O presente estudo faz uma revisão de parte destes trabalhos a fim de ampliar a discussão sobre a estruturação dos saberes docentes, mais especificamente, dos professores não licenciados que atuam no ensino técnico integrado ao ensino médio.

Delineamento do estudo

O presente texto é baseado em um estudo de natureza qualitativa (Creswell, 2014), de caráter exploratório. Uma revisão narrativa da literatura (Rother, 2007) que investigou a temática por

meio da análise da produção acadêmica veiculada em artigos científicos no portal de periódicos da CAPES⁶.

Para o levantamento dos estudos analisados, no portal da CAPES, utilizou-se como estratégia de busca a expressão “professor* não licenciad*” - com truncagem em ambos os termos principais a fim de evitar a perda de resultados devido à flexão de gênero e/ou número – associada, através do operador booleano AND, à equação “educação profissional” OR “cursos técnicos”, entre parênteses. As expressões foram inseridas em português e entre aspas. As buscas, no referido portal, foram feitas utilizando acesso da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe), via UNESP e na interface de busca avançada. Foram acionadas as ferramentas “Acesso Aberto” e “Revisado por pares”.

A pesquisa inicial retornou um total de 10 (dez) resultados. Após leitura dos títulos e resumos, foram excluídas 3 (três) publicações, por não indicarem elementos referentes à pergunta da pesquisa. A inclusão das publicações no estudo obedeceu aos seguintes critérios: a) estudos em português; b) publicados de 2014 a 2024, c) relação direta com a temática explicitada no resumo; d) disponibilidade do artigo completo online; e) artigos revisados por pares. Dessa forma, chegou-se aos 7 (sete) estudos utilizados como base para este trabalho.

Resultados e discussão

945

Os trabalhos analisados contribuem a partir de diferentes perspectivas para responder a questão proposta no presente texto, reforçando o argumento trazido no referencial teórico de que a atuação docente estrutura-se a partir de referenciais diversos sobre o que significa ser professor.

Dessa forma, optamos aqui por apresentar as contribuições identificadas em um *continuum*, respeitando o entendimento de desenvolvimento profissional adotado, registrando-as a partir das influências relatadas desde as experiências de socialização primária até os aprendizados desenvolvidos nas oportunidades de socialização profissional. Embora essas fases e influências não sejam estanques e nem descartadas ao longo do tempo, acreditamos que essa apresentação pode ajudar na identificação dos diferentes aspectos envolvidos.

Ao refletirmos, então, sobre como os professores não licenciados estruturam os saberes necessários ao desenvolvimento do trabalho docente no cotidiano da sala de aula, alguns estudos mencionam a influência de imagens da docência até mesmo do período de formação destes quando na educação básica.

⁶ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, órgão governamental brasileiro que tem como missão a expansão e consolidação da pós-graduação e atua na formação de professores da Educação Básica.

Esta influência está registrada no estudo de Lins e Anic (2022, p. 15) que, ao discutirem as referências para atuação como docente, destacam a fala de dois dos participantes de sua pesquisa:

“Minha referência foram os professores que eu tive durante toda a minha vida até aquele dia, porque conhecimento (técnico) eu tinha, material eu tinha. Eu me inspirei em professores que realmente contribuíram [...]”

“Eu tive inspiração muito de alguns mestres, de alguns professores que eu tive ao longo da minha vida estudantil [...]. Então...assim, busquei inspiração em alguns mestres e, assim, inspiração de também como não fazer né? [...]”

Em sentido semelhante, Ferreira e Da Cruz (2021, p. 1606), mencionam:

“Foi possível perceber que traços muito comuns das histórias de professores licenciados também se fizeram presentes nas narrativas dos sujeitos narradores deste estudo, como o fato de que em diversos momentos se orientaram rumo à docência devido à influência de familiares, ou porque têm suas trajetórias ligadas ao ensino de alguma maneira [...]”

946

Ainda que estas experiências tenham se mostrado significativas, esses professores não licenciados optaram inicialmente por outras carreiras. No exercício da docência, nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, o período de formação inicial pelo qual passaram nas suas áreas específicas também é apontando como referência, especialmente quando considerada a importância do “conhecimento do conteúdo” e seu papel na formação dos estudantes com vistas a atender as demandas do mercado de trabalho e, por vezes, colocando em segundo plano o conhecimento pedagógico.

Ferreira e Da Cruz (2021, p. 1596), ao abordar essa formação, destacam na fala de um dos participantes daquela pesquisa “[...] uma formação voltada para a execução, trabalho realmente profissional e pesquisador [...]. Uma formação voltada para a pesquisa, minimizando, no caso aí, essa questão docente”.

Com essas referências esse profissionais chegam ao exercício da docência e a partir de então, oportunidades de formação continuada, específica e/ou pedagógica; de troca entre os pares; de aprendizagem no próprio trabalho de professor passam a ser mencionados.

Os estudos analisados apontam os cursos de formação continuada como alternativa dos professores não licenciados frente a ausência de aprendizados em relação aos saberes didáticos-pedagógicos. Sobre este aspecto, Moreira (2020, p. 1), baseado nas respostas de professores obtidas através da aplicação de questionário estruturado e análise documental, aponta que a “[...] maioria dos docentes reconhecem a importância da formação pedagógica para a ação educativa em sala de aula.” Contudo, ainda sobre a busca por essa formação, o autor aponta importante contradição ao citar:

“Acerca da formação pedagógica, infere-se que a tendência revelada pelo questionário não se traduz na prática, prevalecendo a priorização dos saberes da formação saberes específicos – conhecimentos das áreas técnicas – em detrimento da construção de conhecimentos pedagógicos. Ao analisar sob a ótica do “notório saber”, permanece a ideia de que para ser professor na EPT basta ter conhecimentos técnicos [...]” (Moreira, 2020, p. 14).

Em outra perspectiva Spricigo; Santos e Santos (2018), apresentam as contribuições da formação continuada para os docentes não licenciados a partir da experiência de condução de um grupo de estudos destinado a abordar questões especificamente ligadas à formação pedagógica. Com base nos dados obtidos através de questionários *survey*, os autores indicam que:

“De modo geral, os docentes participantes avaliaram que os estudos pedagógicos vivenciados no grupo contribuíram para a melhoria de suas práticas, conforme se visualiza na resposta do professor D: “Todos os temas abordados envolveram o cotidiano da prática docente e a discussão fomentou análise sobre a prática docente, bem como a oportunidade de melhoria do trabalho realizado.” (Spricigo; Santos e Santos, 2018, p. 92)

947

A fala dos participantes desta pesquisa nos remete a outra dimensão trazida nos estudos analisados: a estruturação de novos saberes à partir da relação com os pares. Sobre este aspecto, os mesmos autores destacam que os docentes identificam “[...]o compartilhamento entre pares como estímulo à construção de uma atuação que possibilite a reformulação de conceitos, a revisão de crenças arraigadas, considerando as contribuições da pesquisa em educação.” (Spricigo; Santos e Santos, 2018, p. 1)

Sentido semelhante pode ser encontrado no estudo de Ferreira e Da Cruz (2021, p. 1597). Dentre as falas dos participantes, os autores destacam: “[...] na verdade eu tenho me apoiado muito nos exemplos que eu tive durante a graduação, nos colegas do meu colegiado, alguns meus amigos atualmente [...]”.

Por fim, cabe trazer mais um aspecto mencionado como referência pelos docentes não licenciados nos estudos analisados, o reconhecimento da prática pedagógica cotidiana como espaço de pesquisa e fonte de aprendizado da profissão, condição em que a escola torna-se espaço de formação permanente.

Cabe destacar, tal condição só se concretizará, tanto em relação às questões didático-pedagógicas quanto em relação a construção e afirmação de uma identidade docente destes profissionais, a medida que a instituição escolar favoreça a estruturação de espaços que permitam o desenvolvimento de uma comunidade profissional fundamentada na autonomia de seus membros, e estes estejam embebidos da responsabilidade ética e social da profissão docente.

Os estudos analisados, embora mencionem a relação entre pares em seus diversos aspectos, não mencionam a influência destas relações no processo de profissionalização docente. Desta forma, apontam para uma lacuna a ser abordada em estudos futuros.

Considerações finais

Os elementos apresentados apontam para o entendimento de que o processo de constituição dos saberes dos professores não licenciados para o trabalho em sala de aula é influenciado por diversos aspectos, em um movimento de transição de influência das referências externas à escola e à docência, uma vez inicialmente esses possuem poucas referências formais ligadas ao ensino, para apropriação gradual de elementos da cultura profissional docente.

Diante da complexidade do trabalho cotidiano, na contingência da prática, bem como resultado desses processos graduais de socialização profissional, esses professores parecem estruturar, no interior da escola, um *modus operandi* que recorre a estruturas desenvolvidas na sua área de origem ou ainda em elementos do período de socialização primária, na escola, na família etc. às quais agregam novos elementos que se apresentam no exercício da profissão docente.

Em meio às tensões e possibilidades, parece possível observar, no contexto dos cursos técnicos integrados à Educação Básica, a formação de dois grupos distintos de docentes (professores da área técnica e professores do currículo) que elaboram respostas também distintas para o seu trabalho pedagógico em estratégias de socialização dentro do seu grupo específico.

O referido comportamento pode ser explicado pelo conceito de *habitus professoral*, apresentado por Silva (2005), alicerçado nas noções de *habitus* (Bourdieu) e “experiência” (Thompson). Quando em referência à noção *habitus* as ações adotadas estruturam-se através de movimentos de interiorização das representações externas constituídas social e coletivamente sobre o que é ser professor e as demandas da profissão. Quando em relação à noção de “experiência”, o comportamento pode ser explicado como resultado de múltiplos acontecimentos repetidos ou repetição de muitos acontecimentos interrelacionados.

Em ambos os casos a construção do trabalho docente, gradativamente vai tomando forma à medida em que as novas demandas apresentadas na prática cotidiana do professor são confrontadas com estruturas cognitivas anteriormente constituídas em movimentos de ressignificação constantes das práticas, constituindo novos conhecimentos, o que nada difere dos professores licenciados.

Mais do que o domínio de determinados conteúdos da área técnica, os processos de constituição das práticas dos professores não licenciados, trouxe para o contexto da Educação Básica uma instabilidade que evoca uma dimensão coletiva do conhecimento profissional docente que, baseada em ações de colaboração e no trabalho em comum dos professores poderá permitir a estruturação de práticas baseadas nos conhecimentos

constituídos na escola, pelos diferentes agentes que dela fazem parte, na estruturação de uma nova profissionalidade docente no referido contexto.

O presente estudo procurou contribuir para as discussões referentes ao processo estruturação de saberes docentes para a prática profissional de professores não licenciados juntando-se ao conjunto de trabalhos aqui analisados. Tendo em perspectiva suas possíveis contribuições, cabe, contudo, reconhecer como principal limitação o fato das buscas para esta pesquisa terem sido realizadas em uma única base de dados.

A diversidade de perspectivas apontadas sobre a estruturação desse saber docente, bem como a ausência de dados em relação a influência deste processo na profissionalização do ensino indica a necessidade de estudos mais estruturados e aprofundados sobre a temática e questão da pesquisa.

Referências

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva.- 3ª ed.- Porto Alegre: Penso, 2014.

DAY, Christopher; FLORES, Maria Assunção. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto Editora, LDA: Porto. 1999.

FERREIRA, Felipe; CRUZ, Giseli Barreto da. Professores não licenciados na Educação Básica: sentidos de docência no Ensino Médio Integrado. **Revista Diálogo Educacional**, v. 21, n. 71, p. 1583-1608, 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/28454> . Acesso em: 16 out 2024.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane. **Ensinar**: ofício estável, identidade profissional vacilante. 1998.

LINS, Antonio Acioli Blanco; ANIC, Cinara Calvi. Professores não licenciados na educação profissional: seus saberes, suas práticas. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 10, n. 1, 2022.

MOREIRA, César dos Santos; COELHO, Luciana Torres Bessa; JÚNIOR, Niltom Vieira. Formação de professores para a educação profissional técnica: desafios e perspectivas. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 12, p. e21891210941-e21891210941, 2020.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270129, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/?lang=pt> . Acesso em: 16 out 2024.

ORTIZ, Renato; FERNANDES, Florestan. **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática x revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. v-vi , jun. 2007.

SILVA, Marilda da. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, p. 152-163, 2005. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n29/n29a12.pdf> . Acesso em: 16 out 2024.

SPRICIGO, Fabrício; DOS SANTOS, Thisciana Fialho. Grupo de estudos pedagógicos como proposta de desenvolvimento profissional: Contribuições ao trabalho docente na educação profissional, científica e tecnológica. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 25, p. 2, 2018.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista brasileira de Educação**, n. 13, p. 05-24, 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02> . Acesso em: 16 out 2024.

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

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LtdrgZFyGFFwJjqSf4vM6vs/?format=pdf> . Acesso em: 16 out 2024.

950



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

LA INFLUENCIA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN TÉCNICA: CASO DE ESTUDIO EN PRIMER SEMESTRE DE LA CARRERA PEDAGOGÍA TÉCNICA DE LA MECATRÓNICA DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR.

Luis David Guachamin Campaña¹
Lina Mabel Morales Tapia²
Oscar Mauricio Tipan Cuenca³
Fernanda Elizabeth Moyano Moscoso⁴
Christian Javier Aguas Diaz⁵

Introducción

En la actualidad la inteligencia artificial se ha convertido en una herramienta de diversos usos incluido en el campo de la educación, su uso plantea nuevas formas en el desarrollo de los procesos de aprendizaje y en el fortalecimiento de las competencias cognitivas, particularmente en carreras técnicas, como la Pedagogía de la Mecatrónica, la implementación de la IA podrá redefinir los métodos de enseñanza, el acceso al conocimiento y las formas en que los estudiantes interactúan con los contenidos educativos. Sin embargo, surge una interrogante principal: ¿Cómo afecta la inteligencia artificial al proceso cognitivo y de aprendizaje de los estudiantes? En el caso específico de los estudiantes del primer semestre de esta carrera, quienes se encuentran en la etapa inicial de su formación

951

¹ Tecnólogo en Análisis de Sistemas del Instituto Tecnológico Superior Consejo provincial de Pichincha, Quito - Ecuador, Egresado de la Maestría en Ingeniería en Tecnologías de Información y comunicación de IEXE Universidad, Puebla – México. Estudiante de pregrado en Pedagogía Técnica de la Mecatrónica de la Universidad Central del Ecuador, Quito – Ecuador. Correo: ldguachamin@uce.edu.ec

² Estudiante de pregrado en Pedagogía Técnica de la Mecatrónica de la Universidad Central del Ecuador, Quito - Ecuador. Correo: lmmorealest1@uce.edu.ec

³ Estudiante de pregrado en Pedagogía Técnica de la Mecatrónica de la Universidad Central del Ecuador, Quito - Ecuador. Correo: omtipanc@uce.edu.ec

⁴ Docente de la carrera de Pedagogía Técnica de la Mecatrónica de la Universidad Central del Ecuador, Licenciada en Ciencias de la Educación mención Psicología Educativa y Orientación de la Universidad Central del Ecuador, Quito - Ecuador, Máster Universitario en Orientación Educativa Familiar de la Universidad de la Rioja, La Rioja – España. Correo: femoyano@uce.edu.ec

⁵ Docente de la carrera de Pedagogía Técnica de la Mecatrónica de la Universidad Central del Ecuador, Licenciado en Ciencias de la Educación mención Mecánica Automotriz de la Universidad Central del Ecuador, Quito – Ecuador, Magister en Educación y Proyectos de Desarrollo con Enfoque de Género de la Universidad Central del Ecuador, Quito – Ecuador. Correo: cjaguasd@gmail.com

académica, es donde los efectos de esta tecnología podrían incluir la falta de desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas técnicos y la creatividad. Por lo que se debe analizar previo a la introducción de herramientas basadas en IA, ya que su uso puede facilitar el acceso a recursos educativos personalizados y dinámicos, pero también podrían generar una dependencia tecnológica o una disminución de la capacidad de razonamiento autónomo no obstante su aplicación no es la adecuada. Además, existe una brecha en la formación de los docentes, quienes deberían adaptar en sus estrategias pedagógicas estas tecnologías sin afectar los objetivos educativos fundamentales.

Marco Teórico

Inteligencia Artificial en la Educación

La IA (Inteligencia Artificial) ha emergido como un componente clave en la transformación educativa, brindando nuevas oportunidades para personalizar el aprendizaje y mejorar la eficiencia en la enseñanza. Según la (UNESCO, 2023), esta herramienta tiene la capacidad de resolver problemas importantes en la educación actual, la enseñanza, la capacitación creativa y la aceleración del progreso hacia la consecución del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4).

La integración de la IA en la educación ha permitido el desarrollo de sistemas que adaptan los contenidos a las necesidades individuales de los estudiantes, mejorando la equidad y la inclusión. Sin embargo, es crucial que su implementación se realice de manera responsable, asegurando que la IA complemente y no reemplace las interacciones humanas esenciales en el proceso educativo (Rebour, 2025)

Educación Técnica y su Relación con la Tecnología

La educación técnica se centra en proporcionar habilidades prácticas y conocimientos aplicados en diversos sectores industriales. La incorporación de tecnologías avanzadas, como la IA, ha permitido la creación de medios de aprendizaje más dinámicos y efectivos. Por ejemplo, la IA facilita la simulación de procesos complejos, permitiendo a los estudiantes experimentar y comprender mejor los sistemas antes de aplicarlos en situaciones reales (Educaopen, 2023).

Pedagogía Técnica en Mecatrónica

La Mecatrónica, al ser una disciplina que integra mecánica, electrónica e informática, se beneficia significativamente de la IA. La sinergia entre la Mecatrónica y la IA ha dado lugar

a sistemas capaces de tomar decisiones basadas en datos, revolucionando industrias como la manufactura, la salud y la movilidad (Educaopen, 2023).

En el ámbito educativo, la implementación de la IA en la Pedagogía Técnica de la Mecatrónica ha permitido el desarrollo de laboratorios virtuales y simulaciones avanzadas. Estas herramientas dan a los estudiantes una experiencia práctica sin los riesgos asociados a la manipulación de equipos físicos, mejorando la comprensión de conceptos complejos y preparándolos para enfrentar desafíos reales en entornos controlados (Gutiérrez, 2024).

Aplicaciones de la Inteligencia Artificial en la Educación Técnica

La influencia de la Inteligencia Artificial en la educación técnica se manifiesta en diversas aplicaciones que enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Sistemas Tutores Inteligentes (STI)

Los Sistemas Tutores Inteligentes son plataformas que emplean algoritmos de IA para adaptar la enseñanza a las necesidades individuales de cada estudiante. Estos sistemas proporcionan retroalimentación inmediata y ajustan los niveles de dificultad según el progreso del usuario, simulando la interacción con un docente y brinda una experiencia de aprendizaje personalizada (LinkTIC, 2023).

Simulaciones y Realidad Aumentada

Las simulaciones y la realidad aumentada han revolucionado la educación técnica al permitir a los estudiantes interactuar con entornos virtuales que replican situaciones del mundo real. Esto es especialmente beneficioso en campos como la Mecatrónica, donde la manipulación de equipos puede ser costosa o peligrosa. Mediante estas tecnologías, los estudiantes pueden entrenar y perfeccionar sus habilidades en un entorno seguro y controlado (Gutiérrez, 2024).

Laboratorios Virtuales

Los laboratorios virtuales, potenciados por la IA, ofrecen a los estudiantes la oportunidad de realizar experimentos y prácticas en un medio digital. Esto es particularmente útil en la educación técnica, donde el acceso a equipos especializados puede ser limitado. Estos laboratorios permiten a los estudiantes desarrollar habilidades prácticas y aplicar conocimientos teóricos de manera interactiva (Gutiérrez, 2024).

Evaluación Automatizada

La Inteligencia Artificial facilita la evaluación automatizada de tareas y exámenes, proporcionando retroalimentación inmediata a los estudiantes. Esto no solo agiliza el proceso de evaluación, sino que también permite a los docentes identificar áreas de mejora y adaptar sus métodos de enseñanza en consecuencia (Vicenc, 2024).

Asistentes Virtuales de Aprendizaje

Los asistentes virtuales, impulsados por IA, ofrecen apoyo constante a los estudiantes, respondiendo preguntas y guiándolos a través de materiales educativos. Estos asistentes pueden adaptarse al Para averiguar el ritmo de cada educando, dar recursos adicionales o aclaraciones según sea necesario (LinkTIC, 2023).

Principales aplicaciones de IA

Chat GPT. En noviembre de 2022 la Open AI(a) dio a conocer un chatbot conversacional llamado Chat GPT que debe su nombre a las siglas en inglés de Generative Pre-trained Transformer o Transformador Preentrenado Generativo. (Diego Olite, Morales Suárez, & Vidal Ledo , 2023), dentro de la educación contemporánea esta plataforma digital ha automatizado la búsqueda de información.

Microsoft 365 Copilot. Microsoft 365 Copilot es una herramienta de productividad basada en inteligencia artificial que utiliza modelos de lenguaje grandes (LLM) e integra datos con aplicaciones y servicios de Microsoft Graph y Microsoft 365. (Pamelar, 2025)

Gemini. Es el nuevo modelo de inteligencia artificial de Google. A diferencia de Google Bard, Chat GPT o Bing AI, no es una aplicación o un chatbot que responde a consultas, sino que consiste en la tecnología subyacente a la plataforma. Es más, Google pretende sustituir el modelo Bard original por el Gemini porque este nuevo modelo supone una enorme mejora en el mercado. (Knöbl, 2024).

Herramientas y plataformas de IA relevantes para el aprendizaje técnico

GitHub Copilot: es un asistente de codificación basado en inteligencia artificial (IA) que ayuda a los programadores a escribir código más rápido y con menos esfuerzo. (GitHub, 2025)

Tabnine: es un asistente de IA que ayuda a los desarrolladores a escribir código más rápido mientras lo mantiene seguro. Proporciona terminaciones de código inteligentes y sugerencias en su IDE basadas en su base de código y código fuente abierto permisible. (Deepgram, 24)

NVIDIA Jetson: es la plataforma líder para robótica de vanguardia y aplicaciones de IA integradas, que le ofrece una computadora compacta y potente, impulsada por NVIDIA JetPack™ SDK para acelerar el desarrollo de software. (Nvidia, 2025)

Metodologías

Se utilizó una metodología de investigación Cualitativa-Cuantitativa, basada en el análisis de datos. Para lo cual se realizaron 2 encuestas relacionadas con la percepción y el impacto de la Inteligencia Artificial (IA) en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de primer semestre de la Carrera de Pedagogía Técnica en Mecatrónica de la Universidad Central del Ecuador.

La primera encuesta se enfocó en identificar el nivel de conocimiento previo que los estudiantes tenían sobre la IA y su aplicación en el ámbito educativo, mientras que la segunda encuesta evaluó la efectividad en la que se incorporan herramientas de IA para mejorar el rendimiento académico y la motivación en el aula.

Resultados

Con base en las encuestas aplicadas, se analizaron los resultados obtenidos donde una de las preguntas es ¿usas herramientas de IA con suscripción o gratuitas?, se pudo recopilar 29 respuestas con los siguientes resultados: el 93,1% usa las herramientas gratuitas y solo un 6,9% pueden costear una suscripción, esto lo podemos relacionar con la pregunta ¿consideras que el nivel de redacción que tiene las IA es muy avanzado para estudiantes universitarios?, los resultados nos indican que el 34,5% de estudiantes no considera que la IA tenga una redacción adecuada esto podría reflejarse al extenso porcentaje de educandos que usan herramientas gratuitas. Sin embargo, se debe considerar que, en la pregunta, ¿consideras que las herramientas de IA que has utilizado son fáciles de usar? El 44,8%, señaló que las herramientas solo a veces son intuitivas en su uso, lo que reflejaría una mala utilización de estas y justificaría por qué los estudiantes no consideran adecuada la redacción que obtienen de las aplicaciones de IA.

Se realizó la pregunta, ¿crees que te has vuelto demasiado dependiente de la IA para realizar tus tareas?, el 55,2% de los estudiantes consideran que tal vez generaron una dependencia a las plataformas digitales para ejecutar sus tareas, mientras que el 37,9% niega tener dicha adherencia a emplear frecuentemente IA para realizar sus trabajos, por otra parte, el 6,9% afirma que si ha desarrollado dependencia al uso de la IA dentro de sus actividades académicas. Con esto podríamos identificar la brecha cognitiva que se genera en los estudiantes, ya que, un 65,5% considera que las aplicaciones de IA ayudan a resolver problemas de manera más eficiente, dejando de lado su razonamiento lógico, además un 31% de educandos indicó que la IA ayuda a desarrollar proyectos más creativos, relegando su proceso de imaginación e innovación personal.

En relación con la pregunta, ¿al usar IA en un trabajo has verificado que la información otorgada sea actual? Los resultados mostraron que, el 62,1% de los encuestados afirmó que

casi siempre verifica la actualidad de la información proporcionada por la IA, lo que refleja una actitud crítica y responsable en el uso de estas herramientas. Por otro lado, el 31% indicó que a veces realiza esta verificación, lo que sugiere que, aunque existe un interés por validar la información, no se hace de manera consistente. Solo un 6,9% de los participantes respondió que casi nunca verifica la actualidad de los datos, lo que podría indicar una posible brecha en la formación o conciencia sobre la importancia de contrastar la información generada por la IA.

Basándose en la pregunta, ¿recomendarías el uso de herramientas de IA a otros estudiantes de Mecatrónica? El 44,8% manifestó que recomiendan el uso de plataformas virtuales como apoyo dentro de la carrera lo que refleja la dependencia que se ha desarrollado entre los estudiantes y las aplicaciones que facilitan la realización de trabajos tanto teóricos como prácticos, por otro lado, el 6,9% rechaza la idea del uso de la IA para el proceso de aprendizaje, ya que, estarían reflexionando sobre el mal empleo que se da a estas tecnologías, por último el 48,3% refleja su indecisión al responder “tal vez”, esto lo relacionamos también con la brecha cognitiva que se formó en los educandos reduciendo su capacidad analítica para la resolución de problemas.

Conclusiones

956

Con los resultados obtenidos a partir de las encuestas aplicadas, se puede extraer diversas conclusiones significativas respecto al uso de herramientas de inteligencia artificial por parte de los estudiantes de primer semestre de la carrera de Pedagogía Técnica de la Mecatrónica. En primer lugar, se evidencia una marcada preferencia por el uso de herramientas de IA en su versión gratuita. Esta situación sugiere que el acceso a las aplicaciones con mayores prestaciones y mejor calidad puede estar limitado por factores económicos, lo que, a su vez, podría incidir en la percepción de la calidad de la redacción que estas ofrecen.

Tras el análisis de datos se reafirmó que el uso masivo de la IA dentro del contexto educativo ha desarrollado dependencia y una alta tasa de delegación de tareas importantes a dichas plataformas lo que afecta al rozamiento lógico y a la autonomía del aprendizaje, además, esto podría estar provocando una disminución en la capacidad de análisis y pensamiento innovador, evidenciando así el progreso de la brecha cognitiva que existe en los estudiantes. Los resultados reflejan una tendencia positiva hacia un uso crítico y responsable de la IA, ya que la mayoría de los encuestados indicó que verifican con frecuencia la actualidad de la información. Sin embargo, una parte de los participantes solo lo hace ocasionalmente, y un grupo menor casi nunca realiza esta validación, lo que evidenciaría la necesidad de fortalecer la formación sobre la importancia de constatar datos generados por IA. Estos hallazgos subrayan la relevancia de promover una aplicación rigurosa y consciente de estas herramientas, especialmente en ámbitos académicos y profesionales donde la precisión es esencial.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



Para concluir se evidenció que una parte de los estudiantes consideran que el uso de IA es un recurso valioso para complementar su formación académica, ya que, facilita la resolución de problemas, optimiza el tiempo de trabajo y ayuda a complementar los proyectos con creatividad e innovación, sin embargo, un porcentaje de los encuestados se opone al uso de estas tecnologías argumentando que su aplicación prolongada genera dependencia y reduce el desarrollo del pensamiento y el análisis crítico. Por otro lado, una parte importante de los datos recopilados nos indican que existe incertidumbre sobre los beneficios y riesgos del implemento de la IA dentro del proceso de aprendizaje, no obstante, no descartan que el manejo de estas herramientas puede ser de utilidad para mejorar su proceso académico.

Una vez concluido el análisis de los datos se constató que si bien la IA es vista como una herramienta útil para complementar la educación universitaria, su excesiva aplicación y falta de comprensión del correcto uso ha generado dependencia y ha contribuido a disminuir el desarrollo de pensamiento crítico y creatividad, por ello es necesario fomentar una ejecución equilibrada al trabajar con IA, promoviendo estrategias que ayuden a los estudiantes para aprovechar sus beneficios sin descuidar el avance de sus habilidades cognitivas esenciales.

Referencias

Figueroa Molina, R. E., & Valencia Tafur, A. T. (31 de 10 de 2023). *revistas.um.es*. Obtenido de revistas.um.es: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/555681>

Deepgram. (24 de diciembre de 24). *Tabnino*. Obtenido de Deepgram: <https://deepgram.com/ai-apps/tabnine>

Diego Olite, F. M., Morales Suárez, I. D., & Vidal Ledo, M. J. (2023). Chat GPT: origen, evolución, retos e impactos en la educación. *SciELO*.

Educaopen. (2023). <https://www.educaopen.com/digital-lab/blog/inteligencia-artificial/que-es-la-mecatronica>. Obtenido de Educaopen: <https://www.educaopen.com/digital-lab/blog/inteligencia-artificial/que-es-la-mecatronica>

GitHub. (2025). *¿Qué es GitHub Copilot? - Documentación de GitHub*. Obtenido de GitHub Docs: <https://docs-internal.github.com/es/copilot/about-github-copilot/what-is-github-copilot>

Gutiérrez, I. M. (31 de 10 de 2024). *Mecatrónica en la Educación: Innovación y Aplicaciones Prácticas | Actualizado febrero 2025*. Obtenido de oller2colegio: <https://oller2colegio.es/aplicaciones-de-la-mecatronica-en-la-educacion/>





13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



Knöbl, E. (02 de 01 de 2024). *Titular.com* . Obtenido de Titular.com :
<https://www.titular.com/blog/que-es-gemini-la-nueva-ia-de-google>

LinkTIC. (2023). *¿Cómo influye la inteligencia artificial en la educación?* - LinkTIC. Obtenido de LinkTIC: <https://linktic.com/blog/como-influye-la-inteligencia-artificial-en-la-educacion/>

Nvidia. (2025). *NVIDIA Jetson para la robótica de próxima generación*. Obtenido de Nvidia:
<https://www.nvidia.com/es-es/autonomous-machines/embedded-systems/>

Pamela. (20 de 02 de 2025). *Microsoft*. Obtenido de Microsoft:
<https://learn.microsoft.com/es-es/office365/servicedescriptions/office-365-platform-service-description/microsoft-365-copilot>

Rebour, M. (2025). *El impacto de la inteligencia artificial en la educación y en la docencia* - Universidad ORT Uruguay. Obtenido de ie.ort.edu.uy: <https://ie.ort.edu.uy/blog/el-impacto-de-la-inteligencia-artificial-en-la-educacion-y-en-la-docencia>

UNESCO. (2023). *La inteligencia artificial en la educación* | UNESCO. Obtenido de UNESCO:
<https://www.unesco.org/es/digital-education/artificial-intelligence>

Vicenc. (03 de 06 de 2024). *Impacto de la Inteligencia artificial en el aprendizaje, la enseñanza y la educación*. Obtenido de megaprofe.es: <https://megaprofe.es/impacto-de-la-inteligencia-artificial-en-el-aprendizaje/>

958



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

A EDUCAÇÃO NO PERÍODO COLONIAL NA GUINÉ-BISSAU: O IMPACTO DO ENSINO MISSIONÁRIO

Leonel Vicente Mendes¹

Introdução

Desde o começo do século XV, quando se iniciou a peregrinação de portugueses pela Costa da Guiné, além de criarem os pontos de apoio ou feitorias para comércio, tentaram impor a cultura europeia cristã-ocidental na população por meio dos missionários, cabendo às instituições educativas criadas pelo homem branco europeu essa função, conforme os princípios de assimilação cultural. O ensino sobre a religião foi assegurado pelos missionários, uma estratégia usada pelos colonizadores no processo de dominação colonial e imperial na África, especificamente na Guiné-Bissau, no contexto da invasão colonial.

A igreja desempenhou um papel de relevância na política de assimilação cultural levada a cabo pela educação lusa, contribuindo diretamente para a afirmação da dominação imperialista para indígenas no continente africano, através das “missões civilizadoras”.

Segundo Azevedo (1963), em linha geral a educação da igreja se fundamentava nos seguintes pontos: Formação do corpo, a formação intelectual, a formação religiosa ou catequização, formação moral e do caráter. Na explicação do mesmo autor, as ações missionárias portuguesas no seu processo da expansão em África sempre exaltava o catolicismo, considerava-se a catequização dos indígenas como o único instrumento de elevação e de formação moral.

A estratégia política do regime colonial baseava-se na diferenciação racial; deste modo, a educação era diferenciada para os brancos, filhos de europeus. Vários ideólogos portugueses defendiam e discursavam em favor de uma educação separada para as populações indígenas “não civilizadas”.

Citando como o exemplo o ensino missionário na Guiné que foi institucionalizado e oficializado através do Decreto n.º 31.207, de 1941, conhecido como Estatuto Missionário. Segundo o Art. 66º, o ensino especialmente destinado aos indígenas deverá ser inteiramente confiado ao pessoal missionário e seus auxiliares.

De acordo com Ferreira (1977), o sistema educacional para os europeus e africanos assimilados era idêntico ao do Portugal metropolitano. Conforme explicação do autor, para a grande massa da população indígena, existiam apenas as escolas das missões, que ofereciam o ensino rudimentar, posteriormente denominado ensino de Adaptação a partir de 1956.

¹ É doutorando em educação na Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e licenciado em Pedagogia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus dos Malês. E-mail: leonelmendes2014@gmail.com

Frente a essa breve contextualização do cenário histórico de educação colonial missionária e do envolvimento da igreja no processo de conversão dos nativos definimos como problema central deste trabalho a seguinte questão:

A implementação do Decreto n.º 31.207, de 1941, conhecido como Estatuto Missionário exigiu o redirecionamento da educação nas colônias. Qual é o impacto desse decreto na educação dos africanos os ditos não civilizados?

No âmbito desse questionamento, o presente trabalho tem o **objetivo** de compreender como os autores Eduardo de Sousa Ferreira (1977) e Ávila de Azevedo (1963) apresentam o impacto do Estatuto Missionário para a educação da população indígena da Guiné-Bissau no período colonial.

Os resultados mostram que, o resultado da política educacional colonial desenvolvido nas colônias teve um impacto profundo e duradouro nas sociedades colonizadas, especialmente no campo da educação. Ao longo do período colonial, as instituições religiosas desempenharam um papel central na introdução de sistemas educacionais nas colônias, e os resultados desse trabalho foram marcados por uma série de indicadores significativos, tanto positivos quanto negativos.

Metodologicamente o trabalho foi desenvolvido a partir da pesquisa bibliográfica e documental em diálogo com autores que já tiveram produção sobre a temática da educação colonial e missionária nas antigas colônias portuguesa em África. Estudamos dois textos e um documento nomeadamente:

O texto de Eduardo de Sousa Ferreira cujo o título: *O fim de uma era: o colonialismo português em África*. 1ª edição portuguesa. Tradução do inglês por Maria Nazaré de Campos. Lisboa, 1977. Discutiremos capítulos 1 e 2 “**A história da educação**” e “**O estatuto missionário de 1941**”. O primeiro aborda a organização, fundamento e o funcionamento da educação colonial nas colônias. O segundo traz algumas mudanças ocorridas na educação dos africanos os ditos não civilizados depois de oficialização/institucionalização do ensino missionário na Guiné através do Decreto n.º 31.207, de 1941, conhecido como Estatuto Missionário.

A obra de Ávila de Azevedo. *Relance sobre a educação em África: Fundamentos e perspectivas*. Ministério de Ultramar. Junta de Investigação do Ultramar. Estudos de Ciências Política e Sociais. N.º 69 — Lisboa 1963. Neste livro analisamos capítulo 8, “**Missionologia e ensino**” discute a intervenção dos missionários no ensino e no processo de evangelização em África. Além dos textos mencionados consultamos o documento *Estatuto Missionário*. Ministério das obras públicas e comunicações. Decreto Lei n.º 31.207, de 1941.

Esses textos e os documentos assumem um papel fundamental nesta investigação, fornecendo elementos que nos ajudam a compreender a situação social, económica e educacional das antigas colônias portuguesas em África no século XX.

Nestes textos e documentos buscamos responder seguintes questões: Qual era o objetivo central da política colonial no âmbito da educação para população das antigas colônias africanas? Em que medida a política educacional portuguesa implementada nas colônias pode

ajudar a compreender o impacto da educação missionária destinada para a população indígena da Guiné-Bissau no período colonial?

O presente trabalho está dividido, além dessa introdução, em duas seções e as considerações finais. Na primeira seção, **política educacional colonial e seu fundamento**, discute-se a constituição de uma filosofia da educação colonial, seu objetivo e o resultado. A segunda seção, **institucionalização de ensino missionário e seu impacto**, apresenta e discute os resultados encontrados nos textos dos autores mencionados anteriormente a partir das perguntas apresentadas.

Nas considerações finais foi trazida breve conclusão do que foi discutido ao longo do texto.

A política educacional colonial e seu fundamento

Necessitamos de escolas em África, mas escolas nas quais mostramos ao indígena o caminho da dignidade do homem e da glória da nação que o protege (...) queremos ensinar os indígenas a escrever, ler e contar, mas não para torná-los doutores (CEREJEIRA apud MENDY, 1993. p.6).

Os negros, em África, devem ser dirigidos e organizados por europeus, mas são indispensáveis como auxiliares (...) e devem ser considerados elementos produtivos organizados, ou a organizar numa economia dirigida por brancos (CAETANO apud FERREIRA 1977, p. 4).

961

Conforme estudos de Ferreira (1977), Bull (1988), Mendy (1993), a Guiné-Bissau teria sido “descoberta”, provavelmente, em 1446, por Nuno Tristão. Portugal declarou como sua missão levar a “civilização” e a “salvação” aos “primitivos” e gentios. A missão civilizadora e evangelizadora foi sempre apresentada como o eixo da filosofia colonial portuguesa (Mendy, 1993).

Conforme apontamento de Bull (1988, p 31-32),

a palavra Guiné tem origem do nome de uma aldeia fundada pelos anos 1040, nas margens do Alto-Niger. Pela sua situação geográfica, essa aldeia tornou-se a encruzilhada das caravanas que faziam o comércio do Sudão e da África meridional com os Mandingas e os Árabes do Norte. Daí a sua prosperidade e sua reputação que, graças aos mercadores árabes, atingiram os países europeus. No decorrer dos séculos, a palavra Guiné teve grafias: Guynea, Guinanha, Guinee, Jenni, Genni, Djenni etc. Em relação a palavra Bissau, segundo o mesmo autor, o topónimo Bissau é de origem africana, provavelmente Papel, uma das etnias da Guiné-Bissau. Os portugueses como o crioulo adotaram logo esse topónimo que no decorrer dos séculos, teve várias grafias: Bissao, Bisao, Bisanao, Bissao, Biçao, Bissau.

Apesar de várias expressões criadas ao longo da história da ocupação colonial para referir o único país, neste trabalho adotamos o termo Guiné-Bissau.

De acordo com Ferreira (1977), duzentos anos após a descoberta da Guiné-Bissau, praticamente não havia nenhum sinal de atividade educacional ou sequer religiosa portuguesa. Conforme Ferreira (1977), quando o padre jesuíta António Vieira parou em Cabo Verde, em 1652, durante uma viagem ao Brasil, solicitou a D. João IV o envio de missionários para instruir a população da Guiné-Bissau, que carecia de quem a catequizasse e ensinasse. Não havia na Guiné-Bissau nenhum rastro de cristandade, nem cruzeiros nas povoações, tampouco nomes de santos.

Segundo a explicação de Ferreira (1977), o motivo da ausência de missionários na Guiné-Bissau estaria descrito em um livro sobre Cabo Verde, publicado pelo Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina, que evoca as seguintes razões pelas quais não existia ensino nesse território africano:

(...) Os descobrimentos obedeciam a um plano grandioso de política religiosa que visava à Índia, mesmo como meio de atar o islão pelas costas e mais perto das suas bases religiosas e econômicas. Compreende-se, pois, que a ocupação missionária da costa ocidental da África a começar da Guiné tenha sido descurada enquanto não se atingiam os objetivos fundamentais do plano (FERREIRA, 1977, p. 57).

Conforme Ferreira (1977), a estratégia expansionista das viagens portuguesas não era completamente correta, e muito menos suficiente. Desde o início, manifestou-se um certo interesse pela costa ocidental africana, e existiam fatores que induziam os portugueses a não instruir os povos de Cabo Verde e Guiné-Bissau.

Segundo Ferreira (1977), o fator decisivo na política de educação nas colônias foi o decreto de 14 de agosto de 1845, do Ministro do Ultramar, Joaquim José Falcão, que estabelecia escolas públicas nas colônias e transferia para o Estado a responsabilidade da Igreja na educação e instrução nos territórios portugueses.

O decreto de Falcão tinha uma extrema importância, conforme afirma Ferreira (1977, p. 62).

Era singular, pois não fazia nenhuma distinção legal —pela primeira e última vez até 1964 — entre os africanos e europeus, o que estava de acordo com os princípios liberais de igualdade que proibiam qualquer espécie de discriminação.

A mudança na legislação da política Falcão na área da educação durou pouco tempo. Os colonos portugueses pressionaram e conseguiram impor suas ideias sobre os povos indígenas. Em 1869, foi introduzido por decreto um novo sistema educacional, novamente apoiado nas missões, que defendia diferentes tipos de educação a serem ministrados para africanos e europeus. A escola elementar foi dividida em dois níveis. A frequência tornou-se obrigatória para os alunos que morassem a menos de 3 km da escola. Entretanto, foram criadas escolas de corte e costura destinadas às meninas. As escolas principais, que até então

tinham uma classe (série) superior, passaram a ser escolas secundárias e incluíam, em caráter experimental, o ensino de línguas: inglesa, francesa e árabe (FERREIRA, 1977).

As citações que iniciam este trabalho ilustram bem os fundamentos da política colonial. A primeira surge como objetivo da política colonial na educação, que priorizava treinar uma parcela da população assimilando a cultura portuguesa para trabalharem como auxiliares nos serviços de administração servindo de intermediários entre os brancos e os africanos, em defesa dos interesses econômicos, ideológicos e políticos do regime colonial. O ensino era controlado e planejado para não proporcionar uma formação plena, que possibilitaria a criação de uma inteligência africana em nível superior.

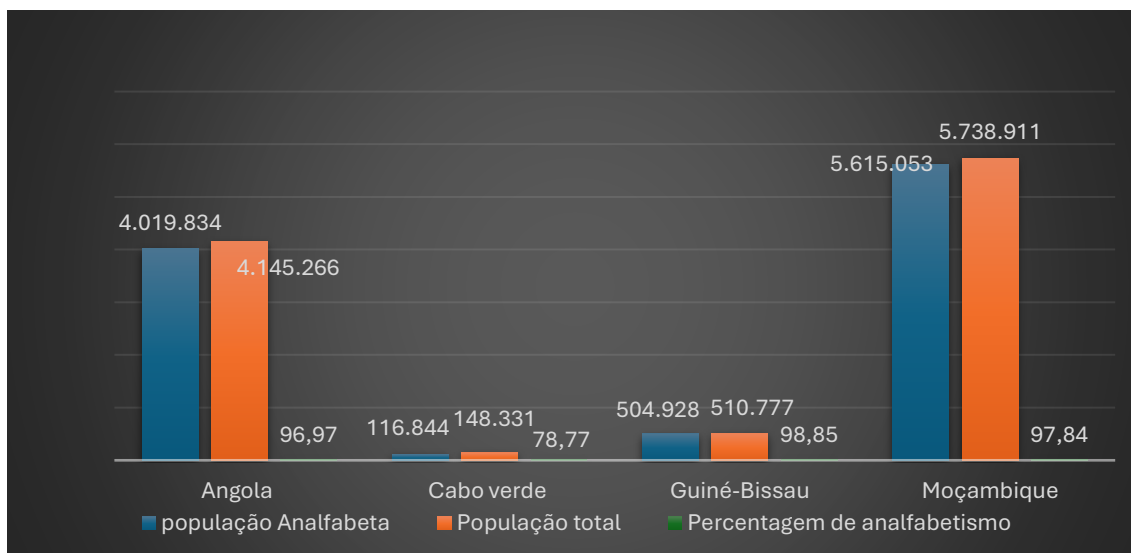
A segunda citação do presidente deposto do governo que se seguiu a Salazar considerava que os africanos poderiam ser úteis desde que controlados e organizados pelos brancos, não necessariamente individualmente, mas sim como um povo no seu conjunto, uma espécie humana naturalmente inferior à raça branca. A política educacional implementada pelo regime colonial português reforçava essa falsa ideologia de Portugal como país "civilizador" em relação a uma "África atrasada".

A ideia de superioridade racial e do racismo constituíram, sem dúvida, elementos importantes da percepção europeia dos africanos. Prestemos atenção à seguinte afirmação de Salazar, em um discurso dirigido à população da colônia em 1957, citado no trabalho de Ferreira:

Acreditamos que existem raças decadentes ou, se preferirem, atrasadas, a quem sentimos ter o dever de conduzir para civilização— tarefa esta de formação de seres humanos que deve ser levada a cabo de maneira humana. Que sentimos e agimos desse modo, é o demonstrando pelo fato de não existir nenhuma rede de organizações adversas e subversivas que pretendam rejeitar a soberania Portuguesa e a queiram derrubar (FERREIRA, 1977, p. 140).

A justificativa sobre as supostas vantagens da colonização e da política de ocupação portuguesa nos territórios africanos também fazia parte de uma estratégia propagandista difundida por ideólogos defensores da colonização, que consideravam esse fenômeno como o maior feito histórico em benefício do povo africano. No entanto, o resultado prático contrariava essa ideologia propagandista, sobretudo nos aspectos da educação. No caso de Portugal, os resultados da política educacional apresentada no gráfico 1 evidenciam a alta taxa de analfabetismo nas colônias, conforme revelado no censo de 1950.

Gráfico 01. Analfabetismo nas colônias em 1950



Fonte: Ferreira (1977, p. 79).

964

De acordo com Ferreira, (1977), os resultados da política educacional portuguesa nas colônias são eloquentemente ilustrados pelo índice de analfabetismo revelado pelo censo de 1950. De facto, a percentagem de analfabetismo era muito elevada entre a população das colônias, com a Guiné-Bissau a liderar o ranking de analfabetismo.

Conforme os dados apresentado por Ferreira (1977), a taxa de analfabetismo em Angola com um total da população de 4.145.266, e o número de analfabetos de 4.019.834, a percentagem de analfabetos é de 96,97; Cabo Verde, total da população 148.331, número de analfabetos 116,844 e percentagem de analfabetos 78,50; Guiné população total 510,777, número de analfabetos 504, 928 e percentagem de analfabetos 98,85; Moçambique população total 5.738 911, número de analfabetos 5615 053, percentagem de analfabetismo 97, 86.

É importante ressaltar que, durante o período colonial, a população Bissau-guineense era classificada de acordo com os critérios de "indígena" e "civilizado", conforme estabelecia o Estatuto dos Indígenas de 1954, que definia os critérios específicos para que um cidadão indígena adquirisse a condição de "civilizado".

A política educacional colonial foi estruturada com base nessa perspectiva, criando-se escolas distintas para atender às necessidades de cada grupo populacional: a escola missionária "rudimentar" (ou, posteriormente, escola de adaptação, após 1956) para as populações indígenas "não civilizadas", e a escola primária para os civilizados. As escolas primárias seguiam um currículo adaptado às aprendizagens tradicionais de leitura e cálculo, semelhante ao da metrópole. Essa prática não se aplicava às escolas "rudimentares".

A política de assimilação dificultava aos guineenses o acesso à educação. Conforme revelam estudos de Anderson (1966) e Cá (2008), os africanos, por toda parte, podiam ser nativos

(filhos da própria terra), mas a assimilação podia emancipá-los. Ou seja, em outras palavras, a assimilação era o meio pelo qual o nativo, considerado incivilizado, podia juntar-se às fileiras dos oficialmente classificados como civilizados, seguindo os seguintes critérios conforme Anderson (1966, p. 73):

Falar português; rendimento suficiente para sustentar o candidato e sua família; bom caráter e posse “daquelas qualidades necessárias para o exercício dos direitos privados e públicos do cidadão português”; cumprimento do serviço militar; e, pelo menos dezoito anos de idade.

Qualquer africano que preenchesse esses requisitos podia usufruir dos direitos rigorosamente reservados aos portugueses. A existência de critérios de “bom caráter” tornava evidente que, em qualquer caso determinado, a assimilação dependia da aceitação da administração colonial. Contudo, o que determinava a escolha e/ou seleção formal para a assimilação era o nível educacional a que a população africana estava submetida (ANDERSON, 1966).

O sistema educativo colonial era organizado com base em fundamentos da política racista e discriminatória que prevalecia naquele contexto. Foram, entretanto, construídas escolas específicas para atender a cada segmento da população. Por exemplo, o ensino oficial primário limitava o acesso dos nativos “não civilizados” à escola e incentivava uma parcela da população “assimilada” a frequentar aquelas escolas, promovendo um grande esforço no sentido da sua aculturação e alienação intelectual.

O ensino primário oficial, segundo os estudos de Macedo (1978), era “gratuito” e destinado exclusivamente a pessoas consideradas “civilizadas” (europeus, mestiços e africanos assimilados). Esse nível de ensino atende alunos entre 7 e 11 anos, abrangendo da 1ª à 4ª classe. De acordo com Macedo (1978), a maioria das escolas oficiais estava localizada em Bissau e nos principais centros das capitais regionais (Circunscrições) e contavam com professores diplomados e estavam sob a administração e inspeção diretas dos Serviços de Educação de governo colonial.

Nessa mesma linha, Furtado (1986, p. 135) corrobora essa visão:

Estas escolas primárias eram suficientemente dotadas com as matérias didáticas necessárias e encontravam-se nos principais centros populacionais, em favor dos filhos dos colonialistas. Os agentes de ensino deviam ser formados pelos magistérios primários e os candidatos a estas escolas deviam ser filhos dos colonialistas ou dos assimilados, que representavam uma minoria.

Os programas e os manuais eram diretamente importados de Portugal sem qualquer modificação. As disciplinas de história e geografia estavam ligadas à realidade portuguesa. Os objetivos eram bem claros:

1. Formar os filhos dos colonialistas no quadro de um programa idêntico ao de Portugal;

2. Acelerar o processo de desafricanização das camadas já desenraizadas do seu meio tradicional e transformá-las em europeus negros, em verdadeiros agentes que perpetuariam o colonialismo.

As populações indígenas “não civilizadas” frequentavam o ensino rudimentar, as escolas das missões ou o ensino de Adaptação, como era oficialmente denominada pela administração colonial. Essa modalidade de ensino estava sob a orientação e administração exclusiva da Igreja Católica (Missões Católicas).

As escolas das missões eram gratuitas e não obrigatórias, destinadas aos indígenas “não civilizados”. Nessas escolas, eram aceitos alunos de 7 a 15 anos, a maioria dos quais não podia frequentar as escolas primárias oficiais. (MACEDO, 1978).

Na perspectiva de Furtado (1986), nas escolas das missões, paralelamente ao ensino literário, os estudantes eram obrigados a trabalhar, no mínimo, duas horas diárias no campo, nas zonas rurais, e, nos centros onde não era possível realizar trabalhos agrícolas, essas horas eram substituídas por duas horas de trabalho em oficinas.

Conforme Furtado (1986), o programa de ensino compreendia duas horas de trabalho agrícola, três horas de atividades didáticas e duas horas de prática em oficinas. As crianças que concluíam o ensino missionário tinham, em geral, um nível comparável ao das crianças da 2ª classe da instrução primária oficial, com todas as limitações inerentes aos meios rurais. Aceitar e praticar bem a religião católica era um dos fatores que favorecia a aprovação dos estudantes nos exames.

Segundo Azevedo (1963), em linha geral a educação da igreja se fundamentava nos seguintes pontos: a Formação do corpo, a formação intelectual, a formação religiosa ou catequização, a formação moral e do caráter. A escola era um instrumento fundamental da ação missionária e estava subordinada aos interesses mais elevada da igreja no ponto visto espiritual, moral e social.

De acordo com Azevedo (1963), as ações missionárias portuguesas no seu processo da expansão em África sempre exaltava o catolicismo, pois considerava-se a catequização dos indígenas como o único instrumento de elevação e de formação moral. O batismo não era apenas um sacramento da liturgia católica, mas sim, pela importância atribuída, era através dela que a primeira porta se abria para um novo conceito de civilização e de dignidade humana.

Segundo Koudawo (1996), os fracos resultados da educação colonial portuguesa, particularmente a indigência dos resultados no domínio da formação de quadros, tinham como principal causa a conceituação da ação colonial.

Para Koudawo (1996), Portugal proclamava a assimilação como princípio e objetivo da sua presença ultramarina. No entanto, instituiu duas categorias distintas de colonizados: os indígenas e os assimilados ou civilizados, e criou as bases de uma escola seletiva, excludente e fortemente discriminatória, cujas estruturas rigidamente hierarquizadas e mutuamente

pouco permeáveis eram: o Ensino Rudimentar, mais tarde chamado de Ensino de Adaptação, destinado aos indígenas não civilizados; e o Ensino Primário, reservado aos civilizados (filhos de colonos ou de assimilados), que tinham o direito exclusivo de acesso ao Ensino Secundário, cujo primeiro e único liceu oficial surgiu tardiamente na Guiné-Bissau, apenas em 1958.

Enfim, Koudawo (1996) aponta duas principais contradições que geraram o fracasso da política de educação colonial portuguesa na Guiné-Bissau. A primeira contradição residia no fato de que a administração colonial afirmava a primazia da língua portuguesa no sistema escolar, ao mesmo tempo em que confiava a responsabilidade das escolas às missões católicas. O trabalho educativo das missões consistia na promoção do uso de uma língua franca local como suporte eficiente da obra de evangelização.

A segunda contradição opunha a política de assimilação à lógica do ensino indígena, cujo curso de quatro anos conduzia a um impasse (um beco sem saída). Em outras palavras, não havia uma relação ou ponte entre o sistema de ensino dos indígenas e o dos civilizados, o que colocava a política portuguesa de formação na impossibilidade de criar as condições necessárias para uma rápida efetivação da lusitanização e da assimilação da população nativa da Guiné-Bissau. (KOUDAWO, 1996).

967

A institucionalização de ensino missionário e seu impacto

A partir da primeira metade do século XX, consolidou-se o modelo de educação para a população indígena, cuja responsabilidade ficaria a cargo da Igreja. As missões católicas voltaram a ter privilégios e novas condições para atuarem nas colônias portuguesas pelo “Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas de África e Timor”, instituído pelo Decreto n.º 12.485, de 13 de outubro de 1926. Após a publicação do decreto, os missionários ganharam o status de personalidade jurídica no direito do Estado português, conforme o seu Art. 5.º: “As missões católicas portuguesas constituem pessoas morais com capacidade jurídica e são legitimamente representadas pelos prelados e seus delegados, que são os vigários gerais, os superiores distritais de missões, os superiores destas, os párocos e quaisquer procuradores, com os poderes que os prelados lhes conferirem”.

A nova atuação missionária, no âmbito da nova política educativa do regime salazarista para os nativos de Angola, Moçambique e Guiné-Bissau, possibilitou a expansão da Igreja e garantiu sua presença de maneira mais efetiva e direta na educação dos povos africanos nos espaços coloniais. Isso ampliou o debate sobre a importância de educar os indígenas e seus professores nativos, mas com a imposição de limites, controlando até onde deveriam estudar, sem perder de vista o sentido do colonialismo e as metas de formar a população nativa para que as colônias gerassem lucros, sem criar obstáculos à política colonial portuguesa.

A partir de 1940, foi assinado um novo acordo missionário entre a Santa Sé e a República Portuguesa², que se, institucionalizou e foi oficializado pelo Decreto-Lei n.º 31 207, conhecido como o Estatuto Missionário de 1941. As atividades, funções, bem como o plano, programa e tipo de ensino destinados aos indígenas, que haviam sido abordados de forma superficial no “Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas de África e Timor”, foram esclarecidos nesse novo Estatuto Missionário de 1941.

A perspectiva era a de que a Santa Sé e a Igreja Católica deveriam trabalhar com missionários católicos estrangeiros para a propagação da fé cristã por meio da educação, implantando o projeto civilizatório português em África através da expansão livre de suas atividades, conforme determina o Art. 3º do mesmo Estatuto:

As missões católicas portuguesas podem expandir-se livremente, para exercer as formas de atividade que lhes são próprias, e nomeadamente a de fundar e dirigir escolas para os indígenas e europeus, colégios masculinos e femininos, institutos de ensino elementar, secundário e profissional, seminários, catecumenatos, ambulâncias e hospitais, nos termos do presente diploma. (ESTATUTO MISSIONÁRIO, 1941, p. 319).

Segundo o Art. 66º, o ensino especialmente destinado aos indígenas deverá ser inteiramente confiado ao pessoal missionário e seus auxiliares. De acordo com Ferreira (1977), a educação separada para africanos e europeus, já estabelecida na prática, tornou-se mais claramente definida. Segundo o mesmo autor, o sistema educacional para os europeus e africanos assimilados era idêntico ao do Portugal metropolitano. Conforme explicação de Ferreira (1977), para a grande massa da população indígena, existiam apenas as escolas das missões, que ofereciam o ensino rudimentar, posteriormente denominado ensino de Adaptação a partir de 1956.

Ferreira (1977) acrescenta que, o curso primário durava três anos, e o currículo incluía disciplinas como a língua e a cultura portuguesas. Apesar de não existir qualquer disposição legal que impedisse os alunos africanos de frequentar as escolas do Estado, barreiras artificiais, como a idade, e outros obstáculos naturais nas áreas rurais permitiam apenas uma transferência muito limitada para as escolas estatais.

O Art. 68º do Estatuto Missionário determinava que:

²O *Acordo Missionário*, assinado em 07 de maio de 1940. A Santa Sé e o Governo Português resolveram estipular um acordo destinado a regular mais completamente as relações entre a Igreja e o Estado no que diz respeito à vida religiosa no Ultramar Português, pelo referido Acordo, ficavam protegidos os interesses do Estado quanto à sua política externa e os interesses da Santa Sé quanto à “evangelização dos indígenas e atuação do apostolado missionário”. *Acordo Missionário entre a Santa Sé e a República Portuguesa* a cópia disponível no arquivo do Vaticano. https://www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/archivio/documents/rc_seg-st_19400507_missioni-santa-sede-portogallo_po.html Acesso em: 31/10/2024.

O ensino indígena obedecerá à orientação doutrinária estabelecida pela Constituição Política, será para todos os efeitos considerado oficial e regular-se-á pelo planos e programas adotados pelo governo das colônias. (p. 324).

Segundo Ferreira (1977), principal autor de referência sobre o assunto, o controle educacional tinha um duplo objetivo: primeiramente, orientar o ensino de modo a transformar os africanos em “verdadeiros portugueses” e levá-los assim a aceitar a autoridade portuguesa; em segundo lugar, utilizar o ensino para formar bons trabalhadores agrícolas e artificies que viriam a garantir a rentabilidade da economia colonial.

Conforme descrito no Art. 68º do Estatuto Missionário: “Aqueles planos e programas terão em vista a perfeita nacionalização e moralização dos indígenas, bem como a aquisição de hábitos e aptidões de trabalho, em harmonia com os sexos, condições e conveniências das economias regionais, compreendendo na moralização o abandono da ociosidade e a preparação de futuros trabalhadores rurais e artífices que produzam o suficiente para as suas necessidades e encargos sociais” (p. 324).

Segundo Ferreira (1977), o ensino indígena obedecia à orientação doutrinária estabelecida pela Constituição Política. O ensino indígena será assim essencialmente nacionalista, prático e conducente a o indígena poder auferir meio para o seu sustento e de sua família, e terá em conta o estado social e a psicologia das populações a que se destina.

Conforme o autor, o Art. 69º contem as medidas para o aportuguesamento dos nativos:

Nas escolas é obrigatório o ensino e o uso da língua portuguesa. Fora das escolas os missionários e os auxiliares usarão também a língua portuguesa. No ensino da religião pode porém, ser livremente usada a língua indígena (FERREIRA, 1977, p.75).

O fato de permitirem que os missionários usassem a língua local no ensino da religião revela que o ensino não era uma atividade prioritária e principal em si, mas sim um meio de difundir a religião. Nosso argumento é reforçado por Azevedo (1963), ao afirmar que o ensino era um meio para a identificação total do indígena com a moral cristã e os preceitos da ordem social que dela derivam. Era através do ensino missionário que se transformava a personalidade do nativo e suas crenças próprias em um conceito integral de verdadeiro cristão.

De acordo com Azevedo (1963), um sistema dessa natureza tinha um papel preponderante na formação dos agentes multiplicadores do evangelho, que garantiam a continuidade da difusão e expansão religiosa. Por isso, os professores, chamados de “catequistas”, recebiam as primeiras patentes desse exército que, com o tempo, viria a atingir os mais elevados graus das dignidades eclesiásticas.

A escola era um meio de elevação e aperfeiçoamento, integrando-se cada vez mais a um conjunto de instituições e processos que visavam cristianizar e assegurar a perenidade da

Igreja nas terras de missão. Em outras palavras, a escola, sem perder o seu caráter de transformação social, participava diretamente dos objetivos espirituais da expansão religiosa (AZEVEDO, 1963).

A Igreja Católica, na qualidade de instituição agente do colonialismo, reafirmava materialmente as ideias promovidas e ensinadas nas escolas coloniais, contribuindo para a manutenção de estruturas sociais que favoreciam a penetração e implementação do poder colonial nos territórios africanos.

Segundo Ferreira (1977), a igreja não era só utilizada para auxiliar o Estado na aplicação da sua política colonial, como fornecia ao Estado um argumento para legitimar a sua presença em África. O autor sustenta a sua afirmação usando o argumento do antigo Ministro do Ultramar Silva Cunha dizia em Luanda em 1964/65:

Com a ajuda de Deus e a nossa determinação, preservamos o fundamento dos nossos direitos (...) Continuamos a civilizar e a converter a terra ao cristianismo (...). Mesmo que puramente económicos, Portugal tem sido o mais ardente e efetivo paladino do cristianismo no mundo moderno. (FERREIRA, 1977, p. 76).

Segundo o entendimento de Ferreira (1977) e Azevedo (1963), o impacto do Estatuto Missionário na educação da população indígena da Guiné-Bissau durante o período colonial foi limitado. Embora a Igreja Católica tenha desempenhado um papel fundamental na educação dos indígenas africanos, os resultados das atividades educacionais das missões foram fracos nas colônias.

Conforme aponta Ferreira (1977), a educação para africanos nas colônias portuguesas — mesmo depois da entrada em vigor do Acordo Missionário — não só era discriminatória, como também bastante ineficiente. De acordo com o mesmo autor, as consequências sofreram-nas os africanos. O autor em questão acrescenta ainda que, a própria Igreja Católica foi, a vítima do sistema educacional que advogou e manteve.

Por fim, é possível afirmar que a educação foi usada como um dos meios para a infiltração do Cristianismo e da civilização. Sendo assim, as escolas serviram como mecanismos de manipulação, colaborando diretamente no plano cultural, espiritual e religioso para a desvalorização da cosmovisão africana, ao confrontarem o mundo espiritual das religiões tradicionais africanas, demonizando suas práticas e classificando suas crenças como falsas, bruxaria e superstições. Por isso, acreditava-se que os africanos deveriam submeter-se à “civilização” por meio da evangelização, cabendo à Igreja Católica esse importante papel no período colonial.

Conclusão

Neste artigo, apresentamos o impacto do ensino missionário para a educação da população indígena da Guiné-Bissau no período colonial, focando nos trabalhos de Eduardo de Sousa

970



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



Ferreira (1977) e Ávila de Azevedo (1963). O ensino missionário, lançado durante o período colonial, moldou profundamente as sociedades africanas, especificamente a guineense. Desde a introdução de valores culturais europeus até à formação de uma elite educada a partir deste ensino que ultrapassou as fronteiras da educação, influenciando igualmente os sistemas sociais, políticos e económicos.

A educação destinada aos africanos nas colónias portuguesas era discriminatória e ineficiente, mesmo após o Acordo Missionário. As consequências negativas desse sistema recaíram sobre os próprios africanos, mas, ironicamente, a Igreja Católica também sofreu com esse modelo educacional, tornando-se vítima da sua ambição.

Com a implementação do ensino missionário na Guiné-Bissau o Estado Português visava dois objetivos ao delegar a educação às missões nas colónias: primeiro, reduzir os custos do orçamento colonial, uma preocupação central para Salazar, pois a educação missionária era mais barata que um sistema estatal; segundo, transferir a responsabilidade e eventualmente críticas para as missões, isentando o governo português de cobranças diretas sobre o sistema educacional colonial.

Referências

ANDERSON, Perry. **Portugal e o Fim do Ultracolonialismo**. Tradução Eduardo de Almeida. Editora Civilização Brasileira S.A. Rio de Janeiro. 1966.

AZEVEDO, Ávila de. **Relance sobre a educação em África: Fundamentos e perspectivas**. Ministério de Ultramar. Junta de Investigação do Ultramar. Estudos de Ciências Política e Sociais. Nº 69 — Lisboa 1963.

BULL, Benjamim Pinto. **O crioulo da Guiné-Bissau: filosofia e sabedoria**. - Lisboa: Instituto de Cultura e língua portuguesa; Guiné-Bissau: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa, Diálogo: convergência. 1988.

CÁ, Lourenço Ocuni. **A constituição da política do currículo na Guiné-Bissau e o mundo globalizado**. Cuiabá: EdUFMT/CAPES, 2008.

FERREIRA, Eduardo de Sousa. **O fim de uma era: o colonialismo português em África**. 1ª edição portuguesa. Tradução do inglês por Maria Nazaré de Campos. Lisboa, 1977.

FURTADO, Alexandre. **Teoria de Investigação sobre a história do ensino**. In Soronda. Revista de Estudos Guineenses", nº 001, Janeiro de 1986.

971



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



KOUDAWO, Fafali. **A independência começa pela escola. Educação do PAIGC versus educação colonial**", in AUGEL, Johannes; CARDOSO, Carlos (coord.) – Guiné-Bissau. Vinte Anos de Independência. Bissau: INEP, 1996. p. 67-78.

MACEDO, Francisco de. **A educação na República da Guiné-Bissau—O Passado as transformações no presente, as perspectivas do futuro**. Braga: Editorial Franciscana, 1978.

MENDY, Peter Karibe. **A herança colonial e Desafios da Integração**. In Soronda. Revista de Estudos Guineenses", nº 016, Julho de 1993.

Estatuto Missionário. Ministério das obras públicas e comunicações. Decreto Lei n.º 31.207, de 1941. Disponível em: <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1941/04/07900/03190325.pdf>

Estatuto orgânico das missões católicas portuguesas da África e Timor. Missões católicas portuguesas. Ministério das Colónias - Secretaria Geral. Decreto n.º 12:485. Diário do Governo n.º 228/1926, Série I de 1926-10-13. Disponível em: <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1926/10/22800/15361543.pdf>

972



LABORATÓRIO DE MÚSICA: A BANDA ESCOLAR E SUA REPERCUSSÃO NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES

Marcelo Neto da Rocha¹

Ailton Pereira Morila²

Introdução

Essa pesquisa tem origem na experiência de criação e continuidade de uma banda musical escolar em uma instituição da rede estadual de ensino, considerando questões essenciais para o funcionamento do projeto, como a formação de novos músicos para garantir sua renovação anual, a dinâmica das práticas em conjunto e a realização de apresentações. Durante esse processo, emergiram observações relevantes, entre elas a consolidação de um público assíduo nas performances escolares, a adaptação do repertório ao longo do tempo e a forma como a interpretação da banda possibilita uma nova percepção de canções de diferentes períodos históricos. Além disso, percebe-se a evolução dos estudantes como músicos intérpretes e arranjadores. A pesquisa, portanto, propõe-se a aprofundar-se nessas questões e analisar as dinâmicas de aprendizagem e socialização que caracterizam esse espaço. O local do estudo é uma escola estadual localizada na cidade de São Mateus, no estado do Espírito Santo - Brasil, onde são ofertadas aos estudantes aulas de teoria musical e prática de instrumentos. Dentre os estudantes participantes, conforme o interesse e avanço nas técnicas dos instrumentos, são selecionados em torno de vinte estudantes para compor a banda escolar, sob a regência do pesquisador.

O estudo busca uma abordagem metodológica qualitativa enquanto estudo de caso para investigar a experiência destes estudantes e compreender os aspectos sociais e culturais que permeiam esse contexto. Segundo LUDKE E ANDRÉ (1986), a pesquisa qualitativa tem como foco principal os aspectos subjetivos de uma questão, utilizando o ambiente natural como fonte direta de dados, com o pesquisador atuando como o principal instrumento de coleta. E conforme GIL (2011), o estudo de caso é indicado para situações complexas da vida real, onde os diferentes aspectos dos fenômenos observados não possuem um limite definido de forma objetiva, sendo adequado para descrever o contexto e as variáveis presentes.

¹ Estudante do Mestrado em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: marcelo.rocha.09@edu.ufes.br

² Professor Doutor do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: apmorila@gmail.com

A pesquisa segue três etapas principais, sendo a primeira delas uma série de entrevistas com ex-participantes da banda, visto que uma das características dessa banda é a rotatividade de membros, devido ao ciclo escolar. A entrevista foi escolhida, pois de acordo com GIL (2011), esta é uma técnica de coleta com vantagens como a flexibilidade e a profundidade dos dados coletados. Essas entrevistas têm como objetivo coletar informações sobre as experiências dos estudantes em diferentes momentos da banda, qual sua relação com a música enquanto ouvintes e enquanto músicos, como a participação na banda afetou sua trajetória escolar, suas experiências mais marcantes. Espera-se que esses dados proporcionem visões particulares sobre momentos e formações diferentes da banda, musicalmente e socialmente conforme a mudança dos membros.

A segunda etapa traz o foco para a formação atual da banda no momento da pesquisa, incluindo os professores coordenadores e os estudantes em diferentes funções: vocalistas, instrumentistas, fotografia e mídias sociais, sonoplastia. Utilizando entrevistas, registros de observação e grupos focais, essa etapa investiga os desafios e experiências do momento. Segundo KRUEGER E CASEY (2014), os grupos focais proporcionam um ambiente propício para a troca de ideias e a construção coletiva de significados, permitindo uma análise mais aprofundada das experiências individuais e coletivas e seu principal objetivo de acordo, logo a escolha dessa técnica foi baseada na intenção de observar e coletar informações sobre aspectos coletivos como a escolha de repertórios, preparação para apresentações, entrosamento de novos membros com estudantes de anos anteriores. Além disso, investigar os hábitos de consumo de música desses estudantes, como trazem suas referências para o espaço da banda e como levam as referências que surgem na banda para sua vida pessoal.

A terceira etapa da pesquisa é a análise dos dados obtidos utilizando a análise de conteúdo de acordo com BARDIN (1977) sob uma perspectiva qualitativa com o objetivo de compreender os fenômenos investigados a partir da ótica teórica escolhida.

974

A música e seu aspecto sociocultural

A expressão musical está presente em todas as culturas, sendo o fazer musical coletivo uma prática recorrente ao longo da história. Comunidades e grupos sociais utilizam a música em diferentes contextos sociais, desde eventos religiosos, como cantos congregacionais e rituais, até celebrações que envolvem a execução de instrumentos tradicionais específicos. Além dessas manifestações, a música também se insere em espaços voltados ao entretenimento e à convivência social, como ocorre em festividades populares, na dança ao som de ritmos como o forró ou na apresentação de bandas em praças públicas. Mesmo em performances individuais, a presença de um público reforça o caráter social da música, evidenciando seu papel como uma forma de comunicação e interação entre os indivíduos.

A música se configura como uma das linguagens artísticas mais presentes na sociedade contemporânea, manifestando-se em diversos contextos e meios de comunicação. Está

presente nas transmissões tradicionais, como rádio e televisão e nas formas mais recentes de consumo, como plataformas de streaming. Além disso, sua difusão ocorre por meio de apresentações ao vivo, transmissões online, vídeos, anúncios publicitários, trilhas sonoras de jogos, bem como em estabelecimentos comerciais e espaços públicos. A escuta musical pode ser intencional, guiada por preferências individuais e sugestões algorítmicas, ou involuntária, quando os grandes sucessos da indústria fonográfica são reproduzidos em diferentes ambientes, independentemente das preferências dos ouvintes. Esse fenômeno, longe de ser recente, tem raízes na popularização do rádio, quando a música passou a ser utilizada tanto para preencher o silêncio quanto para criar uma espécie de barreira sonora entre o indivíduo e o mundo exterior, como observa SCHAFER (2001),

O rádio foi a primeira parede sonora, encerrando o indivíduo com aquilo que lhe é familiar e excluindo o inimigo. Nesse sentido, ele tem relação com o jardim do castelo da Idade Média que, com seus pássaros e fontes, opunha-se ao ambiente hostil da floresta e do deserto. O rádio, na verdade, tornou-se a canção dos pássaros da vida moderna, a paisagem sonora “natural” excluindo as forças inimigas de fora. (Schafér, 2001, p. 137)

A música exerce, historicamente, um papel fundamental na vida cotidiana, acompanhando os indivíduos em diferentes contextos e experiências. Ela tem a capacidade de evocar memórias, provocar reflexões e marcar momentos significativos. Além de funcionar como uma expressão da individualidade, a música também atua como um elemento de coesão social, fortalecendo laços e reafirmando identidades dentro de grupos. Essa dinâmica foi evidenciada em um estudo conduzido com participantes de Hong Kong e Nova York, que demonstrou como as preferências musicais podem tanto refletir traços individuais quanto reforçar vínculos sociais e culturais (NETTAMO, NIRHAMO E HÄKKILÄ, 2006). A música também é distração e entretenimento, assim como pode ser apreciada enquanto arte. A atual relação de grande parte dos indivíduos, porém, se encaixa no que ADORNO (2017) chama de ouvinte de entretenimento, para os quais a música é uma fonte de estímulo, um conforto distrativo, um vício. Essa relação com a música é amplificada com as atuais tecnologias de acesso e reprodução musical, como fones sem fio e streaming.

Ouve-se o tempo todo, e, no entanto, jamais se ouve nada. Em gesto a um só tempo onipotente e impotente, a escuta de entretenimento, cujo revestimento preenche das salas de espera dos consultórios médicos ao fundo sonoro dos supermercados [...] assemelha-se às constantes e ininterruptas visitas à internet, no afã de amplo conhecimento que destitui toda substancialidade (Flo Menezes apud ADORNO 2017 p.24)

No contexto escolar, a música frequentemente desempenha um papel de suporte pedagógico, sendo utilizada em estratégias como paródias de canções populares para reforçar conteúdos

disciplinares ou na seleção de músicas cuja letra aborda temas como ecologia e equidade. Embora essas práticas possam gerar diferentes resultados educacionais, é importante destacar que, por estarem centradas principalmente no conteúdo textual das canções, elas tendem a não explorar aspectos musicais fundamentais, como composição, melodia e ritmo. Consequentemente, sua contribuição para a compreensão e a prática da produção musical torna-se limitada, uma vez que o foco recai predominantemente sobre a mensagem verbal em detrimento da estrutura e da expressividade sonora. Como aponta CAREGNATO (2013) em seu artigo “Revisitando justificativas para a educação musical: uma discussão sobre o ensino de música focado no desenvolvimento extramusical”:

A música é importante na escola justamente porque ela é “inútil”. Porque, assim como a pintura e as outras formas de arte, ela não tem funcionalidade, ela se diferencia do apetrecho [...] ou dos objetos repletos de utilidade com que travamos contato no nosso cotidiano. É essa “inutilidade”, ou seja, o valor estético e artístico da música, que os alunos devem experimentar e conhecer. Quando a música assume uma função na forma de “música para melhorar o comportamento”, “música para aumentar a inteligência”, “música para desenvolver a coordenação motora”, a música deixa de ser música, deixa de ser arte, e se torna simplesmente uma coisa utilitária, como as demais que nos cercam (CAREGNATO, 2013, p. 110).

976

A vivência musical, mesmo quando não é orientada por intenções pedagógicas ou finalidades utilitárias, nem sempre resulta em uma experiência estética e artística plena. Isso ocorre porque a relação dos indivíduos com a música pode estar condicionada por hábitos de escuta superficiais ou por uma abordagem que reduz sua complexidade enquanto linguagem. Diante disso, torna-se fundamental proporcionar aos estudantes oportunidades para explorar a música de maneiras que ultrapassem as formas convencionais de consumo, permitindo-lhes vivenciar sonoridades e estruturas musicais que nem sempre estão ao seu alcance. Além disso, é essencial estimular uma escuta mais atenta e reflexiva, que transcenda classificações dicotômicas de “boa” ou “ruim”, incentivando uma apreciação musical mais ampla e crítica, independentemente do gênero ou da familiaridade com determinada obra.

A apreciação é uma forma legítima e imprescindível de engajamento com a música. Através dela podemos expandir nossos horizontes musicais e nossa compreensão. Ela é a atividade musical mais facilmente acessível e aquela com a qual a maioria das pessoas vai se envolver durante suas vidas (Reimer 1996, p. 75).

A educação musical é um tema recorrente em debates, discute-se sua obrigatoriedade, viabilidade, propostas pedagógicas diversas que focam em movimentos corporais, como as inspiradas em Dalcroze, leitura e canto do método Kodály, contato com materiais e o instrumental Orff ou repetição da prática e referências auditivas de qualidade como defendia

Shinichi Suzuki. Entretanto, tão importante quanto questões técnicas e teóricas é reconhecer o impacto profundo que o aspecto social da música exerce sobre a vida de grande parte da população, independentemente da formação musical formal. A música, em sua essência, vai além do domínio técnico e do conhecimento histórico, manifestando-se como uma forma de comunicação capaz de transmitir emoções, valores e experiências de maneira universal. Um de seus aspectos mais significativos reside na maneira como ressoa subjetivamente em cada indivíduo, evocando emoções, memórias e significados pessoais. Sua capacidade de estabelecer conexões entre indivíduos em diferentes culturas e contextos evidencia seu papel como fenômeno social e como uma linguagem expressiva singular, capaz de articular significados que transcendem barreiras linguísticas e sociais.

Conforme SWANWICK (2003), o discurso musical possui uma natureza intrinsecamente social, pois está inserido em um contexto sociocultural que influencia sua construção e recepção. No entanto, a música não se limita a uma simples reprodução desses contextos; pelo contrário, ela permite a ocorrência do que o autor denomina refração cultural. Esse processo possibilita que músicos e ouvintes reinterpretem e ressignifiquem os elementos musicais com base em suas próprias vivências, estabelecendo novas camadas de significado que vão além das determinações culturais originalmente atribuídas à obra.

A apreciação artística, portanto, não está necessariamente vinculada a um conhecimento aprofundado de aspectos técnicos ou teóricos. Embora esses elementos possam enriquecer a experiência estética e proporcionar diferentes níveis de compreensão, a fruição da arte e da música transcende a formação formal. Sua produção e recepção ocorrem em uma ampla variedade de contextos, nos quais a experiência sensível e as conexões subjetivas desempenham um papel central na construção do significado artístico.

977

[...] Juntamente ou ao invés da educação musical formal, sempre há, em toda a sociedade outras formas de transmitir e adquirir habilidades e conhecimentos musicais. Esses envolvem o que eu vou me referir como 'práticas de aprendizado musical informais' os quais compartilham pouca ou nenhuma das características definidoras da educação musical formal. [...] habilidades e conhecimentos são obtidos geralmente com a ajuda e encorajamento de colegas e familiares pela observação e imitação de músicos ao seu redor e referenciando gravações ou performances ao vivo envolvendo sua música de escolha. (Green, 2017. Pág. 5)

As inúmeras formas de prática musical, proporcionam mais que experiências artísticas ou estéticas, mas são uma plataforma para a construção de identidades e fortalecimento de laços sociais. No exemplo da banda escolar, a música é parte do processo de socialização e colaboração que vai ampliar a percepção musical de cada indivíduo e criar uma sonoridade do conjunto através da construção de significados coletivos dentro dessa linguagem.

Da mesma forma, em ouvintes sem formação teórica, a capacidade de apreciar e fruir da arte musical está relacionada ao aspecto sociocultural compartilhado, onde a música é um meio

de comunicação e expressão e a prática musical, formal ou informal oferece não apenas uma experiência estética, mas uma maneira de entender e transformar sua realidade.

Conclusão

A presença de uma banda musical escolar pode ser considerada uma manifestação cultural relevante, com potenciais impactos tanto na comunidade escolar enquanto espectadores quanto nos participantes envolvidos quando se trata da relação dos estudantes com a música. A prática musical na banda contraria a passividade descrita por Adorno, ao envolver os estudantes ativamente na criação e interpretação musical e pode contribuir com a criação de um público de bons ouvintes, que “compreendem a música tal como se compreende, em geral, a própria linguagem mesmo que desconheça ou nada saiba sobre sua gramática e sintaxe, ou seja dominando inconscientemente lógica musical imanente” (ADORNO, 2017, p. 62)

Além do aspecto artístico e cultural, a banda escolar exerce também uma função social importante, promovendo uma interação entre estudantes e professores que vai além da técnica individual para englobar colaboração e construção de significado coletivo. Os estudantes aprendem a dialogar com o repertório musical, adaptando e transformando-o de acordo com suas próprias vivências e o contexto social ao qual pertencem. Nesse sentido, SWANWICK (2003) sugere que a prática musical é um processo de negociação entre comunidades interpretativas, refletindo a banda escolar como um espaço de troca cultural dinâmico. Assim, a banda escolar não apenas forma músicos, mas também contribui para o desenvolvimento de uma escuta mais ativa e reflexiva entre os estudantes, fomentando uma experiência musical que se estende para além dos ensaios e apresentações.

Diante desse contexto, no momento da escrita deste artigo esse estudo segue em uma direção que pretende buscar a resposta para algumas das seguintes questões: como a participação na banda musical escolar pode influenciar a percepção e apreciação de diferentes estilos musicais pelos estudantes? Ainda, até que ponto a participação na banda pode servir como uma forma de resistência ao consumo passivo de música imposto pela indústria cultural? Obviamente a banda não vai mudar toda a cultura de escuta musical de uma geração, mas em algum nível ela contribui para o aparecimento de mais "ouvintes estéticos", com uma escuta ativa e reflexiva?

Além disso, de que forma a prática musical em grupo pode impactar as relações interpessoais e o senso de comunidade entre os alunos? E o que significa, para esses jovens estudantes, participar dessa banda?

Referências

ADORNO, T. W. Introdução à Sociologia da Música. 2ª. ed. [S.l.]: Unesp, 2017.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



BARDIN, L. Análise de Conteúdo. 70. ed. Lisboa: [s.n.], 1977.

CAREGNATO, C. Revisitando justificativas para a educação musical: uma discussão sobre o ensino de música focado no desenvolvimento extramusical. *Revista Música Hodie*, 2013. 99-114.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2011.

GREEN, Lucy. How popular musicians learn: A way ahead for music education. Routledge, 2017

JAQUES-DALCROZE, E. Eurythmics, art and education. New York: Arno Press, 1985.

KRUEGER, R. A.; & CASEY, M. A. Focus Groups: A practical Guide for Applied Research. [S.l.]: Sage Publications, 2014.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisas em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NETTAMO, E.; NIRHAMO, M.; HÄKKILÄ, J. Personal Music Retrieval, Management and Consumption - A cross cultural study, 2006.

REIMER, B. David Elliot's "new" Philosophy of music education: music for performers only. *Bulletin of the council for research in music education*, 1996.

SCHAFER, R. M. A Afinação do Mundo. [S.l.]: Unesp, 2001.

SWANWICK, Keith. Ensinando Musica Musicalmente (Portuguese Translation of Teaching Music Musically). Moderna, 2003.

979



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

O PAPEL DAS MULHERES NA CIÊNCIA E NA INOVAÇÃO, UM RECORTE DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NO AMBIENTE ACADÊMICO

Sílvia Trisch dos Santos Acunha¹
Lídia Trisch dos Santos Henriques de Carvalho²

Introdução

O presente trabalho foi construído, a partir de recortes sobre pesquisa trata da desigualdade de gênero no ambiente científico, desenvolvida na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). O método adotado para a realização da pesquisa é o (auto) biográfico, instrumentalizado pelas narrativas das participantes. A investigação busca revelar aspectos das histórias de vida de mulheres, professoras e pesquisadoras da UFPel, bem como, os desafios comuns enfrentados pelas mulheres ao longo de suas trajetórias, pessoal e profissional.

O estudo, em questão, surgiu em meio à pandemia de Covid-19, a partir de algumas percepções de uma mulher, que há alguns anos, atua como pesquisadora da área da inovação. Mas, na sua continuidade, vem sendo construído em parceria com uma série de outras mulheres e pesquisadoras muito especiais.

Essa é uma das características da pesquisa (auto) biográfica, onde as narrativas de vida constituem uma nova proposta epistemológica, que valoriza a voz das/os excluídas/os da história. Nesse sentido, podemos dizer as vozes das mulheres – ou seja, as nossas vozes, podem servir de embasamento na construção de saberes coletivos (Delory-Momberger, 2016, 144).

Assim, as narrativas permitem, dependendo do modo como nos são relatadas, universalizar as experiências vividas nas trajetórias de nossos sujeitos. Na leitura transversal das trajetórias de vida, pessoal e profissional, é possível um diálogo entre o individual e o sociocultural. Nesse recorte temporal, convém lembrar que, a narrativa (auto)biográfica elucida a memória como elemento principal na constituição da identidade (Silva; Santos, 2022, p. 116).

Todos nós, somos produtos de tudo aquilo que vivenciamos, nesse sentido, importa observar, que os aparelhos ideológicos do Estado como a família, a escola, os partidos

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação. Graduada em Direito pela Universidade Federal de Pelotas. Brasil. Servidora Pública. Federal. E-mail: silviatrisch@gmail.com

² Mestranda em Direito pela Universidade Federal de Pelotas. Graduada em Direito pela Universidade Federal de Pelotas. Assessora de Juiz de Direito. E-mail: trischlidia@gmail.com

políticos, as igrejas, os clubes, a literatura, o cinema, bem como a universidade, influenciam fortemente nossa formação como indivíduos em sociedade.

Infelizmente, por muitas vezes, esses mesmos aparelhos, tendem a reforçar preconceitos em relação a determinados grupos sociais, como é o caso das mulheres. Neste sentido, apesar dos avanços já alcançados por meio de muitas lutas passadas, atualmente, as mulheres continuam a sofrer diferentes tipos de violência, advindas de uma sociedade machista e patriarcal. “Elas não são mais barradas nas arenas, mas são subjugadas dentro delas” (Walby, 1990, p.228).

Mulheres ainda enfrentam dificuldades para adentrar e permanecer em determinados ambientes socialmente concebidos para os homens. Obviamente, essa realidade é um dos desdobramentos da sociedade na qual vivemos. Uma sociedade que concebe a mulher como elemento obstrutor do desenvolvimento social, quando na verdade, a própria organização da sociedade cria obstáculos e barreiras para a emancipação feminina (Saffioti, 1976, p.3).

Importa lembrar, que essa emancipação feminina, não ocorre de maneira linear, por isso, é fundamental, ao falarmos de gênero e de mulheres, aliarmos outros fatores que compõem a teia social, tais como, classe e raça. Adotando assim, uma perspectiva interseccional (Collins, 2019), do contrário, estaremos fadados a uma proposta epistêmica muito reducionista.

981

Divisão sexual do trabalho

Apesar das relevantes conquistas do movimento feminista no século XX, entre elas o direito ao voto, um número significativo de mulheres, permanecem ainda subjugadas de diversas formas, principalmente no que se refere à educação e as profissões. Pois apesar das mulheres superarem os homens em níveis de ensino, no Brasil, quando se trata de profissões, na sua maioria, elas ocupam as de menor remuneração e prestígio social (Biroli, 2015).

A divisão sexual do trabalho demonstra que na sociedade a esfera reprodutiva cabe às mulheres, enquanto que a esfera produtiva seria o espaço destinado aos homens. Nas sociedades modernas existe “trabalho de homem” e “trabalho de mulher”. Sendo que os homens captam as funções de forte valor agregado, e as mulheres, por sua vez, ficam com as funções de menor relevância. As meninas das classes populares já são consideradas como aprendizes natas de trabalhos domésticos (Hirata e Kergoat, 2021, p. 28).

As diferenças salariais entre os sexos persistem, pois dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2018, divulgados na pesquisa “Estatísticas de gênero – Indicadores sociais das mulheres no Brasil” apontam que o salário das mulheres continua menor que o dos homens, sendo que elas recebem em média 23,5% a menos, para realizar as mesmas funções.

Apesar da taxa de escolaridade feminina, ser 3,4% maior que a masculina, na faixa dos 25 anos. Além disso, os homens ainda ocupam quase 62,2 % dos postos de direção, gerência e gestão, enquanto as mulheres estão à frente de 37,8 % dos cargos (La Cruz, 2019 n.p).

No ano de 2023, foi promulgado o Decreto nº 11.795, de 23 de novembro de 2023 ³, esse diploma legal, representa progresso para o país, no sentido de amenizar as diferenças salariais entre homens e mulheres, e regulamenta lei anterior que trata da mesma temática. Todavia, a implementação do referido decreto encontra dificuldades para ser aplicado na prática, pois é necessário que haja uma ampla fiscalização junto às empresas, e isso não tem ocorrido.

Cabe também ressaltar, que os avanços legais, embora relevantes, não possuem, isoladamente, o poder de modificar a situação das mulheres no mercado de trabalho, precisam estar aliados a outros mecanismos, como políticas públicas específicas direcionadas para as mulheres.

Desta forma, percebemos que ainda temos um longo caminho a trilhar em busca de equidade em diversos espaços, entre eles os ambientes acadêmicos, onde em regra, o destaque é da presença masculina nos cargos mais relevantes. Fica evidente, portanto, que quando analisamos os espaços de poder, nas mais diferentes esferas, notaremos que na maior parte delas, a desigualdade entre os gêneros, ainda se perpetua.

A ciência ainda é masculina?

A ciência é um espaço de poder, e foi vista, historicamente, como uma atividade masculina. Ao longo do tempo, muitas mulheres foram e ainda são invisibilizadas, apesar de suas relevantes contribuições para a ciência, como ocorreu com Hipátia.

982

Por volta de 370 d.C. Alexandria deu para a humanidade uma das maiores cientistas, última habitante do museu, mártir pagão, matemática, filósofa, química: Hipátia. O pai de Hipátia ensinava a matemática e a astronomia na famosa biblioteca do museu. Ele deu a maior importância à educação da sua filha. Hipátia foi a Atenas assistir às aulas de Aristóteles e de Platão. De volta a Alexandria, foi nomeada professora de matemática e de filosofia. Hipátia teria inventado o aerômetro, que permite medir a densidade dos líquidos e construído um astrolábio, plano extremamente prático para medir as posições dos planetas, das estrelas e do sol. Hipátia redigiu com seu pai uma nova edição dos “Elementos de geometria”, de Euclides, obra prima da ciência que foi até o século XIX o livro mais lido depois da Bíblia. Professora popular, consultada para a administração da cidade, essa última representante do paganismo e da racionalidade grega fascinava egípcios, sírios, judeus e cristãos. Vítima do fanatismo religioso de monges cristãos, Hipátia morreu linchada (Kovaleski, 2014, p.16).

Somente após a segunda metade do século XX, como resultado, da liberação feminina e da luta pela igualdade de direitos entre homens e mulheres, as mulheres passaram a exercer atividades estratégicas no campo da ciência e tecnologia. Realidade que decorreu, também,

3 DECRETO Nº 11.795, DE 23 DE NOVEMBRO DE 2023 - Regulamenta a Lei nº 14.611, de 3 de julho de 2023, que dispõe sobre igualdade salarial e de critérios remuneratórios entre mulheres e homens.

em função das profundas transformações produzidas pelo processo de industrialização e crescente necessidade de recursos humanos especializados (Leta, 2003, p 4).

Notadamente, os espaços científicos de maneira geral replicam as construções do patriarcado e, por isso, necessitam, urgentemente, ser analisados quanto à desigualdade de gênero. O cenário apresentado até aqui nos permite perceber que as mulheres encontram, ainda hoje, inúmeros obstáculos para uma profícua participação nos ambientes de ciência e inovação no Brasil e no mundo.

“O número de mulheres que se dedicam às Ciências, em termos globais, é ainda menor que o de homens, mesmo que se possa dizer que nas décadas que nos são mais próximas tem havido uma muito significativa presença das mulheres nas mais diferentes áreas da Ciência, mesmo naquelas que antes pareciam domínio quase exclusivo dos homens. Parece que usualmente não se valorizam significativamente as contribuições femininas” (Chassot, 2004, p.22).

No ambiente acadêmico da UFPel, universidade onde se realiza o estudo, também é perceptível a discriminação quanto à participação feminina nos mais diversos espaços, incluindo a inovação. Razão pela qual, torna-se cada vez mais importante, realizar estudos mais aprofundados sobre essa realidade, para melhor compreensão e articulação de mudanças desse cenário.

A revista *Nature Cell Biology*, no artigo Women in Science, em edição de 2018, destacou, que as mulheres representam apenas um terço dos cientistas em todo o mundo, e que por essa razão, freqüentemente enfrentam discriminação baseada em gênero e sofrem com a falta de igualdade de oportunidades (Rangel, 2019 n.p).

As previsões do futuro não são encorajadoras, pois segundo dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), as mulheres continuarão sendo minoria no ramo científico nos próximos anos. Sendo que, em 2030, elas devem representar apenas 30% do total de pesquisadores em atividade no mundo.

Participação feminina no contexto acadêmico e de inovação

O ambiente universitário continua replicando o ideal de uma sociedade onde os homens ocupam os lugares de referência. “Ainda que estejamos no século 21, o universo acadêmico é masculino”, diz. “Apenas 33% das bolsas de produtividade e pesquisa são concedidas às mulheres e, nas reitorias, a participação das mulheres é muito menor” (La Cruz, 2019 n.p).

A fim de contextualizar, a realidade da UFPel, segundo dados do Núcleo de Inovação Tecnológica, ao final do ano de 2023, a universidade já contava com um portfólio de cerca de 300 pedidos de patentes depositados junto ao INPI (Instituto Nacional da Propriedade Industrial), e 22 patentes já concedidas. Além disso, em 2021, foi à universidade do Rio Grande do Sul com o maior número de pedidos de patentes depositadas. (Feijó, 2021n.p).

A instituição, sem dúvida, é detentora, de um patrimônio imaterial considerável, fruto do desenvolvimento de muitas pesquisas, construído, obviamente, com a colaboração de muitas mulheres. Nesse sentido, nossa pesquisa busca dar visibilidade ao papel exercido pelas professoras/ pesquisadoras no contexto da inovação na UFPel e trazer às questões de gênero para o centro do debate no contexto acadêmico. Por meio da análise das narrativas das participantes, busca-se compreender os inúmeros desafios que elas enfrentaram e enfrentam dentro do ambiente científico/acadêmico ao longo de suas jornadas como mulheres e cientistas.

Podemos citar como exemplo, parte da narrativa de uma professora da área das Engenharias, que, ocupa lugar de destaque em vários órgãos e conselhos da sua profissão. Eis seu relato: “O dia-a-dia é tão masculino, que tu ouve algumas coisas, tu acha que aquilo é uma brincadeira, ou é uma piada. Mas, na verdade, não é, né?”. E ela ainda complementa, dizendo: “Porque eu me masculinizei pra estar onde eu estou. Eu não usava batom, eu não usava, entendeu? Eu me masculinizei pra chegar aonde eu cheguei.”

A pesquisa (auto) biográfica amplia os horizontes das ciências humanas, descoloniza o pensamento e traz uma nova perspectiva de conhecimento pós-disciplinar. Esse modelo hermenêutico de compreensão do mundo de uma forma mais humana promove os saberes de resistência e solidariedade (Passey, Souza , 2017,p.23).

984

Conclusões

Desta forma, na construção desse texto, bem como na pesquisa como um todo, buscamos alinhar as questões de gênero aos estudos (auto) biográficos. Pois, “ir ao encontro de si visa à descoberta e à compreensão de que viagem [história de vida] e viajante são apenas um” (Josso, 2012, p. 21).

Por fim, compreendemos que toda essa reflexão é um importante, e, poderá contribuir na busca de estratégias que possibilitem maior equidade de gênero nos mais diversos espaços. Afinal, todas nós, merecemos conviver, em ambientes acadêmicos mais respeitosos e acolhedores, para que possamos realizar nossas atividades e pesquisas com liberdade. E, além disso, continuar somando ao cenário da ciência e da inovação, regional, nacional e internacional.

Referências

BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe. **Feminismo e política: uma introdução**. Boitempo Editorial, 2015.

CHASSOT, Attico. A ciência é masculina? É, sim senhora! **Revista Contexto & Educação**, v. 19, n. 71-72, p. 9-28, 2004.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Boitempo editorial, 2019.

DA CONCEIÇÃO PASSEGGI, Maria; DE SOUZA, Elizeu Clementino. O movimento (auto) biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. *Investigación Cualitativa*, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, v. 1, n. 1, p. 133-147, 2016. Disponível em : <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526> Acesso em: 15/03/2025.

FEIJÓ, Frederico. Zero hora. 2021. Disponível em : <https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2021/10/ufpel-e-a-universidade-que-mais-solicita-registros-de-patentes-no-rio-grande-do-sul-ckuh46tqu004f017f27on58vq.html>. Acesso em: 15/03/2025.

985

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Atualidade da divisão sexual e centralidade do trabalho das mulheres. **Revista de Ciências Sociais-Política & Trabalho, [SL]**, n. 53, p. 22-34, 2021.

JOSSO, Marie-Christine. O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan/abr. 2012. Disponível em : <https://www.scielo.br/j/edreal/a/rXZF6DgbGRsjFDTvDFCD5YR/?format=pdf> Acesso em 15/03/2025.

KOVALESKI, Nádia Veronique Jourda; TORTATO, Cintia Souza Batista; DE CARVALHO, Marília Gomes. As relações de gênero na história das ciências: a participação feminina no progresso científico e tecnológico (Gender relations in the history of science: The women's participation in the scientific and technological progress. **Emancipação**, v. 13, n. 3, p. 9-26, 2013

LETA, Jacqueline. **As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso**. Revista Estudos Avançados. Vol. 17, 2003.





13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



LA CRUZ, Fernanda. Liderança feminina cresce nas instituições de ensino superior. Desafios da Educação. 2019. Disponível em : <https://desafiosdaeducacao.com.br/lideranca-feminina-nas-ies/>. Acesso em: 15/03/2025.

RANGEL, Érika Bevilaqua. **Aumenta participação feminina na pesquisa científica brasileira.**2019. Disponível em: <https://ensinoepesquisa.einstein.br/fiquepordentro/noticia/cresce-participacao-feminina-na-pesquisa-cientifica-brasileira>. Acesso em: 15/03/2025.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade.** Vozes, 1976.

SILVA, Jaqueline Barboza; SANTOS, Samanta Gabriely Alves dos Santos. Pesquisa (auto)biográfica e narrativas formativas: itinerários descolonizadores. Revista Debates Insubmissos, Ano 5, v. 5, nº 18, mai./ago. 2022.

WALBY, Sylvia. (1990), *Theorizing Patriarchy* Oxford, Basil Blackwell.

986



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

O TRABALHO EDUCATIVO ESCOLAR FRENTE OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA ATUALIDADE: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA¹

Alysson Fernandes dos Santos²

Natália Scarabelot Farias³

Renan Batista Vicente⁴

Géssica Dal Pont Guidi⁵

Matheus Bernardo Silva⁶

Considerações iniciais

O presente artigo é oriundo de uma pesquisa teórico-bibliográfica, em andamento, que visa fazer uma breve análise, sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, sobre o papel do trabalho educativo escolar na atualidade. A educação, como atividade ontológica, é fundamental na formação humana, quando possibilita ao aluno a apropriação das máximas objetivações humanas, por meio do conhecimento cultural elaborado e sistematizado (Saviani, 2021).

Atualmente, vivemos um período de invalidação do conhecimento científico, onde o currículo se torna uma mera reprodução do senso comum. Diante disso, o objetivo é discutir a relação trabalho educativo e currículo escolar na formação integral humana. A hipótese é que, via a concepção neoprodutivista de educação, há a prevalência apenas do interesse empírico do aluno, por meio do senso comum neoliberal, que conduz apenas para a adaptação social. Em contrapartida, por meio da pedagogia histórico-crítica, destacam-se as possibilidades teóricas para a consolidação do currículo escolar em proveito do processo de ensino-aprendizagem objetivo, via o trabalho educativo, capaz de formar um sujeito crítico, consciente de sua classe, capaz de agir frente os desafios sociais hodiernos, uma vez que, o

987

¹ O presente texto é originário de uma pesquisa com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC).

² Acadêmico do Curso de Pedagogia (Bolsa Iniciação Científica “Programa Nossa Bolsa UNESCO”). Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Criciúma, Santa Catarina, Brasil. E-mail: alyssoneducador@gmail.com

³ Mestranda em Educação (Bolsa de Pesquisa FAPESC). Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Criciúma, Santa Catarina, Brasil. E-mail: nataliascarabelot@unesc.net

⁴ Acadêmico do Curso de Licenciatura em Educação Física. Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Criciúma, Santa Catarina, Brasil. E-mail: vicentebrenan@outlook.com

⁵ Doutoranda em Educação. Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Criciúma, Santa Catarina, Brasil. E-mail: dalpontgessica@gmail.com

⁶ Doutor em Educação. Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Criciúma, Santa Catarina, Brasil. E-mail: matheusbernardo@unesc.net

trabalho educativo é, em linhas gerais, o processo pelo qual o conhecimento objetivo (conhecimento historicamente sistematizado) é convertido em saberes escolares para que então se torne uma segunda natureza para o indivíduo, momentos em que ele se apropria de fato do conhecimento. Pois, assim há a possibilidade concreta de uma formação escolar para além do senso comum, que têm servido aos princípios e demandas do neoliberalismo. Fazenda (2010) aponta a necessidade de um conhecimento crítico que influa na realidade anterior dos indivíduos.

Nesse contexto, a educação escolar tende a se alinhar ao pensamento econômico-produtivo. Como aponta Bernardo Silva (2024, p. 07), “a finalidade da educação escolar é o processo formativo do indivíduo para atender às demandas da economia e, consequentemente, das empresas”.

Em contrapartida, a pedagogia histórico-crítica surge nesse contexto como uma necessidade de “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, sendo então a prática social o “ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa” (Saviani, 2019. p. 421). Ou seja, deslocar a educação da lógica produtiva e de capital, para a prática social, que deve ser sua finalidade. Sobre esse movimento é que iremos identificar a forma como a atual configuração de mercado tem influenciado o currículo escolar e como a pedagogia histórico-crítica vem para o enfrentamento dessa demanda.

988

“Aprender a aprender”: um museu de grandes novidades?

A educação escolar, da forma que está posta hoje, está direcionada à formação de indivíduos aptos a suprir as exigências do mercado, focando na qualificação da mão de obra estritamente voltada às demandas produtivas do capital ao invés de priorizar o desenvolvimento de sujeitos nas máximas objetivações humanas (por meio da arte, ciência e filosofia), e que estes sejam capazes de intervir criticamente na sociedade por meio de sua atividade vital.

Mas as obras desses três campos mais elevados de produção humana podem, pela mediação do trabalho educativo, produzir saltos qualitativos decisivos em termos de desenvolvimento da visão de mundo dos indivíduos. Assim como no caso de obras artísticas, também os conhecimentos científicos e filosóficos podem gerar mudanças importantes na visão de mundo dos indivíduos. No campo das ciências da natureza, por exemplo, a superação do geocentrismo, a descoberta das células e da evolução da espécie foram conhecimentos que exerceram profundo impactos sobre a visão da natureza e sobre as relações entre os seres humanos e os fenômenos naturais. No campo das ciências da sociedade, descoberta de que o ser humano se diferencia dos animais pela atividade de trabalho e que o único ato de criação realmente existente é o de transformação da realidade pela atividade humana sem dúvida altera radicalmente a compreensão do mundo, superando

tanto as visões religiosas da criação do universo e a da vida quanto visões naturalizantes da sociedade (Duarte, 2021. p.18).

A principal função da educação escolar se desloca da formação integral, para a formação de um trabalhador volátil, adaptável, com capacidade empreendedora, flexível às exigências do mercado de trabalho. O currículo escolar, por sua vez, é estruturado de modo a reforçar esses preceitos neoliberais, transformando a escola em um ambiente que reproduz as condições laborais que o indivíduo enfrentará ao final de sua formação.

Para que essa lógica mercadológica neoliberal se consolidasse no âmbito da educação, tornou-se essencial a incorporação de uma tríade de pressupostos didático-metodológicos ao currículo escolar. Essa tríade, definida por Saviani (2021) como “Pedagogia da Exclusão”, “Pedagogia das Competências” e o “Ideário do Aprender a Aprender”, constitui a base da lógica neoprodutivista da educação. Seu principal objetivo é inserir os indivíduos em uma subjetividade neoliberal, na qual a própria existência passa a ser percebida exclusivamente pelos resultados de sua produção para o mercado de trabalho.

Malanchen (2014), aponta que um dos principais fatores para as reformulações na política educacional e na política curricular se deu devido às mudanças no cenário econômico mundial e nacional, acontecidas no final da década de 1980. A modernização da produção e a globalização alinhados à ideologia neoliberal, traz exigências de readequações escolares, as quais possam servir a este propósito capitalista.

Com o discurso de colocar a escola em sintonia com as mudanças tecnológicas, culturais e socioeconômicas, o que se colocou em prática foi um intenso processo de formatação da escola segundo os moldes impostos pela lógica do capitalismo do fim do século XX e início do século XXI de acordo com o ideário neoliberal. (Malanchen; Santos, 2020, p. 04)

Portanto, com a inserção das bases didático-pedagógicas neoprodutivistas no currículo brasileiro, a escola deixa de ser um espaço destinado ao acesso e à apropriação das máximas objetivações humanas para a formação integral do indivíduo. Em seu lugar, torna-se um ambiente voltado ao desenvolvimento de habilidades e competências estritamente alinhadas às exigências do mercado, preparando-o para a competição mercadológica e para a conquista do status de empregabilidade, que o torna, segundo a lógica neoliberal, um ser humanizado.

Nesse novo contexto as medidas de políticas educacional vão ser marcadas por uma espécie de neoconservadorismo. Diante do mote do “Estado mínimo” passa-se a considerar a chamada “decadência da escola pública” como resultado da incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso advoga-se, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis de mercado. (SAVIANI, 2018, p. 293)

À luz da ideologia meritocrática que permeia as relações neoprodutivistas na educação, Duarte (2022), Martins e Duarte (2010) e Saviani (2021b) destacam que o principal pilar dessa tríade neoprodutivista é o lema “Aprender a aprender”.

No âmbito do “aprender a aprender”, destacamos o conceito de “competências”. Esse conceito tem como principal referência teórica Philippe Perrenoud, que, na década de 1990, defendia um ensino baseado em competências, com foco no aluno e fundamentado em “métodos ativos” — abordagem que teve seu auge no movimento escolanovista no início do século XX.

Conforme expõe Duarte (2008), Perrenoud argumentava que, para que o ensino por competências se efetivasse, era necessário substituir o ensino tradicional por uma lógica de treinamento. Nessa perspectiva, o foco passaria do conhecimento científico objetivo para a resolução de situações cotidianas do aluno, priorizando a adaptação prática em detrimento da construção de um saber sistematizado. Dessa forma, o aprendizado ocorreria a partir da experiência imediata, reforçando a ideia de que o estudante deve aprender resolvendo problemas concretos, em vez de adquirir um conhecimento teórico científico.

A Pedagogia do “aprender a aprender” aparece como uma resposta às demandas mercadológicas e à necessidade de formar indivíduos adaptáveis e capazes de se ajustar às constantes mudanças do mundo do trabalho e da sociedade atual. Sendo assim, a ideia é que os indivíduos possam desenvolver habilidades e competências de forma individual e autônoma, sem um processo de ensino-aprendizagem efetivo.

Tem como prioridade o desenvolvimento de habilidades práticas que permitam se ajustar às exigências da sociedade. “[...] ‘aprender a aprender’ estabelece uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém” (Duarte, 2001. p. 36).

Nesse viés, é possível identificar como o “aprender a aprender” contribui para a reprodução de uma educação alienante, que prioriza a adaptação social ao invés de focar na formação crítica e emancipadora do indivíduo, o tornando cada vez mais alienado à sociedade e ao mercado de trabalho, compreendendo que a alienação é a “representativa dos processos que apartam os sujeitos das conquistas humano-genéricas e, dentre elas, o acesso aos conhecimentos aptos ao desvelamento do real” (Marsiglia; Martins, 2018. p. 1707).

Em síntese, o “aprender a aprender”, reflete em uma concepção de educação que está baseada nos interesses neoliberais. Visto isso, é necessário abordar sobre o que é humanização e qual a relação com o ambiente escolar. A priori, humanização é uma ação que obrigatoriamente precisa acontecer em conjunto, ou seja, na relação com o coletivo e da cultura humana produzida por essa relação.

Porém, sabe-se que na sociedade capitalista em que vivemos as desigualdades estão presentes e a humanização fica à mercê. “Colocamos em foco a contradição entre a possibilidade humanizadora, aqui identificada com o desenvolvimento máximo da consciência dos indivíduos e a alienação” (Marsiglia; Martins, 2018, p. 1707).

Essas duas contradições estão presentes no ambiente escolar, por um lado em uma escola que busca a humanização, que procura uma maior consciência dos indivíduos, acessando conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos, promovendo um indivíduo que seja crítico e autônomo, e de outro lado, a alienação, que forma para a submissão ao interesse do capitalismo, ao sistema mercadológico e desconsidera as questões sociais e humanas.

Duarte et. al. (2020) reforçam que a escola deve ser um espaço de humanização do indivíduo, onde todos os conhecimentos cientificamente sistematizados serão disponibilizados aos alunos por meio do processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, se a educação contemporânea está a serviço da manutenção do status quo capitalista, logo, seus impactos são diretamente visíveis na luta de classes atual.

Ao longo da história, a educação esteve majoritariamente acessível às classes dominantes, consolidando-se como um instrumento de poder e distinção social. Nesse sentido, Marsiglia e Martins (2018), apontam como a estruturação curricular das sociedades desempenhou um papel segregador, favorecendo as elites dominantes⁷.

Dessa forma, a reflexão que se traz é que, independentemente do sistema socioeconômico vigente, sempre existiu uma contradição fundamental entre a universalidade do conhecimento objetivo humano e os entraves ideológicos para o acesso a esse conhecimento. Entretanto, essa disputa entre classes era uma realidade inerente ao modo de vida de seus integrantes. Com a transição do feudalismo para o modo de produção capitalista, inaugurou-se à ascensão da burguesia, que, sob um discurso revolucionário de igualdade entre os indivíduos, reivindica a ampliação do acesso à escolarização. Aquilo que Saviani (2021) denomina como “Pedagogia da Essência”. Em linhas gerais, esse conceito remete à ideia da educação como um direito universal.

Contudo, conforme as reflexões de Marsiglia e Martins (2018), a burguesia, ao se consolidar como classe dominante, percebe que a limitação do acesso à educação das classes trabalhadoras se torna um mecanismo eficaz para a manutenção de sua hegemonia. Diferente dos ideais proclamados na revolução, a burguesia passa a defender, no campo educacional, aquilo que as autoras denominam “Pedagogia da Existência”, baseada na premissa de que os indivíduos possuem capacidades, motivações e interesses distintos. Esse argumento, sob a justificativa do respeito às diferenças, serviu para legitimar as desigualdades no acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, perpetuar a dominação e os privilégios, como afirmam Marsiglia e Martins (2018, p. 04):

A burguesia vê seus interesses ameaçados, o que leva a defender, em termos educativos, a pedagogia da existência, afirmando que os seres humanos são essencialmente diferentes, com capacidades, motivações e interesses próprios a cada um. Com esse princípio, em nome do suposto respeito às diferenças,

⁷ Para aprofundamento de tal processo histórico, consultar “A natureza contraditória da educação escolar: tensão histórica entre humanização e alienação” de Marsiglia e Martins (2018).

legitima-se a desigualdade de acesso ao patrimônio humano-genérico, bem como a dominação e os privilégios.

Assim, a burguesia compreendeu rapidamente como manipular o acesso ao conhecimento objetivo, resguardando-o para sua classe e estabelecendo uma contradição entre educação e trabalho enquanto atividade vital do ser humano. Esse processo resultou na exploração dos resultados do trabalho da classe trabalhadora, alienando-a das possibilidades objetivas que ultrapassam a mera venda de sua força de trabalho. Dessa forma, a adaptação desse indivíduo-trabalhador de maneira pacífica por meio de sua alienação, aos ditames sociais impostos pelo sistema capitalista torna-se uma condição necessária para a perpetuação das relações de dominação.

No bojo desse processo histórico, a educação escolar, por meio de seu trabalho educativo, adaptou-se às transformações globais nos modos de produção, ajustando-se às exigências da formação humana necessárias para a manutenção da classe dominante em cada período

A perpetuação desse status quo social por meio da educação consolidou-se ao longo do tempo, de modo que, a cada fase da história moderna, surgiam novos mecanismos que refinavam essa estrutura. Nesse contexto, teóricos desenvolveram abordagens cada vez mais sofisticadas, tendo como pano de fundo a lógica alienante de reforçar a restrição do acesso das classes dominadas às máximas objetivações humanas, enquanto, simultaneamente, promoviam um esvaziamento do conhecimento objetivo daquilo que era permitido ao acesso das classes dominadas. Esse processo intensificou a alienação dos indivíduos pertencentes às classes subalternas, aprofundando as desigualdades educacionais e sociais.

992

[...] a objetivação universal, torna-se um complexo esvaziamento por duas razões: primeiro porque o trabalhador é reduzido a mero produtor de mais-valia que é apropriada pelo capital, segundo porque a universalidade daquilo que é produzido não tem o significado de enriquecimento universal dos seres humanos, mas sim se trata da universalidade abstrata e vazia do valor de troca, ou seja, a universalidade do dinheiro. Mesmo acontece com o derrubamento dos objetivos limitados e unilaterais que, em vez de produzir um desenvolvimento livre universal dos indivíduos, produz a desumanização do indivíduo, pois os laços que antes o prendiam a um contexto sociocultural limitado e restrito são substituídos pelos laços entre indivíduos e o mundo das mercadorias e do capital. Um dos sintomas dessa realidade é o fato de o desenvolvimento de um país ser avaliado em termos de poder aquisitivo da população e do volume da produção, ou seja, em termos de expansão do capital. Mas o aumento do volume da atividade econômica não significa necessariamente melhoria da qualidade de vida humana mesmo considerando-se uma hipotética distribuição igualitária de renda. (Duarte, 2012, p. 214).

Ter o capital como base para avaliação de desenvolvimento humano, cria uma falsa ideia de satisfação pelo capital, como se o poder aquisitivo fosse o horizonte humano. Este movimento acaba por criar práticas autoritárias e reacionárias. Isso porque os indivíduos

estão concentrados no imediatismo e não se atentam a questões importantes como o pensamento crítico necessário à compreensão da sua realidade como classe trabalhadora e produtora da humanidade.

Mercantilização da verdade em tempos neoliberais

O senso comum neoliberal obscurantista influencia a consciência do indivíduo e, a partir desse ponto, pode-se gerar teorias da conspiração, *fake news* e o negacionismo. As plataformas sociodigitais como, Youtube, Facebook, Instagram e Whatsapp contribuem para a disseminação de falsas notícias, dando ênfase à dissonância cognitiva, que por ser um fenómeno coletivo, faz com que as pessoas escolham apenas as informações de sua conveniência.

Assim, está posta a receita para formar o cenário ideal para evidenciar tempos escusos em uma panaceia da transformação para a manutenção do status quo, com a relevante onda atual autoritária e reacionária, com normalização de fake news articuladas com o movimento do negacionismo e de teorias da conspiração, com um processo formativo em distintos espaços sociais e na própria escola em proveito do senso comum (da cotidianidade) neoliberal obscurantista. Somam-se, ainda, o avanço e predomínio de plataformas sociodigitais, tais como YouTube, WhatsApp, Facebook, Telegram, Instagram, X (antigo Twitter), etc., e como instrumentos para a propagação de notícias não verdadeiras (Silva, Schlickmann, 2024, p.135).

993

As plataformas sociodigitais desempenharam um papel fundamental na consolidação da lógica empreendedora da subjetividade. A lógica neoprodutivista da educação, ao incorporar suas diretrizes curriculares ao desenvolvimento psicológico dos indivíduos, como sujeitos empreendedores de si, fomenta uma mentalidade voltada para a competitividade e a adaptação às dinâmicas do mercado. Nesse contexto, surgiu a necessidade de criar símbolos que representassem essa nova subjetividade empreendedora.

As mídias sociais, por meio de seus algoritmos, possibilitaram a ascensão de indivíduos anônimos à condição de figuras públicas, conferindo-lhes visibilidade e voz. Dessa forma, os chamados influenciadores digitais emergiram como referências, promovendo a ideia de que a superação da condição econômica poderia ocorrer por meio de atividades informais e do protagonismo no ambiente digital. Assim, essas figuras passaram a representar a face do empreendedorismo digital, difundindo a noção de que a ascensão socioeconômica seria acessível a qualquer indivíduo, independentemente de sua formação acadêmica ou apropriação do conhecimento científico. Também não existem mais ambiente e jornada definidos para o trabalho. O teletrabalho reforça a desconstrução da classe trabalhadora, visto que os trabalhos são individuais e personalizados, dificultando o desenvolvimento do senso de coletividade.

Ainda falando sobre essas ferramentas digitais, esses mecanismos induzem os indivíduos ao que Duarte (2021) denomina de "obsolescência programada dos conhecimentos", um fenómeno em que as objetivações humanas são inseridas em uma dinâmica acelerada de produção do novo. Esse processo, frequentemente marcado pelo sincretismo e pela ausência de fundamentação científica, compromete a construção e a consolidação do conhecimento, privilegiando o provisório e a superficialidade em detrimento da reflexão crítica e do rigor académico científico. Os trabalhadores digitais são forjados em uma sociedade neoliberal, individualista e alienada

[...] que tendem a dificultar a percepção de classe desses trabalhadores, contribuindo para a desmobilização coletiva e acentuando os sentimentos de naturalização das relações de precarização das condições de trabalho de vida. Nesse sentido, esses jovens acabam por desenvolver uma consciência imediata e superficial quanto aos imperativos estruturais, sociais e culturais sobre os quais se apoiam o novo mundo do trabalho. (Previtali; Fagiani, 2018. p. 221)

Ademais, o fato de o trabalho digital ser individual, reforçando a individualidade frente a sua classe, ele abre espaço para que a classe dominante pague pelo conteúdo a ser apresentado. O filtro sobre o que vai ao ar é o preço que se paga. Outro ponto a se atentar é o fato de que os influenciadores digitais têm grande contribuição para a criação de uma falsa realidade social, onde seus seguidores têm a ideia de que sua vida deve se assemelhar a deles, e não tem condições para perceber que não são parte do mesmo contexto e que queiram viver e adaptar-se a um cenário que não os pertence, não sendo capazes de transformar a realidade social vigente.

Rossler (2012) fala sobre a alienação como uma forma de negação da realidade por justamente a educação não dar condições para que esses sujeito se perceba em seu real local na sociedade. Para a pedagogia histórico-crítica, para que a escola cumpra seu papel, é necessário que se tenha não só o conhecimento sobre o que causa a transformação da realidade social, bem como seja uma premissa para esse indivíduo.

Considerações finais

Observando como as estruturas capitalistas têm se organizado e o fato de que a escola é um espaço e abrangência, a classe dominante vê grande potencial no emparelhamento dos processos educacionais a seu favor. Por isso é que hoje vemos a pedagogia do aprender a aprender ganhando espaço e força.

Pela forma como a pedagogia histórico-crítica compreende a formação humana, a escola deve ser o espaço que dá subsídios aos indivíduos para que acessem conteúdos de ciência, arte e filosofia (que são cultura humana) para que sejam capazes de compreender sua realidade, seu espaço na sociedade e sejam sujeitos socialmente ativos, que compreendem a necessidade da transformação social ao seu favor, ou seja, ao favor da classe trabalhadora.

Na contramão, o que podemos observar é uma escola tomada por conteúdos empíricos e em quantidade, não em qualidade, que presam mais por formar para o mercado de trabalho, que formar para a sociedade. A formação voltada ao mercado de trabalho é uma formação individualizada em que apenas os avanços pessoais de capital são considerados, deixando de lado os avanços sociais e a noção de que nós somos os agentes desses avanços.

Com o advento das redes sociodigitais, esse movimento se amplia, pois tem efeito na percepção de realidade quando primeiro faz com que se tenha a falsa ideia de que todos podem ascender socialmente, e essa condição depende apenas de ações pessoais (discurso meritocrático), segundo pelo fato do avanço das *fake news*, informações falsas que tem efeito compulsórios quando repassadas por influenciadores digitais.

A pedagogia histórico-crítica propõe para esse movimento um processo de ensino-aprendizagem que dê conta de conteúdos científicos, sistematizados, que se tornem uma segunda natureza para o indivíduo para que a partir desse conhecimento possam se abrir possibilidades. Qualidade dos conteúdos traz mais perspectiva do que a quantidade de conteúdos, e que neste ponta qualidade se compreenda com apropriação.

Diante disso, é necessário reacender o espaço escolar como um espaço de resistência e transformação social. A Pedagogia Histórico-Crítica nos dá subsídios para buscar romper com a lógica capitalista que reduz a educação a um instrumento de reprodução de desigualdades e a construir uma prática pedagógica humanizadora. Isso significa priorizar os conteúdos que permitam aos indivíduos compreender a realidade em sua totalidade e atuar como sujeitos históricos conscientes de seu papel na luta por uma sociedade mais justa e igualitária. A transformação social não é um processo individual, mas coletivo e contraditório frente às imposições do capitalismo.

995

Referências

DUARTE, Newton. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 197-2018.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**. Autores associados, 2022.

DUARTE, Newton; MAZZEU, Francisco José Carvalho; DUARTE, Elaine Cristina Melo. O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na educação brasileira. **Revista on**

line de Política e Gestão Educacional, p. 715-736, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13786/9373>. Acesso em: 07 mar. 2025.

FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MALANCHEN, Julia. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. 2014. 234 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115677>. Acesso em: 09 mar. 2025.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. A natureza contraditória da educação escolar: tensão histórica entre humanização e alienação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1697-1710, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10265>. Acesso em: 09 mar. 2025.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. 2010. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/ysnm8>. Acesso em: 09 mar. 2025.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César. **Trabalho digital e educação no Brasil**. In: ANTUNES, Ricardo. *Uberização do trabalho digital e Indústria 4.0*. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 217-235.

ROSSLER, João Henrique. A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. Cap. 3. p. 65-86.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Autores associados, 2021.

SILVA, Matheus Bernardo; SCHLICKMANN, Maria Sirlene Pereira. PLATAFORMAS SOCIODIGITAIS, FAKE NEWS E DISSONÂNCIA COGNITIVA: QUESTÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR. **Revista Inter-Ação**, v. 49, n. 1, p. 121-142, 2024. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/76669>. Acesso em: 08 mar. 2025.

OS MONTES E SUAS VOZES: ENSINAMENTOS BÍBLICOS E REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Wagner Pereira de Souza¹

Introdução

Ao longo da narrativa bíblica, os montes ganham destaque como cenários de acontecimentos transformadores que moldaram não apenas a história do povo de Deus, mas também oferecem lições valiosas para a humanidade em qualquer tempo. Na simbologia das Escrituras, montes não são meras elevações geográficas, mas espaços que simbolizam elevação espiritual e encontro com o transcendente. Eles representam o esforço humano de aproximação para com Deus e, ao mesmo tempo, o ato divino de descer para se comunicar com a humanidade. Nessas alturas sagradas, a humanidade é confrontada com verdades universais, ensinada no caminho da justiça, provada em sua fé e transformada em sua essência. Assim, os montes constituem verdadeiras "escolas divinas", nas quais Deus, como o grande pedagogo, entrega lições que moldam não apenas a espiritualidade do ser humano, mas também seu caráter, sua ética e sua capacidade de viver em sociedade.

Apesar de serem relatos ancorados em contextos históricos e culturais específicos, os montes bíblicos possuem um significado pedagógico que transcende esses limites. Eles não são apenas narrativas religiosas, mas também alegorias de situações humanas que se repetem: momentos de decisão, superação, fidelidade, ensino e transformação. Por isso, locais como o Monte Sinai, onde Deus entrega os Dez Mandamentos, ou o Monte Carmelo, palco do confronto entre Elias e os profetas de Baal, tornam-se símbolos de aprendizagem e inspiração para diferentes tempos e contextos, revelando que os processos formativos de caráter ético e espiritual possuem dimensões atemporais.

Este artigo tem como objetivo explorar o significado pedagógico de quatro montes bíblicos em específico – Sinai, Moriá, Carmelo e Gerizim –, refletindo sobre como suas narrativas podem ser reinterpretadas à luz do contexto contemporâneo das "Educação, Sociedade e Práticas Educativas". Cada um desses montes concentra em si uma mensagem singular que funciona como um chamado à formação integral do indivíduo, abordando diferentes aspectos da experiência humana: o Monte Sinai aponta para a fundamentação ética e o senso

997

¹ Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Especialização em Língua Portuguesa, Redação e Oratória pela Faculdade Estadual da Lapa (FAEL), Graduação em Letras – Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Atualmente, professor efetivo de Língua Portuguesa da Secretaria Estadual de Educação e Cultura de Mato Grosso Brasil (SEDUC). E-mail: wagner.souza@unemat.br

de justiça, enquanto o Monte Moriá destaca o valor da confiança, entrega e superação de desafios. Já o Monte Carmelo inspira coragem e compromisso com a verdade, e o Monte Gerizim ensina sobre as consequências das escolhas humanas e a responsabilidade ética nas práticas sociais. Mais do que cenários de eventos extraordinários, cada um deles é um espaço de aprendizado exemplar, mostrando como os valores intrínsecos das Escrituras podem ser aplicados na formação de cidadãos conscientes, críticos e éticos no mundo contemporâneo. A metodologia adotada para esta análise baseia-se em uma abordagem qualitativa, que combina a análise teológica e simbólica das passagens bíblicas com reflexões pedagógicas e sociais. Assim, o texto conecta as lições bíblicas a ideias aplicáveis às relações humanas, à convivência em sociedade e aos desafios educativos atuais. A exploração contextual das passagens bíblicas é enriquecida pela identificação de elementos pedagógicos que podem ser adaptados para práticas educacionais que promovam o crescimento integral do ser humano. Nesse sentido, as narrativas dos montes bíblicos sugerem um modelo de educação que não se limita ao ensino de conteúdos técnicos ou disciplinares, mas que é profundamente comprometido com a formação ética, emocional, reflexiva e espiritual do indivíduo.

A escolha dos montes bíblicos como foco de análise não é arbitrária; eles representam, no imaginário teológico, "altos lugares" de revelação e transformação, que nos desafiam não apenas a refletir sobre o encontro entre o humano e o divino, mas também a reconhecer que os momentos mais significativos da vida – como na educação – muitas vezes envolvem esforço, envolvimento ativo e a vontade de enfrentar o desconhecido. Neste artigo, eles serão apresentados como metáforas pedagógicas fundamentais, nos convidando a um aprendizado profundo que nos impulsiona a alcançar novas alturas nos campos ético, espiritual e social. Dessa forma, ao explorar esses montes, o texto busca reinterpretar os ensinamentos milenares das Escrituras, promovendo uma ponte entre espiritualidade e práticas educativas contemporâneas. No contexto de nosso tempo, caracterizado por crises nos modelos educativos e na ética das relações humanas, os valores transmitidos nesses montes propõem um modelo de educação que valoriza o indivíduo em sua totalidade, como ser racional, emocional e espiritual. Assim, este estudo convida o leitor a compreender os montes bíblicos não apenas como pontos de encontro com Deus, mas também como modelos inspiradores para a prática educacional voltada para a construção de uma sociedade mais justa, ética e empática.

Monte Sinai: fundamentação ética como base da convivência

O Monte Sinai é amplamente reconhecido como o palco de um dos momentos mais transformadores da narrativa bíblica: a entrega dos Dez Mandamentos a Moisés (Êxodo 19-20). Este acontecimento marca a realização de um pacto entre Deus e o povo de Israel, estabelecendo um conjunto de leis que formariam a base moral, espiritual e social daquele povo recém-liberto do Egito. Porém, o Sinai transcende seu papel histórico na formação de

Israel, transformando-se em um símbolo atemporal de fundamentação ética e autoridade divina. A importância desse episódio não apenas se restringe aos limites teológicos, mas ecoa ao longo da história, moldando a visão ética de culturas e civilizações. (Conegero, 2022)

A partir dele, um código de conduta foi fornecido, não apenas para regular o relacionamento humano com Deus, mas também para servir como base para interações justas e harmoniosas entre os indivíduos. O evento do Sinai transcende seu tempo e seu povo, apresentando um conjunto de valores universais que, mesmo milhares de anos depois, continua a informar e orientar padrões éticos amplamente aceitos.

No ato pedagógico que acontece no Sinai, percebemos a formação estruturada de um espaço de ensino. Não se trata simplesmente de Deus ditar normas, mas de um processo que envolve propósito, conscientização e preparação emocional e espiritual. O relato bíblico deixa claro que o povo não foi imediatamente exposto à revelação dos mandamentos. Em (Êxodo 19:10-15), Deus ordena que o povo se purifique, santifique-se, lave suas vestes e mantenha uma reverência especial diante do acontecimento que estava por vir. Este preparo mostra que, antes de ensinar valores profundos e leis justas, é necessário preparar o indivíduo para recebê-los. Esse cuidado pedagógico ressalta que um ensino significativo não ocorre de forma abrupta; ele é antecedido por um período de sensibilização e preparação que permite não apenas entender os princípios a serem ensinados, mas também atribuir-lhes o seu devido respeito e importância. (Conegero, 2022)

Outro símbolo pedagógico importante é o fato de os mandamentos terem sido entregues no alto de um monte e escritos pelo próprio dedo divino em tábuas de pedra. A escolha do monte, como lugar elevado, é carregada de simbolismo: a mensagem de que os princípios ali transmitidos são superiores e transcendem as necessidades e impulsos humanos. O ato divino de escrever os mandamentos em pedra também comunica uma lição essencial: esses valores são duradouros, perpétuos, e não sujeitos às flutuações das tendências culturais ou históricas. Isso nos convida a refletir sobre como o ensino de valores éticos na sociedade atual precisa estar igualmente fundamentado em princípios sólidos, que não sejam descartáveis ou negociáveis. Valores como justiça, honestidade e respeito não podem ser relativizados ou tratados como conceitos temporários, mas como pilares fundamentais para orientar uma convivência saudável.

Sob o olhar pedagógico, o Monte Sinai é uma metáfora profunda para o espaço onde se ensinam valores universais que estruturam a vida em sociedade. Ele nos apresenta a pedagogia do preparo ético, mostrando que ensinar moralidade e justiça nunca é apenas lançar informações em direção aos aprendizes, mas sim criar um ambiente de reverência, reflexão e receptividade. Ao considerar o Sinai como um modelo para uma prática educativa contemporânea, percebemos que ele nos desafia a construir espaços onde haja respeito e intencionalidade no ensino de valores. Não basta apenas introduzir conceitos éticos nos currículos escolares; é preciso criar contextos educacionais nos quais os estudantes se sintam



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



convidados a se engajarem na responsabilidade ética e no pensamento profundo sobre o impacto de suas ações na sociedade. (Souza, 2022)

Nas práticas educativas, o papel do Sinai é especialmente relevante para refletirmos como o ensino ético pode ser uma construção consciente e coletiva. Assim como Deus utilizou o Sinai para fazer o povo entender os princípios que sustentariam sua aliança e convivência como nação, educadores podem espelhar esse exemplo para formar cidadãos éticos, justos e conscientes. A pedagogia do Sinai, por sua vez, nos ensina que valores como respeito, justiça e responsabilidade social precisam ser ensinados de forma clara e objetivamente fundamentada. As gerações futuras necessitam de diretrizes seguras para compreender os desafios éticos e morais de sua época, e cabe ao processo educativo oferecer essas bases como um farol na formação de um entendimento coletivo de justiça. (Souza, 2022)

Por fim, o Monte Sinai também aponta para o papel do educador como mediador. Moisés, como um líder pedagógico, foi escolhido para receber diretamente de Deus a mensagem e transmiti-la à sua comunidade. Ele se tornou o "intérprete" dos valores divinos, traduzindo-os para as necessidades práticas de um povo que estava em formação, tanto espiritual quanto social. Esse papel de mediação ainda é amplamente relevante nos dias de hoje: educadores continuam sendo pontes entre os conhecimentos mais elevados e a realidade de seus aprendizes. Eles são responsáveis por construir essa ligação, capacitando as novas gerações a compreenderem e aplicarem valores superiores em suas vidas práticas. (Souza, 2022)

Portanto, o Monte Sinai não é apenas um episódio de relevância histórica ou teológica, mas um modelo inspirador de aprendizado ético e formativo. Ele nos convida a entender a importância de princípios sólidos, contextos preparados e espaços de reflexão para que o aprendizado seja verdadeiramente transformador. Ao aplicar essas lições em práticas educativas atuais, criamos um "Sinai contemporâneo", onde valores universais são ensinados e preservados, promovendo a formação de cidadãos que possam atuar com integridade, empatia e responsabilidade em uma sociedade sempre desafiadora.

1000

Monte Moriá: a pedagogia do desafio e da confiança

O Monte Moriá é palco de uma das narrativas mais desafiadoras e emblemáticas da Bíblia: o sacrifício de Isaque por Abraão, relatado em Gênesis 22. Este episódio, à primeira vista, pode chocar o leitor contemporâneo por retratar uma obediência extrema da parte de Abraão, mas, quando analisado em profundidade, revela-se um ensinamento poderoso que transcende os limites do tempo. Trata-se de uma história sobre fé, entrega e o papel do desafio como elemento transformador no processo pedagógico divino. Moriá não apenas ensina sobre a obediência a Deus, mas também revela o caráter pedagógico de um Deus que prova, mas também provê, utilizando os desafios como elementos formadores do caráter humano.



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

No coração dessa narrativa está o chamado de Abraão para sacrificar o filho da promessa, Isaque – aquele por meio de quem Deus havia prometido realizar uma grande descendência. A aparente contradição do pedido divino desafia a lógica e as emoções humanas. Abraão, contudo, obedece incondicionalmente, sem questionar os motivos ou o propósito de Deus. Ele realiza uma longa caminhada ao monte, carregando consigo a lenha e o filho, enquanto reflete sobre a dimensão do que estava prestes a fazer. Essa jornada simboliza mais do que um deslocamento físico; ela representa o percurso emocional e espiritual de um homem que confia plenamente no caráter de Deus, mesmo sem entender todas as peças do plano divino. (Cardoso, 2021)

Moriá é mais do que um lugar de prova. Ele é um ambiente educacional que revela a pedagogia divina em sua plenitude, mostrando que a vida muitas vezes nos confronta com situações desafiadoras que testam nossos limites e nos impulsionam a confiar no processo. No caso de Abraão, Deus não apenas o conduziu até aquele momento de tensão, mas também reafirmou sua fidelidade ao prover um cordeiro como substituto para Isaque. Esse desfecho não apenas poupa o filho amado, mas também confirma o caráter bondoso e justo de Deus: Ele não exige sacrifícios que violam Sua essência. Assim, Moriá nos ensina que momentos de provação não são destinados a destruir a humanidade, mas, sim, a forjar a confiança, a fidelidade e a resiliência. (Cardoso, 2021)

É interessante observar que Isaque, ao perceber que algo extraordinário está acontecendo, não confronta violentamente ou foge da situação. Ele permite que essa experiência difícil contribua para moldar sua própria confiança – tanto em Abraão quanto em Deus. De forma implícita, o texto deixa claro que Isaque também foi impactado diretamente pela pedagogia do desafio, crescendo em fé e entendimento, mesmo sem compreender completamente os planos de Deus. Pedagogicamente, isso destaca a necessidade de engajar os aprendizes nos processos formativos, fazendo-os carregar suas "lenhas", ou seja, suas responsabilidades no aprendizado. É mediante sua ativa participação que a formação se torna verdadeiramente significativa.

A narrativa do Monte Moriá apresenta um modelo educativo que reconhece o valor dos desafios para o crescimento humano. Assim como Abraão foi submetido à prova, educadores e aprendizes enfrentam, em diversos momentos, circunstâncias que desafiam suas certezas, testam suas capacidades e exigem esforço para alcançar um objetivo maior. Moriá nos lembra que o aprendizado genuíno está relacionado à superação e à resiliência. Um aprendizado que é realizado sem dificuldades ou sem esforço frequentemente não é capaz de formar o caráter de maneira profunda. (Cardoso, 2021)

Em práticas educativas contemporâneas, o Monte Moriá inspira a criação de pedagogias que incluam desafios intencionais, que incentivem os aprendizes a confrontarem suas limitações e a buscarem soluções criativas e resilientes. Esses desafios podem se manifestar em projetos práticos, estudos de caso ou resolução de problemas, onde o estudante é colocado em contato direto com questões que exigem comprometimento e dedicação. No entanto, é

fundamental que essa "pedagogia do desafio" ofereça suporte. Assim como Deus proveu um cordeiro, os educadores devem agir como figuras de apoio, guia e provisão para que os aprendizes tenham segurança no ambiente formativo, mesmo em meio às dificuldades. (Biblioteca do Pregador, 2022)

Moriá também nos lembra da importância da confiança no processo formativo. Na história, Abraão agiu sem ter uma visão completa do plano de Deus; ele confiou no caráter divino. Da mesma forma, tanto educadores quanto estudantes precisam desenvolver uma confiança mútua durante o processo de ensino-aprendizagem. O professor precisa acreditar no potencial de crescimento do aluno, enquanto o aluno deve confiar que as propostas pedagógicas, por mais desafiadoras que sejam, têm como objetivo transformá-lo positivamente. Essa relação de confiança é fundamental para que o processo educativo alcance os resultados desejados.

O Monte Moriá nos apresenta uma das pedagogias mais impactantes da Bíblia: a pedagogia do desafio. Ele nos ensina que é nos momentos de maior exigência, incerteza e prova que o caráter é forjado e a confiança no processo é ampliada. Assim como Abraão e Isaque emergiram dessa experiência transformados e reafirmados em sua fé, os educandos também podem desenvolver resiliência, coragem e confiança ao serem expostos a desafios cuidadosamente estruturados no ambiente educacional. Entretanto, assim como no caso de Moriá, onde Deus prova, mas também provê, o papel do educador deve ser o de um suporte contínuo, que nunca abandona o aprendiz em sua jornada. (Biblioteca do Pregador, 2022)

1002

Monte Carmelo: o compromisso com a verdade em tempos de relativismo

O Monte Carmelo é o palco de um dos episódios mais emblemáticos da Bíblia, narrado em 1ª Reis 18. Nesse episódio, o profeta Elias realiza um confronto decisivo contra os profetas de Baal, desafiando diretamente a idolatria que havia se espalhado entre o povo de Israel durante o reinado de Acabe e Jezabel. Após anos de seca, resultado do julgamento de Deus, Elias convoca o povo e os sacerdotes de Baal ao Carmelo para uma demonstração que revelaria, de forma inequívoca, quem seria o verdadeiro Deus. Enquanto os profetas de Baal clamam sem resposta, Elias, com simplicidade e fé, clama ao Deus de Israel, que responde enviando fogo do céu, consumindo completamente o sacrifício, a lenha, as pedras e até a água ao redor. Este evento não apenas declara o poder de Deus, mas também simboliza a vitória do compromisso com a verdade sobre os enganos da idolatria. (Silva, 2023)

O Carmelo nos apresenta uma narrativa intensa e repleta de elementos pedagógicos, nos quais destacam-se a coragem, a integridade e a autoridade moral de Elias. Isolado em sua posição como profeta de Deus, enfrentando 450 profetas de Baal, Elias se posiciona em defesa daquilo que é verdadeiro. Ele não hesita em confrontar a idolatria dominante e em chamar o povo à reflexão: “Até quando vocês vão oscilar entre dois pensamentos? Se o Senhor é Deus, sigam-no; mas, se Baal é deus, sigam-no” (1ª Reis 18:21). Esta fala reforça

que o papel do líder, do educador ou de qualquer agente transformador é desafiar o conformismo, questionar os falsos caminhos e conduzir os outros à clareza. Elias nos ensina que a verdade não é subjetiva nem relativa, mas é objetiva e exige compromisso.

O evento do Monte Carmelo ocorre em um momento de profunda crise moral, espiritual e social em Israel. Sob a influência de Jezabel, o culto a Baal e a Aserá havia se espalhado, misturando-se com a adoração ao Deus de Israel de forma sincrética. O relativismo religioso – que tratava Baal como um "deus equivalente" – havia enfraquecido a fidelidade do povo ao Senhor, levando-os a oscilar entre duas crenças. Esse contexto de confusão espiritual é extremamente semelhante ao cenário contemporâneo, em que o relativismo moral e intelectual mina a capacidade das pessoas de se comprometerem com valores éticos e verdades universais.

No Monte Carmelo, Elias assume o papel de um educador crítico que não tem medo de desafiar o status quo. Ele provoca uma escolha clara e convoca o povo a refletir e decidir. Essa ação não foi apenas um confronto espiritual, mas também uma lição sobre discernimento. Elias promove um espaço de debate público onde a verdade é testada e demonstrada de forma clara e objetiva. O Carmelo, assim, torna-se uma metáfora de um "ambiente pedagógico" que busca dissipar os erros por meio do confronto ético e da demonstração prática de princípios verdadeiros. (Silva, 2023)

Esse exemplo ecoa na prática educacional atual, particularmente no papel do educador como guia e agente formador. Em uma sociedade marcada por fake news, desinformação e relativismo moral, professores têm o desafio de se posicionar como "Elias de hoje", ajudando seus alunos a discernir o que é verdadeiro do falso, o justo do injusto, e o válido do irrelevante. Da mesma forma que Elias não cedeu à popularidade do culto a Baal, educadores precisam resistir ao apelo da aceitação passiva de ideologias ou narrativas que distorcem a verdade. Esse compromisso com a integridade exige coragem, pois nem sempre as verdades são confortáveis ou populares. (Silva, 2023)

O compromisso com o ensino baseado na verdade, evidências e ética, mesmo diante de resistências culturais ou ideológicas, é um dos ensinamentos pedagógicos colhidos no Carmelo. É um chamado para que a escola seja um ambiente onde o diálogo e o debate sejam incentivados, mas sempre ancorados no rigor ético, nos fatos e na empatia. Assim como Elias montou um "cenário experimental" para demonstrar a superioridade de Deus – envolvendo o sacrifício, a água e o fogo divino –, os educadores devem criar estratégias didáticas que ajudem os aprendizes a vivenciarem os conceitos ensinados de forma prática e transformadora.

Outro aspecto importante da pedagogia do Monte Carmelo é a integridade ética. Elias enfrentou um ambiente hostil sem comprometer sua missão ou mensagem. Ele não foi guiado pelo medo da rejeição ou por pressões externas, mas por seu compromisso com o verdadeiro Deus. Este exemplo é um lembrete importante para o ambiente escolar e social: tomar decisões éticas e justas nem sempre será confortável ou conveniente, mas é uma tarefa

1003

indispensável para aqueles que assumem o papel de educadores, formadores ou líderes. (Silva, 2023)

Hoje, diante de decisões difíceis e temas controversos – seja na escola ou na sociedade –, é fundamental formar cidadãos que saibam manter um compromisso ético, mesmo quando pressionados por um ambiente dominado por relativismos ou "verdades fabricadas". Elias nos ensina que valores como honestidade, respeito e justiça devem ser inegociáveis, não importa quão impopulares possam parecer em determinados contextos. Esses mesmos princípios devem ser transmitidos por educadores que, como Elias, têm o papel de inspirar seus alunos a agir com ética em momentos decisivos.

Além disso, o Carmelo nos lembra da importância do diálogo interdisciplinar. Assim como o confronto no Carmelo envolveu múltiplos aspectos – espirituais, sociais, culturais –, a educação contemporânea deve ser um espaço de integração, onde temas éticos e valores humanos dialoguem com outras disciplinas, como ciência, história e literatura, para proporcionar aos aprendizes uma visão ampla e bem fundamentada do mundo. (Silva, 2023) No coração da pedagogia do Carmelo está o chamado para formar indivíduos que valorizem a verdade, que se posicionem com ética e que busquem o bem comum, mesmo em tempos difíceis. Como Elias, o educador é chamado a ser uma presença transformadora, capaz de inspirar coragem e criar ambientes que promovam uma busca autêntica pela verdade e pela justiça em um mundo que tanto necessita de ambas.

1004

Monte Gerizim: as consequências éticas das escolhas

Na narrativa bíblica, o Monte Gerizim ocupa um lugar de destaque como o cenário no qual o povo de Israel foi convocado a proclamar bênçãos, enquanto o Monte Ebal, situado em frente, serviu como palco da proclamação das maldições (Deuteronômio 27-28). Este momento marcante ocorreu quando o povo entrou na Terra Prometida e simbolizava a renovação do compromisso de Israel com a aliança divina. Deus, por meio de Moisés, estabelece claramente as condições para que as bênçãos ou maldições se concretizem: a obediência às leis entregues no Monte Sinai levaria à prosperidade e felicidade, enquanto a desobediência resultaria em sofrimento e destruição. Essa narrativa não apenas ressalta o caráter ético da aliança, mas também destaca o poder e as consequências das escolhas humanas. (Nascimento, 2024)

O Monte Gerizim emerge, assim, como um símbolo pedagógico convincente que ensina sobre a liberdade humana e sua responsabilidade. Ele reforça que o ser humano não é apenas sujeito das circunstâncias, mas é um agente ético capaz de fazer escolhas com impacto direto em sua vida pessoal, nas relações sociais e no contexto espiritual em que está inserido. Neste artigo, analisaremos a leitura pedagógica do Monte Gerizim e como sua narrativa sobre as consequências éticas das escolhas pode ser aplicada à formação do indivíduo contemporâneo, sobretudo no campo da educação, ética e prática cidadã.

O evento no Monte Gerizim está cercado de significados que se desdobram em planos tanto simbólicos quanto práticos. Após anos no deserto, conforme descrito no livro de Deuteronomio, Israel estava às portas de Canaã, a tão esperada Terra Prometida. Antes de entrar e tomar posse da terra, o povo foi chamado a renovar sua aliança com Deus e reconhecer que esta bênção – a terra – não era um mérito autônomo, mas sim fruto de um pacto divino, no qual havia responsabilidades éticas. A divisão do povo entre os dois montes – Gerizim para as bênçãos e Ebal para as maldições – reforça a ideia de dualidade: cada escolha feita carrega consigo um resultado, seja positivo ou negativo. (Nascimento, 2024)

Mais do que um ritual religioso, o evento no Monte Gerizim apresenta uma visão pedagógica central: ensinar que as escolhas humanas possuem consequências inevitáveis e que o uso da liberdade deve ser orientado por princípios éticos claros. O texto bíblico explicita que o cumprimento dos mandamentos de Deus seria recompensado com bênçãos – desde a prosperidade material até a proteção diante de inimigos. Por outro lado, o abandono das leis teria como resultado maldições, mostrando que a negligência moral e a rejeição à aliança trariam ruína coletiva. Este “contrato” ético coloca o foco na responsabilidade do indivíduo e da comunidade em relação às suas próprias decisões: a bênção ou a maldição não dependem do acaso, mas da conduta humana diante de valores previamente estabelecidos.

A dualidade entre bênção e maldição, representada pelos dois montes (Gerizim e Ebal), não é um mero contraste dicotômico, mas um recurso educativo de imensa profundidade. Em Gerizim, proclamam-se as bênçãos que decorrem da obediência ética; em Ebal, anuncia-se o preço de desconsiderar essas responsabilidades morais. Essa estrutura dual reflete, de maneira prática, o funcionamento ético da vida: cada escolha possui seu "eco", como em um sistema de causa e efeito. (Nascimento, 2024)

Sob o olhar contemporâneo, o Monte Gerizim nos convida a refletir sobre como o ensino pode promover cenários similares em que as consequências, tanto boas quanto ruins, sejam exploradas de maneira educativa. Em uma era marcada pelo hedonismo e pelo imediatismo, Gerizim lembra que as escolhas precisam ser avaliadas não apenas em termos do impacto momentâneo, mas também à luz de suas implicações futuras e coletivas. Muitas vezes, as escolhas mais simples – como seguir o caminho ético ou render-se à acomodação – são as que definem o destino tanto do indivíduo quanto da sociedade como um todo.

Na formação contemporânea, o Gerizim nos lembra que o desenvolvimento de uma consciência ética é fundamental para a autonomia moral. É necessário criar espaços educacionais que não apenas apresentem dilemas éticos, mas também encorajem os aprendizes a verbalizar suas decisões, refletir sobre elas e assumirem responsabilidade pelo impacto de suas ações. Estes momentos de escolha e compromisso, quando cultivados na escola, ajudam a formar cidadãos capazes de tomar decisões éticas em contextos reais e complexos.

A realidade educacional da contemporaneidade é marcada pelo desafio de formar indivíduos em um mundo onde as escolhas são muitas vezes confusas e as consequências nem sempre

1005

são visíveis de imediato. Em uma sociedade repleta de estímulos contraditórios, onde valores são relativizados e decisões imediatistas muitas vezes predominam, o Monte Gerizim ressurgue como um poderoso modelo pedagógico para ensinar o impacto das escolhas no longo prazo.

No Gerizim, o conceito de causa e consequência está claramente ligado à ideia de justiça: as bênçãos e maldições não são arbitrárias, mas resultam diretamente da conduta humana em relação às normas éticas anteriormente estabelecidas. Pedagogicamente, isso nos inspira a incorporar de maneira intencional momentos de reflexão no processo formativo. Quando educadores trabalham para mostrar as implicações de escolhas éticas e não éticas, estão ensinando os alunos a navegar em um mundo onde a complexidade moral é inevitável.

Além disso, o ensino de consequências éticas deve se estender para além do que é imediato. Gerizim nos exorta a refletir sobre o longo prazo: como pequenas escolhas cotidianas (honestidade, respeito, autocuidado) podem construir ou destruir o futuro de um indivíduo ou uma sociedade inteira. Nesse sentido, práticas formativas que conectam escolhas cotidianas a temas como sustentabilidade, ética profissional e cidadania global tornam-se ainda mais fundamentais. (Nascimento, 2024)

Na narrativa bíblica, Gerizim não fala apenas ao indivíduo, mas ao coletivo. Ao proclamar bênçãos e maldições de forma pública, Deus não estava apenas chamando cada pessoa à responsabilidade individual, mas também destacando a interdependência entre as escolhas pessoais e o destino da comunidade. Isso implica que a ética não é apenas uma questão pessoal, mas um compromisso social. Esse ensinamento é particularmente relevante na formação cidadã contemporânea. Escolhas éticas não afetam apenas o tomador da decisão, mas possuem repercussões em esferas muito maiores – seja no contexto familiar, ambiental, político ou econômico. A narrativa de Gerizim, portanto, desafia tanto educadores quanto aprendizes a pensarem sobre como suas decisões individuais contribuem para a construção ou destruição de uma sociedade mais justa.

O Monte Gerizim continua a ecoar nos tempos contemporâneos como um símbolo poderoso das consequências éticas das escolhas. Ele nos ensina que a liberdade de escolha é inseparável da responsabilidade e que cada decisão, por menor que pareça, tem um impacto que ressoa além de si mesma. Em um mundo frequentemente guiado por relativismo moral e ações impulsivas, Gerizim nos convida a refletir, questionar e escolher de maneira consciente e ética.

No campo educativo, o Gerizim é mais do que um conceito histórico ou religioso; ele é uma metáfora viva e prática para a formação de indivíduos críticos, éticos e responsáveis. Ele nos desafia a criar espaços educativos em que a pergunta "Que tipo de impacto minha escolha criará?" seja central. Assim, Gerizim não é apenas um local do passado, mas um chamado constante para o presente, nos lembrando de que a ética nas escolhas é um dos fundamentos mais sólidos de uma sociedade saudável e próspera.

1006

Considerações finais

Os montes bíblicos analisados neste artigo – Sinai, Moriá, Carmelo e Gerizim – transcendem seu significado histórico e teológico, tornando-se símbolos atemporais de aprendizado e transformação na formação humana. Cada um desses montes ensina aspectos essenciais das dinâmicas entre Deus, o ser humano e a sociedade, oferecendo lições profundamente relevantes para a prática educativa contemporânea e para os desafios éticos e sociais do mundo moderno. Ao revisitar as narrativas desses montes, somos conduzidos a reflexões que tocam as dimensões espiritual, ética e pedagógica do ser humano, consolidando-nos como aprendizes e educadores diante das questões fundamentais da vida.

O Monte Sinai nos ensina sobre a fundamentação ética como base indispensável para a convivência humana e a construção de uma sociedade justa. A entrega dos Dez Mandamentos representa uma pedagogia centrada na transmissão de valores universais, que transcendem o tempo e moldam o comportamento humano em direção à justiça, respeito e responsabilidade. No cenário contemporâneo, o Sinai nos desafia a vincular os sistemas educacionais a princípios inegociáveis que ofereçam direções sólidas para as novas gerações, ressaltando a importância de um aprendizado que priorize os valores éticos e morais como elementos fundamentais da educação.

O Monte Moriá desafia a humanidade, bem como a prática pedagógica, ao apresentar a confiança e a superação de desafios como elementos indispensáveis na formação do caráter. A jornada de Abraão e Isaque até o topo de Moriá retrata, ao mesmo tempo, a profundidade da obediência e a pedagogia do processo: não é apenas o resultado, mas o aprendizado ao longo do caminho que molda o indivíduo. Moriá reafirma que a educação deve assumir um papel ativo em preparar os aprendizes para lidar com incertezas, obstáculos e testes que, apesar de exigentes, culminam em crescimento, fortalecimento e amadurecimento profundo. Além disso, esta narrativa nos ensina que o apoio e a provisão – simbolizados pelo cordeiro substituto oferecido ao final do teste – são indispensáveis no acompanhamento pedagógico. O Monte Carmelo nos apresenta a coragem, a fidelidade e o compromisso com a verdade como valores não apenas espirituais, mas educativos. Elias, em um contexto de oposição clara, oferece uma demonstração pública do triunfo do verdadeiro sobre o falso. Pedagogicamente, o Carmelo nos desafia a criar espaços educacionais que incentivem a busca pelo discernimento crítico, promovendo o debate ético e confrontando “falsas narrativas” em tempos de relativismo e incerteza moral. A coragem de Elias ao defender a verdade, mesmo diante da hostilidade, inspira educadores a formarem indivíduos que saibam se posicionar eticamente em face de demandas sociais que desafiam os valores universais. É no combate à desinformação e na sustentação da verdade que encontramos um dos maiores potenciais transformadores da educação.

Por fim, o Monte Gerizim, ao nos lembrar das bênçãos e maldições proclamadas ao povo de Israel, sublinha a importância ética das escolhas humanas. Gerizim aponta para a necessidade

1007



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



de conscientizar as novas gerações sobre as consequências de suas decisões, tanto no plano individual quanto coletivo. O evento desse monte sobrepõe-se como metáfora de que a liberdade, enquanto essencial ao desenvolvimento humano, exige uma responsabilidade proporcional por seus resultados. No Gerizim, vemos uma pedagogia marcadamente voltada para a formação de cidadãos responsáveis, capazes de avaliar suas ações não apenas no presente, mas também em seu impacto futuro e na construção de comunidades éticas e compassivas.

Juntos, esses montes apresentam perspectivas complementares e interconectadas sobre o processo educativo: o Sinai estabelece as bases éticas; Moriá ensina a perseverança em momentos difíceis; Carmelo inspira a coragem diante do erro e do relativismo; e Gerizim nos lembra do peso transformador de nossas escolhas. Cada um deles simboliza etapas do desenvolvimento humano – do fundamento à superação, da coragem ao discernimento, e da responsabilidade à transformação.

No campo educativo contemporâneo, as lições desses montes nos instigam a criar práticas pedagógicas que integrem valores éticos, espiritualidade, resiliência e responsabilidade em um modelo educacional que vá além do ensino técnico ou convencional. Uma pedagogia baseada nos montes bíblicos enfatiza que a formação do indivíduo não deve ser meramente cognitiva, mas integral, envolvendo espírito, mente e coração. Ela propõe ambientes que promovam a introspecção, a construção ética e a reflexão crítica, tornando possíveis as mais genuínas transformações pessoais e sociais.

Em tempos de crise ética, desafios educacionais e incertezas sociais, os montes bíblicos continuam a ressoar com força, oferecendo não apenas inspirações espirituais, mas também orientações práticas para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e consciente. Ao aplicarmos essas lições ao contexto de “Educação, Sociedade e Práticas Educativas”, percebemos que, como no passado, os “montes pedagógicos” podem ser frequentemente o local onde subimos para enxergar novas perspectivas, consolidar valores e moldar um futuro pautado em justiça, verdade e compaixão.

Portanto, ressignificar os montes bíblicos na pedagogia contemporânea é ampliar nossa visão para ensinar e aprender além do aqui e agora, compreendendo a educação como um caminho de transcendência. O chamado dos montes – com suas histórias e lições – permanece vivo, convocando-nos a nos tornar não apenas educadores e aprendizes, mas também agentes de renovação ética e construtores de caminhos elevados que conduzam a humanidade a novas alturas de sabedoria, integridade e humanidade.

Referências

A BÍBLIA ANOTADA – The Ryrie Study Bible / Texto Bíblico: Versão Almeida. Revisada e Atualizada, com introdução, esboço, referências laterais e notas de Charles Caldwell Ryrie; Tradução Carlos Oswaldo Cardoso Pinto – São Paulo: Mundo Cristão, 1994.



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



BIBLIOTECA DO PREGADOR. *Qual o significado e a importância do Monte Moriá?* (2022). Disponível em: <https://abre.ai/IVD4> - Acesso em: 21 de jan. 2025.

CARDOSO, Renato. *3 lições de Gênesis: Abraão e Isaque no Monte Moriá*, (2021). Disponível em: <https://abre.ai/IVD9> - Acesso em: 21 de jan. de 2025.

CONEGERO, Daniel. *O Monte Sinai é o Monte Horebe na Bíblia? Onde Fica o Monte Sinai?* (2022). Disponível em: <https://abre.ai/IVEe> - Acesso em: 21 de jan. de 2025.

NASCIMENTO, Diego Pereira. *Monte Gerizim*, (2024). Disponível em: <https://abre.ai/IVDU> - Acesso em: 21 de jan. de 2025.

SILVA, Josiane. *Monte Carmelo na Bíblia: O lugar de confronto e vitória de Elias*, (2023). Disponível em: <https://abre.ai/IVEc> - Acesso em: 21 de jan. de 2025.

SOUZA, Roberta. *Viajando pela Bíblia – Monte Sinai*, (2022). Disponível em: <https://ibad.com.br/blog/monte-sinai/> - Acesso em: 21 de jan. de 2025.

1009



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

PAISAGEM POLÍTICA NA METRÓPOLE MANAUS: REFLEXÕES E ANÁLISES PRELIMINARES

Hadassa Maria Beckmam Lira¹

Introdução

A paisagem política de uma cidade é resultado de disputas de poder ao longo do processo histórico de formação e de transformação urbana, refletindo o modo como grupos sociais se apropriam do espaço urbano, deixando marcas na paisagem urbana, com significados diversos. A cidade pode ser compreendida como um espaço em que a materialização das formas espaciais pode ser compreendida enquanto um resultado de um sistema de objeto e de ações como vai mencionar Milton Santos (1996), tendo em vista que as formas espaciais e aquelas que carregam conteúdos políticos e simbólicos são oriundas de um sistema de ações que condicionou sua materialidade. O passado se materializa nas formas urbanas e influencia as relações sociais. Em Manaus, essa dinâmica se manifesta na sobreposição de estruturas institucionais, símbolos urbanos e formas de resistência.

A paisagem urbana de Manaus reflete significados políticos e ideológicos que aparecem em seus monumentos, prédios e símbolos visuais. Segundo Cadena e Ribeiro (2020), a paisagem política é uma forma de reforçar o poder que a criou e pode ser dividida em dois tipos: a paisagem política instituída, feita por autoridades oficiais, e a paisagem política insurgente, que surge de movimentos sociais que lutam por espaço e representação.

A partir da discussão referente a paisagem política no âmbito da geografia política, o presente texto tem como objetivo analisar as manifestações espaciais que podem ser compreendidas enquanto paisagem política no centro histórico da cidade de Manaus. A pesquisa foi realizada a partir de levantamentos bibliográficos centrados na discussão de paisagem política, espaço urbano da cidade e o centro histórico da cidade de Manaus. Para articular o arcabouço teórico e histórico da cidade, realizou-se trabalho de campo nos dias 30 de novembro e 8 de dezembro do ano de 2024, com o objetivo de identificar as manifestações políticas, nessa etapa, o trabalho de campo foi de caráter exploratório e com a relação de observação direta. Para abordar esse tema, o presente texto está estruturado em três seções: a primeira aborda a paisagem política enquanto elemento instituído e que carrega significados em suas representações e que remete ao poder; na sequência aborda a paisagem insurgente e as diferentes formas de resistência que se manifesta espacialmente; por fim, pontua-se que o centro da cidade corresponde por um lugar de disputas e que isso reverbera nos objetos e símbolos criados.

¹ Graduanda Geografia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), e-mail: hadassabeckmam.14@gmail.com



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



A paisagem política instituída: poder e representação

As cidades são constituídas de diferentes formas espaciais que foram sendo materializadas ao longo de décadas e séculos, cada momento histórico elementos culturais e ideológicos foram sendo instituídos em representações que se fazem presentes no espaço urbano.

A cidade de Manaus apresenta diversas marcas da paisagem política instituída, caracterizada pelas intervenções do Estado e do capital privado. Segundo Corrêa (1993), a organização espacial das cidades reflete a hierarquia de poder. Em Manaus, essa estrutura se evidencia na disposição de monumentos e edificações simbólicas que reforçam a autoridade governamental e econômica.

O Teatro Amazonas (Figura 1), por exemplo, é um marco da Belle Époque amazônica, representando a tentativa das elites locais de consolidar a cidade como um centro cosmopolita, com elementos culturais de origem exógena a cultura ribeirinha e indígena, instituído uma forma espacial de um teatro de ópera. Mais de um século depois, a realização das obras de infraestrutura, como a Ponte Phellipe Daou (Figura 2), funcionam como objetos geográficos e estruturantes da metropolização, ampliando a influência política e econômica da capital sobre áreas antes vistas como rurais, correspondendo por uma forma espacial que representa a manifestação do imperativo da fluidez e que denota para uma ideia de integração e de conexidade.

Ambas as construções apresentam e recebem significados políticos. Primeiramente, cada uma delas foi construída em um contexto histórico em que a sociedade buscava projetar, nesses espaços, elementos culturais de uma civilização fortemente vinculada e influenciada pela Europa. Enquanto a primeira reflete essa herança cultural, a segunda representa o imperativo da fluidez por meio de uma estrutura monolítica de aço e concreto.

1011



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

Figura 1 – Teatro Amazonas



Fonte: a autora, 2024.

Figura 2 – Ponte Phellipe Daou



Fonte: a autora, 2024.

Outro exemplo emblemático dessa paisagem instituída está no painel do Colégio Militar de Manaus, chamado "As Forças Armadas e a Integração da Amazônia" (Figura 3), que reforça a presença do Estado e projeta uma visão nacionalista. Murais e estátuas que retratam a Amazônia indígena de maneira romantizada também fazem parte dessa configuração urbana voltada para a construção de uma identidade nacional. À primeira vista, para aqueles que não analisam o painel com clareza, pode parecer que ela representa a união entre os diversos

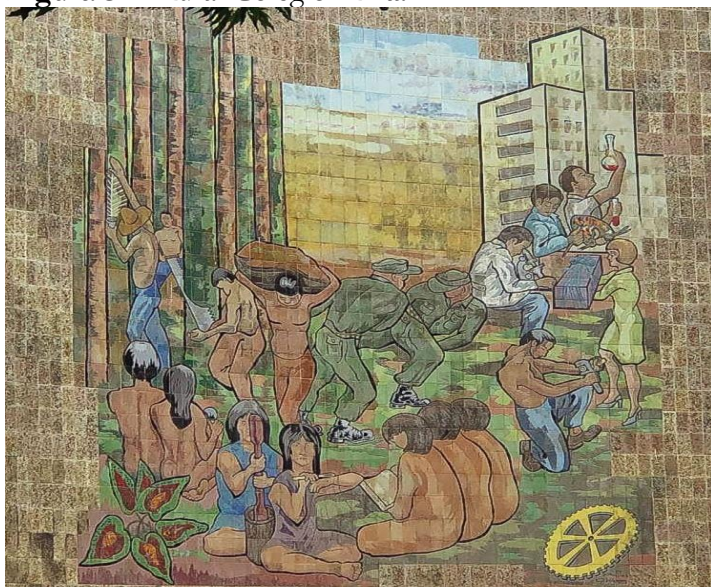
1012

grupos ali retratados. No entanto, uma observação mais detalhada revela outra perspectiva. Alguns aspectos específicos chamam atenção:

- Os indígenas são representados com a cabeça baixa, sugerindo submissão;
- As mulheres desempenham um papel estrutural dentro de uma sociedade patriarcal;
- O caboclo/ribeirinho é retratado como mão de obra mecânica em uma sociedade industrial emergente na Amazônia;
- Os brancos estão associados às ciências e ao desenvolvimento das técnicas;
- Uma mulher segura um presente, possivelmente simbolizando o consumismo superficial e representando seu papel de submissão ao patriarcado;
- O exército ocupa a posição central da cena, representando seu papel de defesa e o próprio Estado.

Esses elementos evidenciam uma separação entre o espaço urbano e o não urbano, demonstrando como a suposta união representada na arte contrasta com a realidade vivida.

Figura 3 – Mural Colégio Militar



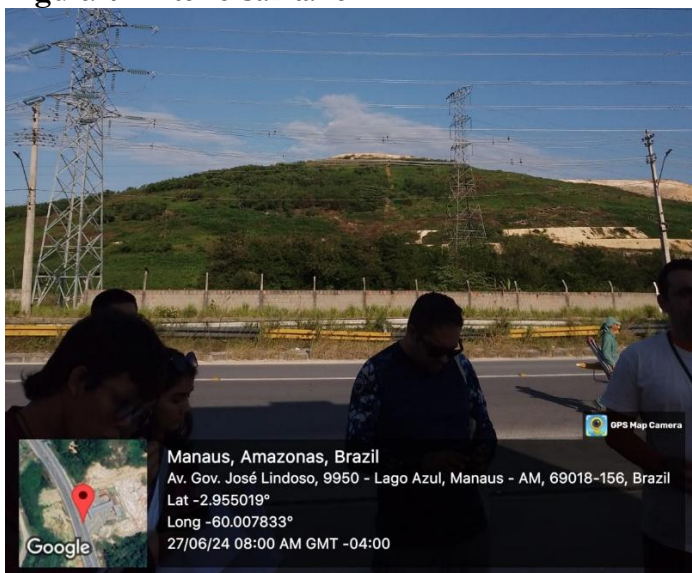
Fonte: a autora, 2024.

Insurgência e resistência: reconfiguração da paisagem

Paralelamente à paisagem política instituída, a insurgência se manifesta na contestação ao domínio espacial das elites. Lefebvre (1991) argumenta que o espaço é um produto social, constantemente ressignificado pelos atores urbanos. Em Manaus, essa dinâmica pode ser

observada nas ocupações urbanas, no uso de pichações como forma de protesto e na presença de grupos indígenas em mobilizações públicas. Assim, a reconfiguração da paisagem urbana de Manaus se dá por meio dessas práticas de insurgência e resistência, que desafiam a paisagem política instituída e criam novos significados para o espaço. O aterro sanitário localizado na AM-010 (Figura 4) ilustra essa disputa. Inicialmente instalado em uma área próxima à bairros, foi deslocado para zonas periféricas, evidenciando a seletividade espacial imposta pelo Estado.

Figura 4 – Aterro Sanitário



Fonte: a autora, 2024.

A resistência da população afetada, que reivindica melhores condições ambientais e justiça territorial, insere-se na lógica da paisagem política insurgente, desafiando a hierarquia espacial existente. Outra manifestação insurgente ocorre na ocupação do espaço público. Em praças como o Largo São Sebastião, percebe-se um embate entre a preservação histórica e a necessidade de apropriação popular.

Figura 5 – Largo São Sebastião



Fonte: a autora, 2024.

1015

A disputa pelo Centro Histórico

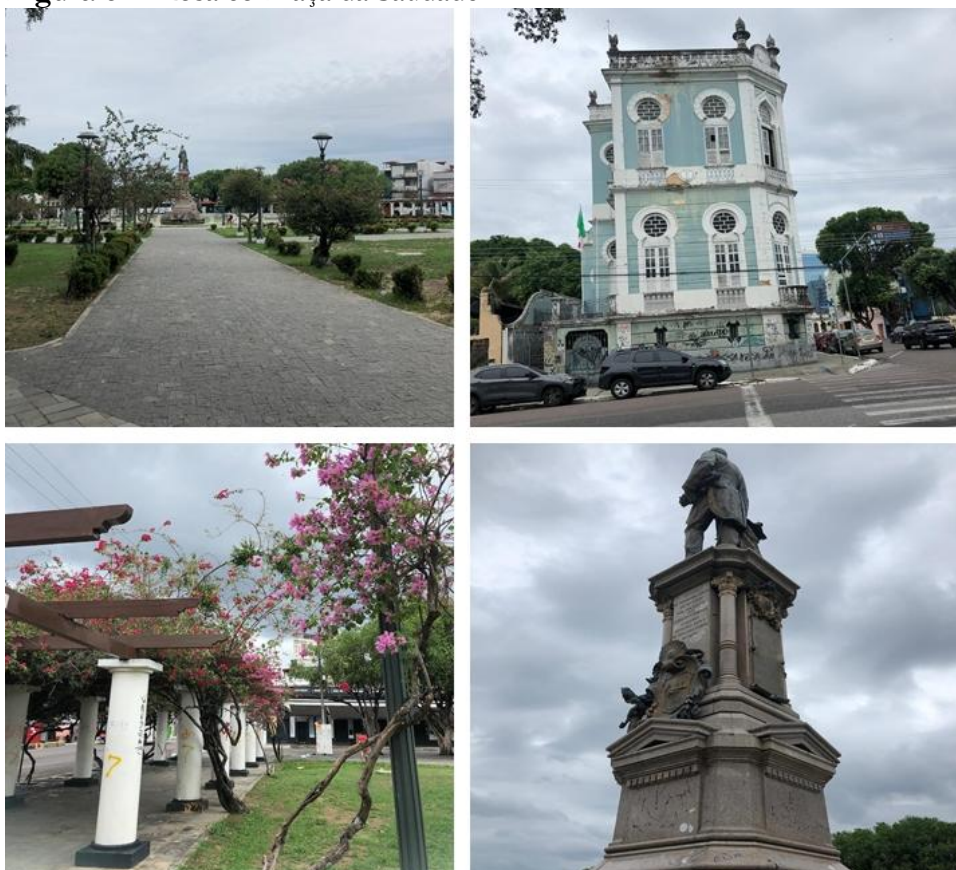
O Centro Histórico de Manaus apresenta diferentes usos e manifesta-se que constituem em um espaço marcado por tensão entre as forças políticas de atores diversos, principalmente por grupos sociais que realizam mobilizações em prol de reivindicações sociais em avenidas e praças.

Nesse contexto, as avenidas que tem o significado de serem corredores de fluidez urbana de veículos e de pessoas, de terem ainda seu uso para fins comerciais com centralidades estabelecidas de lojas e comércios em geral, ganham significados políticos com usos voltados para manifestações políticas. O mesmo identifica-se para as praças que ganham significado político com sua apropriação temporária e efêmera por grupos que passam a ocupar e reivindicar melhorias ou até mesmo realizar manifestações contraordem vigente.

Segundo Villaça (2001), os centros urbanos são territórios de disputa constante, onde agentes públicos e privados tentam controlar o espaço e sua função social. Em Manaus, essa realidade se reflete no início de um processo de gentrificação de áreas tradicionalmente ocupadas por populações de baixa renda, na restauração seletiva de edifícios históricos e na instalação de comércios voltados para o turismo.

Exemplo dessa dinâmica é a região da Praça da Saudade (Figura 6), onde processos de modernização urbana afastaram os antigos frequentadores e reconfiguraram seu uso.

Figura 6 – Mosaico Praça da Saudade



Fonte: a autora, 2024.

A retirada de bancos e equipamentos de convivência reduz a permanência de moradores de rua e trabalhadores informais, enquanto a instalação de elementos paisagísticos busca atrair um público de maior poder aquisitivo. Esse processo reflete o que Santos (1996) chama de "uso corporativo do espaço", em que as decisões urbanas privilegiam interesses econômicos em detrimento das necessidades da população mais vulnerável.

Além disso, há a Escultura de Tenreiro Aranha (Figura 6), que homenageia João Batista de Figueiredo Tenreiro Aranha, primeiro presidente da Província do Amazonas, quando esta se separou da Província do Grão-Pará em 1850. Sua escultura na Praça da Saudade representa um marco para a identidade política do Amazonas, simbolizando o início da autonomia administrativa e política da região. Ele é lembrado como uma figura importante na organização da província recém-criada e na estruturação do governo local.

A presença desse monumento na Praça da Saudade reflete o modo como a cidade constrói sua memória oficial, destacando personagens e eventos que foram considerados fundamentais para a formação da identidade amazonense. Entretanto, esses espaços também estão sujeitos a processos de requalificação urbana que podem privilegiar determinados grupos sociais.

Considerações finais

A paisagem política de Manaus reflete o embate entre a estruturação estatal do espaço e as formas de resistência que emergem das populações marginalizadas. Enquanto o Estado e o capital promovem a monumentalização e a reconfiguração urbana para atender interesses econômicos de apropriação e de comercialização, diversos grupos buscam ressignificar os espaços, reivindicando pertencimento e visibilidade. Como destaca Lefebvre (1991), o espaço é sempre um campo de disputa, onde cada ator imprime sua marca na paisagem.

Identificou-se por meio de trabalho de campo no centro da cidade de Manaus as manifestações políticas na paisagem urbana, com diferentes significados que podem ser agrupados em: representações dos grupos dominantes economicamente; representações de grupos de influência político e ideológica da década de 1970; representações de grupos sociais marginalizados; representações que revelam formas de resistência de determinados grupos marginalizados.

Diante desse cenário, é fundamental que as políticas urbanas considerem a pluralidade de atores que compõem a cidade, promovendo um planejamento mais inclusivo e democrático. "É preciso reconhecer, antes de tudo, que qualquer vestígio do passado (seja ele uma forma arquitetônica que subsiste na paisagem ou um documento que ainda está guardado nas instituições de memória) jamais é neutro. Contextualizar o vestígio, saber quem o produziu, quando e, se possível, com que objetivo, é, portanto, o primeiro passo a ser tomado." ABREU, 1998, p. 88

Referências

CADENA, D.; RIBEIRO, R. W. Paisagem política e poder. *Revista Brasileira de Geografia Urbana*, 2020.

CORRÊA, R. L. *Estudos sobre a geografia urbana*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.

LEFEBVRE, H. *A produção do espaço*. 3. ed. São Paulo: Edusp, 1991.

SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: EDUSP, 1996.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



VILLAÇA, F. *Espaço intraurbano no Brasil*. São Paulo: Studio Nobel, 2001.

ABREU, Maurício de Almeida. *Sobre a memória das cidades*. Revista da Faculdade de Letras — Geografia I série, Vol. XIV, Porto, 1998, pp. 77-97

1018



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

A RESPOSTA ECOA EMBAIXO D'ÁGUA? UM ESTUDO SOBRE AS MEDIDAS ADOTADAS PELO PODER PÚBLICO DE SANTA MARIA-RS FRENTE ÀS ENCHENTES DE MAIO DE 2024

Paola Cristina Pellegrini¹
Francielle Agne Tybusch²

Introdução

Ciclones. Secas. Queimadas. Enchentes. O consolidado cenário de emergência climática tem ocasionado a intensificação dos desastres ambientais, deixando inúmeros prejuízos materiais e impactos gigantescos ao ecossistema. Para além de sua concepção ortodoxa (eventos de destruição física), é necessário considerar os desastres enquanto acontecimentos que alteram a maneira como as comunidades se conectam e se veem no espaço. As enchentes não destroem apenas casas, mas afogam memórias.

Nesse contexto, entre o final do mês de abril e o início de maio de 2024, um desastre climático atingiu o Estado do Rio Grande do Sul. As enchentes de maio de 2024, assim nominadas nesta pesquisa, tendo em vista que sua duração e seus impactos se estenderam, predominantemente, para o referido mês, foram responsáveis por devastar o Estado, deixando inúmeros prejuízos de natureza material e humana. Conforme dados da Defesa Civil, em junho do ano corrente, estimou-se que em torno de 172 pessoas foram vítimas da catástrofe, enquanto mais de 629 mil foram forçadas a deixar as suas residências (Sobe, 2024). Na cidade de Santa Maria - RS, no centro do Estado, foram registrados uma série de alagamentos e deslizamentos ao longo da cidade, além de bloqueios de vias urbanas e rurais e a danificação de pontes que permitem o acesso à cidade (Santa, 2024). Ainda, segundo o site Ogimet, Santa Maria foi uma das cidades com os maiores níveis pluviométricos do mundo no mês de maio de 2024, totalizando 211.6 mm³.

1019

¹ Acadêmica do curso de Direito da Universidade Federal de Santa Maria; pesquisadora do Grupo de Pesquisa do Direito da Sociobiodiversidade; e-mail para contato: paola.pellegrini@acad.ufsm.br.

² Professora Adjunta do departamento de Direito da Universidade Federal de Santa Maria; pesquisadora do Grupo de Pesquisa do Direito da Sociobiodiversidade; e-mail para contato: francielle.tybusch@ufsm.br

³ Resultados obtidos a partir dos seguintes parâmetros de pesquisa: Continent, country or territory: World; Items in ranking list: 10; Year: 2024; Month: May; Day: 01; Hour: 11. (OGIMET, 2024)

Em decorrência deste cenário, várias pessoas atingidas pelas enchentes deixaram as suas casas e passaram a residir em abrigos temporários. De acordo com um levantamento feito pela Secretaria de Desenvolvimento Social (Sedes), em parceria com as secretarias municipais de assistência social, 722 abrigos temporários recebem desabrigados desde o final de abril. Em Santa Maria, destacam-se os acolhimentos realizados no Centro Desportivo Municipal (CDM), na Igreja Santa Catarina (Bairro Itararé) e na Igreja Batista Independente (SOUZA, 2024). Ademais, apesar de as enchentes terem afetado todos os municípios de alguma forma, ao analisar o contexto socioeconômico das vítimas, percebe-se que estas foram atingidas em diferentes intensidades pelo desastre, o que demanda a elaboração e execução de políticas públicas que considerem tais particularidades.

Diante desse contexto, considerando a danificação e o bloqueio de vias públicas, os desabrigamentos e desalojamentos, o risco eminente de desabastecimento de água, a inacessibilidade aos demais centros urbanos do estado, dentre outros elementos, em 3 de maio de 2024, por meio do Decreto n.º 82/2024, foi declarado estado de calamidade no Município de Santa Maria.

Nesse sentido, este estudo objetiva investigar as medidas adotadas pelo poder público para garantir o direito à moradia da população atingida pelas enchentes de maio de 2024 em Santa Maria – RS e, para atingi-lo, busca-se responder ao seguinte questionamento: quais são as políticas públicas implementadas para garantir o direito à moradia dos atingidos pelas enchentes de maio de 2024 em Santa Maria-RS, considerando, especialmente, as desigualdades no processo de ocupação urbana?

Com relação à metodologia adotada, para resolver essa indagação, foi utilizado o método sistêmico complexo, tendo em vista que se parte da premissa de que os desastres climáticos afetam todas as áreas da sociedade simultaneamente. Assim, diante da complexidade dos sistemas envolvidos e atingidos pelas catástrofes, entende-se que o direito não se responde unicamente por ele mesmo, sendo necessária uma abordagem interdisciplinar para atender as demandas que surgem a partir de tais eventos.

Quanto ao método de procedimento, foi usado o bibliográfico e a técnica de pesquisa documental, na medida em que o trabalho realizou um levantamento dos dados referentes às políticas públicas elaboradas no Município de Santa Maria-RS, durante e após o período das enchentes de maio de 2024, e que visem garantir a habitação dos grupos atingidos. Tal investigação foi feita a partir do site oficial da Prefeitura de Santa Maria, na legislação e em matérias jornalísticas de meios de notícias, e abrange, exclusivamente, as medidas voltadas para a moradia (temporária ou definitiva).

A divisão do trabalho foi realizada em três etapas, para além da introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo aborda o campo do Direito dos Desastres e seus elementos, essencialmente o ciclo de gestão do risco e sua importância para a compreensão das catástrofes climáticas. O segundo capítulo, por sua vez, tratou do direito fundamental à moradia e os empecilhos à sua fruição plena, considerando as disparidades do processo de ocupação urbano. Por fim, o terceiro capítulo traz as políticas públicas elaboradas no Município de Santa Maria voltadas para a garantia do direito à moradia das populações afetadas pelo desastre de maio de 2024.

Desenvolvimento

O direito dos desastres: aspectos conceituais e dimensionais

Os desastres ambientais (naturais ou humanos) podem assumir os mais variados contornos, desde biológicos e geofísicos até os hidro-meteorológicos, como os desastres climáticos. Desde o princípio, esses eventos intrigam diversas populações, causando impactos de proporções gigantescas e prejuízos de natureza humana e não humana incontáveis. Em sua concepção comum, o desastre pode ser entendido como um evento repentino, significativo e natural (Farber, 2012), não se olvidando, porém, do poder decisivo da ação humana sobre esses eventos – seja com relação aos seus impactos ou remediação dos danos.

Nesse sentido, Carvalho e Damacena (2013) dizem que os desastres consistem em um cataclismo sistêmico de causas que, quando combinadas, geram consequências catastróficas – razão pela qual o sentido de “desastres ambientais” é posto conforme a combinação de causas e magnitudes. Ainda, para o autor, os desastres advêm de circunstâncias naturais, tecnológicas ou sociopolíticas, sendo que a combinação destes fatores (exógenos e endógenos) ao sistema social, “quando combinados cumulativa e sinergeticamente, é capaz de ocasional a perda de sua estabilidade sistêmica”. (Carvalho e Damacena, 2013).

Pode-se inferir, portanto, que “os desastres estão diretamente ligados à ideia de eventos capazes de desestabilizar um sistema ao ponto de que este perca a capacidade de diferenciação funcional e de operacionalizar e assimilar aquele evento rapidamente”, (Carvalho e Damacena, 2013) o que impossibilita o retorno ao estado anterior (resiliência). Salienta-se, neste ponto, que esses eventos não devem ser concebidos como fenômenos que impactam cada indivíduo isoladamente, mas envolvem comunidades.

Nesse viés, há que se perceber que as catástrofes naturais impactam essas comunidades em intensidades diferentes, escancarando o contexto assimétrico no qual as diferentes classes sociais atingidas estão inseridas. Os efeitos do desastre, porém, não se referem unicamente ao impacto imediato (o evento em si) ou às medidas de socorro, mas às providências adotadas a longo prazo.

1021

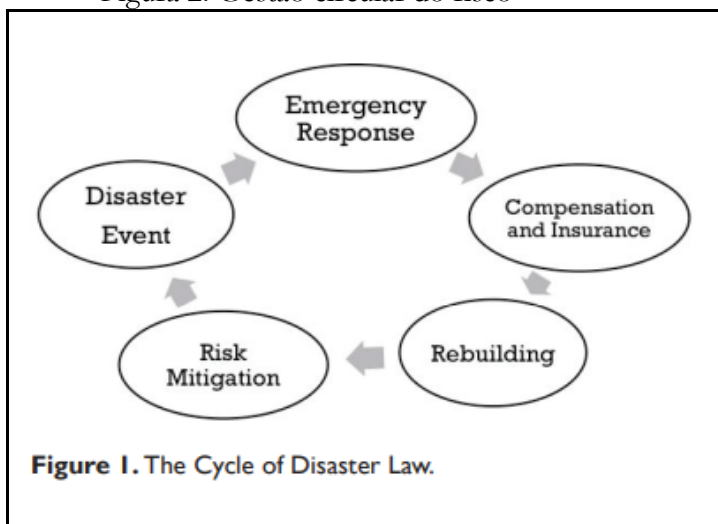
A partir desse contexto, o campo do Direito dos Desastres, enquanto um ramo complexo, busca oferecer respostas satisfatórias ao caos produzido e, assim como o Direito Ambiental,

deve influenciar a formação de um Direito centrado na formação de observações e vínculos lançados sobre o futuro, diante da crescente necessidade de controlá-lo (por meio de decisões sobre riscos ambientais) a partir de uma orientação constitucionalmente fundada [...] o gerenciamento desdes riscos deve se dar administrativamente e/ou jurisdicionalmente, enquanto que, funcionalmente, tal gestão deve ser pautada por uma racionalização das incertezas (Carvalho; Damascena, 2013).

Para alcançar seus objetivos, esse ramo conta com algumas características principais: a multidisciplinaridade, sua relação unificada com o conceito de gestão do risco e sua ligação à lei reguladora. Quanto à primeira, deve-se considerar que um desastre se constitui como um acontecimento complexo, de modo que a compreensão dos eventos determinantes para o seu desencadeamento não pode se dar unicamente pelo direito, sendo necessário o conhecimento de diferentes áreas, tais como a geologia, meteorologia, engenharia, etc. A segunda, por sua vez, tem relação direta com o círculo de gestão do risco (Farber, 2012), o qual é composto pelas seguintes fases: a mitigação; o desastre em si; a resposta de emergência; compensação; assistência do governo e a reconstrução. Vejamos:

1022

Figura 2. Gestão circular do risco



Fonte: Farber, 2012, p. 6.

De acordo com Farber (2012), na fase de mitigação, os esforços são concentrados em tentar diminuir o impacto potencial dos desastres, antes da sua ocorrência. A resposta de

emergência, por sua vez, atrelada ao desastre em si, é o momento mais dramático do ciclo e onde as autoridades buscam imediatamente danos experienciados. Em suma, “os esforços de mitigação tentam diminuir o impacto potencial de eventos de desastres antes do fato, enquanto a resposta tenta fazê-lo depois” (Carvalho; Damascena, 2013). Na fase seguinte, o foco é fornecer às vítimas uma compensação a partir de métodos dos setores público e privado – os quais são limitados.

Por fim, na fase de reconstrução, preocupa-se com o retorno ao *status quo ante*, visando garantir a continuidade das atividades antes desenvolvidas em um local, agora destruído, em outro (resilição, como já mencionado). Nesta fase, se visa, também, a prevenção e preparação para um próximo desastre, o que envolve as medidas de mitigação. Nota-se, então, que o ciclo de gestão do risco se retroalimenta infinitamente, de forma que todas as fases são relacionadas umas às outras.

Quanto à terceira característica, por fim, Carvalho e Damascena (2013) destacam que o fracasso do sistema legal para enfrentar eficazmente os riscos também é um dos fatores que implicam os desastres – isto é, os problemas ambientais de longo prazo ocasionados pelos desastres advêm, geralmente, de uma falha regulatória. Aqui, reitera-se que a não imposição eficaz da legislação ambiental apresenta-se como um dos elementos determinantes para as catástrofes decorrentes da participação humana.

A partir desse cenário, é necessário delinear, também, a responsabilidade civil do Estado pela ocorrência de desastres. Para Délton Winter de Carvalho (2024), a tarefa da jurisdição é identificar quando as omissões estatais repercutem na produção de injustiças passivas — omissões que são capazes de produzir ou exacerbar vulnerabilidades de pessoas, grupos, comunidades ou regiões. Nesse viés, a discussão deve ser direcionada à existência ou não de violação dos deveres de proteção dos entes estatais, especialmente no que tange à prevenção ou à resposta ineficiente aos desastres climáticos.

Carvalho destaca que é dever de todos os entes federativos adotar as medidas necessárias à redução dos riscos, e que a omissão daqueles é motivo de responsabilização civil sempre que houver causalidade entre a omissão e a ocorrência ou agravamento dos danos oriundos do desastre climático. Os deveres de proteção, entretanto, não se limitam ao que é previsto em lei; desse modo, o conhecimento dos riscos pelo poder público, aliado a omissão quando sua atuação era racionalmente exigível — diante do imperativo constitucional de deveres de proteção ambiental, conforme o artigo 225 da Carta Magna (Brasil, 1988) — justificam a responsabilização civil do Estado.

É crucial perceber que tais deveres se estendem para o pós-desastre a longo prazo, que envolve medidas voltadas para as fases de compensação e reconstrução (bem como esforços de mitigação), e não somente ações imediatas. É imprescindível que os entes federativos — União, Distrito Federal, Estado e Municípios — trabalhem em conjunto para elaborar e executar políticas públicas eficazes na promoção da compensação das vítimas atingidas pelos



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



desastres e a reconstrução das áreas atingidas (considerando, especialmente, as diferentes intensidades do evento).

O processo de ocupação urbana e os reflexos de uma cidade embaixo d'água: a relação do direito dos desastres e o direito à cidade

O direito à moradia é previsto no artigo 6º da Constituição da República Federativa do Brasil enquanto um direito social – apenas elevado ao *status* constitucional no ano 2000, com a Emenda Constitucional n.º 26, vale destacar – e está atrelado a alguns elementos essenciais, tais como a segurança jurídica da posse e a disponibilidade de infraestrutura básica para a garantia da saúde, segurança, dentre outros (Souza; Stoll; Schonardie, 2024).

Apesar disso, considerando as dinâmicas segregacionistas que embasaram a ocupação urbana, tanto ao nível nacional quanto local, percebe-se que a fruição de tal direito é prejudicada com relação a determinados sujeitos. Nesse viés,

deve-se ressaltar que o direito à moradia é meio para garantir outros direitos sociais e fundamentais ao cidadão, dispostos pela Constituição Pátria, como saúde, segurança, liberdade de locomoção, bem como o direito ao meio ambiente, o que nos remete à uma preocupação com o desenvolvimento sustentável de uma cidade e, com a consequente melhora do bem-estar dos cidadãos, como forma de inclusão social e da garantia de um dos princípios basilares da nossa Constituição, a dignidade da pessoa humana (Bastos; Chacur, 2016).

1024

A mera existência de um teto e de paredes não configura, essencialmente, o direito à habitação, uma vez que este demanda uma estrutura de serviços urbanos complexa, intimamente conectada com o direito à cidade. Nesse viés, embora a moradia não corresponda a um padrão, já que a vida em sociedade também não é homogênea, considerando as variações culturais (Santos Júnior; Monteiro Júnior, 2024), é fundamental assegurar à população condições dignas de habitabilidade.

Por certo, a cidade e, consequentemente, a habitação, estão para além de qualquer concepção simplista e objetiva delineada a partir de um conglomerado de prédios e construções; é uma construção humana conjugada e materializada para a vida comum (Bernardi; Maeda, 2017). Nesse sentido, enquanto um dos pilares essenciais para a efetivação da dignidade humana, a moradia

[...] não é apenas um espaço físico para habitar, mas também um ambiente onde as pessoas constroem suas relações familiares, sociais e emocionais. Ela proporciona segurança, estabilidade e pertencimento, elementos indispensáveis para o desenvolvimento integral de cada indivíduo (Machado, 2024).



Historicamente, contudo, nota-se que o desenvolvimento urbano-habitacional brasileiro apresenta um cenário marcado pela segregação espacial e desigualdade social, constituído a partir de sistemáticos processos patrimonialistas de divisão do espaço. Nesse viés,

o primado do direito à propriedade no âmbito das sociedades capitalistas contrapõe-se a uma possível materialidade da função social da propriedade. Esta segue como horizonte de lutas para os trabalhadores, justamente aqueles moradores das cidades em condições precárias de moradia, que permite tensionar a ação do Estado com vista ao desenvolvimento de políticas urbanas e de moradia com dimensão social (Guimarães, 2015).

O espaço urbano é palco e resultado da luta de classes ao longo da história e, por consequência, reflete o processo de acumulação de riqueza, que implica na segregação dos corpos considerados inúteis ao sistema – que passam a habitar em condições precárias. A ocupação do solo, também, consiste em um fator de aumento dos riscos decorrentes dos desastres, na medida em que

a ocupação de áreas de risco é um fator determinante para a ocorrência ou o agravamento de um evento à condição de desastre. É a partir da ocupação de áreas especialmente vulneráveis que se tem uma intensificação das probabilidades e magnitudes de riscos de inundações, deslizamentos, terremotos, incêndios, entre outros. Este fator de agravamento de riscos catastróficos é especialmente relevante no caso brasileiro, uma vez que os desastres ambientais, cada vez mais constantes no país, apresentam relação direta com a ocupação irregular de áreas de preservação permanente - APP (vegetação em topo e encostas de morros, nas margens de rios, lagos e lagoas artificiais, etc.) (Carvalho; Damacena, 2013).

1025

Especificamente na cidade de Santa Maria, no Estado do Rio Grande do Sul, a partir do relatório técnico desenvolvido pelo Laboratório de Investigação Sociológica da Universidade Federal de Santa Maria (LABIS/UFSM), denominado “Vulnerabilidade e risco: análise do desastre socioambiental em Santa Maria - RS”, observa-se que o desastre das enchentes de maio de 2024 revelou a vulnerabilidade das comunidades de menor renda e condições estruturais precárias.

Nesse contexto, cinco, dos quarenta e dois bairros do Município, apresentaram desabrigados⁴ e desalojados⁵ em decorrência do desastre socioambiental: Chácara das Flores, Itararé, Tancredo Neves, Camobi e Km 3. Ao analisar o perfil socioeconômico de tais comunidades, percebe-se que mais da metade das famílias possui renda de até três salários mínimos, evidenciando a vulnerabilidade econômica da maior parte de seus habitantes (Sandalowski; Quevedo; Felkl; Santos; Lemos, 2024).

Nos bairros centrais, por outro lado, nos quais a população de baixa renda é minoritária, não houve registros de desabrigados ou desalojados. É possível concluir, assim, que o desabrigamento e o desalojamento recaem, majoritariamente, sobre a população economicamente vulnerável (Sandalowski; Quevedo; Felkl; Santos; Lemos, 2024), que, por consequência, sofre os efeitos dos desastres ambientais mais intensamente.

Diante desse contexto, é fundamental que as políticas públicas voltadas para as populações impedidas que fruir plenamente da habitação em decorrência das enchentes de maio de 2024, considerem as diferentes circunstâncias sociais e econômicas dos indivíduos, especialmente no diz respeito ao pós-desastre a longo prazo.

As enchentes de maio de 2024 à luz do direito dos desastres: um estudo sobre as políticas públicas habitacionais

1026

As políticas públicas podem ser conceituadas como “metas e instrumentos de ação que o Poder Público define para a consecução de interesses públicos que lhe incumbe proteger” (Pietro, 2024). Nesse viés, o Poder Público tem uma série de opções a serem feitas, externalizadas por diversos instrumentos como a Constituição Federal, as suas emendas, os atos normativos, entre outros.

O aumento e a intensificação dos eventos climáticos exige respostas satisfatórias que sejam, de fato, eficazes – aqui, deve-se compreender “resposta satisfatória” como uma política pública que leve em consideração as diferentes intensidades dos efeitos dos desastres sobre as comunidades, tendo em vista a vulnerabilidade socioeconômica de determinados locais, estruturalmente precarizados e invisibilizados. Nesse sentido,

a análise criteriosa dos dados socioeconômicos e a identificação dos grupos mais vulneráveis fornecem subsídios para a formulação e implementação de políticas

⁴ Considera-se desabrigada a “pessoa que foi obrigada a abandonar sua habitação de forma temporária ou definitiva em razão de evacuações preventivas, de destruição ou de avaria grave decorrentes de acidente ou desastre e que necessita de abrigo provido pelo Sinpdec ou pelo empreendedor cuja atividade deu causa ao acidente ou desastre” (Brasil, 2012).

⁵ Considera-se desalojada a “pessoa que foi obrigada a abandonar sua habitação de forma temporária ou definitiva em razão de evacuações preventivas, de destruição ou de avaria grave decorrentes de acidente ou desastre e que não necessariamente carece de abrigo provido pelo Sinpdec ou pelo empreendedor cuja atividade deu causa ao acidente ou desastre” (Brasil, 2012).

públicas eficazes, que promovam a recuperação das áreas afetadas e a prevenção de futuros desastres. (Sandalowski; Quevedo; Felkl; Santos; Lemos, 2024).

Feito este breve aporte, passa-se a delinear e explorar quais foram as medidas adotadas pelo poder público para garantir o direito à moradia da população atingida pelas enchentes de maio de 2024 em Santa Maria – RS. Reitera-se que os dados encontrados foram localizados no sítio oficial da Prefeitura de Santa Maria, na legislação e em matérias jornalísticas de meios de notícias, e abrange, exclusivamente, as medidas voltadas para a moradia (temporária ou definitiva).

Inicialmente, destaca-se que Poder Executivo Municipal apresentou à comunidade, em maio de 2024, o plano “Santa Maria em Reconstrução”, que engloba ações para remediar os prejuízos locais após o desastre ambiental das enchentes (Rubin, 2024). Nesse âmbito, a Lei Municipal n.º 6.896, de 10 de maio de 2024, autorizou o Poder Executivo “a pagar aluguel social às famílias atingidas pelo evento climático - tempestade local convectiva Chuvas Intensas - COBRADE 1.3.2.1.4, conforme Portaria n.º 260/2022 do Ministério de Desenvolvimento Regional.” (Santa Maria, 2024).

Conforme o artigo 1º do diploma legal, o aluguel social consiste no pagamento mensal de R\$ 1.200,00 (um mil e duzentos reais) às famílias desabrigadas em decorrência dos eventos climáticos ocorridos a partir de abril de 2024, pelo período de até 12 (doze) meses. Ainda, conforme o artigo 2º, fazem jus ao benefício as famílias residentes em áreas tecnicamente reconhecidas como impróprias para habitação (localizadas em áreas consideradas com risco de deslizamento e/ou desmoronamento), e as famílias abrigadas nos locais de acolhimento e cujas residências não apresentem mínimas condições de segurança e habitabilidade para retorno, conforme avaliação de Comitê Técnico (previsto no artigo 8º da Lei).

Há que se notar, porém, que o parágrafo 2º do artigo 3º da legislação menciona que a localização do imóvel locado será de “responsabilidade do titular do benefício.”; assim, legalmente, não é exigido um efetivo controle, por parte do Poder Público, do remanejamento dos sujeitos atingidos pelo desastre ou mesmo das condições de habitabilidade dos imóveis locados, limitando-se o auxílio à disponibilização de recursos para, ainda que minimamente, possibilitar o realojamento das vítimas.

Ainda, outra medida a ser destacada é a compra assistida de imóveis, que se caracteriza como uma política pública voltada ao pós-desastre a longo prazo, uma vez que permite a titularização do domínio de imóveis pelos grupos atingidos. Conforme informações do sítio da prefeitura municipal, “[...] 34 imóveis foram adquiridos pelo Município com recursos próprios, 10 via Lei da Permuta; e duas famílias realocadas em loteamentos do Município (Cipriano da Rocha e Brenner). Nove imóveis são oriundos do programa Minha Casa Minha Vida Reconstrução” (Paula, 2024).

No que tange à Lei da Permuta (Lei Municipal n.º 6.952, de 23 de outubro de 2024), esta consiste em uma norma que “autoriza o Poder Executivo Municipal a permutar dois imóveis

de sua propriedade com particular por unidades habitacionais prontas e de ocupação imediata, para atendimento das famílias atingidas pelos eventos climáticos de abril e maio de 2024.” Por meio desta medida, áreas públicas são viabilizadas para o setor privado, que, em contrapartida, adquire imóveis, os quais são repassados aos cadastrados no Aluguel Social. (Noronha, 2024).

Por fim, no plano “Santa Maria em Reconstrução”, também está prevista a adesão do Município às ações de transferência de Renda advindas do Estado e da União, tais como o “Volta Por Cima” (Governo do Estado), instituído pela Lei Estadual n.º 15.977, de 12 de julho de 2023, que busca fornecer auxílio financeiro às vítimas do evento climático e o “Auxílio Reconstrução” (Governo Federal), instituído pela Medida Provisória n.º 1219, de 2024, que busca prestar apoio financeiro às famílias desalojadas ou desabrigadas em decorrência do desastre.

Em que pese seja possível e necessário, em prol do aprimoramento de políticas públicas que concretizem a justiça social, questionar a real eficácia de tais medidas, é certo que essas ações são essenciais para amparar os desabrigados e desalojados no pós-desastre, seja de forma imediata ou a longo prazo.

Considerações finais

1028

As enchentes de maio de 2024 em Santa Maria no Rio Grande do Sul revelaram as dificuldades e problemas complexos enfrentados pelas comunidades atingidas, especialmente os mais vulneráveis economicamente e socialmente. A análise do ciclo de gestão de riscos e a necessidade de uma resposta eficaz mostrou claramente que a atuação do poder público deve ser multidisciplinar, interligada a políticas públicas integradas que considerem a diversidade de necessidades das populações afetadas. Acima de tudo, é fundamental destacar que o direito à moradia vai além da simples oferta de um teto, devendo ser compreendido como um direito essencial à dignidade humana.

As políticas públicas voltadas para lidar com desastres climáticos devem garantir condições habitacionais dignas para as pessoas afetadas, independentemente de sua condição social ou econômica. A investigação apontou que as populações de baixa renda, especialmente aquelas que habitam áreas de risco, são as mais afetadas por tais eventos, refletindo as disparidades históricas na ocupação urbana.

As medidas adotadas pelo município de Santa Maria, como o pagamento do aluguel social e a compra assistida de imóveis, embora importantes, revelam lacunas que devem ser revistas para garantir que as soluções habitacionais sejam adequadas, sustentáveis e efetivas a longo prazo. A distribuição de recursos públicos, por exemplo, deve ser acompanhada de um controle rigoroso sobre as condições de habitabilidade dos imóveis oferecidos, bem como de um planejamento urbano que considere as particularidades socioeconômicas e as vulnerabilidades territoriais.

Além disso, a análise da legislação e das ações tomadas pelo município evidenciou a necessidade urgente de uma maior articulação entre os diferentes níveis de governo — municipal, estadual e federal — para enfrentar desastres ambientais de forma mais eficaz. A construção de políticas públicas que integrem a prevenção, a resposta imediata e a reconstrução de maneira coordenada pode minimizar os impactos futuros, garantindo que a população afetada tenha acesso a condições dignas de habitação e segurança.

Por fim, ao considerar o impacto das enchentes de 2024 e as medidas adotadas, é possível concluir que, apesar dos avanços, ainda há um longo caminho a percorrer para assegurar a efetividade do direito à moradia em situações de desastres. O poder público deve investir em ações preventivas mais robustas e em soluções habitacionais que respeitem a dignidade das vítimas, promovendo, assim, uma cidade mais inclusiva, resiliente e justa para todos os cidadãos. O fortalecimento da gestão de risco e a adaptação urbana a eventos climáticos extremos são passos fundamentais para enfrentar os desafios impostos pelas mudanças climáticas e garantir a equidade no acesso à moradia.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Juliana Cardoso Ribeiro; CHACUR, Ricardo Cotrim. O AVANÇO URBANÍSTICO E O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL PARA A GARANTIA DO DIREITO À MORADIA. **Revista de Direito Urbanístico, Cidade e Alteridade**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 102–122, 2016. DOI: 10.26668/IndexLawJournals/2525-989X/2016.v2i2.1322. Disponível em:

<https://www.indexlaw.org/index.php/revistaDireitoUrbanistico/article/view/1322>.

Acesso em: 7 out. 2024.

BERNARDI, Renato; MEDA, Ana Paula. ESTIGMAS TERRITORIAIS URBANOS: DO DIREITO À MORADIA ADEQUADA AO DIREITO À CIDADE. **Revista de Direito Urbanístico, Cidade e Alteridade**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 18–33, 2017. DOI: 10.26668/IndexLawJournals/2525-989X/2017.v3i2.2331. Disponível em:

<https://www.indexlaw.org/index.php/revistaDireitoUrbanistico/article/view/2331>.

Acesso em: 7 out. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 7 out. 2024.

BRASIL. Medida Provisória nº 1219, de 15 de maio de 2024. Estabelece medidas emergenciais para o enfrentamento de situações de calamidade pública no Brasil. Disponível



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Sociedade
e Práticas Educativas

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/mpv/mpv1219.htm.

Acesso em: 14 mar. 2025.

CARVALHO, Délton Winter de; DAMACENA, Fernanda Dalla Libera. DIREITO DOS DESASTRES. Porto Alegre: **Livraria do Advogado**, 2013.

CARVALHO, Délton Winter de; RESPONSABILIDADE CIVIL EM UM CENÁRIO DE EMERGÊNCIA CLIMÁTICA: DEVERES DE PREVENÇÃO A DESASTRES CLIMÁTICOS E A OMISSÃO ESTATAL. In: FARBER, Daniel A. (coord.). **Responsabilidade civil por desastres e emergência climática**. Blumenau, SC: Dom Modesto, 2024. E-book. p. 89-106. ISBN 78-65-5235-004-6. Disponível em: <https://www.dommodesto.com.br/produto/responsabilidade-civil-por-desastres-e-emergencia-climatica/>

FARBER, Daniel. Direito dos desastres e questões emergentes no Brasil. **Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito**, v. 4, n. 1 (2012): jan/junho. Disponível em:

<https://revistas.unisinos.br/index.php/RECHTD/article/view/rechtd.2012.41.01> Acesso em: 26 out. 2024.

1030

GUIMARÃES, Maria Clariça Ribeiro. OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A LUTA PELO DIREITO À CIDADE NO BRASIL CONTEMPORÂNEO. **Serv. Soc.** Soc., São Paulo, n. 124, p. 721-745, out./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.048>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ssoc/a/cPPgddM8mxfc5qPCKMyVyff/abstract/?lang=pt#>

Acesso em 30 set. 2024.

OGIMET. Serviço de informação meteorológica. Página *Ranking weather*. Disponível em: <https://www.ogimet.com/ranking.phtml.en> Acesso em: 26 out. 2024

MACHADO, Eduardo Lopes. A DIGNIDADE DA PESSOA URBANA. **Revista de Direito Urbanístico, Cidade e Alteridade**, [S. l.], v. 10, n. 1, 2024. DOI: 10.26668/IndexLawJournals/2525-989X/2024.v10i1.10531. Disponível em:

<https://www.indexlaw.org/index.php/revistaDireitoUrbanistico/article/view/10531>.

Acesso em: 7 out. 2024.

NORONHA, Joyce. **Lei de Permuta**: Prefeitura assina 10 contratos para compra de imóveis às famílias vítimas das fortes chuvas. Prefeitura de Santa Maria - Secretaria de Comunicação. 24 out. 2024. Disponível em: <https://www.santamaria.rs.gov.br/habitacao/noticias/28892->





13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Sociedade
e Práticas Educativas

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



lei-de-permuta--prefeitura-assina-10-contratos-para-compra-imoveis-as-familias-vitimas-das-fortes-chuvas Acesso em: 13 mar. 2025.

PAULA, Lenon D. **Políticas habitacionais da Prefeitura garantem moradia segura para mais de 350 famílias atingidas pelas chuvas.** Prefeitura de Santa Maria - Secretaria de Comunicação. 13 dez. 2024. Disponível em: <https://www.santamaria.rs.gov.br/noticias/29072-politicas-habitacionais-da-prefeitura-garantem-moradia-segura-para-mais-de-350-familias-atingidas-pelas-chuvas> Acesso em: 14 mar. 2025.

PIETRO, Maria Sylvia Zanella D. **Direito Administrativo** - 37ª Edição 2024. 37. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2024. E-book. p.819. ISBN 9786559649440. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786559649440/>. Acesso em: 14 mar. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei Ordinária nº 15977, de 12 de julho de 2023.** Institui auxílio para situações de calamidade ou emergência destinado à população do Estado do Rio Grande do Sul vítima das contingências decorrentes de eventos climáticos. 2023. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rs/lei-ordinaria-n-15977-2023-rio-grande-do-sul-institui-auxilio-para-situacoes-de-calamidade-ou-emergencia-destinado-a-populacao-do-estado-do-rio-grande-do-sul-vitima-das-contingencias-decorrentes-de-eventos-climaticos>. Acesso em: 14 mar. 2025.

RUBIN, Diniana. **Prefeitura apresenta Plano de Reconstrução de Santa Maria em decorrência de problemas causados pelas chuvas.** Prefeitura de Santa Maria - Secretaria de Comunicação. 24 maio. 2024. Disponível em: <https://www.santamaria.rs.gov.br/noticias/28388-prefeitura-apresenta-plano-de-reconstrucao-santa-maria-em-decorrencia-problemas-causados-pelas-chuvas> Acesso em: 13 mar. 2025.

SANDALOWSKI, M. C., QUEVEDO SILVA, E., FARIAS, B., FELK do Nascimento, B., SANTOS, L. R., & LEMOS RHODEN, A. (2024). **Relatório Técnico "Vulnerabilidade e risco: análise do desastre socioambiental em Santa Maria - RS" - 2024 (V.1)** [Data set]. LABIS. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13901396>

SANTA MARIA (RS). Decreto nº 82, de 3 de maio de 2024. Declara estado de calamidade pública no município de Santa Maria por tempestade local convectiva e chuvas intensas. Cobrade 13214, conforme Portaria nº 260/2022 do Ministério de Desenvolvimento Regional. 2024. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/s/santa->





13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Sociedade
e Práticas Educativas

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



[maria/decreto/2024/9/82/decreto-n-82-2024-declara-estado-de-calamidade-publica-no-municipio-de-santa-maria-por-tempestade-local-convectiva-chuvas-intensas-cobrade-13214-conforme-portaria-n-260-2022-do-ministerio-de-desenvolvimento-regional](#). Acesso em: 13 mar. 2025.

SANTA Maria foi a cidade com maior volume de chuva no mundo nesta quarta-feira. **Gaúcha Zero Hora (GZH), Ambiente**. 2 maio. 2024. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/ambiente/noticia/2024/05/santa-maria-foi-a-cidade-com-maior-volume-de-chuva-no-mundo-nesta-quarta-feira-clvob3qnw00io01fm479on5bv.html> Acesso em: 26 out. 2024.

SANTA MARIA (RS). **Lei Ordinária nº 6896, de 10 de maio de 2024**. Autoriza o Poder Executivo a pagar aluguel social às famílias atingidas pelo evento climático tempestade local convectiva e chuvas intensas. Cobrade 13214, conforme Portaria nº 260/2022 do Ministério de Desenvolvimento Regional. 2024. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/s/santa-maria/lei-ordinaria/2024/690/6896/lei-ordinaria-n-6896-2024-autoriza-o-poder-executivo-a-pagar-aluguel-social-as-familias-atingidas-pelo-evento-climatico-tempestade-local-convectiva-chuvas-intensas-cobrade-13214-conforme-portaria-n-260-2022-do-ministerio-de-desenvolvimento-regional>. Acesso em: 14 mar. 2025.

1032

SANTA MARIA (RS). **Lei Ordinária nº 6952, de 23 de outubro de 2024**. Autoriza o Poder Executivo Municipal a permutar dois imóveis de sua propriedade com particular por unidades habitacionais prontas e de ocupação imediata para atendimento das famílias atingidas pelos eventos climáticos de abril e maio de 2024. 2024. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/s/santa-maria/lei-ordinaria/2024/696/6952/lei-ordinaria-n-6952-2024-autoriza-o-poder-executivo-municipal-a-permutar-dois-imoveis-de-sua-propriedade-com-particular-por-unidades-habitacionais-prontas-e-de-ocupacao-imediata-para-atendimento-das-familias-atingidas-pelos-eventos-climaticos-de-abril-e-maio-de-2024?q=6952>. Acesso em: 14 mar. 2025.

SOBE para 172 o número de mortes causadas pela chuva no RS. **CNN Brasil**, 2 jun. 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/sobe-para-172-o-numero-de-mortes-causadas-pela-chuva-no-rs/> Acesso em: 26 out. 2024.

SOUZA, Carina Lopes de; STOLL, Sabrina Lehnem; SCHONARDIE, Elenise Felzke. DIREITO À MORADIA E EMERGÊNCIA CLIMÁTICA: UMA ANÁLISE DOS DESASTRES CLIMÁTICOS NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Revista de Direito Urbanístico, Cidade e Alteridade**, [S. l.], v. 10, n. 1, 2024. DOI:





13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



10.26668/IndexLawJournals/2525-989X/2024.v10i1.10394. Disponível em:
<https://www.indexlaw.org/index.php/revistaDireitoUrbanistico/article/view/10394>.
Acesso em: 7 out. 2024.

SOUZA, Caroline. Santa Maria aumenta o número de vagas para acolhimento em abrigos.
Diário de Santa Maria, Santa Maria, 12 maio. 2024. Disponível em:
<https://diariosm.com.br/noticias/geral/santa-maria-aumenta-o-numero-de-vagas-para-acolhimento-em-abrigos.593345> Acesso em: 26 out. 2024.

1033



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

PRÁTICAS EDUCATIVAS E INVESTIGATIVAS: ORÇAMENTOS, ALIMENTAÇÃO E SUSTENTABILIDADE ABORDADOS EM UMA TURMA DE EJA

Deiverson Rodrigues dos Santos

Este estudo refere-se a uma pesquisa de mestrado em andamento, voltada para a temática da Educação Financeira Escolar, com ênfase na Cesta Básica, e envolvendo estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O trabalho resultará em reflexões abrangendo áreas como orçamento familiar, políticas públicas orçamentárias, sustentabilidade e tópicos correlatos como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) propostos pela Organização das Nações Unidas (ONU). A pesquisa será embasada nas diretrizes da Matemática Crítica, conforme a perspectiva do educador matemático Ole Skovsmose, que propõe uma Educação Crítica com um enfoque emancipador, promovendo a interação dialógica entre professor e aluno. Essa abordagem está alinhada ao conceito de Assimilação Solidária (AS), desenvolvido pelo educador matemático Roberto Ribeiro Baldino, o qual propõe uma formação pautada na colaboração e cooperação, por meio de investigações e comparações com os contextos sociais vivenciados pelos participantes do processo. Esses métodos contrastam com o Ensino Tradicional de Matemática (ETM). No âmbito do Modelo dos Campos Semânticos (MCS), será realizada uma análise da produção de significados e das enunciações geradas pelos participantes, utilizando-se de Práticas Educativas Investigativas (PEI). Tais práticas serão orientadas pelo Produto Educacional, que será desenvolvido ao longo da pesquisa e que poderá servir, no futuro, como uma referência para professores e pesquisadores nas áreas educacional e social.

1034

A implementação da educação financeira no Brasil:

Silva e Powell (2013), com base em estudos da OCDE, destacam que muitos consumidores, independentemente do nível educacional ou de renda, têm dificuldades em entender questões financeiras, o que leva a decisões equivocadas. A OCDE (2005a) observa que consumidores mais educados e com maior renda podem ser tão desinformados financeiramente quanto os de níveis mais baixos. Os autores mencionam que o Banco Mundial e o FMI incentivaram a implementação de políticas públicas de educação financeira como estratégia econômica. Em 2010, foi criada a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), através do Decreto Federal 7.397, com o objetivo de promover programas educacionais em parceria com os governos federal, estadual e municipal, sob a coordenação do Comitê Nacional de Educação Financeira (CONEF) e do Grupo de Apoio Pedagógico (GAP), ambos vinculados ao Ministério da Educação (Martins, 2013).

O GAP tem a responsabilidade de assessorar o CONEF nos aspectos pedagógicos relativos à educação financeira nas escolas. Sua composição é formada exclusivamente por representantes de órgãos públicos (Martins, 2013, p. 73).

Martins (2013) destaca que o primeiro Plano de Ação (PA) desenvolvido pela AEF-Brasil propôs um portfólio abrangente de Educação Financeira direcionado a crianças, jovens e adultos. O Plano de Ação tem como objetivos principais:

Disseminação do material didático do ensino médio junto às escolas que participaram do projeto piloto no grupo de controle; - Desenvolvimento de manuais de procedimentos e de **capacitação de professores**; - Implantação do Programa de Educação Financeira nas Escolas como projeto piloto nas escolas do ensino fundamental, tendo como área de abrangência as cinco regiões geográficas do país, localizadas em áreas urbanas e rurais; - Construção e implantação do Programa de **Educação Financeira para Adultos** concebido como projetos pilotos para dois públicos distintos: mulheres beneficiárias do Programa Bolsa Família (PBF) do MDS e aposentados com renda de até dois salários mínimos; - **Mapeamento** das iniciativas nacionais de educação financeira com a **finalidade de contribuir com as diretrizes da ENEF** e desenvolvimento de critérios e selo ENEF de reconhecimento das ações destacadas (Martins 2013, p. 79, destaques nosso).

1035

O Ministério da Educação (MEC), por intermédio do GAP e da ENEF, disponibilizou materiais educativos voltados ao público estudantil, os quais foram posteriormente submetidos a uma avaliação de impacto. Esta avaliação incluiu um diagnóstico sobre o nível de conhecimento e letramento financeiro dos alunos.

Uma reflexão sobre a proposta Educação Financeira Escolar

Segundo Hartmann e Maltempi (2021), a proposta de educação financeira sugerida pela OCDE, tem foco apenas nos aspectos econômicos, sem uma provocação crítica que culmine em reflexões e com ênfase a uma proposta de educação financeira individualista, tal apontamento comunga com Mazzi (2024, et al) que diz: “*A OCDE deixa muito evidente o objetivo focado no bem-estar individual, em produtos financeiros, em habilidades de investimentos.*”

Os autores indicam que o conceito de Educação Financeira adotado pela OCDE concentra-se principalmente no benefício individual dos indivíduos, com o objetivo de melhorar seu bem-estar financeiro pessoal. Contudo, essa abordagem não dá a devida ênfase à necessidade de um impacto coletivo ou sistêmico na população em geral. Em outras palavras, o foco recai sobre o aprimoramento das habilidades financeiras de cada indivíduo, sem uma preocupação explícita com os efeitos dessa educação para a sociedade como um todo.

Bonatto (2021) apresenta uma abordagem distinta sobre a Educação Financeira, com ênfase na proposta de Educação Financeira Escolar desenvolvida por Silva e Powell (2013), que sugere a adoção de abordagens complementares à Matemática Crítica. Dentro dessa perspectiva, a Alfabetização Financeira é tratada de forma a integrar aspectos suplementares à formação matemática, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes. Sob essa ótica, o estudo em desenvolvimento tem como tema; *Produção de significados da educação financeira, com foco na perspectiva da cesta básica, em uma turma de EJA*. Isso se justifica, pois...

[...] é o entendimento de que Educação Financeira não se reduz à mera informação sobre finanças pessoais ou apenas ao domínio de um conteúdo curricular específico; seu ensino deveria, no entanto, envolver conhecimento financeiro, compreensão, habilidades, comportamentos, atitudes e valores (Silva; Powell, 2014, p. 18).

Mediante a essas concepções, buscaremos componentes que viabilizem a inserção de Práticas Pedagógicas Financeiras, à luz da Matemática Crítica defendida por Skovsmose (2008), que possibilite aos participantes do processo, análises, discussões e reflexões a respeito de orçamento familiar, que afeta diretamente o seu processo alimentar como também outras necessidades essenciais.

Essas considerações nos conduzem a questionamentos norteadores: Quais são as concepções que os alunos possuem, atualmente, a respeito da Educação Financeira? Quais são os entendimentos dos educandos em relação à Cesta Básica? Quais significados são atribuídos à temática da Cesta Básica quando os estudantes são apresentados à nossa proposta de Práticas Educativas Investigativas e de Educação Financeira Escolar?

Em face dessas indagações, a escola exerce uma função essencial no aprimoramento do letramento financeiro dos alunos, proporcionando uma oportunidade ímpar para fomentar a adoção de novos hábitos e comportamentos, especialmente no que tange à alimentação, ao consumismo e à responsabilidade ecológica, conforme defendido por Leffler, Pinto e Zocolotti (2019).

Entretanto, ensinar “apenas” Matemática Financeira não implica em educar financeiramente, já que esta envolve outros aspectos (Leffler; Pinto; Zocolotti 2019, p. 18)

Essa observação remete ao relatório técnico¹ divulgado pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), que aborda o elevado custo da cesta básica no Brasil, o qual consome mais de 60% da renda familiar. Diante desse cenário, compreendemos que o acesso à alimentação saudável, assim como a serviços essenciais,

¹ Dieese. Custo da cesta básica aumenta em 14 capitais pesquisadas: Nota a Imprensa. São Paulo. 2024. Disponível em <https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/2024/202402cestabasica.pdf>.

torna-se dificultoso para milhares de brasileiros, o que leva às seguintes reflexões: *"Qual é o papel da alimentação escolar no contexto socioeconómico? De que maneira uma alimentação precária pode impactar o desenvolvimento cognitivo dos alunos? Como a alimentação escolar contribui para a permanência do estudante da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na escola?"*.

Os questionamentos que apresentamos, nos levou à elaboração da seguinte pergunta-diretriz: *Quais significados são produzidos a partir da temática Cesta Básica, quando apresentados a nossas propostas de Práticas Educativas Investigativas e de Educação Financeira Escolar?*

Para respondermos a pergunta-diretriz supracitada, estabelecemos como objetivo geral: *Analisar os significados produzidos por estudantes de Educação de Jovens e Adultos (EJA), apresentados a uma proposta de alfabetização financeira, a partir de Práticas Educativas Investigativas (PEI), acerca da Cesta Básica e sua relação com o salário mínimo, o orçamento familiar e um consumo consciente*. Os objetivos da referida pesquisa são promover, de maneira lúdica e tangível, reflexões que possam integrar a educação financeira escolar, por meio de discussões acerca da composição e do custo da Cesta Básica, do orçamento familiar e do consumismo.

Fundamentação teórica

Com o intuito de proporcionar um embasamento mais robusto para as ações implementadas ao longo de nossa pesquisa, consultamos especialistas na área de educação matemática, particularmente no que diz respeito à explicação de possíveis estratégias que possam ser aplicadas, testadas e avaliadas durante o processo. Esse estudo visa legitimar as práticas a serem adotadas ao longo da pesquisa.

– Modelo dos Campos Semânticos

O professor Romulo Campos Lins (1955-2017) idealizou o Modelo dos Campos Semânticos com a finalidade de investigar os fatores que levam um estudante a enunciar algo que, frequentemente, é classificado pelo professor como "erro". Não se trata de focar no "erro" em si, mas sim de compreender o que motivou ou induziu o aluno a cometê-lo, o que Lins considera essencial para compreender as falhas no processo de ensino. Nesse contexto, o "erro" passa a ser analisado como parte de um processo de produção de significados. "Produzir significado² é, portanto, falar sobre um objeto" (Lins; Giménez, 1997, p. 146).

Na sua tese de doutorado, defendida em 1992, intitulada "Um quadro de referência para entender o que é pensamento algébrico", Romulo Campos Lins dá início à construção do modelo epistemológico dos Campos Semânticos (MSC), o qual se articula com as ideias de Lev Vygotsky (1896-1934). Além disso, é importante destacar que o MCS refere-se à

² Sempre que há produção de significado há produção de conhecimento e vice-versa, mas conhecimento e significado são coisas de naturezas distintas. Para o MCS não existe o significado de um "objeto" sem referência ao contexto em que se fala de um objeto (que se pensa com ele, que se pensa sobre ele). Talvez seja útil dizer que significado é sempre local (Lins, 2012, p. 28).

justificação do que é enunciado; não se trata da explicação do conteúdo do que se diz, mas da legitimação do que torna válido o que é enunciado.

A Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, por exemplo, pode ser explicada, nos termos do MCS: o processo no qual a pessoa passa a ser capaz de fazer algo com a ajuda/presença de uma pessoa mais “experiente”, para ser capaz de fazer aquele algo “sozinho”, é o processo no qual a pessoa passa de “precisar emprestar a legitimidade de um terceiro para poder dizer o que diz naquele lugar e momento”, para “fazer” de maneira autônoma por ter internalizado interlocutores, “legitimidades” (é melhor ainda dizer “por ter sido internalizado por interlocutores”) (Lins, 2012, p. 20, destaques do autor).

Dessa forma, o conhecimento relacionado ao processo de aprendizagem envolve o ato cognitivo do indivíduo que aprende. Lins (2012) esclarece que, no MCS, o conhecimento é entendido como uma afirmação feita pelo sujeito, fundamentada em sua compreensão do que está sendo dito (crença), acompanhada de uma explicação que justifica a legitimidade dessa afirmação (justificação).

Como consequência de ser enunciado na direção de um interlocutor, e deter mesmo sido produzido, todo conhecimento é verdadeiro. Isto não quer dizer que aquilo que é afirmado seja “verdade”. (LINS, 2012, p. 21, destaques do autor)

1038

Segundo Lins (2012) o significado é construído em processos de comunicação, enfatizando a relação entre crenças, afirmações e justificativas. O principal ponto é que o significado não surge apenas da justificativa, mas de uma interação mais complexa entre o conhecimento, a crença e a afirmação. A crença e a afirmação, quando acompanhadas de uma justificativa, formam o núcleo do conhecimento, mas a justificativa não tem a função de simplesmente validar ou esclarecer a crença e a afirmação.

A justificação, segundo o autor, é um elemento do conhecimento que se constitui no contexto da prática educativa. Ela não serve apenas para justificar a crença ou afirmação de forma simples, mas para garantir que a enunciação do autor tenha legitimidade. Da mesma forma, a interpretação do leitor também tem um papel crucial, pois ela assegura que os vestígios dessa comunicação (os “resíduos enunciativos”) sejam compreendidos de maneira adequada.

Em resumo, Lins(2012), está dizendo que a construção do significado depende não apenas da justificativa, mas de uma rede de interações entre crenças, afirmações e o contexto em que essas ideias são comunicadas e interpretadas, tanto pelo autor quanto pelo leitor.

– Assimilação Solidária

O estudo será conduzido por meio de ações colaborativas e interativas entre os estudantes (Chaves, 2000), alinhado com a abordagem proposta por Baldino (1994), denominada

Assimilação Solidária (AS), uma metodologia fundamentada em práticas cooperativas e colaborativas.

O Professor Dr. Roberto Ribeiro Baldino ressalta que a principal característica do Ensino Tradicional Vigente (ETV) é a adoção de práticas pedagógicas centradas em aulas expositivas. Nessa abordagem, o docente apresenta os conteúdos de forma rígida e sem contextualizações, sem promover discussões ou interações entre os alunos sobre o tema em questão. Após a exposição, são aplicados exercícios de fixação seguidos de uma avaliação, e, de acordo com os princípios do ETV, espera-se que o aluno tenha assimilado o conteúdo. Caso o estudante obtenha sucesso na avaliação, isso é interpretado como um indicativo de que ele realmente não aprendeu, como observa Silva (1997).

No ensino tradicional vigente supõe-se que essas provas sejam uma medida do conhecimento adquirido e não se admite a possibilidade de aprovar o aluno por outro critério que não seja o “saber”. Porém, no dia-a-dia, o que mais se faz é aprovar ou reprovar o aluno por critérios outros, nem sempre clara ou facilmente definíveis, que não o “saber” (Silva, 1997, p. 53).

O que Baldino (1994) designa como ETV, Chaves (2004) chama de Ensino Tradicional de Matemática (ETM), que, além de sua característica expositiva, é fundamentado nas diretrizes de um sistema que propõe uma "educação PARA a matemática", e não uma "educação PELA matemática" (Lins, 2020, p. 15). Em contraste com essa prática pedagógica, seja no ETV (Baldino, 1994) ou no ETM (Chaves, 2004), adotamos a proposta alternativa sugerida por Baldino (1994), que propõe um trabalho colaborativo nos processos de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a Assimilação Solidária (AS) oferece uma nova configuração para o ensino, em que a interação entre os estudantes se torna o elemento central deste processo.

A estratégia de implantação envolve a negociação com os alunos e apresentação da Assimilação Solidária como critério subsidiário de aprovação alternativo, explícito, diante do ensino tradicional vigente. À negociação do trabalho produtivo como critério de promoção chamamos *contrato de trabalho*³ (Baldino, 1994, p. 7, destaques do autor).

O contrato de trabalho configura-se como um elemento integrante da AS, diferenciando-se do ensino tradicional. Sob essa nova ótica, o contrato de trabalho é estabelecido por meio

³ “O contrato de Trabalho é proposto com um conceito pedagógico que inclui o conceito de ‘contrato didático’ que se refere especialmente à operação de ensino. É no contrato didático, segundo Brousseau, que se definem as negociações que ocorrem entre professor e alunos, ao redor do conteúdo matemático: o que deve ser tematizado, como deve ser abordado, de maneira que deve ser cobrado e, o que deve ser cobrado. No conceito de contrato de conteúdo didático, ocorrem negociações do conteúdo pedagógico. No conteúdo pedagógico fica definida a relação professor-aluno que se estabelece em sala de aula” Nota do autor.

do diálogo entre professor e aluno. Nesse contexto, o contrato didático emerge como o conceito central. Conforme Baldino (1998), "esse contrato é o resultado de uma negociação contínua entre professor e alunos [...]".

Para tanto, os estudantes desempenham um papel central no contexto da sala de aula no que se refere às negociações, uma vez que o contrato de trabalho, na perspectiva da AS, não é imposto aos alunos, mas sim discutido, elaborado e aprovado de forma consensual entre professores e alunos (pela maioria) – “[...] os alunos lêem o contrato individualmente e depois fazemos uma leitura coletiva, onde eles fazem perguntas acerca da proposta [...]” (Pereira, 1992, p.3, *ipsis litteris*).

Pereira (1992) enfatiza que, no modelo da AS, existem aspectos fundamentais nas decisões da turma durante a elaboração e execução do contrato, incluindo também a maneira de "recompensar" os estudantes que cumprem o contrato. Destaca-se a democracia no processo de elaboração e execução do contrato, no qual o grupo maior (a classe como um todo) detém a supremacia sobre os grupos menores formados por alunos.

1. supremacia do grupão sobre os pequenos grupos e destes sobre os indivíduos;
2. premiação do processo de trabalho, não do produto final;
3. medida de duração do trabalho produtivo e não da competência atingida;
4. aumento da competência média da turma e não da competência máxima de alguns;
5. acompanhamento do raciocínio, não imposição do resultado final.
6. prêmios e sanções ao grupão e aos grupos (Pereira, 1992, p. 6).

1040

De acordo com os princípios da AS, conforme apontado por Pereira (1992), é fundamental que o docente observe atentamente a divisão dos grupos, assegurando a homogeneidade entre eles. No entanto, é possível que haja configurações heterogêneas, desde que isso não interfira nos conhecimentos prévios acerca do conteúdo.

Essa abordagem se alinha aos princípios de socialização do conhecimento defendidos por Chaves (2000). Um dos pilares da AS é a dialogicidade entre o professor e o aluno na construção conjunta de um contrato didático para a realização das tarefas, refletindo um dos fundamentos das Práticas Educativas Investigativas descritas por Chaves (2004), onde detalharemos a seguir.

Práticas Educativas Investigativas

De acordo com Chaves (2005), os processos de ensino e aprendizagem frequentemente são tratados de forma separada, com o ensino antecedendo a aprendizagem. No entanto, o autor ressalta que "ensinar não implica necessariamente em aprender" (Chaves, 2005, p. 5). Ao analisar o Ensino Tradicional de Matemática (ETM), Chaves (2005) descreve o professor como um transmissor de informações e o aluno como um receptor passivo, sem

oportunidade para crítica, diálogo ou interação. Em contraste, Chaves (2005) argumenta que o sucesso na aprendizagem não está relacionado à quantidade de informações transmitidas, mas sim à criação de ambientes comunicativos que favoreçam a contextualização, a assimilação e a aplicação do conhecimento pelo aluno.

Chaves (2005) recorre às concepções do educador Ole Skovsmose, no que diz respeito à criação de ambientes de aprendizagem, que venham a privilegiar a criticidade, a dialogicidade, sem deixar de fazer referência ao Skovsmose denomina de “Referência à Realidade”. Em Chaves (2004), os ambientes de aprendizagens proposto por Skovsmose, surgem então como estratégias potenciais para se opor ao ETM, que produz uma educação bancária – tal como apresentada pelo educador Paulo Freire – conceito exposto por Paulo Freire – funcionando como um mecanismo da meritocracia e, assim, contribuindo para a manutenção do sistema de classes e castas (Chaves, 2004).

No ETM, Chaves (2005) explica que há uma linearidade do paradigma do exercício (Figura 01).

Figura 01: Paradigma do exercício

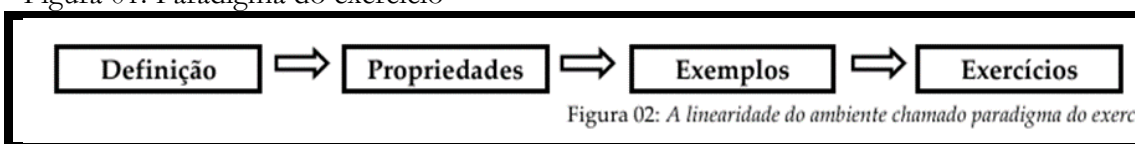


Figura 02: A linearidade do ambiente chamado paradigma do exercício

Fonte: Chaves 2004

Chaves (2005) critica esse modelo curricular rígido – um mecanismo estratégico da meritocracia – que favorece um processo de ensino mecanizado, no qual, inicialmente, é apresentada a “definição” e “Após cada definição são apresentadas as respectivas propriedades e depois exercícios” (Chaves, 2005, p. 07), *modus operandi* do paradigma do exercício, visando unicamente à Matemática do matemático, como instrumento de controle, uma das características do ETM. Entretanto, Chaves (2005) alerta que essa prática se torna um entrave para o desencadeamento de uma educação que possa vir a ser emancipadora, problematizadora, dialógica e crítica, visto que;

Esse ambiente forma a base do ETM e seus desdobramentos são vários, todavia, podemos destacar algumas consequências imediatas desse tipo de ensino: evasão e retenção escolares que levam a Matemática à condição de instrumento de controle (freio social), por exemplo (Chaves, 2005, p. 07).

A obra, denuncia o controle do sistema macro e micro, por meio do ETM, reduz o papel do professor ao de agente de um sistema que é excludente e que impõe ao aluno um papel de submissão e atuação em sala, de forma passiva, pois o *modus operandi* em curso não explora a criatividade, a criticidade, a colaboração entre os alunos, visto que neste cenário o aluno

trabalha de forma individualista compreendendo que o seu colega de turma é um concorrente. Embasado em Ian Guest o autor reflete que “Aprender a falar — o maior desafio na infância — é combinar brincadeiras e o desejo de se comunicar. A música também nasce pela mesma motivação [...]” Chaves (2005, p. 6-7). E continua:

A motivação para aprender Matemática deve estar presente na sua utilização na resolução de problemas locais, pontuais, úteis à vida. Não nos prendamos aos limites do formalismo, pois o formalismo matemático é o produto final e ameaça a todos aqueles que pensam em usar a Matemática como uma ferramenta criativa em suas vidas. A construção do conhecimento matemático se dá pelo desejo de usar a Matemática de forma prática (Chaves, 2005, p. 7).

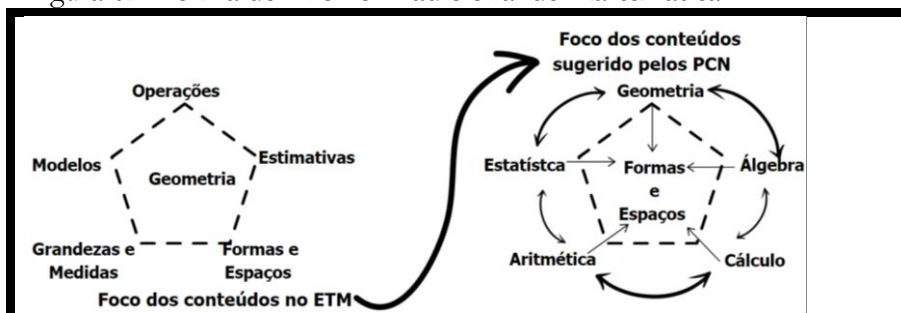
Chaves (2005, p. 7) também destaca que “A comunicação (aprendizado) se estabelece quando o aluno experimenta (brinca com erros e acertos)” e complementa sugerindo a utilização da matemática na resolução de problemas pertinentes ao interesse do aluno, ou seja, resgatar no âmbito escolar, situações que sejam inerentes à realidade do estudante. Portanto, é sugestivo ao docente usar as matemáticas “a serviços de temas geradores” Chaves (2005); sendo esse uma saída para se distanciar do ETM e “sobretudo um convite à liberdade”; porém, para alcançar essa liberdade é fundamental se ter ousadia e, principalmente na educação básica, as fórmulas, teoremas, postulados e afins, já não são mais a prioridade nos processos de ensino e de aprendizagem. Para Chaves (2005) o processo de ensino passa a ser pautado na exaltação às experimentações, elaborações de conjecturas e criatividade existentes durante o processo.

1042

PEI e Educação Matemática Crítica – Ferramentas pedagógica

De acordo com Chaves (2005), a PEI constitui um mecanismo de ruptura com o ETM, ao manter o paradigma do exercício (*Ibid*, p. 11), conforme ilustrado pelo modelo que centraliza o conteúdo da geometria, abordado de maneira rígida e sem possibilidade de integração com outras áreas do conhecimento, prevalecendo a ênfase excessiva no algoritmo. Chaves (2005) observa que houve um pequeno avanço com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que sugerem a abordagem dos sólidos geométricos (componentes curriculares de geometria) de maneira não restrita ao estudo da Geometria, mas também integrada a outras áreas, como estatística, álgebra, aritmética, cálculo, entre outras.. (Figura 02).

Figura 02: Forma de Ensino Tradicional de Matemática

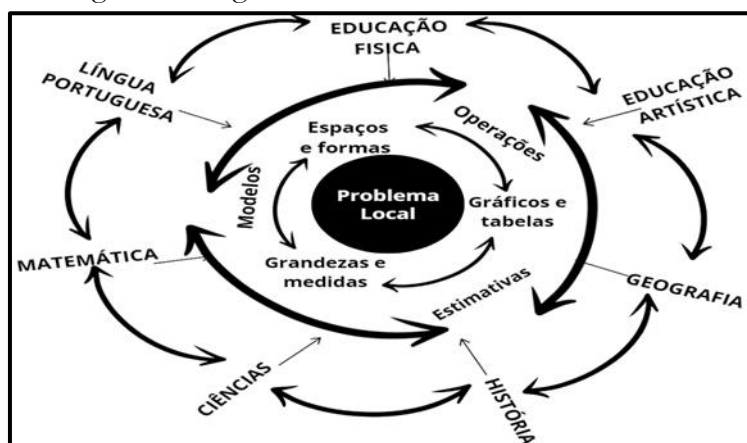


Fonte: Autor (2024) adaptado de Chaves 2005

No entanto, Chaves (2005) destaca que, apesar do avanço mencionado, é necessário repensar o ensino da matemática, de modo que ele estabeleça um diálogo com outras unidades curriculares. O autor observa que ainda persiste uma limitação e rigidez nos componentes curriculares vinculados à matemática, os quais não se conectam com outras áreas do conhecimento. Em contrapartida, esse processo, quando ocorre, é classificado como interdisciplinaridade. A proposta de Chaves (2005), por meio das PEI, é não considerar as unidades curriculares de matemática como o foco central ou objetivo final, mas sim como um meio para abordar um problema local ou um tema gerador, com ênfase nos processos que permeiam esse aprendizado.

Tal exercício, caminha para a possibilidade de conexão das áreas dos conhecimentos em uma ação interdisciplinar (Figura 03), afim de responder ou solucionar o problema local.

Figura 03: Possível abordagem investigativa



Fonte: Autor (2024), adaptado de Chaves (2005).

Uma das principais essências das PEI é fornecer aos estudantes os recursos necessários para que não apenas ajam, mas também intervenham em questões relacionadas à sua realidade, ou seja, atuar localmente com uma perspectiva global (Chaves, 2004). Segundo o autor, o ambiente para o desenvolvimento das PEI não se limita à sala de aula; esse espaço ou ambiente de prática educativa se transforma em cenários investigativos, através da necessidade de explicar ou resolver uma problemática.

A estratégia é implementar práticas educativas investigativas, voltadas às situações locais que envolvam o aluno, utilizando a Matemática como um instrumento, um conjunto de técnicas que possibilite ao aluno construir conhecimentos que lhe permitam intervir nessa realidade, com o propósito de operar possíveis mudanças (Chaves, 2004, p. 114).

Segundo Chaves (2004), as PEI podem oportunizar a “[...] *integração entre os alunos para que os mesmos sintam-se inseridos no processo investigativo*” (Ibid., p.195, *ipsis litteris*) e assim, como na Assimilação Solidária (Baldino 1998), as ações no decorrer da pesquisa são desenvolvida de forma colar ativa, participativa, promovendo o protagonismo do aluno. Tais propostas vão ao encontro dos pilares da Matemática Crítica (Skovsmose, 2000; 2008), que se opõe ao Ensino Tradicional, que se “enquadra” no paradigma do exercício (Skovsmose, 2000);

1044

O paradigma do exercício pode ser contraposto a uma abordagem de investigação, que pode tomar muitas formas, como o trabalho de projecto na escola primária e secundária. [...] Em geral, o trabalho de projecto está localizado num ambiente de aprendizagem que difere do paradigma do exercício. É um ambiente que oferece recursos para fazer investigações (Skovsmose, 2000, p. 66-67).

Skovsmose (2000) enfatiza que a Matemática Crítica não se restringe apenas à promoção de reflexões sobre habilidades matemáticas, mas também fomenta uma análise de natureza social, política e cultural, transcendendo os aspectos exclusivamente matemáticos. Nesse sentido, ele defende que o ensino da matemática deve incorporar temas relevantes para a sociedade, como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), e questões globais urgentes, como o Dia da Sobrecarga da Terra, que simboliza o momento em que a humanidade consome mais recursos naturais do que o planeta pode regenerar em um ano. Para alcançar esse objetivo, Skovsmose (2000) propõe a diversificação dos ambientes e cenários de aprendizagem, de maneira que as aulas de matemática ultrapassem os limites da matemática pura, incorporando abordagens que envolvem a matemática aplicada à semirrealidade e à realidade concreta. Ao integrar esses elementos, o ensino da matemática se amplia para questões sociais e ambientais, promovendo uma compreensão mais abrangente e crítica da disciplina, e ampliando o horizonte educacional dos estudantes ao

conectá-los com as realidades do mundo contemporâneo e com os desafios globais, como a sustentabilidade e a preservação ambiental.

Cenário de pesquisa e público alvo

A partir de uma releitura de Chaves (2004), destacamos a relevância de vincularmos a produção de conhecimento matemático a questões (socio)ambientais, pois, segundo tal obra, assim é possível e intencional trabalhar com a perspectiva de se garantir um possível desenvolvimento autônomo dos estudantes, o que pode vir a legitimar a abordagem de uma Educação Financeira no contexto escolar. Porém, para além de uma formação de uma gestão dos recursos financeiros que seja minimamente exequível, pensamos em incorporar ideias relativas aos eixos norteadores apresentadas em Silva e Powell (2013), com vistas a possibilitarmos uma formação voltada à sustentabilidade, norteada pelo ODS (Cabral; Gehre, 2020) preconizados pela Organização das Nações Unidas (ONU) reflexiva, levando em consideração aspectos socioecológicos – que Chaves (2004) denomina de abordagens socioambientais (como ato político e ato pedagógico, tal como preconizado em Lins (1999)) – hábitos alimentares saudáveis e reflexões socioambientais relacionadas ao consumismo, tal como proposto em Bauman (2011).

No que se refere às ações de intervenção (ou interação colaborativa) do processo investigativo, desenvolveremos 8 encontros que ocorrerão aos moldes das Práticas Educativas Investigativas (PEI) concebidas a partir de Chaves (2004;2005). Essas práticas desenvolvidas serão divididas em dois momentos, sendo eles, momentos assíncronos (realizadas fora do âmbito escolar) e momentos síncronos (realizadas no ambiente escolar). Para tal, em momento antecedente à prática, o projeto de pesquisa será submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/Ifes), sendo o cenário de investigação o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) – *campus* Vitória, cujos participantes serão alunos matriculados no Programa de Nacional de Integração de Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), com cerca de 30 alunos. É salientado que as ações de pesquisa, ocorrerão no primeiro semestre do ano de 2025, em uma disciplina de matemática. Essas ações ocorrerão semanalmente, totalizando 7 encontros de desenvolvimento de práticas voltadas ao tema da pesquisa e mais um encontro voltado à avaliação e conclusão das PEI.

1045

Considerações finais

O objetivo da pesquisa em andamento é analisar os significados gerados por estudantes da EJA, expostos a uma proposta de alfabetização financeira por meio das PEI com ênfase em temas como Cesta Básica e segurança alimentar, salário mínimo e orçamento familiar, sustentabilidade, desenvolvimento sustentável e consumo consciente. Para isso, serão

explorados eixos suplementares, como o Dia da Sobrecarga da Terra e os ODS propostos pela ONU. A pesquisa também buscará analisar os significados produzidos pelos participantes e desenvolver um Produto Educacional alinhado às diretrizes acadêmicas. Salientamos que as obras e documentos apresentados representam apenas uma parte dos textos analisados, sendo que outras produções também foram utilizadas na pesquisa. Assim, ao considerar os artigos e estudos examinados, buscamos entender a essência das investigações, evidenciando a preocupação dos autores em abordar a Educação Financeira Escolar de forma crítica e emancipadora. O objetivo foi compreender a evolução das discussões teóricas e das primeiras políticas públicas sobre o ensino de educação financeira escolar, até sua implementação nos documentos pedagógicos e na prática escolar. Nesta perspectiva, propomos a realização de uma investigação com estudantes da EJA, que, por meio das PEI elaboradas junto aos participantes, busque fomentar reflexões que resultem em transformações nos hábitos e comportamentos dos alunos. Este processo será conduzido de forma a valorizar e respeitar os conhecimentos prévios e as experiências de vida que são intrínsecas à realidade dos estudantes jovens e adultos, reconhecendo a importância dessas vivências no processo de aprendizagem e na construção do conhecimento, reconhecendo o importantíssimo papel da Matemática como uma ferramenta de leitura a escrita de mundo, conforme sugere Chaves(2004).

1046

Referências

BALDINO, Roberto Ribeiro. **Assimilação Solidária: escola, mais-valia e consciência cínica**. Educação em Foco. v. 3. n. 1, mar./ago. 1998. Juiz de Fora: Editora da Universidade Federal e Juiz de Fora, p. 39-65, 1998.

BALDINO, Roberto Ribeiro; CARRERA DE SOUZA, Antonio Carlos. **Grupo de Pesquisa-Ação em Educação Matemática. In: RESUMO TÉCNICO: RELATÓRIO DO SISTEMA DIRETÓRIO DOS GRUPOS DE PESQUISA NO BRASIL**, UNESP, IGCE, Rio Claro: CNPq, 1997.

BALDINO, Roberto Ribeiro. **Sobre a Ética da Assimilação Solidária: consciência cínica e mais-valia**, (Relatório de pesquisa). Departamento de Matemática da Unesp, n. 26. Rio Claro, março de 1994 (Série Relatórios Internos do Departamento de Matemática). p. 49-60.

BONATTO Lucca Jeveaux Oliveira. **Uma análise dos significados produzidos por alunos de um curso de licenciatura em matemática envolvendo algumas noções e relações da educação financeira escolar**. 115 f. Monografia (Licenciatura em Matemática) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília. 2018.

BRASIL. **Decreto n. 7.397, de 22 de dezembro de 2010**. Institui a estratégia Nacional de Educação Financeira – ENEF, dispõe sobre a sua gestão e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 22 dez. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7397.htm>. Acesso em: 30 de março de 2022.

BRASIL. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens Adultos**: Segundo Segmento do Ensino Fundamental. V1 Ministério da Educação. Brasília 2002.

BRASIL. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens Adultos**: Primeiro Segmento do Ensino Fundamental. V1 Ministério da Educação. Brasília 2001

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

CHAVES, Rodolfo. **Por que anarquizar o ensino de Matemática intervindo em questões socioambientais?** 2004. 223 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Programa de PósGraduação em Educação Matemática, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio e Mesquita Filho”, Rio Claro.

COSTA, Ana Paula Rodrigues da. **EDUCAÇÃO FINANCEIRA ESCOLAR E EJA: ANALISANDO SIGNIFICADOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DURANTE PRÁTICAS EDUCATIVAS INVESTIGATIVAS**. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática- Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática – EDUCIMAT, 2022.

CUNHA, Marcia Pereira. **O mercado Financeiro Chega à Sala de Aula: Educação Financeira Como Política Pública no Brasil**. Edu. Soc., Campinas V. 41 2020.

DIEESE. preço da cesta básica aumenta em todas as 17 capitais pesquisadas 2022: Nota a Imprensa. São Paulo. 2023. Disponível em <https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/2022/202212cestabasica.pdf>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 [1970].

FREITAS, Rony. O PROTAGONISMO DOS PRODUTOS/PROCESSOS EDUCACIONAIS EM DISSERTAÇÕES DE MESTRADOS PROFISSIONAIS DA

1047



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

ÁREA DE ENSINO. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v.7, n1, p.68-93. 2023. Disponível em: <<https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/2076>>. Acessando em 22 de jan. 2024.

_____.Produtos Educacionais Na Área De Ensino Da Capes: O Que Há Além Da Forma? **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, n. 2, p. 5–20, 2021. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1229> acessado em: 22 de jan. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HARTMANN, Andrei Luis Berres; MALTEMPI, Marcus Vinicius. **A ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA SOB O PONTO DE VISTA DE DOCENTES FORMADORES DE FUTUROS PROFESSORES DE MATEMÁTICA**. EM TEIA- Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamérica, v. 12, p. 1-23, 2021.

KAPLÚN, Gabriel. MATERIAL EDUCATIVO: A EXPERIÊNCIA DE APRENDIZADO. **Comunicação e Educação**. Ano IX. p. 46-60. 2003. São Paulo. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491/40205> acessando em 22 de jan. 2024.

LINS, Romulo Campos; GIMENEZ, Joaquim. **Perspectivas em aritmética e álgebra para o século XXI**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

MANSUR, Daniel Redinz; ALTOÉ, Renan Oliveira. **FERRAMENTA TECNOLÓGICA PARA REALIZAÇÃO DE REVISÃO DE LITERATURA EM PESQUISAS CIENTÍFICAS: IMPORTAÇÃO E TRATAMENTO DE DADOS**. Sala de aula em foco. 2021.

MARTINS, Ana Quitéria Nunes. **A formação da estratégia nacional de educação financeira do governo brasileiro**. 2013. 98 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2013.

MAZZI, Lucas Carato; HARTMANN, Andrei Luís Berres; PESSOA, Cristiane Azevedo dos Santos. **Educação Financeira e Justiça Social: reflexões no âmbito da Educação Matemática**. Bolema, Rio Claro, v. 38, 2024.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



SILVA, Amarildo Melchiades da; POWELL, Arthur Belford. **Um Programa de Educação Financeira para a Matemática Escolar da Educação Básica**. In: XI Encontro Nacional de Educação Matemática. Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática, Curitiba, 2013. Educação Financeira e Justiça Social: reflexões no âmbito da Educação Matemática.

_____. Educação Financeira na Escola: A perspectiva da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Boletim GEPEM Nº 66 3-19. 2017.

_____. O Modelo dos Campos Semânticos: Um modelo epistemológico em Educação Matemática. Ed. Ciência Moderna. 2022.

SKOVSMOSE, Ole. **Desafios da Reflexão em Educação Matemática Crítica**. São Paulo: Papirus, 2008. (Perspectiva em Educação Matemática – SBEM).

SKOVSMOSE, Ole. Cenários para Investigação. **Bolema**: Boletim de Educação Matemática. Rio Claro, n. 14, p. 66-91. 2000.

1049



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

PREPARADOS PARA INCLUIR? A VISÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE SUA FORMAÇÃO PARA ENSINAR CRIANÇAS MIGRANTES

Izadora Amador Damaceno¹
Juliana Reichert Assunção Tonelli²

Introdução

Desde meados de 2010, o Brasil vem recebendo um considerável número de migrantes internacionais em seu território, principalmente oriundos da América Central e da América do Sul, destacando a presença de haitianos e venezuelanos, acompanhados por grupos menores de outras nacionalidades, como colombianos, bolivianos e uruguaios (BALZAN, *et. al.*, 2022). A ACNUR (2010) conceitua o que são migrantes

São todas as pessoas que deixam seus países de origem com o objetivo de se estabelecer em outro, de forma temporal ou permanente. Os migrantes têm, em geral, motivações sociais e econômicas, pois fogem da pobreza ou do desemprego e buscam melhores condições de vida, como melhor acesso a trabalho, saúde e educação. (ACNUR, 2010, p.7)

Assunção e Aguiar (2019) acrescentam que muitos filhos de migrantes chegam ao país de forma forçada, deixando para trás todas as suas raízes por conta de uma necessidade de seus responsáveis. Assim, de acordo com Peroza e Santos (2021, p.728) “as crianças constituem um dos grupos mais vulneráveis às violações de direitos e com menor visibilidade para sua condição nos deslocamentos”. Mello (2010) acrescenta que a criança migrante carrega consigo seus costumes culturais e suas vivências, que não podem ser desconsideradas, já que esse aluno irá desenvolver novas apropriações e aprendizados, porém cabe ao professor auxiliar no não apagamento da bagagem social e cultural dessas crianças.

Neste contexto, dentre os desafios vivenciados pelos docentes da educação infantil, Neves (2018) salienta que a dificuldade com o idioma é o fator mais árduo para os mesmos, o que muitas vezes pode gerar um silenciamento do idioma materno da criança, já que o professor deseja que os migrantes aprendam o português rapidamente.

O ensino de crianças migrantes na educação infantil necessita levar em consideração fatores geográficos, de classe social, de idade, de gênero e de etnia, além de “considerar as

1050

¹ Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Integrante do Grupo de Pesquisa FELICE (Capes/ CNPq) e bolsista pela Fundação Araucária. izadora.damaceno@uel.br.

² Professora Associada no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Líder do Grupo de Pesquisa FELICE (Capes/ CNPq). Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq. jtonelli@uel.br

especificidades culturais, linguísticas e os aspectos psicossociais, que envolvem a particular situação de cada aluno migrante” (FRANZON; DENIZ; CONTRERAS, 2023, p.132). Para isso, os autores apontam a necessidade de professores capacitados para atender essa demanda, a fim de promover um ambiente saudável e facilitador para o aprendizado, auxiliando-os a desenvolver a capacidade de interação coletiva e a comunicação, além de exercitar suas habilidades emocionais. Assim, o ambiente escolar precisa preparar os seus docentes para atender as crianças migrantes internacionais, já que o contato com esse público, muitas vezes, precisa ser feito de maneira cautelosa e sensível (FRANZON; DENIZ; CONTRERAS, 2023), pois muitas famílias migram por motivos de guerra, fome, insatisfação política e econômica, além de desastres naturais e busca de melhores oportunidades (WALDMAN, 2018).

A Diretoria de Ensino de Adamantina, do estado de São Paulo, em 2021, pensando nesta demanda, publicou em seu *website* sobre essa demanda

Ao chegarem ao Brasil, podem ter passado por uma longa e estressante jornada, permeada por situações adversas em seus países de origem ou no trajeto, como violências, separações, lutos, perseguições, guerras, dentre outras possibilidades. Assim, estas pessoas podem não possuir todos os documentos necessários para matrícula, residirem em locais provisórios, apresentarem dificuldades financeiras e outras situações que podem afetar os estudantes e seus familiares. É imprescindível que os servidores da unidade escolar levem em consideração todas essas possibilidades, a fim de proporcionar ao estudante migrante internacional um atendimento escolar digno e sem preconceitos (SÃO PAULO, 2021).

A fim de investigar a visão de professores sobre o ensino com crianças migrantes, esta pesquisa tem como objetivo apresentar e analisar colagens realizadas por professoras de educação infantil de Rolândia no Paraná-Brasil, em uma oficina de formação continuada, sobre suas experiências e seus sentimentos em relação a atuação neste contexto. O artigo está dividido em quatro etapas: primeiramente, será discutido a formação de professores para contextos com estudantes migrantes, seguido pela apresentação do contexto de realização da oficina. Posteriormente, será apresentada as colagens realizadas e uma breve análise das mesmas, e logo, as considerações finais.

A formação de professores para contextos migratórios

De acordo com Ramos (2008), no mundo globalizado em que estamos inseridos, há uma crescente no número de alunos migrantes em salas de aulas de todo território brasileiro, causando um desafio para o sistema educacional, e consequentemente, uma necessidade de formação de professores com competências sociais de gestão de diversidade cultural e social. Assim, um professor formado para atuar em contextos multiculturais garante aos estudantes uma educação intercultural, que contribui para o sucesso escolar de alunos com distintas culturas (RAMOS, 2008). Para uma educação intercultural, é necessário que sejam

1051

promovidos valores como a igualdade, o sentido comunitário, a aceitação e o respeito pelo outro, o respeito aos direitos humanos ou à solidariedade (MATOS; PERMISÁN, 2016).

Jiménez e Goenechea (2014), apontam algumas premissas da educação para a cidadania intercultural a serem consideradas em suas aulas, sendo elas: reconhecimento e valorização da diversidade cultural; relevância para todos os alunos; proteção da identidade cultural dos alunos, especialmente dos minoritários; defesa da igualdade de oportunidades; luta contra o racismo, a discriminação e os preconceitos; entendimento do conflito como elemento positivo e necessário para a convivência; revisão de currículo e modificações nas metodologias de ensino e recursos didáticos; aplicação de medidas educativas específicas para os alunos imigrantes que necessitem; promoção de mudanças sociais profundas que não se limitem à escola.

Além disso, de acordo com a autora, a escola torna-se um espaço em que a família migrante confia o seu filho ou sua filha. A esse respeito, Roldão e Souza (2019) explicam o papel da escola neste processo

A escola deverá estabelecer novos olhares e práticas educativas de acolhimento e inserção social. É neste espaço que se estabelecerá a convivência com diferentes atores sociais, promovendo a troca de experiências, a valorização de um ambiente intercultural e a aprendizagem significativa que considera a diferença e a diversidade, proporcionando uma educação efetiva baseada nos pilares da igualdade, diversidade, alteridade e respeito. Rompendo com práticas homogeneizadoras, estigmatizantes e etnocêntricas, consolidando-se assim, um dos pilares da educação, aprender a viver juntos (ROLDÃO; SOUZA, 2019, p. 103).

Um dos maiores desafios vivenciados pelos migrantes está relacionado com a dificuldade na integração social, já que a maior parte das crianças que chega ao país não domina, no caso brasileiro, a língua portuguesa. Com isso, verificam-se dificuldades na comunicação com professores e colegas e, como resultado, elas enfrentam desafios para compreender os conteúdos trabalhados em sala de aula (BALZAN, *et. al.*, 2022).

Os cursos de preparação de docentes não possuem disciplinas específicas sobre o processo de ensino e aprendizagem para crianças migrantes (ASSUNÇÃO; AGUIAR, 2019) e, por isso, o professor responsável por este aluno, vivencia desafios ao interagir e lecionar para esse público. Ademais, as concepções que o professor carrega consigo interferem diretamente na sua atuação em sala de aula, podendo não considerar as especificidades do sujeito plurilíngue (SANTOS, 2022). Podemos entender então, que há necessidade de formação que abranja uma preparação dos professores para um processo de ensino que seja igualitário e respeitoso. Cavalcanti (2013) posiciona-se e define o que um curso de formação precisa ofertar.

Nessa visão de educação ampliada, entendo que um curso de licenciatura neste mundo de diáspora, imigração e migração, de mobilidade social cada vez mais emergente, precisaria enfatizar a formação de um professor posicionado, responsável, cidadão, ético, leitor crítico, com sensibilidade à diversidade e pluralidade cultural, social e linguística etc., sintonizado com seu tempo, seja em relação aos avanços tecnológicos, seja em relação aos conflitos que causam qualquer sofrimento ou de rejeição a seus pares, lembrando que essas questões são

cambiantes, fluidas, assim como as construções identitárias nas salas de aula (CAVALCANTI, 2013, p. 2012).

Santos (2022) defende que os cursos de formação de professores precisam ampliar os estudos sobre educação linguística inclusiva, uma vez que não é possível esperar que o docente saiba atuar nesses contextos se não estiver devidamente preparado para isso. Com isso posto, “a reformulação curricular nacional não é uma tendência, mas uma necessidade urgente (Lucas; Höfling; Oliveira, 2023, p.320, tradução nossa)³. Os programas de formação urge uma reformulação curricular, para que os futuros professores saibam ensinar alunos bilíngues emergentes (GARCÍA; KLEYN, 2013). Ademais, fica evidente que há a necessidade de repensar as formações continuadas oferecidas aos professores e as professoras da rede educacional, promovendo momentos de reflexão, estudos e diálogo sobre suas práticas pedagógicas (ROSA; NOBRE; MENEZES, 2024).

A oficina de formação continuada

Na cidade de Rolândia (Paraná- Brasil), segundo uma reportagem publicada pela Folha de Londrina (2024), há cerca de 72 crianças migrantes internacionais na rede de ensino, principalmente na educação infantil e ensino fundamental I, e por conta disso, a Secretaria de Educação da cidade oferece aulas de língua portuguesa no contraturno escolar, como uma forma de auxiliar os alunos na aprendizagem do idioma. A partir dessa iniciativa, o projeto TEIA (*Teachers of English in Action*), coordenado pela professora Juliana Reichert Assuncao Tonelli da Universidade Estadual de Londrina (UEL), promove oficinas formativas para os professores que atuam na educação infantil do município, para que durante as aulas regulares, os alunos também tenham contato com a língua portuguesa a partir da interação com as outras crianças e com o docente, além de auxiliar as professoras em promover educação linguística com crianças em língua inglesa.

Em um dos encontros, foi sinalizado dificuldades em atender as crianças migrantes, já que há a necessidade de adaptação nas aulas para atingir esse público que não fala português brasileiro, e além disso, havia professores da educação infantil que lecionavam inglês para as crianças, mas que estavam com dificuldades em atingir esse público durante as aulas. Assim, foi desenvolvida a oficina “Ensino de inglês com crianças migrantes: estratégias inclusivas e práticas culturais”, realizada em novembro de 2024 pelas autoras deste artigo.

Nesta oficina, com carga horária de 4 horas, as professoras foram convidadas a participar de algumas atividades organizadas em estações, para que a discussão fosse realizada de forma participativa. Antes das atividades práticas, houve uma explicação sobre termos importantes, como o que caracteriza aluno migrante, quais são as leis internacionais e brasileiras que garantem a educação para este público, quais princípios deve-se levar em consideração, entre outros.

³ No original: The redesign of the national curriculum is not a trend, but an urgent need.

Na estação 1, de maneira individual, as professoras desenharam seus sentimentos ao atuarem com crianças migrantes. Nos desenhos, foi possível identificar olhares perdidos, rostos chorosos, assim como, imagens felizes que representam estudo e dedicação em frente a uma nova demanda.

Na estação 2, as professoras deveriam responder a seguinte pergunta: Como você define a sua formação para atuar com crianças que não tem a língua portuguesa como língua materna?. Dentre as respostas, como maioria, os docentes evidenciaram uma lacuna na formação para esta demanda contemporânea.

Por fim, a estação 3, foco de análise deste trabalho, em grupos, as docentes precisavam criar uma colagem utilizando imagens recortadas de revistas que representassem os desafios vivenciados pelas mesmas durante as aulas com esse público específico. Na próxima seção, serão apresentadas as criações artísticas e uma breve análise sobre as colagens.

O que dizem as professoras?

Nesta seção, apresentamos as colagens realizadas pelas docentes do município de Rolândia (Brasil), durante a formação continuada desenvolvida em 2024. As 20 professoras foram divididas em 4 grupos com 5 integrantes cada, a fim de discutirem e criarem em conjunto uma representação dos desafios vivenciados com crianças migrantes internacionais, enquanto docentes da educação infantil.

1054

Figura 1: colagem do grupo 1



Fonte: acervo pessoal das autoras

Na colagem realizada pelo grupo 1, as professoras destacaram um dos aspectos discutidos pelos autores apontados previamente: a dificuldade linguística apresentada pelas crianças vindas de outros países, as quais não possuem o português brasileiro como primeira língua. Pela escolha e forma de disposição das imagens, podemos ver pessoas expressando-se em diversos idiomas, como por exemplo: francês, inglês, espanhol, tupi e alemão. Como apontado por Balzan et.al. (2022), a diferença de línguas primeiras reflete na integração social, pois pode acarretar em uma falha na comunicação entre os professores e os alunos, o que pode contribuir não somente para o fracasso na aprendizagem, mas em especial, no caso das crianças, pode comprometer aspectos socioemocionais. Como título para a colagem, as professoras escolheram “Conhecer a cultura”, além da escolha de palavras como informação, pesquisa e cultura, o que mostra a importância do professor conhecer o contexto histórico e social daquele aluno que está inserido em sua sala de aula, para que assim haja um respeito a sua cultura e uma integração, para que este aluno sinta-se parte da rotina escolar.

Figura 2: colagem do grupo 2



Fonte: acervo pessoal das autoras

O grupo 2, composto por outras 5 professoras, escolheu imagens que representam seus desafios de forma conectada. No topo da colagem, algumas frases e palavras na língua inglesa e na língua espanhola, para apresentar as dificuldades linguísticas, assim como apontado pelo grupo 1. Podemos entender que tudo se inicia na escola, confirmando o papel da instituição como local de acolhimento e de troca de experiências para que haja uma aprendizagem coletiva (ROLDÃO; SOUZA, 2019), seguido pelas ideias e ações por parte do docente, para que esta criança seja atendida conforme sua necessidade. Por fim, conforme Mello (2010), essa criança carrega com si uma cultura que deve ser levada em consideração, e mais ainda,

Figura 3: colagem do grupo 3



Fonte: acervo pessoal das autoras

Como tema da colagem do grupo 3, foi destacado o papel do professor em lidar com os desafios que a criança está enfrentando. Como pontuado anteriormente por Assunção e Aguiar (2019) e Waldan (2018), as crianças migrantes internacionais estão travando batalhas consigo mesmas ao se estabelecerem em um novo país, cercadas por novas regras sociais, bem como um novo idioma, como novos colegas e professores/professoras. Fica perceptível a representação destes conflitos pelas professoras nas frases “tudo novo de novo”, “mudança radical”, “mudança de hábito”, “*all time low*”, além da representação de alunos assustados, que podem vir a sofrer *bullying*, sentindo-se como “avatares” após essa mudança de moradia. Além disso, podemos entender que com as expressões “1,2,3, ação” e “lições de amor”, o papel do professor é novamente apontado como mediador para o enfrentamento destes desafios. Franzon, Deniz e Contreras (2023) reforçam que o docente precisa estar capacitado para tal, pois precisa de formação para atuar na resolução de problemas e conflitos que podem surgir, além de auxiliar na coletividade e na expressão de sentimentos das crianças migrantes com as demais.

Figura 4: colagem do grupo 4



Fonte: acervo pessoal das autoras

Na última colagem, realizada pelo grupo 4, é possível observar duas faces do ensino infantil com crianças migrantes. Inicialmente, há um frio na barriga, muita luta, briga, silenciamento e surpresas que podem ser compreendidas pelas escolhas de imagens na parte esquerda do cartaz. No meio, temos uma representação da afetividade, com balões de corações, que podem indicar o amor que o professor leva até sua sala de aula, para agir de maneira carinhosa com suas crianças. Com a construção de uma confiança mútua, esse aluno migrante internacional pode-se sentir mais confortável, passando a acreditar em si mesmo e a enxergar-se como parte da turma, sendo acolhido pelo professor e pelos outros colegas.

1057

Considerações finais

Neste trabalho, buscamos discutir a preparação de professoras para atuar com crianças migrantes internacionais no contexto educacional brasileiro. Para isso, apresentamos uma breve discussão sobre a definição de migração internacional e os impasses vivenciados por crianças que migram juntamente de suas famílias. Posteriormente, foi discutida a formação docente para atuar nestes contextos migratórios. Ademais, foi apresentada a realização de uma oficina de formação continuada, no qual professoras da educação infantil no município de Rolândia (Paraná- Brasil), criaram colagens para representar os desafios vivenciados pelas mesmas.

Levando em consideração a breve análise das representações artísticas, um dos desafios mais pontuados foi a presença de mais de um idioma em sala de aula, causando uma dificuldade em integrar a língua materna da criança migrante, com a língua portuguesa na rotina escolar, que pode causar um distanciamento do aluno com o professor. Outras dificuldades



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Sociedade
e Práticas Educativas

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



apontadas são em relação a falta de conhecimento sobre a cultura da criança e de como integrar as necessidades delas nas atividades escolares, além da presença de uma lacuna na formação inicial e/ou continuada para atuar neste contexto.

Referências

ACNUR, UNHCR. Direitos e deveres dos solicitantes de refúgio no Brasil, 2010. Disponível em: https://site.mppr.mp.br/sites/hotsites/arquivos_restritos/files/documento/2023-03/direitos_deveres_refugio_brasil_acnur_2010.pdf Acesso em: 23 fev 2025.

ASSUMPÇÃO, Adriana Maria; AGUIAR, Gabriela de Azevedo. “Você precisa falar português com seu filho”: Desafios para o processo de inclusão de crianças imigrantes em escolas do Rio de Janeiro. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 81, n. 1, p. 167-188, 2019.

BALZAN, Carina Fior Postinger *et al.* Os desafios no acolhimento e no ensino de língua portuguesa para estudantes imigrantes e refugiados na educação básica.

Gragoatá, Niterói, v. 28, n. 60, p. e53123, 2022. Disponível em:

<https://www.periodicos.uff.br/gragoata/article/view/53123>. Acesso em: 23 fev 2025

1058

CAVALCANTI, Marilda C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, p. 211-226, 2013.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 15, p. 385-417, 1999.

FRANZON, Giovanna Kazmierczak; DENIZ, Camila De Oliveira. CONTRERAS; Humberto Herrera Crianças imigrantes nas escolas de educação infantil: seus aspectos culturais com enfoque no processo linguístico. *Revista Cactácea—Educação, Filosofia*, v. 3, n. 09, 2023.

FOLHA DE LONDRINA. *Acolhimento: alunos estrangeiros aprendem língua portuguesa em Rolândia*. 2024. Disponível em:

<https://www.folhadelondrina.com.br/cidades/acolhimento-alunos-estrangeiros-aprendem-lingua-portuguesa-em-rolandia-3221066e.html>. Acesso em: 11 fev. 2025.

JIMÉNEZ GÁMEZ, Rafael Ángel; GOENECHEA, Cristina. *Educación para una ciudadanía intercultural*. Madrid: Síntesis, 2014.





13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; PERMISÁN, Cristina Goenechea. Educação intercultural e formação de professores em contexto espanhol para alunos imigrantes. *Educação e Pesquisa*, v. 42, n. 4, p. 1093-1108, 2016.

MELLO, Suelly Amaral. O lugar da criança na pesquisa sobre a infância: alguns posicionamentos na perspectiva da teoria histórico-cultural. *Reflexão e Ação*, v. 18, n. 2, p. 183-197, 2010.

NEVES, Amélia de Oliveira. Política Linguística de acolhimento a crianças imigrantes no ensino fundamental brasileiro: Um estudo de caso. 2018.

PEROZA, Marilúcia Antônia de resende; SANTOS, Natália Mendes. A invisibilidade da criança imigrante no atendimento educativo da rede pública de ensino de Ponta Grossa/PR. *Revista Inter-Ação*, v. 46, n. 2, p. 728-745, 2021.

RAMOS, Maria da Conceição Pereira. Prefácio. In: ARAÚJO, Sonia. *Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural*. Lisboa: Observatório da Imigração, ACIDI, IP, 2008.

ROLDÃO, Sandra Felício; SOUZA, Sirlei de. A inserção escolar de imigrantes haitianos na cidade de Joinville (SC). *Revista Científica Interdisciplinar Interlogos*, v. 6, n. 1, p. 103 – 116, 2019

ROSA, Carolina Araújo; NOBRE, Jeruza Santos; MENEZES, Magali Mendes. Círculos de cultura e círculos dialógicos: Processos de auto (trans) formação docente em contextos migratórios. *Coisas do gênero: Revista de estudos feministas em teologia e religião*, v. 10, n. 1, p. 141-161, 2024.

SANTOS, Maria Elena Pires. Reflexões sobre a formação ampliada do professor de línguas para atuar em contexto multilíngue/multicultural de fronteira. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 38, n. 4, p. 202259480, 2022.

SÃO PAULO (Estado). Diretoria de Ensino de Adamantina. Estudantes Migrantes Internacionais. 2021. Disponível em: <https://deadamantina.educacao.sp.gov.br/estudantes-migrantes-internacionais>. Acesso em 22 fev 2025

WALDMAN, Tatiana Chang. Uma introdução às migrações internacionais no Brasil contemporâneo. 2018.

1059



PROGRAMA BORBOLETA: PSICOEDUCAÇÃO PARA PAIS E CUIDADORES DE CRIANÇAS COM MUTISMO SELETIVO

Francilene Rosa Torraca¹
Ana Cláudia de Azevedo Peixoto²
Luiny Cristina Dutra de Medeiros³

Este trabalho teve por objetivo a criação de um programa, em formato *on-line*, para psicoeducar pais e cuidadores de crianças com mutismo seletivo, através da orientação e manejo de técnicas e estratégias que auxiliam a condução do tratamento. Mutismo Seletivo é um transtorno de ansiedade social, considerado raro, que se caracteriza pela ausência da fala em situações sociais específicas. Esse fracasso da fala não se relaciona à falta de conhecimento ou desconforto com a linguagem e, por isso, deve ser diferenciado das perturbações da fala. O DSM-5 especifica critérios para o diagnóstico do MS, contudo PEIXOTO (2006) pontua que ainda é bastante complexo avaliar um quadro que especifique esse transtorno, tornando o diagnóstico muito difícil para os profissionais e familiares, diante de algumas formas de mani- festação do transtorno.

É um transtorno raro, com prevalência encontrada em menos de 1% da população, com incidência maior no sexo feminino, com idade de manifestação maior a partir dos três anos de idade, fase do início da vida escolar (APA, 2014; BLACK; UHDE, 1992; REMSCHMIDT et al., 2001; PEIXOTO, 2006). Pais têm um papel reforçador sobre a timidez, muitas vezes originada no comportamento mudo. O reforço aparece no momento que a criança não fala e seus pais resgatam seus filhos, com a justificativa de que são tímidos e inibidos e devido à falta de informação sobre o transtorno, aumentam a evitação social fazendo disso uma rotina. As características associadas ao MS incluem timidez excessiva, medo das situações sociais, retraimento social e isolamento, dependência afetiva, traços compulsivos, negativismo, birras ou comportamentos de oposição e de controle, principalmente em casa. Pode-se encontrar nessas crianças prejuízos nas atividades sociais e no contexto escolar, uma postura congelada ou rígida, a ausência de humor e atitudes inflexíveis. Para PEIXOTO (2006), estas crianças, apesar de terem a linguagem normal, podem, ocasionalmente, apresentar déficits na comunicação.

A característica proeminente do MS é que crianças com essa condição não iniciam a fala ou não respondem quando falam com pessoas em situações específicas (na escola ou quando

1060

¹ Francilene Rosa Torraca (UFRRJ – Universidade Federal Rural Rio de Janeiro) francilenetorracapsicologa@gmail.com

² Ana Cláudia de Azevedo Peixoto (UFRRJ Departamento de Psicologia/ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro) claudiaapeixoto@ufrj.br

³ Luiny Cristina Dutra de Medeiros (Universidade Federal Rural Rio de Janeiro) luinydutramedeiros@gmail.com

encontram adultos e/ou crianças desconhecidas), ao passo que são perfeitamente capazes de falar em casa com seus pais e irmãos (MURIS; OLLENDICK, 2021).

A maioria dos pesquisadores acredita que a etiologia do transtorno tem fundo genético, aspectos temperamentais, ambientais, parentais, biológicos, socioculturais, interpessoais e relacionados com a ansiedade (DIAZ; ATIENZA, 2001; PEIXOTO, 2006). As crianças fazem espelhamento comportamental e os pais assumem um papel crucial na promoção da educação da criança, sendo os modelos e os maiores influenciadores do comportamento exibido por ela, nomeadamente, o comportamento social e a fala (MURIS; OLLENDICK, 2021). É muito comum que os pais, ao verem os filhos ficando ansiosos quando questionados por outras pessoas, respondam por ela, aliviando sua ansiedade, mas reforçando o comportamento de evitamento da fala (LEWIS-MORRARTY *et al.*, 2012). Por esse e outros comportamentos, a intervenção junto dos pais, psicoeducando, é de suma importância na intervenção do MS.

Sobre o tratamento, a Terapia cognitivo-comportamental mostrou-se eficaz na eliciação da fala com o terapeuta e amigos na escola, bem como na frequência da fala com os amigos e professores da escola no Brasil e em outros países (PEIXOTO, 2006). Contudo, ainda existe uma escassez de trabalhos baseados em evidências sobre o MS, seja com as crianças ou seus pais ou cuidadores.

Para dar conta do objetivo deste trabalho, foi realizada uma revisão integrativa da literatura sobre o tema, seguindo as seguintes questões norteadoras: a) existe algum programa de Psicoeducação em grupo com pais de crianças com mutismo seletivo e, se sim, como ele se estrutura?; b) como pode ser o trabalho com a família de crianças diagnosticadas com mutismo seletivo para atuar com protagonismo positivo em seu tratamento?; c) a ansiedade social e a inibição comportamental são preditores do mutismo seletivo e qual a relação entre eles? Avaliou-se o funcionamento de 68 crianças com mutismo seletivo até 12 anos de idade e as características de 23 pais de crianças com mutismo seletivo. Dessa forma, este trabalho assume o objetivo principal de criar um programa para psicoeducar pais e cuidadores de crianças com MS, com orientação de técnicas e estratégias, em formato *on-line*, mas que possa ser utilizado em formato presencial. Especificamente, pretende-se, ainda, avaliar o nível de ansiedade, depressão e estilo parentais dos pais de crianças com MS, avaliar problemas emocionais, de ansiedade e de comportamento de crianças com MS e compreender o funcionamento familiar, o perfil dos pais/cuidadores, características das crianças e problemas emocionais de ambos.

No tratamento do mutismo seletivo, os cuidadores assumem um papel crucial no processo de intervenção, atuando como co-terapeutas e modelos influenciadores dos novos comportamentos que serão exibidos por elas. Pais de crianças mutistas costumam apresentar um papel reforçador no comportamento mudo, e por este e outros comportamentos, a intervenção junto aos pais, psicoeducando-os, é de suma importância na intervenção do mutismo seletivo em crianças.

Foram investigadas também possíveis comorbidades e comportamentos parentais potencialmente relacionados à apresentação de sintomas do MS. Tratou-se também da criação de um programa de psicoeducação para pais de crianças com MS, denominado *Borboleta*. O programa tem por finalidade municiá-los com informações, conhecimento sobre o transtorno, técnicas, estratégias e psicoeducá-lo nas situações do cotidiano, desenvolvendo habilidades nos pais que possibilitem a mudança na comunicação oral de seus filhos.

Sobre os resultados, houve identificação da prevalência dos transtornos internalizantes nas crianças avaliadas. A literatura apresenta poucos estudos voltados para a temática de problemas de internalização e são reconhecidamente sub identificados e sub tratados, impactando de forma adversa o desenvolvimento socioemocional e na saúde. Devido aos efeitos nocivos dos problemas de comportamento internalizantes, principalmente para o desenvolvimento, deve-se alertar e esclarecer os riscos a eles associados, da mesma forma os mecanismos de proteção que, na presença do risco, podem servir como atenuadores ou prevenção da manifestação, de modo a subsidiar propostas de prevenção. Quanto aos problemas internalizantes, há presença de fatores de risco e adversidades ambientais, podendo comprometer a saúde mental das crianças e acarretar o desenvolvimento de problemas de comportamento e déficits em com- petências.

Foi possível observar muitas características associadas ao MS que incluem não apenas aquelas baseadas na ansiedade, mas também características temperamentais (timidez, negativismo), sociais (isolamento, retraimento) e características de oposição (acessos de raiva) evidenciados na amostra deste estudo. Nesta amostra, outras apresentações clínicas descritivas do MS incluíram referências a vários comportamentos externalizantes, como: argumentação, desafio, mentira, oposição, recusa em frequentar a escola e acessos de raiva. Também apareceu relatos irritabilidade, problemas de uso do banheiro, comportamento obstinado e desobediência escolar.

O que fica evidenciado neste estudo é que a ausência de fala durante a infância e o período pré-escolar pode impedir o desenvolvimento de habilidades de funcionamento execu- tivo e competências sociais que levam a dificuldades precoces, baseadas na escola, no desem- penho acadêmico e nas interações sociais. Os déficits nas competências acadêmicas e sociais estão diretamente ligados a problemas comportamentais internalizantes (por exemplo, ansiedade) e externalizantes (por exemplo, oposicionismo). Um efeito em cascata destes múltiplos problemas podem acarretar afastamento social chegando ao desligamento escolar, perpetuando o mutismo seletivo na vida adulta.

Nesta amostra de crianças, e devido aos desconfortos que a ansiedade impõe dentro do ambiente escolar, geralmente apresentam dificuldade para se concentrar e para assimilar informações ditas pelo professor, o que pode acarretar uma aprendizagem pouco satisfatória. Além disso, sentimentos negativos e persistentes podem tomar conta dos pensamentos desses alunos, dificultando seu foco no aprendizado.

1062

O perfil dos pais dessa amostra foi identificado de forma extremamente ansioso e desenvolvem padrões de comportamento de evitação do desconforto, antecipando cenários catastróficos, o que pode levar a uma superproteção dos seus filhos. Pais com tendência de controle, dificultam o desenvolvimento de autonomia e confiança da criança, dando abertura a medo e preocupação exacerbados.

Em relação aos resultados da avaliação, ficou evidente a prevalência de transtornos internalizantes com traços de depressão e ansiedade em maior número, assim como comportamentos de evitação. sobre o perfil emocional dos pais, segundo repostas deles. Os resultados que essa mostra apresenta sobre o perfil dos pais apontam para personalidade evitativa, ansiosos, depressivos e com problemas atencionais. Há um prevalente padrão ansioso/deprimido denunciando um temperamento mais inibido, isolamento e ansiedade social. FORD et al (1998) mostram que a inibição social, como hábito e costume por parte dos pais, pode servir como modelo para a reticência social e o mutismo seletivo em crianças. Os pais de crianças também foram descritos como sendo superprotetores ou mais controladores do que os pais de crianças sem nenhum transtorno ansioso. Como as crianças, também apresentaram prejuízos atencionais evidenciado nas correlações. Isto pode ocorrer devido ao fato de o cérebro estar intensamente preocupado e hiper-vigilante, dificultando que o indivíduo se concentre em outras atividades. Segundo PEIXOTO, TORRACA E GANEM (2022), o MS pode interferir no desempenho educacional ou ocupacional da criança e tem efeitos significativos na vida acadêmica, no envolvimento em atividades extracurriculares, tarefas em pequenos grupos dentro ou fora da sala de aula, além de nas apresentações escolares (PEIXOTO, 2006).

Ao considerar os estilos parentais, observa-se que a maior concentração, em termos de faixa, está na categoria de Risco. O abuso físico é o mais prevalente, representando 49% em termos de porcentagem. O abuso físico infantil tem a literatura mais completa em termos de fatores de risco do que qualquer outra forma de violência familiar pesquisada (REPPOLD *et al.*, 2002). Segundo GERSHOFF (2002), a punição corporal diferencia-se do abuso físico uma vez que a primeira se caracteriza pelo uso da força física para corrigir ou controlar um comportamento, mas sem a intenção de machucar. O segundo, no entanto, é o resultado potencial da punição corporal, que resulta das práticas de punição administradas pelos pais e que ferem a criança. São essas práticas que podem desencadear comportamentos delinquentes, distúrbios psiquiátricos etc. (HAAPASALO; POKELAA, 1999). Crianças com MS costumam receber apoio dos pais para evitação do seu principal objeto fóbico resgatando-as das situações em que a fala é de alguma forma convocada ou retirando-se de ambientes onde sabem que a criança terá que falar e eles também por vergonha da situação em que a criança não responde, cede a evitação. Há situações de ameaças para falar e também de promessas de presente, assim como castigos devido a criança não “obedecer” a solicitação dos pais para responder a alguém ou falar nos ambientes sociais. Dessa forma, o uso extensivo do controle psicológico comportamental (indução de culpa, retirada de amor)

impediria a emergência da autonomia psicológica, contribuindo ainda para sentimentos de angústia e inadequação.

A disciplina relaxada e comportamento moral estão em 2º lugar, de acordo com as respostas dos pais. A disciplina relaxada é caracterizada por (GOMIDE, 2003) pelo não-cumprimento de regras estabelecidas. Os pais ameaçam e quando se confrontam com comportamentos opostos e agressivos dos filhos se omitem, não fazendo valer as regras (GOMIDE, 2006). Pais também se revelam nesta amostra apresentando empatia diante das dificuldades apresentadas pelos filhos, tendo o comportamento moral também como base de estilo parental adotado. O comportamento moral seria o processo de modelagem de papéis na identificação e nas interações humanas, quanto a normas e valores transmitidos através do modelo parental (GOMIDE, 2003).

Apresentação do Programa Borboleta

O estudo de SHARKEY et al (2008), que compôs a revisão integrativa, examinou a viabilidade de implementação de terapia de grupo para crianças com MS e seus pais. O estudo avaliou a viabilidade e eficácia da terapia de grupo para crianças com MS e simultaneamente, os pais frequentaram um segundo grupo, destinado a fornecer educação e aconselhamento sobre a gestão do MS em situações do quotidiano e no ambiente escolar. Os resultados revelaram que essa intervenção para o tratamento do MS era viável, e os dados de 6 meses de acompanhamento para esta pequena amostra sugerem que é eficaz. A intervenção foi administrada a sete pais de cinco crianças com MS, quatro mães e três pais. O programa, forneceu psicoeducação aos pais sobre o MS, como gerenciá-lo em situações cotidianas, como lidar com comentários negativos de outras pessoas, como reagir quando seu filho começa a falar e conselhos práticos sobre como apoiar seu filho no ambiente escolar. Os pais receberam informações sobre como alterar seu próprio comportamento para aumentar o nível de confiança de seus filhos. Aqueles que estavam mais ansiosos ou reticentes em falar, receberam estratégias para reduzir sua própria ansiedade e tornar-se mais confiante socialmente. As sessões posteriores foram dedicadas a consolidar os ganhos do tratamento e reforçar a conceitos. Ao longo do tratamento, os pais completaram tarefas de casa destinadas a generalizar o nível de confiança de seu filho na fala de uma maneira sistemática gradual para uma variedade de situações nos ambientes sociais. Os pais deram apoio mútuo um ao outro e, no final, foi proposto a criação de um grupo de apoio para pais de crianças com MS. O grupo foi conduzido por 3 três psiquiatras infantis, dois com interesse especial no tratamento de transtornos de ansiedade social na infância e um fonoaudiólogo.

Um outro estudo sobre a importância do trabalho de psicoeducação com pais de crianças com MS é o de COTTER, TODD e BRESTAN-KNIGHT (2018), que também fez parte da revisão integrativa. Ele aponta que, sem o conhecimento adequado do transtorno, pais sentem-se impotentes diante da recusa da criança em falar e podem involuntariamente

reforçar esses comportamentos, o que pode exacerbar e manter a falta de fala. Desta forma, é colocado que em resposta à necessidade de quebrar o ciclo de manutenção da evitação e restaurar as habilidades comunicativas, a terapia PCIT-SM (Terapia de interação pai e filho) foi adaptada para tratar crianças com MS. Este formato de terapia utiliza princípios de comportamento que são ensinados aos pais e praticados dentro da interação pai-filho, o que o torna adequado ao ciclo de reincidência negativa que frequentemente mantém o MS.

O estudo de CATCHPOLE et al (2019) também sinaliza para a eficácia da terapia PCIT- SM como um tratamento bem estabelecido, tendo como foco principal modificações no manejo de pais e cuidadores, fornecendo-lhes ferramentas específicas para neutralizar o ciclo de padrões de reforço negativo, que serve para fortalecer a evitação da criança com ansiedade. É um tratamento que visa ensinar aos pais habilidades para maximizar as oportunidades de verbalização da criança enquanto elimina comportamento dos pais que apoiam a evitação. Este estudo aponta que, embora o MS não seja um problema relacional entre pais e filhos, os pais são “puxados” para um ciclo de resgate dos filhos no que se refere a situações que provocam ansiedade, e podem ser importantes agentes de mudança para aumentar a comunicação oral nos ambientes sociais.

Para além desses estudos que trazem evidências sobre o trabalho de psicoeducação com pais de crianças com MS, resultados expressivos têm sido identificados através das edições anteriores do Grupo de Psicoeducação, do qual eu tenho estado à frente desde 2020, através do projeto Ansiedade e Mutismo Seletivo. Questionários têm sido aplicados sobre o impacto dos grupos em todas as edições, e as devolutivas são extremamente positivas em relação ao alcance de mudanças reais no funcionamento das crianças e famílias e o retorno da fala das crianças em todos os ambientes, assim como manutenção dos ganhos.

A elaboração do programa foi baseada na investigação da forma como as crianças funcionam, o padrão de comportamento dos pais diante das dificuldades que as crianças enfrentam de não conseguirem se comunicar oralmente e da experiência clínica como terapeuta de crianças com MS há mais de 8 anos.

A partir das avaliações de pais e crianças com mutismo, foi possível pensar em um programa que atendesse as necessidades dos mutistas e de seus cuidadores, visando auxiliá-las a manifestarem a fala em locais em que elas transitam, bem como desenvolver habilidades nos pais que possibilitem mudanças na forma de educação dos filhos.

Dessa forma, o programa denominado *Borboleta* (composto por 08 encontros de 90 minutos) visa fornecer psicoeducação aos pais sobre o Mutismo Seletivo, como gerenciá-lo em situações cotidianas, como lidar com comentários negativos de outras pessoas, como reagir quando seu filho começa a falar e como dar apoio ao seu filho quanto às questões que envolvem o ambiente escolar. Os pais receberam informações sobre como alterar seu próprio comportamento para aumentar o nível de confiança de seus filhos falando. Ao longo dos encontros, os pais tiveram tarefas de casa destinadas a generalizar a comunicação e trabalhar a autoeficácia das crianças de uma maneira gradual, em várias situações sociais.

Os profissionais clínicos e da educação devem colaborar estreitamente para examinar os pré-escolares quanto a possíveis problemas de desenvolvimento, não normalizando a inibição comportamental e a timidez intensa, já que a literatura aponta o retraimento e isolamento um fator de risco para o desenvolvimento de transtornos. O quadro clínico complexo daqueles com MS deve ser plenamente considerado para fins de avaliação e tratamento individualizados. Como limitação, pelo fato de o MS ser um transtorno raro, o número de participantes poderia ter sido maior, a fim de confirmar a significância das descobertas deste estudo. Nesta pesquisa, também houve demora no reenvio das escalas e questionários por parte dos pais, muito em função da distância das famílias e, segundo as famílias, a quantidade de escalas e questionários foram extensas.

Como fator positivo, este estudo abarcou crianças diagnosticadas com MS. Ambos os pais participaram do estudo e houve a utilização de instrumentos padronizados na avaliação do comportamento das crianças, dos pais e da percepção de professores.

Referências

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BLACK, B.; UHDE, T. W.. Case Study: elective mutism as a variant of social phobia. **Journal Of The American Academy Of Child & Adolescent Psychiatry**, v. 31, n. 6, p. 1090-1094, nov. 1992.

CATCHPOLE, Rosalind et al. Examining a novel, parent child interaction therapy-informed, behavioral treatment of selective mutism. **Journal Of Anxiety Disorders**, v. 66, p. 102-112, ago. 2019.

COTTER, Allison; TODD, Mitchell; BRESTAN-KNIGHT, Elizabeth. Parent-Child Interaction Therapy for Children with Selective Mutism (PCIT-SM). **Handbook Of Parent-Child Interaction Therapy**, p. 113-128, 2018.

DIAZ-ATIENZA, Joaquín. I SELECTIVE MUTISM: PHOBIA FRONT OF NEGATIVISM. **Revista de Psiquiatria y Psicología del Niño y del Teenager**, Paidopsiquiatra de la Unidad de Salud Mental Infanto-Juvenil de Almería (España), ano 01, v. 1, ed. 1, p. 1-6, 2001.

FORD, M. A.; SLADECEK, I. E.; CARLSON & J.; KRATOCHWILL, T. R. Selective mutism: phenomenological characteristics. **School Psychology Quartely**, v. 13, p. 192-227. 1998.

GERSHOFF, Elizabeth T. Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, v. 128, n. 4, p. 539-579, 2002.

GOMIDE, P. I. C. Estilos parentais e comportamento antisocial. In A. Del Prette & Z. Del Prette (Orgs.). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção** (pp.21-60). Campinas: Alínea. 2003.

GOMIDE, P. I. C. **Inventário de Estilos Parentais. Modelo teórico: manual de aplicação, apuração e interpretação**. Petrópolis: Vozes, 2006.

HAAPASALO, Jaana; POKELA, Elina. Child-rearing and child abuse antecedents of criminality. *Aggression and Violent Behavior*, v. 4, n. 1, p. 107-127, 1999.

LEWIS-MORRARTY, E. et al. Maternal Over-Control Moderates the Association Between Early Childhood Behavioral Inhibition and Adolescent Social Anxiety Symptoms. **Journal Of Abnormal Child Psychology**, v. 40, n. 8, p. 1363-1373, 22 jul. 2012.

MURIS, Peter; OLLENDICK, Thomas H.. Selective Mutism and Its Relations to Social Anxiety Disorder and Autism Spectrum Disorder. **Clinical Child And Family Psychology Review**, v. 24, n. 2, p. 294-325, 19 jan. 2021

PEIXOTO, Ana Cláudia de Azevedo. **Mutismo seletivo : prevalência, características associadas e tratamento cognitivo-comportamental**. 2006. 215 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Instituto de Psicologia., Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

PEIXOTO, A. C. A; TORRACA, F.; GANEM, N. Relato de intervenção para eliciação da fala no tratamento de mutismo seletivo em um paciente portador de transtorno de espectro autista, no período de pandemia de Covid-19. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, vol. 18 n. 2. 2022.

SHARKEY, Louise et al. Group therapy for selective mutism – A parents' and children's treatment group. **Journal Of Behavior Therapy And Experimental Psychiatry**, v. 39, n. 4, p.538-545, dez. 2008.

1067



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



REMSCHMIDT, H., POLLER, M., HERPERTZ-DAHLMANN, B. et al. A follow-up study of 45 patients with elective mutism. **European Archives of Psychiatry and Clinical Neuro- sciences**, v.251, 284–296. 2001.

REPPOLD, C. T.; PACHECO, J.; BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. H. S. Prevenção de problemas de comportamento e desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes: uma análise das práticas educativas e dos estilos parentais. In: HUTZ, C. H. S. (Org.). *Situações de risco e vulnerabilidade na infância e adolescência: aspectos teóricos e estratégias de intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 9-51.

1068



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO: ESTUDO DO CURSO TÉCNICO EM LOGÍSTICA EM MINAS GERAIS

Ana Cecília Estevão¹
Graciela de Andrade Boschetti²
ciana Lacerda Miranda³
Maria Adélia da Costa⁴
Rejane Cassiano Vieira Meneses⁵

Introdução

Este artigo objetiva refletir sobre o currículo do novo Ensino Médio (EM), proposto pela Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016, que se converte, posteriormente, na Lei n.º 13.415/2017. Para tal apresenta-se um estudo do Curso Técnico Integrado em Logística, ofertado no Estado de Minas Gerais, nos moldes da referida lei.

Buscou-se sistematizar os pontos fortes e lacunas da matriz curricular do curso em estudo, considerando as exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e teorias curriculares, e refletir sobre a preparação dos alunos para enfrentar os desafios profissionais de forma crítica e reflexiva.

Inicialmente, apresenta-se uma síntese das principais teorias curriculares e o histórico da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, culminando no novo EM. A partir da análise documental do Plano de Curso e ementas das disciplinas é descrita a matriz curricular

1069

¹ Doutoranda em Educação em Educação (CEFET-MG). Mestre em Engenharia civil (CEFET-MG). Especialista em Docência da Educação Profissional Tecnológica (CEFET-MG) e Metodologias aprendizagem ativa (PUC MINAS). Graduada em Arquitetura e urbanismo (FUMEC). anacestevao@cefetmg.br

² Doutoranda em Educação em Educação (CEFET-MG). Mestre em Educação Tecnológica (CEFET-MG). Especialista em Gestão do Território e do Patrimônio Cultural (UNIVALE) e Engenharia de Software pela Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE). Graduada em Pedagogia (UNOPAR) e em Sistemas de Informação (UNIVALE). gracielaboschetti@gmail.com

³ Mestranda em Educação Tecnológica (CEFET-MG). Especialista em Direito Tributário (PUC MINAS), em Gestão Pública (UEMG) e em Advocacia Criminal (FUMEC). Graduada em Direito (PUC MINAS). lacerdallm@gmail.com

⁴ Doutora em Educação (UFU). Mestre em Educação Tecnológica (CEFET-MG), Especialista em Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (PROEJA, CEFET-MG/2006). Graduada em Pedagogia (UNILESTE). adelia@cefetmg.br

⁵ Mestre em Educação Tecnológica (CEFET-MG) – Pedagoga (UEMG-MG) Psicopedagoga (NOVA-MG) Especialista em Mídias Educacionais (UFJF) Especialista em Inspeção, Gestão e Administração Escolar – Tutoria em EaD e Tecnologias Digitais (IPEMIG-MG) Membro do Grupo de Pesquisa DPRODEPT. e AVACEFET-MG.rejanecassianomeneses@gmail.com



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



do curso em estudo e interpretada a arquitetura escolar prescrita nos documentos segundo as seguintes categorias de análise: relação com a BNCC, educação para o pensamento crítico e formação profissional integrada.

Teorias curriculares

A discussão a respeito das reformas curriculares na atualidade torna importante a compreensão do caminho pelo qual percorreu a teoria sobre currículo ao longo dos anos. Gesser (2002) afirma que o currículo, tradicionalmente, é organizado em áreas específicas (disciplinas). Aos professores cabia a implementação do que foi prescrito, seguindo os interesses das classes dominantes. Neste sentido, a concepção disciplinar dominou a organização curricular por várias décadas, resultando em um ensino fragmentado.

No entanto, formas curriculares alternativas buscaram romper tal tradição, propondo um currículo multidisciplinar. Os currículos passam a ser concebidos a partir de temas de fundo social, cultural e históricos, numa abordagem que privilegia a resolução de problemas no contexto real, sendo professores e estudantes ativos na concepção e implementação do currículo. O conhecimento disciplinar passa a ser utilizado de forma contextualizada, buscando uma formação crítica.

A Figura 1 apresenta uma linha do tempo que pretende destacar os principais momentos deste percurso, segundo Gesser (2002):

1070



Figura 5 - Percurso histórico do currículo



1071

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de Gesser (2002)

Matos (2024), acrescentando ao apresentado por Gesser (2002), destaca, nos anos 80, na esteira das críticas ao currículo tecnicista, os estudos de Michael Young, Maxine Greene e Henry Giroux.

Matos (2024, p.11) afirma que “Atualmente, são múltiplas as abordagens teóricas vigentes no campo do currículo no Brasil, entre elas podemos citar: o enfoque neomarxista, a abordagem processual ou prática e a corrente pós-moderna”.

Gesser (2002, p.79) aponta que o campo do currículo tem sido “um campo de lutas travadas em busca de um ideal para cada contexto.” Na contemporaneidade, apesar de muitas reformas que buscaram contestá-la, a concepção tradicional de currículo ainda é dominante, havendo disparidade entre as pesquisas teóricas deste campo de estudos e o que efetivamente se aplica nas escolas.

Histórico da Educação Profissional e Tecnológica

Buscando direcionar a discussão para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), objeto da análise aqui proposta, sistematizou-se, através do Quadro 1 o histórico da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) a partir de sua gênese, em 1909, até a promulgação da Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que propõe o novo EM. Para tal utilizamos como referência Costa e Coutinho (2018).

Quadro 1 - Histórico da EPT no Brasil

1909	Gênese da EPT no Brasil	Decreto nº 7.566/09 - criou e sistematizou nas capitais dos Estados da República, as Escolas de Aprendizes Artífices . Contexto: Fim do trabalho escravo, necessidade de atender 636 fábricas, 54 mil trabalhadores, necessidade de uma política de controle da classe proletária, dos filhos dos trabalhadores e necessidade de capacitar mão de obra. Preparar crianças na faixa de 10 a 13 anos da população periférica para um ofício, salvar as crianças das mazelas do mundo e um caráter disciplinador, evitar que essas crianças entrassem na criminalidade. Educação atende os interesses de acumulação do capital e das elites dominantes.
1940	Dualidade da educação	Criação da rede de escolas técnicas industriais e agrícolas . Ótica instrumentalista e pragmática, adequação ao mercado de trabalho. Distinção entre a educação manual (destinada aos filhos dos trabalhadores) e a educação intelectual (para os filhos das elites). Goodson : um currículo para a cabeça (ensino propedêutico) e outro para as mãos (ensino técnico).
1942	Permanece a Dualidade da educação Disparidade no	Reforma Capanema : Leis orgânicas permitem que os egressos dos cursos técnicos possam continuar os estudos nos cursos superiores . Currículo era voltado para conhecimentos específicos , para uma profissão, sendo necessária uma adaptação para um currículo voltado para disciplinas acadêmicas, que possibilitasse o acesso aos cursos

1072

acesso ao ensino superior	superiores. Binômio formação (educação) e trabalho (emprego) reverbera nos currículos escolares: formação dual .
1971 Manutenção da dualidade Disparidade no acesso ao ensino superior	Lei nº 5.692/71 - Lei da profissionalização compulsória - torna a formação específica (técnica) o cerne da educação de 2o grau (hoje denominado ensino médio). A Lei poderia romper a dualidade, no entanto houve resistência por parte das elites e empresários do ensino, o que possibilitou uma oferta que manteve a dualidade .
1982 Manutenção da dualidade Disparidade no acesso ao ensino superior	Revogação da lei nº 5.692/71 e na promulgação da lei nº 7.044/82: suspendeu a obrigatoriedade de profissionalização no 2o grau. Permaneceram cursos profissionalizantes que conferiam às escolas técnicas federais a função de formar técnicos com qualidade.
1986 Tentativa de expansão da EPT	Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Técnico (PROTEC): política pública para alavancar o ensino técnico no Brasil. Meta inicial: 200 novas escolas técnicas. Apenas 47 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs) foram implantadas.
1996 EPT tratada independente da educação básica	Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB nº 9.394/96: ensino de 2o grau passa a ser denominado ensino médio e compõe a educação básica . A Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) foi tratada independente da educação básica.
1997 Fim da EPT numa perspectiva politécnica	Decreto nº 2.208/97: regulamenta a LDB, cursos técnicos com currículo próprio, independente do ensino médio . Modalidades: concomitante ou subsequente. Significou o fim de uma educação profissional na perspectiva politécnica . Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP): lógica curricular produtivista e privatista. Impõe uma educação profissional desintegrada da formação geral. Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD): influencia segregando a formação humana e privilegiando uma

1073

	qualificação para inserção imediata no mercado de trabalho.
1998 Desacelerou a expansão da EPTNM	Lei nº 9.649/98: desobrigou a união de criar escolas técnicas, consequentemente desobrigava o estado de gestão e manutenção financeira de novas unidades. Desacelerou a expansão da EPTNM.
2003 Retomada da perspectiva politécnica na formação	Seminário Nacional sobre Ensino Médio: concepção de formação que conjugava possibilitar um sujeito tecnicamente capaz de atender as demandas atuais de produção e de exercer uma cidadania ativa. Revogação do decreto nº 2.208/1997
2004 (Re)integração da EPT ao ensino médio	Decreto nº 5.154/2004 (decreto conciliatório): EPTNM deve ser desenvolvida de forma articulada com o ensino médio. Possibilitou a (re)integração da EPT ao ensino médio, mas não extinguiu as demais formas de oferta.
2008 EPTNM passa a compor a educação básica	Lei nº 11.741/2008: alterou os dispositivos da LDB visando a redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.
2016	Medida provisória (MP) nº 746/2016: criticada por grupos sociais que lutavam por uma formação integrada
2017 Itinerários formativos limitam a continuidade dos estudos	Lei 13.415/2017: O currículo do ensino médio passa a ser composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos, organizados por meio de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. Aprovada sem consulta aos sujeitos que mais entendem da educação. Justificativa: urgência da reforma curricular visto que o ensino médio tinha baixos resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de Costa e Coutinho (2018)

É possível apreender da incursão proposta por Costa e Coutinho (2018) que o histórico da EPT reflete uma tensão constante entre a possibilidade de uma formação direcionada aos interesses do capital e uma formação integral e integrada, formando tanto um sujeito capaz tecnicamente de responder às demandas produtivas quanto de exercer uma cidadania ativa.

1074

Desde sua gênese, como apontam os autores, a EPT foi direcionada às camadas periféricas da sociedade brasileira, frequentemente reforçando a manutenção da estrutura social e econômica vigente, que privilegia as elites. Neste contexto, a organização curricular tem priorizado em muitos momentos uma formação técnica, desvinculada da formação científica, o que limita a continuidade dos estudos e, conseqüentemente, a possibilidade de ascensão social para essas populações.

Objetivando principalmente uma formação para o mercado de trabalho, os currículos da EPT frequentemente adotaram uma perspectiva tecnicista. Esses currículos são elaborados por especialistas e impostos à comunidade escolar, com o professor atuando como mero instrutor moldando os alunos segundo as necessidades do setor produtivo. Essa abordagem alinha-se ao currículo tecnicista proposto por Bobbit na primeira década do século XX, que teve um ressurgimento nas décadas de 50 e 60 e permaneceu predominante nas escolas brasileiras até os anos 1980, conforme apresentado na seção anterior deste artigo.

No entanto, ao longo da história da EPT, surgiram propostas alternativas. Na perspectiva da formação integrada, o currículo se alinha ao proposto inicialmente, na primeira década do século XX, por Dewey (educação progressiva) e posteriormente pela pedagogia crítica nos anos 70 e 80 do século XX, com base nas teorias propostas por Paulo Freire. Essa abordagem visa uma formação que promova autonomia e pensamento crítico, capacitando os indivíduos a atuarem de forma consciente e transformadora na sociedade.

1075

O Novo Ensino Médio

A partir da década de 1990, as reformas assumem novos contornos, influenciadas pelas ideias neoliberais. Nesse período, as políticas curriculares são elaboradas paralelamente às reformas do Estado para atender às demandas do sistema produtivo capitalista, a chamada “economia globalizada” (Malanchen, J.Santos, S.A, 2020, p.3).

A reforma da educação, nos moldes neoliberais, foi influenciada diretamente por organismos internacionais. Nesse cenário, o Banco Mundial assume posição de destaque, ao estabelecer documentos que direcionaram as reformas educacionais brasileiras para atender a “lógica produtivista” (Cossio, 2014).

Importantes normativos foram promulgados nesse período: a Constituição da República Federativa de 1988, que inclui a educação como dever do estado e direito social, além de preceituar diretrizes que garantem, progressivamente, o acesso ao ensino médio gratuito e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.346/1996, que incluiu o ensino médio como “componente da educação básica”.

O Ministério da Educação (MEC), após a edição da Lei n.º 9.346/96, também editou documentos orientadores, com propostas curriculares para o ensino médio: em 1999, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais-Ensino Médio (PCNEM), e em 2002, o PCN+ EM que veio complementar as orientações dos PCNEM.

Alves, Silva e Jucá (2022), afirmam que era possível identificar nos PCNEM um discurso claro de que o conteúdo curricular do ensino médio deveria atender às necessidades do mercado de trabalho.

Entre outros programas lançados pelo MEC, merece destaque o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei n.º 13.005 de 2014, que tinha por objetivo determinar diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. A expansão do ensino médio estava definida como meta no PNE (2014 - 2024).

Entre as estratégias para cumprimento dessa meta estava a institucionalização de um programa nacional de renovação do Ensino Médio, consubstanciado em currículos flexíveis, com conteúdos obrigatórios e facultativos que estivessem articulados em áreas como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte (Brasil, 2014).

Desta proposição decorre, em 2017, a renovação do Ensino Médio, por meio da Lei n.º 13.415/2017. Dentre os argumentos apresentados estavam: a estagnação do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do ensino médio; a necessidade de melhorar o desempenho dos estudantes brasileiros no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes); baixo percentual, em comparação com os países desenvolvidos, de alunos matriculados no ensino médio; baixo percentual de alunos concluintes do ensino médio que ingressam na educação superior; e o excesso de disciplinas formativas não adequadas ao sistema capitalista.

Paralelamente as alterações acarretadas pela Lei n.º 13.415/2017, observa-se, no período, uma redução de investimentos na educação brasileira, ocasionada pelo governo Temer. Nesse sentido, Silveira, Ramos e Vianna (2018) realizam uma importante reflexão, de que para analisar o Ensino Médio “imposto pelo governo Temer” é importante verificar outros aspectos que o permeiam, visto que, historicamente, ele oscila entre “movimentos pendulares” entre formação propedêutica e formação profissional técnica, além de terem origem e desenvolvimento basicamente elitista. “Sobre esse aspecto, esse Ensino Médio em nada poderia ser novo, pois apresenta elementos que contribuirão para aumentar ainda mais o processo de sua dualidade histórica” (Silveira, Ramos e Vianna, 2018, p.112).

Silveira, Ramos e Vianna (2018), ainda, pontuam que muitas instituições privadas, interessadas nas alterações, participaram da elaboração e defesa da reforma do Novo Ensino Médio, como a Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco, dentre outras, e que lideram até hoje, o “Movimento pela Base”, um coletivo de empresas reunidas para fortalecer a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio.

A LDB passou por alterações para se adequar à Lei n.º 13.415/2017. As principais alterações, em relação ao ensino médio, estavam direcionadas à carga horária escolar, organização curricular e o enfoque na formação profissional. Com relação ao currículo, o Novo Ensino Médio passou a ser integrado por duas partes: uma delas de caráter geral e outra, formada pelos itinerários formativos.

Segundo Briskievicz e STEIDEL (2018), a Lei n.º 13.415/2017, comparada a Lei n.º 9.394/1996 e os PCNs (1999), é um retrocesso, em termos de política nacional da educação, por romper com uma formação humanística “de caráter crítico e reflexivo”.

Recentemente, foi sancionada, em 31 de julho de 2024, a Lei n.º 14.945/2024, que altera, substancialmente, a Lei n.º 9394/1996. Essas alterações têm provocado discussões no âmbito educacional, especialistas e gestores educacionais apontam que a implementação da reforma envolve muitos desafios, principalmente no que diz respeito à capacitação dos professores e adequação da infraestrutura escolar.

Silveira, Ramos e Vianna (2018), afirmam que o Ensino Médio foi marcado por diversos “reformismos”, que não foram suficientes para solucionar os problemas desta etapa final da educação básica, além de ser caracterizado por “ambíguos movimentos” entre as formações propedêutica e profissional. Além disso, destacam-se outros desafios que são recorrentes no âmbito educacional brasileiro: “relativos à universalização da educação com acesso, igualdade e qualidade social, referentes à formação de professores, à superação da dualidade estrutural e à diminuição da precarização do trabalho docente” (Silveira, Ramos e Vianna, 2018, p.102).

Estudo do Curso Técnico Integrado em Logística

O estudo aqui proposto tem como objeto de estudo o Curso Técnico em Logística. Segundo SEEMG (2024, p.4):

O curso de Técnico em Logística pertence ao Eixo Tecnológico de Gestão e Negócios e será ofertado na forma integrada nas escolas da rede estadual que participam do programa Ensino Médio de Tempo Integral Profissional, com carga horária total de 4500:00 horas, integralizadas em 3 (três) anos.

1077

Categoria de análise: Relação com a BNCC

Na justificativa do projeto de curso é defendida uma formação que “desenvolve e aprimora o repertório e a vivência dos estudantes em uma educação que entende sua integralidade (SEEMG, p.5).” A partir da articulação entre aulas dos Itinerários formativos, das Atividades Integradoras, do itinerário técnico e a formação geral básica é defendida uma formação com atividades “contextualizadas, dinâmicas e significativas relacionadas com práticas sociais e produtivas reais, possibilitando aos estudantes a investigação e a intervenção na realidade (SEEMG, 2024, p.5).”

A formação integral, o trabalho como princípio educativo e a formação de um sujeito capaz de transformar a realidade na qual está inserido, aparecem no objetivo geral do curso. No entanto, os objetivos específicos voltam a atenção para uma formação que privilegia o mercado de trabalho, descartando o desenvolvimento de habilidades técnicas, o que é reforçado no perfil profissional de conclusão que privilegia habilidades técnicas, sendo

apontadas em apenas um dos quatorze itens elencados “o desenvolvimento de uma consciência ético e social (SEEMG, 2024, p.7)” e em outros dois o desenvolvimento das habilidades socioemocionais de proatividade, responsabilidade e trabalho colaborativo, no entanto sendo estas direcionadas para a soluções do mercado de trabalho.

A organização curricular do Ensino Médio Profissional é distribuída em: Formação Geral Básica (FGB) e Itinerários Formativos (IF). A FGB é composta pelas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Os Itinerários Formativos são compostos por: Projeto de vida, Eletivas, Atividades Integradoras (nivelamento, práticas experimentais, estudo orientados, laboratório de aprendizagens), Formação Técnica Profissional - Preparação para o mundo do Trabalho e Empreendedorismo (Informática Básica, Inovação Social e Científica e Empreendedorismo, Intervenção Comunitária e Empreendedorismo, Empresa Pedagógica e Empreendedorismo e Prática Profissional Empreendedora) e Formação Técnica específica.

A interdisciplinaridade é apontada na organização curricular como abordagem utilizada pelas Eletivas:

As Eletivas são componentes curriculares temáticos que contribuem para que o estudante desenvolva seu repertório e contribua para a construção de seu próprio currículo. As Eletivas têm **abordagem interdisciplinar** como forma de assegurar a formação da parte diversificada do currículo. Estão subdivididas em: Eletiva 1 e Eletiva 2. A Eletiva da Formação Geral Básica será escolhida no Catálogo de Eletivas. Para a Eletiva do Itinerário Formativo Técnico, não há Catálogo de escolha, o tema será definido a partir de discussões da equipe escolar e deverá contemplar os conteúdos específicos de cada curso técnico (SEEMG, 2024, p.9, grifo nosso).

1078

O link disponível no plano de curso para acesso ao catálogo de eletivas 1 apresenta erro, não sendo possível aprofundar a análise. As eletivas 2 precisam ser estudadas no contexto de cada escola, uma vez que serão elaboradas localmente.

No que diz respeito ao pensamento científico, no capítulo que trata da proposta pedagógica, aparecem no texto conceitos como integração dos conhecimentos, formação sujeito-cidadão e participação ativa dos estudantes, mostrando alinhamento com as competências da BNCC e com teorias da educação.

Categoria de análise: Educação para o Pensamento Crítico

Segundo o projeto de curso o Projeto de vida é:

(...) a centralidade do Projeto Escolar. Uma Metodologia de Êxito que objetiva despertar nos jovens os seus sonhos e ambições, o que desejam para as suas vidas

e que pessoas pretendem ser, mobilizando-os a pensar nos mecanismos necessários para essa realização. É mais que reflexão sobre sonhos e planos. É sobre descobertas de potencialidades, de limites, de desejos. Não é um processo simples e nem rápido, mas uma grande tarefa a ser realizada, é o primeiro projeto para uma vida toda (SEEMG, 2024, p.8).

No entanto, não há maiores orientações sobre o funcionamento da metodologia o que provoca a reflexão de como será sua condução, se haverá na escola docente com capacidade técnica para conduzi-la, levando a uma formação que promova reflexões críticas sobre a vida profissional e social.

No documento orientador elaborado pela SEEMG (2023) são passadas mais informações, incluindo aulas a serem utilizadas em cada ano, o que provoca a reflexão sobre o papel ocupado pelo docente na metodologia. Sem a formação que permita uma docência ativa e transformadora há a possibilidade que estas aulas sejam replicadas sem a necessária adaptação para os contextos locais, que são diversos, considerando a expansão territorial e diversidade cultural existente no estado de Minas Gerais, aproximando a proposta curricular da teoria tecnicista do currículo, na qual o professor ocupa papel de mero instrutor.

Por outro lado, mostrando a complexidade do exigido pelo projeto de curso, apresentando contradições, no capítulo que trata da proposta pedagógica é destaca a necessidade de:

1079

(...) um novo comportamento dos professores que devem deixar de ser apenas transmissores para serem mediadores, facilitadores dos processos de construção e estruturação de conhecimento significativos, estimulando os estudantes a realizarem pesquisas e agir de forma inovadora e protagonista em todos os espaços sociais (SEEMG, 2024, p.10).

As Atividades Integradoras são apontadas como “Componentes curriculares direcionados ao desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas ao percurso escolar e nas suas interlocuções com o projeto de vida de cada estudante (SEEMG, 2024)”. Contemplam atividades de nivelamento, práticas experimentais, estudos orientados e laboratório de Aprendizagens.

Os componentes Nivelamento e Estudos orientados apresentam a proposta de retomada e fortalecimento de habilidades e competências, e desenvolvimento do autodidatismo, havendo potencial para contribuir com a redução da defasagem na aprendizagem e desenvolvimento da autonomia e criticidade do estudante. Assim como o componente Laboratório de Aprendizagens que busca inserir arte, cultura e lazer de forma intencional no currículo.

O componente Práticas experimentais é definido como:

Componentes curriculares desenvolvidos com o objetivo de aproximar a teoria e a prática, em aulas realizadas nos mais diversos espaços da escola, inclusive



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



laboratórios, pois os diferentes espaços de aprendizagem proporcionam oportunidades de suma importância para que o estudante seja construtor do próprio conhecimento, descobrindo que a Ciência é mais do que a aprendizagem dos fatos (SEEMG, 2024, p.9).

É de conhecimento público a precariedade das escolas públicas brasileiras no que diz respeito a infraestrutura, situação que em geral se agrava nas cidades interioranas. Desta forma, argumenta-se sobre a real possibilidade de realização deste componente e o aprofundamento das desigualdades educacionais no estado uma vez que a infraestrutura disponível pode variar. Pergunta-se sobre a destinação de recursos financeiros que permitam a adequação dos espaços escolares para que o estudante seja, tal como proposto, construtor do conhecimento. De forma análoga, no eixo formativo Formação Técnica Profissional - Preparação para o mundo do Trabalho e Empreendedorismo são indicadas:

(...) práticas vivenciais articuladas ao mundo do trabalho, capazes de fortalecer os vínculos entre a educação escolar e o contexto social e manter relação com os conhecimentos teórico-práticos adquiridos durante o curso. Será estruturada por meio de atividades como estudos de caso, visitas técnicas, conhecimento de mercado e das empresas, pesquisas, trabalhos em grupo, assim como participação em empreendimentos ou projetos de interesse social ou cultural, sendo inclusive, recomendáveis a programação de visitas e outros contatos com empresas locais, buscando estabelecer aproximação como mundo do trabalho, além de prestação de serviços voluntários, assumindo a forma de atividade de extensão, de caráter social. (SEEMG, 2024, p.9).

1080

Questiona-se a disponibilidade orçamentária para realização de visitas técnicas e atividades de campo. Além disso, é também de conhecimento público a sobrecarga de trabalho enfrentada pelos docentes, especialmente na esfera estadual, que realizam jornadas de trabalhos muitas vezes de três turnos. As atividades extensionistas demandam articulação com arranjos produtivos locais e tempo de dedicação para planejamento, execução e avaliação das ações, sem mencionar a necessidade de recursos financeiros. Neste contexto, questiona-se a disponibilidade das escolas em termos de recursos materiais e humanos para efetiva realização deste eixo formativo.

No capítulo que trata da proposta pedagógica são apontadas possibilidades de metodologias que podem incentivar o debate, a resolução de problemas complexos e o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação à realidade social e ao mercado de trabalho. Para a adequada aplicação de tais metodologias é necessário que as escolas tenham acesso aos recursos materiais necessários e que os docentes possam ter acesso a formação continuada. Por outro lado, analisando as ementas da Formação Técnica Específica são recomendados como recursos instrucionais, em todas as disciplinas, o quadro branco, pincel, apagador, projetor e notebook, sugerindo o uso de metodologias tradicionais.



Categoria de análise: A Formação Profissional Integrada

Na justificativa do projeto de curso é apresentada a integração como premissa inicial do curso: “Na Educação Profissional, além dos conteúdos da Base Comum nas diferentes áreas do conhecimento, há integração com os saberes específicos da área profissional em torno do Projeto de Vida dos Estudantes (SEEMG, 2024, p.5).” A integração é reforçada em vários momentos do texto, como estratégia da proposta do Ensino Médio de Tempo Integral. No capítulo que tratará da organização curricular é enfatizado que o curso deve ser considerado único, não havendo duas ofertas:

O Ensino Médio Integral Profissional prevê habilitação técnica de nível médio e deve ser considerado como um **curso único** desde a sua concepção. As escolas da rede estadual com oferta do Ensino Médio Integral Profissional não terão duas ofertas, **mas um único curso**, com **matrícula única**, proposta pedagógica e matriz curricular **integradas** (SEEMG, 2024, p.8).

É possível perceber que o discurso oficial busca enfatizar a natureza integrada do curso ofertado, através da repetição dos termos formação integrada, curso único e matrícula única ao longo de todo o texto. Em relação a organização curricular o projeto de curso afirma que “os componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) atendem aos objetivos de consolidação da Educação Básica, em termos de formação geral do educando, da preparação básica para o trabalho e do exercício da cidadania (SEEMG, 2024, p.8).” O quadro 2 apresenta as áreas do conhecimento que compõe a Formação Geral Básica e como elas são distribuídas ao longo dos 3 anos:

Quadro 2 - Distribuição das áreas do conhecimento ao longo dos anos.

Áreas de conhecimento	1o ano	2o ano	3o ano
Linguagens e suas Tecnologias	8 A/S	6 A/S	4 A/S
Matemática e suas Tecnologias	4 A/S	3 A/S	2 A/S
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	6 A/S	5 A/S	4 A/S
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	6 A/S	2 A/S	1 A/S

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de SEEMG (2024)

Analisando comparativamente as áreas do conhecimento Linguagens e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias, percebemos que a disciplina de matemática se equipara a língua portuguesa com 4, 3 e 2 A/S no 1o, 2o e 3o anos, respectivamente.

Na área de conhecimento Linguagens e suas tecnologias as disciplinas de educação física, língua inglesa e arte possuem menor peso, que decresce ao longo dos anos.

Embora a área do conhecimento da Matemática e suas tecnologias tenha um peso inferior em relação às demais, nessa área há apenas a disciplina matemática. As demais áreas compartilham a carga horária com três e quatro disciplinas.

A área de ciências humanas e sociais com 4 disciplinas tem a menor carga horária. Sendo que as disciplinas filosofia e sociologia aparecem alternadamente nos anos.

É possível perceber a hierarquia entre os conteúdos que, historicamente, são considerados mais importantes (matemática, ciências da natureza) e os que são considerados menos importantes (ciências humanas e sociais), privilegiando uma formação instrumental e impactando negativamente na formação crítica e cidadã.

Indicada como parte flexível do currículo escolar os Itinerários Formativos, segundo determinado no projeto de curso, dialogam de forma indissociável com a Formação Geral Básica. O documento afirma ainda que: “Traz estratégias importantes para a formação do estudante, dando luz ao protagonismo juvenil. Sua organização permite várias possibilidades de trabalhos coletivos, interativos e conectados com a realidade local, que são premissas do Novo Ensino Médio (SEEMG, 2024, p.8).”

O quadro 3 apresenta os componentes curriculares que compõe o Itinerário Formativo do Curso Técnico de Logística:

Quadro 3 - Componentes curriculares do Itinerário formativo

Áreas de conhecimento	1o ano	2o ano	3o ano
Projeto de Vida	2 A/S	2 A/S	2 A/S
Eletiva	3 A/S	4 A/S	6 A/S
Atividades Integradoras	11 A/S	7 A/S	3 A/S
Formação Técnica e Profissional - Preparação Básica para o Trabalho e Empreendedorismo	3 A/S	2 A/S	9 A/S
Formação Técnica Específica	2 A/S	12 A/S	13 A/S

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de SEEMG (2024)

Observa-se na arquitetura curricular, comparando os quadros 2 e 3, que há equivalência entre as áreas do conhecimento e o itinerário formativo, que totalizam carga horária semelhante no primeiro ano.

Observou-se que a partir do segundo ano de formação as disciplinas das áreas do conhecimento perdem peso para as do itinerário formativo, sendo as disciplinas de Formação Técnica Específica as de maior peso. O que evidencia uma formação direcionada ao mercado de trabalho, em oposição àquela que prepara para a continuidade dos estudos, reforçando a dualidade historicamente existente que diferencia a educação voltada para as elites, da educação para as classes pobres.

Analisando as ementas das disciplinas que compõe a Formação Técnica Específica é possível verificar que não são detalhados os objetivos de aprendizagem e não são mencionados conteúdos, impossibilitando o estudo mais aprofundado. É possível apontar que, da forma como aparece nas ementas, a Formação Técnica privilegia uma abordagem técnica, não havendo indicativos de reflexões críticas sobre o mundo do trabalho e da inserção do trabalhador como sujeito crítico e transformador da sociedade.

Considerações finais

1083

A matriz analisada apresenta um currículo prescrito que pretende, pelo menos no discurso oficial, possibilitar a formação integral e integrada do sujeito, buscando a formação crítica e cidadã aliada a formação para as exigências atuais do mercado de trabalho.

No entanto, mesmo no currículo previsto no Projeto de curso aparecem contradições, que ora indicam uma educação alinhada com a teoria tecnicista do currículo, ora alinhada com as teorias críticas.

Entende-se que a afirmação constante da integração curricular, do curso único, do professor como mediador e do estudante como protagonista de sua aprendizagem podem ser pontos positivos da matriz. Como pontos negativos aponta-se o distanciamento entre o proposto e a realidade de recursos materiais e humanos das escolas, e a imposição de estratégias de ensino que tornam o professor mero instrutor.

A proposta do Ensino Médio Integrado nas escolas da rede estadual do estado de Minas Gerais carece de urgência na formação continuada de professores, melhoria das condições de infraestrutura e planos de carreira dos docentes, além de análise local de cada contexto escolar para que a proposta encontre viabilidade.

Este estudo utilizou com referência o Projeto de Curso e seus anexos, e Documento orientador. São necessários análises documentais adicionais aliadas a estudos de campo que possam produzir conhecimento que colabore nas reflexões sobre o Ensino Médio Profissional na atualidade.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Sociedade
e Práticas Educativas

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 16 de nov. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez.1996.

BRASIL. **Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016 (Revogada)**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 set. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 16 fev. 2017.

BRASIL. **Lei n.º 14945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis n.ºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 01 ago. 2024.

BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo; STEIDEL, Rejane (org). **O novo ensino médio: desafios e possibilidades**. [livro eletrônico]. São Paulo: Apris, 2018. ISBN 978-85-473-2049-2. Disponível em: <<https://www.ubook.com/reader/index/id/1068478>>. Acesso em: 12 nov. 2024.

1084



CÓSSIO, Maria de Fátima. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. **Revista e-Curriculum**. 2014, 12(3) ISSN: 1809-3876. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76632904008>>. Acesso em: 15 nov. 2024.

COSTA, M. A.; COUTINHO, E. H. L.. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 4, p. 1633–1652, out. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/BbBvb3GQC8kv5DW57BfPcBg/?lang=pt#>>. Acesso em: 16, nov. 2024.

FIGUEIREDO, J.S.B, A política da educação básica de ensino médio em tempo integral da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. 15 n. 11 (2024): **Revista de Gestão e Secretariado** v.15, n.11, 2024.

GESSER, V. A evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade. **Contrapontos**, ano 2, n. 4, p. 69–1652, jan/abr, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/13>>. Acesso em: 16 nov. 2024.

MALANCHEN, J.; SANTOS, S.A. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, São Paulo, v.20, 2020. ISSN:1676-2584. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/343203272_Políticas_e_reformas_curriculares_no_Brasil>. Acesso em: 12 nov. 2024.

MATOS, S. C. Reflexões iniciais sobre o currículo escolar. **Revista Educação Continuada**, v. 6, n. 3, p. 6–13, mar, 2024. Disponível em: <<http://www.educont.periodikos.com.br/archive>>. Acesso em: 16, nov. 2024.

MINAS GERAIS. Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. **Documento orientador ensino médio em tempo integral** – EMTI. SEE, 2023a.

MINAS GERAIS. Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais. **Novo Ensino Médio itinerário formativo**. Catálogo de Eletivas. SEE/MG, 2023b.

NOMA, A. K.; LIMA, A. do C. Reforma do estado e da educação dos anos 1990. **Roteiro**, [S. l.], v. 34, n. 2, p. 171–188, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/304>>. Acesso em: 15 nov. 2024.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Sociedade
e Práticas Educativas

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



OLIVEIRA, Juliana Duarte de. **A Reforma do Ensino Médio: Mudança para melhor?** Análise da reforma do ensino médio e proposta da (BNCC). [livro eletrônico] São Paulo: Dialética, 2022. ISBN 978-65-252-2350-6. Disponível em: <<https://www.ubook.com/reader/index/id/1294364>> Acesso em: 12 nov. 2024.

SEEMG (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais). **Plano de Curso Ensino Médio em Tempo Integral** – profissional Habilitação Técnico em Logística. Belo Horizonte: SEEMG, 2024.

SILVEIRA, Éder da S. RAMOS, N. V.; VIANNA, R. de B. O “novo” ensino médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural. **Revista Pedagógica**, [S. l.], v. 20, n. 43, p. 101–118, 2018. DOI: 10.22196/rp.v20i43.3992. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3992>>. Acesso em: 16 nov. 2024.

1086



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO SOBRE A APRENDIZAGEM EM AGROECOLOGIA

Lázaro Azevedo de Paula

Introdução

Venho nesse relato de experiência, trazer as minhas vicências junto da Agroecologia. Em um percurso que vem sendo construído junto da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Onde aprimoro meu conhecimento empírico na medida que vou tendo contato com essa importante instituição de ensino e seus cursos, em que a Agroecologia aparece em todas essas etapas.

Dessa forma, ao ter contato com a Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ, tenho a oportunidade de aprofundar meus conhecimentos, aprendendo sobre um viés da Agroecologia que ainda era desconhecido, tendo contato com a luta dos movimentos sociais do campo por conquistas de direitos para educação, junto das diferentes expressões culturais e saberes das Comunidades Tradicionais que compõem o curso.

Ao longo do texto procuro fazer o máximo da utilização da terminologia “Campo”, ao entender que a terminologia utilizada anteriormente do “Rural”, traz consigo um sentido de atraso que necessita de desenvolvimento, sendo muitas vezes comum no pensamento que vê a sociedade apenas na visão da dicotomia entre o “urbano” e o “rural”. Dessa forma ao trazer o conceito de “Campo”, falo da diversidade de sujeitos e de culturas existentes no campo.

Ao trazer a terminologia “Aprendizagem”, chamo a atenção para o tipo de educação que está mais focada nos processos que envolvem o aprender do que nos que envolvem ensinar. Reconhecendo a importância de construir um saber dialogicamente onde aprender atua como prática consciente e transformadora da realidade.

Experiências com agroecologia no curso da LEC/UFRRJ

Tenho o intuito de nesse capítulo mostrar algumas das minhas experiências na Agroecologia durante minha formação no curso da Educação do Campo da UFRRJ. Essas atividades estavam diretamente ligadas à metodologia da alternância utilizada no curso. Aonde venho desde muito tempo junto ao Grupo de Trabalho de Agroecologia, apresentando todas essas experiências na colocação em comum no retorno do Tempo Comunidade. Dessa forma pude participar de interessantes projetos que envolvem os conhecimentos agroecológicos, me inserindo nos territórios do entorno da UFRRJ, e junto de outros estudantes do curso realizar

1087



atividades que envolviam a educação e a Agroecologia, desenvolvendo nossa autonomia e aplicando na prática os conhecimentos adquiridos no curso de LEC da UFRRJ.

Minha primeira experiência com iniciativas de aprendizagem em Agroecologia na Educação do Campo ocorreu na comunidade Campo Belo em Nova Iguaçu/ RJ, na Baixada Fluminense, pertencente ao “Complexo do Grão Pará” no bairro Lagoinha.

Junto de meus colegas do Grupo de Trabalho de Agroecologia, vemos a necessidade de usar a Agroecologia como ferramenta educacional, por seu caráter multidisciplinar que melhor dialogaria com os conhecimentos existentes nas comunidades, facilitando o diálogo e também a maior possibilidade de troca.

Escolhemos a comunidade Campo Belo, pois já havia contato entre um dos integrantes do grupo com o MCP (Movimento das Comunidades Populares), onde a antiga sede se localiza na região, dessa forma, utilizamos desse espaço para poder se reunir e realizar as atividades. Presenciamos diversos fatores que reforçavam a necessidade da realização de um projeto social na região, como a crescente evasão escolar e a presença do crime organizado que atraía cada vez mais jovens, se mostrando como um grave problema que afetava a vida de muitos jovens da região. Enquanto visitávamos a região sempre ouvimos relatos de moradores de chacinhas que ocorriam na comunidade, matando muitos jovens que muitas vezes vinham de uma realidade de extrema pobreza e acabavam se aliando ao crime organizado em busca de melhores condições de vida.

Inicialmente tivemos muita dificuldade de ganhar a confiança dos moradores que aos poucos se sentiam a vontade para frequentar o local onde realizamos as atividades. Ao redor sempre havia muitas crianças que brincavam pelas ruas, aos poucos elas foram se aproximando com curiosidade sobre o que se passava naquela casa. Juto das crianças, também de forma gradual, começou a aparecer as mães e avós daquelas crianças, ao ouvir o relato delas sobre nós e o que fazíamos ali.

Durante a realização das atividades junto dos moradores locais, percebemos a grande dificuldade que esses tinham em ler e escrever, problemas relacionados com a alfabetização dessas pessoas, onde muitas delas acabam deixando a escola. Dessa forma, tivemos que preparar nosso planejamento à essa realidade, onde trabalhamos com os conteúdos da Agroecologia junto do esforço de alfabetização dessas pessoas.

Em nossa estada naquela casa, além das atividades envolvendo o ensino sobre Agroecologia, também oferecíamos refeições naquele lugar, o que acabava contribuindo para que tivéssemos a participação da comunidade.

Ao andar pela comunidade acabamos conhecendo as iniciativas de plantio e agricultura urbana realizada por alguns moradores da comunidade, onde mesmo enfrentando diversas dificuldades para o manejo na região, conseguiam cultivar uma boa variedade de espécies. Foi quando passamos a levar sementes e mudas recolhidas na universidade para a comunidade, ajudando nesses trabalhos que já estavam sendo realizados.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



Nas atividades que realizamos na antiga sede do MCP, trabalhamos junto dos moradores com plantio de mudas, assim como oficinas onde trabalhamos um pouco sobre a compostagem e a utilização de resíduos orgânicos e reutilização de materiais. Até conseguimos ter a presença de um artesão convidado por um dos colegas de curso, que utiliza materiais reutilizados para a confecção de móveis e outros utensílios, reduzindo o volume de lixo e se mostrando como uma possível fonte de renda.

Essas atividades na comunidade Campo Belo duraram apenas um semestre da universidade e não tiveram continuidade devido às dificuldades no acesso ao local e com as condições do antigo militante do MCP que nos garantia o espaço onde recebíamos a comunidade. Ainda assim os resultados foram muito satisfatórios para os membros do grupo que decidiram realizar ali as atividades que seriam apresentadas nas apresentações dos Trabalhos Integrados na colocação em comum do curso.

Outra experiência que envolve a aprendizagem em Agroecologia e que foi muito importante para minha formação no curso da LEC/UFRRJ, ocorreu em minha participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Que ocorreu na parceria entre o curso de Licenciatura em Educação do Campo, da UFRRJ e a Escola Estadual Municipalizada Camilo Cuquejo, situada no bairro Mazomba, pertencente à cidade de Itaguaí, na Baixada Fluminense. Interessante essa participação no município que fica bem próxima da realidade de Seropédica, que através da Lei nº 2446 de 12 de outubro de 1995 é desmembrado de Itaguaí. Portanto, trazendo características presentes também em minha realidade. A escola atendia na época cerca de 22 crianças entre a Educação Infantil (Pré-escola) e Ensino Fundamental (anos iniciais), incluindo salas multisseriadas. O que caracteriza tais classes é a reunião de séries de anos diferentes em um mesmo espaço físico com a orientação de um mesmo professor, sendo, às vezes, a única opção ao acesso ao sistema escolar. A parceria com o projeto possibilitou o desenvolvimento de atividades que dialogaram com o currículo da escola, explorando outros espaços de formação para além da sala de aula, como, por exemplo, o desenvolvimento de uma horta escolar pensada pedagogicamente.

O projeto teve início em setembro de 2018 e contava com uma equipe de dez bolsistas do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ, tendo início com pesquisa teórica a fim de reconhecer o território desta parceria, tanto o histórico da escola, sua equipe, demandas, dificuldades e necessidades e sua relação com a Secretaria de Educação do município de Itaguaí, como também a comunidade no entorno e sua história. No ano de 2019, a equipe do PIBID atua diretamente com as crianças e professoras, desenvolvendo atividades teóricas e práticas dentro e fora da escola. Na escola, atuamos uma vez na semana, com atividades pedagógicas sobre temas que abordam nossa cultura, identidade e também com a elaboração e desenvolvimento de uma horta.

O planejamento do projeto para o primeiro semestre de 2019 dialoga com as pesquisas realizadas no ano anterior, e com o currículo e o Projeto Político Pedagógico da escola,

1089



evidenciando enquanto demanda, temas que abordam a realidade do entorno, trazendo atividades pedagógicas com elementos da diversidade cultural na formação histórica do Brasil, desmitificando conceitos engessados, trazendo ainda elementos da cultura alimentar e da relação do homem com a natureza, a partir de uma ótica ampliada da compreensão da realidade que nos cerca.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/Educação do Campo propõe a troca de saberes entre ensino superior e a educação básica e busca ainda proporcionar aos discentes da Educação do Campo maior proximidade com a realidade do cotidiano de uma escola em contexto rural e com isso possibilidades de criar e desenvolver metodologias e ações pedagógicas de intervenção positiva em projetos com a escola e a comunidade, a partir do reconhecimento de suas reais demandas e necessidades.

Ao observar os arredores da área interna da escola, percebemos que aquele local poderia ser utilizado em práticas que envolvessem a Agroecologia, foi quando entramos em consenso de iniciar o projeto Horta Pedagógica na E. E. M. Camilo Cuquejo, que poderia ter serventia para produção de uma alimentação saudável e atividades didáticas, com enormes vantagens à escola e os demais envolvidos, como a obtenção de alimentos de qualidade e contribuindo para a melhoria nutricional das refeições na escola. Possibilitando também, a integração de várias atividades escolares envolvendo todas as disciplinas do currículo escolar, aliando a teoria à prática. Demos início ao projeto, visando também através do trabalho em conjunto à comunidade escolar, resgatar a cultura local daquela realidade. Com o auxílio da nossa coordenadora escolar, que por pertencer a uma família do campo e que trabalham com agricultura, nos doaram as mudas que possibilitou dar início ao projeto. Na Figura 1, podemos observar o início das atividades no local. Na preocupação com a preservação da imagem das pessoas envolvidas nas atividades realizadas, optei por usar um efeito de edição para cobrir seus rostos.

1090

Figura 1 - Preparação da horta pelos estudantes da Educação do Campo



Fonte: Autoria própria do grupo PIBID da Educação do Campo da UFRRJ (2019).

Contudo alguns empecilhos foram enfrentados, como a falta de uma instalação de ponto de água para irrigar as plantas e ferramentas para a manutenção da horta, porém, mesmo com dificuldades, conseguimos levar os alunos do Pré II, 1º, 2º e 3º ano para horta (Figura 2) e trabalhamos com eles a importância da alimentação saudável e a prática do plantio e da colheita. Com grande entusiasmo os alunos demonstraram enorme interesse pela horta e muita alegria em sujar as mãos na terra, plantando os alimentos que futuramente seriam consumidos na merenda escolar.

Figura 2 - Plantio das mudas junto das crianças da escola



1091

Fonte: Autoria própria do grupo PIBID da Educação do Campo da UFRRJ.

No desenvolver da horta pedagógica foi possível observar o como a maioria das crianças se desenvolve e lida com a terra, revelando um saber próprio que elas detinham que tem ligação direta com as suas próprias realidades, intimamente ligadas à produção agrícola, pois a maioria dos alunos são filhos de pequenos produtores, em uma região que a agricultura familiar é muito presente.

Ao decorrer das atividades introduzimos alguns conhecimentos a respeito de algumas plantas que são utilizadas em diferentes utilidades e que acabam crescendo espontaneamente nos quintais, que também podem ser classificadas com a contribuição que Kinupp e Lorenzi (2014) trazem, de Plantas Alimentícias não Convencionais (PANC's). Através dessas conversas percebemos que seria uma forma de resgatar a cultura das famílias dos alunos que utilizavam plantas medicinais e PANC's há algum tempo. A prática da implantação de uma horta escolar pode proporcionar várias vantagens para a comunidade escolar, tanto na realização de atividades didáticas, como oferecer uma grande variedade de plantas medicinais

e hortaliças, também como o acesso as informações que vão revelar a importância do uso correto das ervas proporcionando melhores resultados na prevenção e cura de determinadas enfermidades. Portanto, o envolvimento da escola nesse projeto auxilia na promoção da saúde e efetiva a sensibilização ambiental.

Durante as semanas realizamos também a manutenção dos canteiros, onde observei o esforço com o qual parte do grupo constantemente fazia a retirada de plantas espontâneas chamadas de “ervas daninhas” dos canteiros, um nome que revela a visão negativa de muitas pessoas dessas plantas, essas que podem contribuir para a diversidade do sistema produtivo e possibilitar a preservação do solo quando integradas nesse sistema. O diretor da escola percebendo a dificuldade que tínhamos para irrigar os canteiros com pequenos recipientes e baldes, nos ajudou comprando dois regadores, o que facilitou para as crianças e os funcionários que nos davam suporte ajudando na irrigação da horta, até nos dias que não estávamos presentes na escola.

Dando continuidade ao trabalho pedagógico junto da horta, fizemos algumas rodas de conversas com os alunos para sabermos o que cada um gostava de comer e quais destes tinham horta ou costumavam plantar alguma verdura ou vegetais em casa, muitos dos alunos nos disseram que seus pais possuem plantação em casa, no qual eles ajudavam no cuidado, assim foi possível refletir como cada criança se comporta diante do desenvolvimento de cada planta da horta e como é gratificante a possibilidade da produção de um saber construído dialogicamente entre elas e os estudantes da universidade.

Em cada atividade desenvolvida surgiram novas ideias e uma vontade de produzir mais, mesmo com algumas dificuldades. O que nos fortalecia era saber o quanto os alunos ficavam felizes de cuidar de algo que viria a beneficiar a eles próprios, até mesmo na produção de uma consciência ecológica. Foi muito importante desenvolver essa atividade na escola, possibilitou acompanhar o desenvolvimento das crianças, como cada uma gosta de fazer algo diferente na horta e como nós também aprendemos com eles sobre os seus conhecimentos que vinham de suas famílias, como cada criança apresentava uma forma diferente de realizar as atividades, e assim como também pudemos observar o quanto elas gostam de comer os alimentos que já foram plantados e colhidos e a disposição de cultivar aqueles que futuramente viriam ser consumidos por elas.

Com o decorrer do tempo em que demos continuidade nas atividades vimos o quanto é importante trazer para a escola as questões envolvidas com o hábito de se alimentar de forma saudável, produzindo hortaliças livres de agrotóxicos e de boa qualidade, contribuindo para que tenham uma vida mais saudável e assim também, na transmissão desse conhecimento para suas famílias. Assim também podemos colocar em prática o que o curso de Licenciatura em Educação do campo, nas disciplinas de agroecologia nos ensinou, mostrando o potencial da Agroecologia no desenvolvimento atividades no campo, de modo saudável e eficaz.

Já iniciado o plantio na horta, demos continuidade aos trabalhos no local, agora com as plantas medicinais. O uso de plantas para fins terapêuticos remonta ao início da civilização

humana, um saber amplamente utilizado pelos povos do campo, como “raizeiros”, “curandeiros” e “benzedoras”. Em virtude dessa tradição secular, as plantas medicinais e suas propriedades são frequentemente utilizadas por essas famílias da comunidade escolar, principalmente na forma de chá e em infusões e lambedores.

Apesar do uso de plantas medicinais estarem associados mais ao conhecimento popular empírico, gradativamente vem sendo reconhecido e incorporado ao saber científico. Elas aparecem como uma alternativa aos remédios fornecidos pela indústria farmacêutica, um conhecimento que vem passando de geração em geração na cultura popular e que gradativamente vem sendo reconhecido pela ciência. Cada uma dessas plantas possuem propriedades que possibilitam o tratamento de diferentes doenças podendo possuir diferentes efeitos, como anti-inflamatórios, expectorantes, laxativos, calmantes, anestésicos, cicatrizantes, entre outros.

Uma atenção que precisa se ter em relação a essas plantas é se passaram ou não por estudos toxicológicos mais aprofundados em laboratórios ou por especialistas no conhecimento empírico a respeito delas, pois existem plantas que contêm toxinas, ou podem fazer mal ao corpo se usadas em excesso, assim como reações alérgicas ou mesmo o aparecimento de algumas doenças. Nesse contexto, é importante o referencial em iniciativas como a da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), que regulamentou através da Resolução RDC nº 19, de 09 de março de 2010 o uso caseiro de algumas ervas medicinais visando preservar e popularizar esse conhecimento tradicional. A resolução busca também, esclarecer de que forma esses vegetais devem ser usados para garantir os efeitos benéficos à saúde (ANVISA, 2010). Por isso trabalhamos apenas com plantas conhecidas e que passaram por esse estudo.

Ao início das atividades com plantas medicinais, fizemos uma roda de conversa com as crianças, introduzindo elas na temática, com o intuito de mostrar a elas quais são essas plantas, como são utilizadas e qual a importância delas para a saúde e tratamento de doenças. Depois começamos a fazer perguntas a elas, se elas conhecem e reconhecem algumas dessas plantas em suas casas, na de familiares ou na própria escola. Nesse momento nos surpreendemos o com o quanto elas já sabiam sobre aquelas plantas, relatando onde as veem cotidianamente, dando exemplos de como a mãe ou avó faz o uso quando elas estão doentes, preparando remédios ou chás. Perguntamos se os pais delas as possuem em casa e se possuem, quais? Foram citados exemplos, como, capim limão, erva doce, erva cidreira, boldo, entre outras.

Mostramos a elas algumas mudas que levamos para que visualizassem de perto essas plantas, tocando e aprendendo sobre elas na proximidade (Figura 3 e 4), apresentando a elas uma planta que é mais voltada para a confecção de chás e outra mais utilizada para uso tópico. Foram mostradas duas plantas, a *Cymbopogon citratus*, popularmente conhecida como capim santo ou capim limão e a *Aloe vera*, mais conhecida como babosa. Falamos sobre como o chá de capim limão ajuda a tratar as dores de estômago, náusea e auxilia no processo de digestão,

e como a babosa é usada em cremes e xampus por possuir propriedades hidratantes para o cabelo, tratamento de espinhas na pele e também no tratamento de queimaduras, mas por poder ser tóxica, não ser ingerida.

Figura 3 e 4 - Atividade em sala sobre plantas medicinais



Fonte: Autoria própria do grupo Pibid da Educação do Campo da UFRRJ.

Com a realização dessa atividade junto das crianças da escola, percebemos que elas já possuíam certo conhecimento a cerca do assunto por fazerem parte de uma comunidade do campo e serem filhos de pequenos agricultores. Ao final da conversa propomos a elas que na semana seguinte fizessem mudas com seus pais em suas casas e levassem para a escola para plantarmos na horta no canteiro que preparamos. Na semana seguinte elas levaram as mudas como combinado, e juntos fomos para a área externa da escola e plantamos nos canteiros preparados na semana anterior.

Essa atividade, apresentada em seguida na Figura 5, tinha como objetivo enfatizar a importância do uso dessas plantas no dia a dia das crianças que em seu quintal pode haver uma grande variedade de remédios. Plantamos mudas de *Cymbopogon winterianus*, popularmente conhecida como citronela, a *Cymbopogon citratus* (capim-limão), a *Peumus boldus* (boldo-do-Chile) e da *Mentha spicata* (hortelã-verde), todas trazidas pelas crianças e plantadas por elas mesmas.

1094

Figura 5 - Atividade de plantio das mudas de plantas medicinais trazidas pelas crianças da escola



Fonte: Autoria própria do Grupo Pibid da Educação do Campo da UFRRJ.

Por fim, propomos que as crianças do Pré I fizessem um desenho, e a turma de 5º fizesse uma redação sobre o que eles tinham aprendido ao longo de todo processo de construção da horta (Figura 6). O resultado foi muito satisfatório para nós. Ver a relação de afeto das crianças para com o trabalho, elas exercitaram seu imaginário e colocaram no papel suas diversas percepções e relacionaram suas afinidades. Quanto às crianças do quinto ano, começamos a desenvolver a produção de textos, porém a atividade teve de ser interrompida devido ao pouco tempo, mas teve continuidade no dia seguinte com o auxílio da nossa professora supervisora.

1095

Figura 6 - Atividade de relatoria das crianças sobre o que aprenderam a respeito das plantas medicinais



Fonte: Autoria própria do Grupo Pibid da Educação do Campo da UFRRJ.

A educação do campo tem, em suas bases, a fomentação de novas pedagogias, tendo em vista que a educação convencional hegemônica não é apta a formar seres capazes de refletir sobre as questões que perpassam a vida rural. Temas locais como identidade, biodiversidade e o contato com a terra, fazendo parte integral do currículo escolar.

Mediante este cenário, foram estruturadas atividades pedagógicas que visam integrar os conhecimentos tradicionais com os conteúdos do currículo escolar, desta forma, auxiliando a escola na execução plena de suas demandas curriculares respeitando as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Nem sempre os currículos direcionados às escolas contemplam temas que se aproximam da realidade das escolas do campo, mas através das atividades, conseguimos trabalhar a respeito de temáticas muito importantes, como educação ambiental, Agroecologia, identidade, resgate dos conhecimentos locais, diversidade, inclusão, de tal forma tentamos estabelecer um diálogo dos conhecimentos trazidos por nós, com os estabelecidos no currículo, assim como com os conhecimentos que as próprias crianças carregavam.

No dia 30 de maio de 2019, foi realizado um jogo da memória de plantas medicinais (Figura 7), para a turma de alunos mais velhos, do 2º e 3º ano. Para os mais novos, do Pré I e 1º ano, foi proposto um desenho relatando tudo o que tinham aprendido sobre a importância da horta e das plantas medicinais até o momento. As crianças, muito animadas, se divertiram com o jogo, e os mais novos, mostraram muita criatividade em seus desenhos.

1096

Figura 7 - Atividade do jogo da memória com plantas medicinais



Fonte: Autoria própria do Grupo Pibid da Educação do campo da UFRRJ.

A intenção da atividade era a de que os alunos aprendessem de forma descontraída e lúdica, conteúdos que já haviam sido aplicados em aulas anteriores, integrando a teoria e a prática, o que garante uma maior absorção do conteúdo, além de deixar um jogo pedagógico para as próximas gerações na escola.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



Em uma sexta feira do dia 30 de maio, as crianças da Escola Estadual Municipalizada Camilo Cuquejo visitaram o Museu de Solos do Brasil, localizado dentro do campus da UFRRJ, em Seropédica.

Por mais recente que o Museu de Solos do Brasil tenha se instalado, na época ele já recebia inúmeras escolas. A presença da Camilo Cuquejo no museu acontece graças a um projeto realizado por um graduando de Licenciatura em Ciência Agrícolas junto do Programa de Bolsas Institucionais de Extensão (BIEXT). O projeto tem o intuito de criar vínculos entre as escolas e o museu, junto dos conhecimentos acerca do solo.

Assim que os alunos chegaram para se iniciar a visita, todos se reuniram em frente o museu, onde as crianças foram recebidas e esclarecidas a respeito sobre onde elas estavam e o que iriam realizar naquela manhã. Nesse momento houve a apresentação da Dra. Clarice de Oliveira, professora do Departamento de Solos do Instituto de Agronomia da UFRRJ que na época atuava como curadora do Museu de Solos do Brasil, junto de dois estudantes da UFRRJ, uma menina da Licenciatura em Belas Artes, voluntária no museu que realizava uma oficina que trabalha o aspecto artístico, utilizando como material a geotinta, que é uma mistura de componentes do solo e alguns ingredientes que formam uma tinta natural. O outro estagiário era do Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias e ficava responsável por receber os visitantes e guiá-los por todas as partes do museu.

As crianças foram divididas em dois grupos, junto com seus respectivos professores. Entre elas estavam quatro professoras da escola. Um grupo foi realizar a oficina de práticas artísticas com tintas de solo, o outro seguiu pelo museu. No fim dessa etapa houve a troca, de forma que o grupo que estava sendo acompanhado pela visita iria agora realizar a oficina e em vice e versa. O estagiário das Ciências Agrícolas guiou as crianças e as introduziu na temática do solo com muita habilidade (Figura 8), tornando o conhecimento a respeito dos solos compreensível para a realidade delas e atraindo-as para tal, também demonstrou certa experiência a respeito dos conhecimentos do estudo do solo, pois além de estudante de Ciências Agrícolas pela UFRRJ, também participou de processos importantíssimos para a confecção do museu, de alguns estudos e inclusive da confecção de alguns monolitos de solo que compõem o museu.

1097



Figura 8 - Bolsista do BIEXT e monitor do museu demonstrando às crianças da E. E. M. Camilo Cuquejo como se dá o processo de formação do solo com um monolito de solo



Fonte: Autoria própria do Grupo Pibid da Educação do Campo da UFRRJ.

A visita guiada seguiu sendo possível discutir com as crianças uma série de aspectos muito relevantes para entender o conceito do solo e o funcionamento de sua estrutura, também sobre as diferentes partículas que o compõe, com seus tamanhos diferentes, assim como a argila, areia, e cascalho. As crianças estavam participativas e bem empolgadas com tudo que aparecia para elas.

No decorrer da visita, chegou-se na parte do museu onde podemos observar belíssimas pinturas feitas com tinta de solo. Chama muito a atenção de todos a variedade de cores, o intenso colorido que se consegue a partir do próprio solo. Todos também ficaram bastante entusiasmados com a oportunidade de ver de perto um cupinzeiro ou “termiteiro” completo, mesmo porque naturalmente só é possível observar a parte superior que fica exposta e não a sua maior parte subterrânea. E também em poder saber mais sobre a função que esse inseto tem para a ciclagem de nutrientes no solo, fragmentando e decompondo o material vegetal. A oficina da estagiária de Belas Artes tinha função muito importante para se construir um conhecimento a respeito do solo, não meramente complementar ou superficial, a prática artística além de ajudar a concretizar o que foi avistado no museu, traz esse conhecimento para o seu cotidiano, com questões que vão dizer a respeito da preservação, pois além da tinta de solo ser um material de fácil acesso, também é sustentável, pois utiliza ingredientes que não degradam o meio ambiente, como solo, água e cola.

Antes de começar a oficina, a estagiária do museu pede as crianças para cumprirem algumas instruções básicas, como não sacudir o pincel para não respingar tinta nas paredes do museu e quando elas quiserem trocar de tinta do pincel, mergulha-lo no recipiente com água que estava à disposição delas, também para que tomassem cuidado para não derramar o pote com tinta. Após essas instruções, ela os orientou para pintar o que elas queriam, algum

1098

momento muito feliz, algo que eles gostam muito, a natureza ou qualquer outra coisa que tivessem vontade.

As crianças se sentiram bem a vontades para representar na pintura o que queriam, trazendo resultados fantásticos. Pudemos observar o como as crianças retrataram bem aquilo que viram no museu (Figura 10), mostrando assim que esse processo se tornou essencial para o aprendizado delas e que elas observaram e assimilaram bem os conteúdos passados a pouco, além de grande criatividade e habilidade para trabalhar com a tinta de solo.

Figura 10 - Pintura confeccionada por uma criança da Camilo Cuquejo com geotinta e um monolito em exposição no Museu de Solos do Brasil - UFRRJ



1099

Fonte: Autoria própria do Grupo Pibid da Educação do Campo da UFRRJ.

Após o término da oficina, todos se reuniram em frente o museu para tirar fotos e ter uma última conversa antes que as crianças fossem lanchar no Jardim Botânico da UFRRJ e fossem assim de volta para as suas casas. Já no Jardim Botânico foi feito um piquenique, e depois houve um momento para que as crianças circulassem e apreciassem a beleza do jardim, aproveitando claro, para brincar. A seguir, elas foram reunidas para se prepararem para a viagem, onde seguiram de volta para casa, mas antes fazendo um percurso por dentro do campus da UFRRJ.

Outra atividade que tivemos a oportunidade de realizar na E. E. M. Camilo Cuquejo foi a Vivência na Pedagogia Griô. O intuito de pensar uma atividade com base nessa metodologia vem do reconhecimento da importância da valorização desses espaços e sentimentos, bem como da compreensão que o corpo também apreende o conhecimento e é parte importante no processo ensino-aprendizagem, assim como os saberes de tradição oral de nossos mestres e mestras, gerando o reconhecimento de uma identidade. A proposta da dinâmica foi um exercício de memorização e fixação sobre todas as atividades desenvolvidas ao longo do semestre, de forma a permitir uma amarração entre todas elas e a compreensão desta conexão pelas próprias crianças, correlacionando cultura, identidade e ancestralidade com o projeto da horta escolar.

A Pedagogia Griô é uma metodologia facilitadora de rituais de vínculo e aprendizagem e seu modelo de ação pedagógica destaca quatro principais pilares: vivência, encantamento, diálogo e produção partilhada dos saberes apreendidos e elaborados em coletivo, fortalecendo o vínculo com a cultura, com a identidade e a ancestralidade. Segundo a criadora da Pedagogia Griô, Lillian Pacheco (2006), “a valorização da cultura e a integração das idades são estratégias fundamentais para a reconstrução do fio da história e fortalecimento da identidade das crianças, adolescente e jovens”.

A atividade iniciou-se com uma roda de conversa sobre a atividade que seria desenvolvida com o propósito de revisitar todas as atividades com o convite de trazer para o centro da roda a afirmação do eu (Figura 11), no qual elas trouxeram o nome e a lembrança de alguém mais velho, reforçando que os saberes passados de geração para geração são também muito importantes. Na sequência, cirandas e brincadeiras de roda com temáticas culturais e sobre identidade, como o “toré indígena” e a “roda de embalo”, seguindo o propósito da “curva da vivência”, processo metodológico da Pedagogia Griô que permite potencializar a elaboração do conhecimento.

Figura 11 - Roda de conversa sobre cultura, identidade e saberes de tradição oral



Fonte: Autoria do grupo Pibid da Educação do Campo da UFRRJ.

O segundo momento ampliou o diálogo sobre a formação cultural do nosso povo e sobre a nossa história, principalmente referente à questão afro-indígena viabilizando um novo olhar para o eu, o outro e o todo, viabilizando processos de ressignificação no presente sobre o passado para construir o futuro. Esse espaço de formação também trouxe a temática da horta escolar através de uma dinâmica que contava uma história, onde ocorria uma simulação do crescimento das sementes, um momento lúdico onde as crianças eram convidadas a se tornarem parte da história, e virar uma semente e compreender vivenciando corporal e imaginativamente todo o processo de transformação e crescimento de uma planta (Figura 12). Por fim, para concluir o processo do modelo de ação pedagógica (vivência,

1100

encantamento, diálogo e produção partilhada do conhecimento), foi produzido coletivamente um mural feito com tingimento natural de folhas e flores colhidas na região, somando e potencializando saberes tradicionais e ampliando o conhecimento sobre as propriedades das plantas (Figura 13).

Figura 12 - Dinâmica da semente



Fonte: Autoria própria do grupo Pibid da Educação do Campo da UFRRJ.

1101

Figura 13 - Produção de um painel feito com tingimento natural



Fonte: Autoria própria do grupo Pibid da Educação do Campo da UFRRJ.

No dia 20 de junho fora realizado a primeira colheita pelas crianças da Camilo Cuquejo no espaço de horta escolar (Figura 14). Juntamente com os estagiários do PIBID, as crianças colheram alface, couve, cebolinha, salsa e coentro. O momento fora aproveitado para fortalecer o diálogo sobre alimentação saudável, o uso de adubos orgânicos substituindo compostos industriais prejudiciais à saúde e ao meio ambiente, e ainda sobre o cuidado com o solo, com as plantas e animais. Os alimentos colhidos foram utilizadas na preparação da merenda escolar.

Figura 14 - Colheita realizada na horta da escola



Fonte: Autoria própria do Grupo Pibid da Educação do Campo da UFRRJ.

As crianças fizeram parte de todo o processo, podendo reconhecer o ponto apropriado para a colheita das hortaliças, realizaram o processo de higiene das folhas ajudando no processo do preparo da salada para a merenda escolar. O momento proporcionou ainda um diálogo reflexivo sobre o uso de agrotóxicos e o manejo orgânico, pensando sobre os malefícios e benefícios para a saúde.

A Mostra Pedagógica foi outro momento muito enriquecedor em minha participação junto do PIBID na E. E. M Camilo. Foi um momento de culminância e apresentação para os pais, mães e a comunidade em todo, sobre os projetos que estavam sendo desenvolvidos na escola durante aquele semestre. Esse é um momento muito importante para a escola, permitiu o encontro entre toda a comunidade escolar, desde agentes da Secretaria de Educação, diversos funcionários do corpo escolar, alunas e alunos e a comunidade do entorno, mães, pais e familiares para uma confraternização de troca de saberes. A equipe de estagiários do PIBID Educação do Campo marcou presença nessa atividade, tendo a oportunidade de demonstrar os projetos e seus avanços junto a Escola Estadual Municipalizada Camilo Cuquejo (Figura 15).

1102

Figura 15 - Painel Horta Escolar na Mostra Pedagógica: Jogos didáticos e geotinta



Fonte: Autoria própria do grupo Pibid da Educação do Campo da UFRRJ.

O trabalho desenvolvido pela equipe do PIBID – Educação do Campo, proporcionou um diálogo com os conteúdos que são abordados pela Licenciatura em Educação do Campo, desta forma, conciliando estes saberes com o saber concreto, que se deu na Escola Estadual Municipalizada Camilo Cuquejo.

Através da vivência em uma escola do campo, tornou-se muito mais claro os desafios que existem entre a teoria de sala de aula e a realidade de uma escola. O espaço escolar é um ambiente imprevisível, que deve ser decifrado aos poucos com a experiência da docência, experiência que envolve conhecer os alunos, saber de quais formas esses conhecimentos os afetam e trabalhar a partir disso.

Os projetos desenvolvidos tiveram em suas bases o diálogo e a aprendizagem lúdica, buscando uma interação mais descontraída a respeito de questões que permeiam a realidade dos estudantes, dando a oportunidade para a troca de saberes. Nós, monitores do PIBID Licenciatura em Educação do Campo aprendemos tanto quanto ensinamos.

Conclusões

Espero ter conseguido com esse relato de experiência exprimir como foi minha trajetória na aprendizagem sobre Agroecologia. Aonde junto a uma importante instituição de ensino venho buscando me aprimorar, tendo contato com mais conhecimentos a respeito e realizando trabalhos junto de comunidades em um território marcado por conflitos e contradições. Aonde a fronteira entre campo e cidade é muitas vezes difícil de delinear, em que a lógica econômica da industrialização e da modernização urbana, acaba sobrepondo as formas de vida ligadas ao campo.

A UFRRJ, mais do que só uma instituição de ensino, a reconheço como parte integrante do que considero sendo meu território. Em que todas minhas percepções e visões de mundo foram desenvolvidas junto dessa instituição, onde cresci e aprendi ser quem eu sou nos dias atuais. Meu contato com a instituição vem muito antes do meu ingresso no curso da Educação do Campo, por eu sempre habitar a região, a universidade sempre esteve presente em meu cotidiano e portanto em meu imaginário, ajudando a formar uma visão do que eu queria de futuro para minha vida, em que nesse contato com essa instituição de ensino e seus profissionais da área da educação, venho me ver fazendo parte dessa ação e me projeto como futuro educador. Também faço essa escolha no reconhecimento do quanto são importantes medidas que fortaleçam a educação no Brasil, onde hoje encontramos uma realidade onde uma grande parcela da população carece de formação formal, de acesso à educação de qualidade, sobretudo as populações do campo e das periferias, que são menos assistidas pelas ações governamentais.

Minhas experiências de participação em iniciativas com aprendizagem em Agroecologia durante minha formação junto do curso da LEC/UFRRJ foram essenciais para minha formação como educador. Nelas pude presenciar de perto o contexto em que a educação do

1103



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



campo acontece na realidade das escolas do ensino público. Destaco para esse trabalho as experiências na comunidade Campo Belo e as que ocorreram junto do PIBID em Mazomba, por acreditar que elas conseguem transmitir tanto a realidade do contexto urbano existe no território, quanto às formas de vida ligadas ao campo.

Acredito que essas experiências em Agroecologia podem servir de parâmetro para futuras iniciativas educacionais que pretendam atuar junto de comunidades do campo e também em contexto periférico. Que a proposta que a LEC/UFRRJ, como curso de graduação institucionalizado dentro de uma universidade pública, pode servir como referência para outros projetos, atuantes em instituições de ensino ou mesmo em outros espaços de aprendizado.

Referências

BRASIL. **Resolução RDC nº 19, de 9 de março de 2010.** Dispõe sobre a notificação de drogas vegetais junto à Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do campo.** Resolução Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica nº 1/ 2002.

KINUPP, Valdely Ferreira. **Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANC) no Brasil** : guia de indentificação, aspectos nutricionais e receitas ilustradas. São Paulo : Instituto Plantarum de Estudos da Flora, 2014.

PACHECO, Lilian. **Pedagogia Griô: a reinvenção da roda da vida.** Lençóis: Grãos de Luz e Griô, 2006.

1104





13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



A IMPORTÂNCIA DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS PARA ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Rutemara Florencio¹

Eduardo Fofonca²

Introdução

Desde que Serge Moscovici (1925-2014) apresentou a TRS (Teoria das Representações Sociais) em 1961 através sua tese de Doutorado sobre Psicanálise que, essa, tem se constituído como campo teórico nos estudos sobre educação e outras áreas das ciências humanas. Por ser uma teoria que abrange um campo multidisciplinar, a Teoria das Representações Sociais permite, enquanto arcabouço teórico, desvendar crenças, ideias, maneiras de pensar e de agir dos indivíduos a partir de seus grupos de pertencimento. Moscovici se inspirou em Durkheim (que trabalhava com o conceito de Representações Coletivas) para construir o arcabouço teórico das Representações Sociais que, não indicam um conceito (como em Durkheim) mas, um fenômeno. Assim, a TRS se constitui como um “estudo científico do senso comum” o qual se constrói na relação dos indivíduos entre si por meio de seus grupos de pertencimento e as interações estabelecidas nesses grupos (WACHELKE & CAMARGO, 2007 p. 380).

O senso comum, com a TRS, se torna tão importante quanto o conhecimento científico pois, não é através desse conhecimento que as pessoas se orientam, mas, sim, por suas crenças, ideias, valores construídos através do contato social nos grupos aos quais pertencem ao longo da vida. Nesse sentido, o conhecimento científico é mais um dos conhecimentos compartilhados nas interações, porém, não predomina sobre os outros: ele é transformado à medida que se une a outros conhecimentos formando um novo conhecimento, mais próximo daquilo que o grupo compartilha como “verossímil”. Wachelke e Camargo (2007) observam que a TRS é “uma teoria científica sobre os processos através dos quais os indivíduos em interação social constroem explicações sobre objetos sociais”. Portanto, a abordagem da teoria é identificar e analisar o modo como determinados grupos entendem ou “significam” fatos, fenômenos e afins, compartilhando tais significados que foram construídos e compartilhados por meio da linguagem. As Representações Sociais possuem um papel normativo e prescritivo, orientando práticas sociais e justificando ações coletivas. Elas contêm referências ao pertencimento grupal e são parte da identidade social do grupo. A

1105

¹ Doutoranda em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (PPGE/UTP) – marabella27@gmail.com

² Doutor em Educação e Professor na Universidade Tuiuti do Paraná - eduardo.fofonca@utp.br



diferença das representações sociais para representações individuais é que, a segunda é mais subjetiva e reflete uma perspectiva única individual, porém, as primeiras podem influenciar e balizar as segundas servindo como referência para construção de crenças e comportamentos pessoais. Podemos dizer que, a partir dessa análise, não é apenas no grupo que as representações sociais aparecem, mas, elas se mostram no agir cotidiano do sujeito mesmo que este não esteja em seus grupos sociais. Essas distinções ajudam a compreender como o pensamento coletivo e individual se relacionam e se complementam (WACHELKE & CAMARGO, 2007)

A associação dessa teoria nos estudos sobre formação de professores, é importante pois, segundo Gatti (2017) estudar as crenças dos professores é fundamental para que, a formação oferecida a eles faça sentido na profissionalização e exercício do trabalho docente. Sabemos que a formação inicial e continuada de professores é essencial para que a educação básica seja mais bem qualificada pois, entendemos que a aprendizagem depende de professores bem formados e em condições de desempenhar um trabalho que atinja os objetivos propostos pelos sistemas de ensino, principalmente o público. Em pesquisa sobre representações sociais da formação docente em estudantes e professores da educação básica, Chamon (2014) organiza os resultados a partir de três dimensões: conteúdo da formação, atributos internos e aspectos psicossociais. No primeiro quesito, a qualidade dos cursos é referência juntamente com o aperfeiçoamento contínuo; o segundo quesito mostra questões mais subjetivas como a motivação e o trabalho individual e o terceiro trata-se do trabalho em equipe onde no conjunto, as características pessoais de cada um se une ao todo para atingirem-se os objetivos gerais do processo escolar.

A pesquisa de Chamon (2014) mostra, na prática, como os futuros professores e os já professores veem a formação docente trazendo dados que podem ser utilizados pelos sistemas de ensino para que promovam formações que façam sentido aos profissionais. É importante saber o que pensam e como se sentem em relação ao trabalho docente pois, esse trabalho impacta a vida de milhares de crianças cotidianamente. A partir dessa necessidade, organizei meu projeto de pesquisa de Doutorado, visando identificar e analisar as representações sociais de professores de história sobre formação continuada mediada por tecnologias digitais as quais são tão impactantes na vida cotidiana atual e, dos professores, em particular.

Representações Sociais em educação: um campo de pesquisa

Mazzotti (1994) observa que as representações sociais, enquanto arcabouço teórico, é favorável para compreender os sistemas de significação que orientam percepções, atitudes e práticas no contexto educacional já que, essa teoria investiga como os sistemas de referência são formados e utilizados para interpretar a realidade cotidiana, influenciando diretamente a eficácia do processo educativo. Uma vez que a Educação Escolar é um sistema privilegiado

1106

de construção e transmissão de conhecimentos ao mesmo tempo em que é composto de pessoas, a importância de se conhecer como pensam os personagens que estão inseridos no contexto educacional é imprescindível. Alunos, professores, diretores, coordenadores pedagógicos, entre outros, compõem grupos específicos dentro do sistema e, estão, constantemente em interação. As interações facilitam construir e difundir representações sobre objetos diversos que pertencem ao sistema educacional, mas, também podem modificar essas representações a medida em que pensamentos e atitudes se realizam ou são externalizados através da linguagem.

Para Mazzotti (1994) as representações sociais ajudam a entender como professores e alunos constroem suas percepções e expectativas, na maioria das vezes, baseadas em fatores socioculturais. Um exemplo dado pela pesquisadora é conveniente nesse contexto: professores podem desenvolver expectativas mais baixas para alunos de classes desfavorecidas, impactando negativamente a interação e o desempenho desses alunos. Nesse caso, a teoria oferece ferramentas para analisar e transformar essas dinâmicas, promovendo práticas educacionais mais inclusivas e eficazes. Vejamos o que a autora observa sobre representações sociais e o campo educacional:

“Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo. (MAZZOTTI, p. 60)

1107

Entendemos, a partir desse argumento, a importância central das representações sociais no campo educacional, destacando três aspectos principais: sua conexão com a linguagem, a ideologia e o imaginário social; seu papel na formação de condutas; e sua relevância para compreender práticas e sua eficácia no ensino. Em relação a conexão com a linguagem, ideologia e imaginário social, as representações sociais moldam como compreendemos e comunicamos o mundo. Elas estão intrinsecamente ligadas aos códigos linguísticos e às crenças ideológicas, que informam como as pessoas interpretam a realidade educacional e social.

Em relação a orientação de condutas e práticas sociais, as representações sociais não são apenas reflexões passivas sobre a realidade; elas influenciam ações concretas, incluindo comportamentos de professores, alunos e gestores, impactando práticas pedagógicas e decisões escolares. Quanto ao esclarecimento dos mecanismos educacionais, a análise como as representações sociais operam podem identificar obstáculos e fatores que interferem na eficácia educacional, como preconceitos, expectativas e dinâmicas de poder.

Representações Sociais e formação de professores

Como já foi observado, as representações sociais, enquanto teoria que estuda o senso comum, explica como os grupos entendem e percebem os objetos e, como essas percepções, crenças e modos de compreensão dos fenômenos orientam a vida e os comportamentos. A relação entre representações sociais e formação de professores é profícua pois, ao entendermos como os professores representam sua formação (inicial ou continuada) esta poderá ser planejada para atender as necessidades manifestadas por aqueles que mais se interessam por ela. As representações sociais podem ser como uma lente poderosa para interpretar e transformar mecanismos da formação, ou, especialmente ao enfrentar desafios como aqueles onde as formações que não trazem a relação entre teoria e prática como pertencentes ao mesmo espaço profissional docente.

Spink (1993) ao abordar as representações sociais como formas de conhecimento prático, observa que elas são orientadas para a comunicação e compreensão do contexto social, material e ideativo em que vivemos. Elas não se limitam a componentes cognitivos, mas são socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuindo para a construção de uma realidade comum que possibilita a comunicação. Essa autora define as representações sociais como formas de conhecimento prático, orientadas para a comunicação e compreensão do contexto social, material e ideativo em que vivemos. Elas não se limitam a componentes cognitivos, mas são socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuindo para a construção de uma realidade comum que possibilita a comunicação. Nesse sentido, as representações sociais são fenômenos sociais que devem ser entendidos a partir de seu contexto de produção, incluindo as funções simbólicas e ideológicas que desempenham e as formas de comunicação em que circulam. Spink (1993) também destaca que essas representações se inserem no campo do conhecimento do senso comum, rompendo com as teorias clássicas que tratam o conhecimento como algo formalizado. Elas são vistas como construções sociais que refletem e moldam a realidade social, sendo fundamentais para a compreensão das interações entre indivíduo e sociedade.

Como já mencionado anteriormente, a pesquisa de Chamon (2014) sobre representações sociais de estudantes de cursos de licenciatura e professores já formados sobre formação docente mostrou que os dois grupos possuem representações parecidas, porém, em níveis diferentes. Temos assim, três pontos a serem observados quanto aos resultados que o grupo de estudantes mostram:

1. Conteúdo da Formação: Os estudantes tendem a valorizar aspectos relacionados à qualidade dos cursos, ao aperfeiçoamento contínuo e às habilidades adquiridas na prática docente. Essa dimensão é frequentemente central para os estudantes em formação inicial.
2. Atributos Internos: Incluem características subjetivas, como a motivação para a profissão e o trabalho individual necessário para se tornar professor. Esses fatores refletem a percepção dos estudantes sobre o esforço pessoal envolvido na formação.

3. Aspectos Psicossociais: Envolvem o trabalho em equipe e traços pessoais, destacando a importância das interações sociais e das competências interpessoais no processo de formação.

Em se tratando do grupo de professores, as representações se estabelecem em níveis diferentes estando os aspectos psicossociais em primeiro plano nas representações seguidos pelos atributos internos e, finalizando com o conteúdo de formação. Chamon (2014) observa que para os professores, o conteúdo da formação não é mais relevante a partir do momento em que ele passa a vivenciar a profissão. Isso pode explicar o motivo de tantos professores mencionarem que há distanciamento entre a teoria dos cursos de formação e a prática da profissão e, nesse caso, as representações justificam esse discurso.

Considerações finais

Quando falamos da teoria das representações sociais aplicadas à Educação, estamos num campo necessário ao entendimento e análise daquilo que os sujeitos, sejam eles professores ou alunos, pensam ou creem. Mazzotti (1994) justifica a inserção da teoria das representações sociais em educação enfatizando que é importante compreender as dinâmicas psicológicas e sociais envolvidas nas percepções, atitudes e expectativas desses indivíduos, indo além de apenas analisar "o que se passa na cabeça". Ela propõe que esses elementos são construídos e mantidos a partir de sistemas de significação compartilhados na sociedade, que moldam e justificam essas visões. Em um contexto educacional, isso significa que mudanças só podem ocorrer ao se entender os processos simbólicos presentes na interação entre educadores e educandos, que está enraizada no tecido social e nunca ocorre de forma isolada. A autora argumenta que a pesquisa educacional, para ser mais impactante, deve adotar um "olhar psicossocial". Isso envolve considerar o indivíduo como parte de um contexto social mais amplo (restituindo-o à sociedade) e, ao mesmo tempo, reconhecer a complexidade de seu mundo interior (MAZZOTTI, 1994).

1109

Referências

CHAMON, E. M. Q. O. Representações sociais da formação docente em estudantes e professores da Educação Básica. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 18, Número 2, Maio/Agosto de 2014: 303-312

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de Professores, complexidade e trabalho docente: Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n.53, p. 721-737, 2017



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



MAZZOTTI, A. J. A. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: aspectos teóricos e aplicações à Educação. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994

SPINK, M.J.P. O conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial. Cad. Saúde Pública. Rio de Janeiro, 9 (3): 300-308, jul/set. 1993

WACHELKE, J. F. R.; CAMARGO, B. V. Representações Sociais, Representações Individuais e Comportamento. Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology - 2007, Vol. 41, Num. 3 pp. 379-390

1110



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



MOMENTO ANCESTRAL: UMA VIVÊNCIA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO COM ERVEIROS NA FEIRA LIVRE DE SÃO JOAQUIM, EM SALVADOR - BAHIA-BRASIL

Diego Cruz Argolo¹

Este estudo foi realizado à luz do Letramento Racial Crítico (LRC) considerando às práticas dos/as erveiros/as da feira livre de São Joaquim² em Salvador-Bahia-Brasil, que contribuem para a manutenção dos rituais de banhos de folhas sacrais e medicinais nos Terreiros de Candomblé. Compõe um recorte da minha investigação de Mestrado, com foco na quinta de seis Sequências de Vence-Demandas³, propostas pedagógicas que chamei de Momentos Ancestrais, e configuram o produto educacional da minha dissertação, no contexto do programa de Mestrado em Educação e Docência, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais. Essa pesquisa foi realizada entre 2022 e 2024, com estudantes do Ensino Médio do Colégio Estadual Luiz Viana Filho-CELVF, Candeias, Bahia, e o autor deste texto, o professor-pesquisador.

Nesse sentido, o LRC foi designado para ancorar os momentos ancestrais, pois visa investigar e compreender a formação das relações de poder e dominação, além de compreender como essas relações impactam na transformação das identidades raciais. A partir dessa análise, busca-se entender como essas identidades, que são construídas, influenciam o funcionamento da sociedade. (Pereira; Lacerda, 2019).

O objetivo dessa prática educativa foi reconhecer a Feira como um lugar pedagógico ancestral e de resistência, que nos possibilita construir conhecimento, a partir do contato direto com os/as mestres/as da cultura popular e com o que aprenderam com outras pessoas do seu ciclo de convivência e com seus/suas ancestrais.

Assim, esse momento ancestral tem como foco as práticas educativas do Colégio Estadual Luiz Viana Filho – CELVF, localizado em Candeias, Bahia, na região metropolitana de Salvador em diálogo com a cultura popular da Feira de São Joaquim. O estudo abrangeu estudantes da 2ª série do Ensino Médio, com idades entre 15 e 22 anos, durante o turno da manhã. Segundo a Secretaria de Educação do Estado da Bahia - Brasil, este colégio é

1111

¹ Mestre em educação e docência pela Universidade Federal de Minas Gerais - diargolo9@gmail.com

² É a maior feira livre de Salvador, Bahia, Ela não é só para os soteropolitanos, mas também para o recôncavo baiano. Localizada na Cidade Baixa, entre a Baía de Todos os Santos e a Avenida Oscar Pontes, no bairro do Comércio.

³ ARGOLLO, Diego Cruz. DESTRENCAR-TUDO: A dinâmica circular dos banhos de folhas no Colégio Estadual Luiz Viana Filho. Dissertação. (Mestrado em educação e docência) - Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, 2024. Disponível em: <
<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/78248/1/Dissertac%CC%A7a%CC%83o%20-Diego%20Cruz%20Argolo.pdf>>. Acesso em: 09 de março de 2025.



considerado de grande porte, com aproximadamente 840 estudantes matriculados e frequentando as aulas, funcionando tanto no período diurno quanto noturno. Cerca de 60% dos educandos envolvidos na pesquisa residem na área urbana, tanto no centro quanto em bairros da periferia da cidade, enquanto 40% vêm da zona rural.

A maioria desses/as alunos e alunas se declara como negros/as, parte deles/as vivem em vulnerabilidade social e insegurança alimentar e são de famílias de médio ou baixo poder aquisitivo, com média ou pouca escolaridade. Quanto a religião, em conversa com eles e elas, ficou evidente que a maioria da turma se assume como católicos/as, outra parte considerável como evangélicos/as e uma pequena parte dizem não ter religiões.

Sabendo que as práticas de banhos com folhas, elaborados a partir de folhas maceradas ou fervidas, como a aroeira, canela-de-velho e folha da costa, estão inseridas nos meus processos de identidade e autoidentificação, interligadas às experiências de outros praticantes do Terreiro Onzo⁴ Matondo⁵ Tata⁶ Nzambi⁷ e na vida dos/as estudantes, justificando assim a escolha dessa manifestação cultural nesse estudo. Esses rituais, segundo Botelho (2010), foram moldados por africanos que interagiram com outras culturas, incluindo as dos povos indígenas e europeus. Dessa maneira, a sugestão de integrar as expressões religiosas, especificamente os rituais dos banhos de folhas, no dia a dia do CELVF, visou proporcionar aos/as participantes enfrentar os racismos e oportunizá-los a explorarem novas abordagens na construção de saberes em diferentes contextos ancestrais.

Durante o processo de criação das oficinas do mestrado, que chamamos aqui de momentos ancestrais, elaborei, com os/as estudantes, as sequências. As atividades ultrapassaram os limites da escola, pois a cada instante surgiam novas solicitações dos alunos para vivências em outros espaços ancestrais. Por essa razão, essas sequências passaram a ser chamadas de Sequências de Vence-demanda, já que decidi me referir ao poder ritualístico desses banhos como forma de atender às necessidades da comunidade escolar. Porém, nesse texto, irei abordar o quinto momento ancestral na Feira de São Joaquim.

Os banhos de Vence-demanda são elaborados com sete tipos diferentes de folhas. Inicialmente, pensei em desenvolver sete momentos ancestrais para compor o recurso educacional. No entanto, ajustei a programação à medida que novas demandas apareceram, levando em conta os gostos, curiosidades e interesses dos meus aliados. Assim, dos sete momentos que idealizei, consegui planejar seis.

Nessa caminhada, destaco uma situação que me possibilitaram pensar e planejar os momentos ancestrais. Durante a aula, uma aluna me disse que seu avô era do Candomblé e tinha uma loja que vendia produtos ritualísticos relacionados a essa religião, principalmente diversos tipos de ervas para benzeduras, chás e banhos. Quando o avô dela faleceu, a sua avó

1112

⁴ Onzo significa Casa ou Terreiro, na língua Bantu.

⁵ Matondo significa viva, na língua Bantu.

⁶ Tata significa Pai, na língua Bantu.

⁷ Nzambi significa Deus na língua Bantu

passou a administrar o espaço, isso influenciou a sua avó a entrar para o Candomblé. O avô da aluna aprendeu esses conhecimentos com as plantas, através dos pais dele, pela oralidade, de geração em geração.

A família dessa aluna foi sustentada com o dinheiro das vendas de plantas e ervas, no entanto, trouxeram muito preconceito para a sua avó, especialmente por parte da mãe da aluna. Ela contou que sua mãe condenava a avó por comercializar itens religiosos relacionados ao Candomblé. Diante dessa situação, a avó decidiu fechar o negócio e, acreditando estar em erro e em pecado, afastou-se da religião, passando a frequentar uma igreja evangélica.

O que considero relevante é que a estudante percebeu que seus avós enfrentaram racismo religioso devido à sua fé de origem africana e por possuírem conhecimentos para vender folhas sagradas usadas em diversos rituais, sobretudo dessa mesma religião.

Vale destacar vale ressaltar que os banhos sacrais, ligados ao candomblé, combatem os desequilíbrios espirituais de uma pessoa, ocasionados pelas energias negativas emanadas em ambientes sociais diversos que o indivíduo coabita. Por outro lado, os banhos medicinais são relacionados à melhoria ou a cura das enfermidades e instabilidades do corpo físico. Entretanto, para Oxossi (2018), os dois tipos de banhos se complementam, estabilizando o binômio corpo-espírito, através da ativação do poder mágico de cada planta.

Levando em conta essa reflexão, percebi que o silenciamento dos rituais dos banhos de folha acontece no meu ambiente de trabalho, o Colégio Estadual Luiz Viana Filho (CELVF), desde 2013. Nesse espaço escolar, é evidente que muitas das práticas pedagógicas são executadas sem levar em conta o contexto sociocultural dos indivíduos que fazem parte da sala de aula, mesmo sendo essa prática parte da cultura da cidade onde a escola está situada. Essa constatação se baseia na coleta e análise de dados obtidos em rodas de conversa e nos diários de bordo dos participantes que contribuíram para o estudo durante a pesquisa, especialmente nas experiências dos Momentos Ancestrais.

É necessário, nesse sentido, enxergar o CELVF como um ambiente multicultural, composto por pessoas de diversas etnias, gêneros, idades, procedências e realidades socioeconômicas. Assim, gestores, educadores, alunos e demais integrantes da comunidade escolar foram convidados a reavaliar essa diversidade, estabelecendo diálogos que conectam diferentes tempos e múltiplos espaços nos quais nos tornamos humanos: família, trabalho, lazer, círculos de amizade e as histórias de vida de cada um. Gomes (2000).

Nesse contexto, alinho-me à reflexão de Relindes Dalva de Assis (2016), pois refletindo através do seu pensamento, o ambiente escolar não estava em consonância com a Lei Federal 10.639/2003. Essa legislação alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9394/96), tornando obrigatória a inclusão do estudo sobre a cultura e a história afro-brasileira e africana nas escolas, tanto públicas quanto privadas. As diretrizes curriculares nacionais para a implementação dessa lei são resultados de políticas afirmativas, frutos de longas lutas do Movimento Negro pelo reconhecimento do racismo pelo estado brasileiro e

1113

pela elaboração de estratégias para combatê-lo. Este instrumento legal foi criado para que as instituições de ensino participassem da luta antirracista e favorecessem a reparação à população negra. Essa motivação me impulsionou a conduzir esse momento ancestral.

Em 10 de março de 2008, a lei 11.645 foi instaurada, alterando a lei 10.639/03. Além de manter a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, também incluiu a obrigatoriedade do ensino e da história da cultura indígena. Contudo, esta lei também não era abordada de forma crítica e abrangente na rotina do CELVF.

Perante o contexto já mencionado, optei em trazer os estudos das práticas das manifestações culturais religiões afro-religiosas (NOGUEIRA, 2020; DIÊGO DE OXOSSI (2018), uma vez que está sendo priorizado a inserção da temática nas práticas pedagógicas do CELVF à luz do Letramento Racial Crítico (APARECIDA FERREIRA, 2015), dos Estudos Decoloniais (NELSON MALDONADO-TORRES, 2018) e dos estudos sobre as Relações Étnico-Raciais (NILMA LINO GOMES, 2000), possibilitando a comunidade do CELVF, pensar no desenvolvimento da construção das identidades de raça dos/as estudantes, através dos estudos culturais (HALL, 2012).

É importante trazer para o chão do CELVF, o estudo das manifestações culturais afro-brasileiras e indígenas, porque percebi que essa temática estava sendo trabalhada bem superficialmente no CELVF, apesar de saber que essas manifestações estão presentes na cultura da cidade de Candeias-BA, onde o CELVF está situado.

Levando em conta o objetivo, este estudo foi conduzido sob a perspectiva da autoetnografia (Laureci Ferreira da Silva, 2017). Essa abordagem é a mais adequada, visto que o professor atua simultaneamente como pesquisador e participante da pesquisa. Ao voltar seu olhar para sua própria subjetividade, o professor-pesquisador poderá compreender não apenas o contexto sociocultural do ambiente investigado, mas também as subjetividades dos demais participantes do estudo.

É fundamental destacar que a autoetnografia integra a abordagem etnográfica, que, além de se dedicar à descrição, também promove o desenvolvimento de análises e interpretações dos seus próprios processos de criação e de ensino-aprendizagem, na posição de professor/a, bem como de processos formativos, levando em conta as diversas vozes que os permeiam. Isso também envolve um retorno à escuta do outro. Esse movimento de análise e interpretação é fundamental para que essa abordagem se configure como autoetnográfica. (Lírio, 2020).

Por todos os argumentos supracitados, elaborei e desenvolvi o quinto Momento Ancestral intitulado Feira de São Joaquim.

Então, no dia 5 de dezembro de 2023, tive a oportunidade de me reunir com os/as estudantes para organizarmos a atividade de campo na Feira de São Joaquim, que foi o quinto Encontro Ancestral. Durante o encontro, os/as alunos/as assistiram a um documentário chamado "Arquitetura: Feira de São Joaquim", que aborda o contexto socio-histórico e cultural da feira, desde sua origem até a atualidade. Nesta atividade, também abordei a relevância dos erveiros na preservação dos rituais de benzimento, considerando os processos de urbanização e desmatamento que têm reduzido tanto os quintais quanto a mata atlântica na região metropolitana de Salvador.

É importante ressaltar que, dois dias antes ao encontro, em 04 de dezembro de 2023, retornei à Feira de São Joaquim para conhecer os erveiros da região. Dialoguei com cada um, solicitando a autorização para realizar esse momento ancestral, além de indagar se estariam dispostos a compartilhar seus conhecimentos com os/as estudantes.

No dia 04 de dezembro, a feira estava bastante movimentada, pois se comemorava o dia de Santa Bárbara, que no sincretismo religioso é associada a Iansã, entre os iorubás, ou a Bamburucema, para os bantus. As barracas onde se comercializavam quiabo, cebola e camarão estavam repletas de devotos do Candomblé, que estavam ali para adquirir esses itens necessários ao caruru em homenagem a Santa Bárbara/Iansã. Devido a isso, só consegui dialogar com seis erveiros/as.

Em 6 de dezembro de 2023, às 14 horas, os alunos, uma funcionária e eu chegamos à Feira de São Joaquim. Nos dirigimos até a barraca do Erveiro M.A., onde nos apresentamos. Eu disse a ele para compartilhar suas experiências conosco, contanto que se sentisse à vontade. Em seguida, o senhor M.A. fez sua apresentação: *"Meu nome é M.A. Trabalho há quarenta anos, aqui, na feira. Vivo disso aqui, graças a Deus e aos orixás. Antigamente, além de folhas, vendia temperos. Hoje, só vendo folhas"*.

Assim que ele se apresentou, os/as aliados/as, cheios/as de curiosidade, começaram a levantar as mãos para questionar sobre as ervas que estavam à venda. A partir daí, o primeiro estudante, que chamo de A.1. perguntou: *"Como o senhor começou a trabalhar aqui?"* O senhor M.A. respondeu: *"Comecei a trabalhar aqui quando eu tinha 16 anos, vendendo verdura. Daqui desenvolvia minha família, aí eu fui vendendo e vendendo. Eu aprendi com alguém. Todo mundo aprende com alguém."*

O aluno A.2. questionou o banho que ele mais vendia na feira. O senhor M.A. respondeu: *Tem o banho cheiroso de amassi com todas as folhas cheirosas e tem que ser macerado, ou seja, ralar as folhas na água com a mão. Para o final de ano mesmo, é bom demais.* O aluno A.3. perguntou: *Onde o senhor aprendeu a prescrever os banhos?* O erveiro respondeu: *Aprendi com minha mãe, ela era Mãe de Santo. Minha mãe entendia de folhas. Eu vinha para a feira e via as pessoas vendendo. Aqui mesmo, tem folhas de descarrego como abre-caminho, vence-tudo, quebra-feitiço, desata nó. Tenho variedades, mas as pessoas procuram mais vence-demanda, capianga e murici.* O aluno (A.3) perguntou: *Senhor M.A., e sobre o banho de descarrego, quais as folhas que o senhor tem?* Senhor (M.A.): *Tenho a tira-teima, vence-tudo, quebra-feitiço, abre caminho. O banho de descarrego é para combater o mau-olhado.*

Depois das perguntas dos estudantes, eu, o professor-pesquisador, também com dúvidas, perguntei ao erveiro M.A.: Professor (P): *O senhor indica banhos?* Senhor M.A. respondeu: *Eu sempre indico. Muitas vezes, a pessoa chega aqui e tá mal-humorado, falado, "poxa, estou desempregado e quero arranjar um emprego". Aí vem aquela coisa assim na minha mente, acho que é a intuição mesmo e aí eu falo, toma o banho dessas folhas aqui e dá certo.* Depois da minha dúvida ser sanada, o aluno A.3 perguntou: *E qual o ritual para o preparo desses banhos e como ele é utilizado?* O Erveiro M.A. respondeu: *Os banhos para descarrego são cozidos. E as pessoas tomam do pescoço para baixo, pois não estão preparadas para tomar banho da cabeça aos pés. Normalmente, 123 os banhos têm que ter o resguardo,*

no máximo três dias, não pode ingerir bebida alcoólica, não pode namorar, não pode ir ao cemitério e nem comer pimenta. Os banhos de descarrego são muito quentes e não podem jogar na cabeça. Lembre que os macerados é o de cheiro.

Cabe ressaltar que o erveiro M.A. foi extremamente cuidadoso tanto com os/as estudantes quanto comigo. Ele compartilhou que aprendeu a manejar as ervas para rituais de chás, banhos e sacudimentos com sua mãe, por meio da tradição oral. Além disso, M.A. contou que, além do aprendizado com a mãe, adquiriu muitos conhecimentos convivendo com outros vendedores e com os clientes que comprem as ervas. Por essas razões, vejo a Feira de São Joaquim como um espaço pedagógico ancestral, uma vez que nos proporciona a oportunidade de construir saberes a partir do contato direto com os mestres e mestras da cultura popular, que, por sua vez, aprenderam com outras pessoas de seu convívio, utilizando a oralidade. Nesse ambiente ancestral, quem ensina também aprende, e quem aprende, por sua vez, também ensina.

Nesse contexto, Gustavo Ferreira (2022) nos relata que na Feira de São Joaquim, acontecem importantes processos educativos, uma vez que as bancas de folhas funcionam como espaços onde as pessoas trocam conhecimentos de maneira dialógica, dentro das práticas do dia a dia, como: alimentar-se, trabalhar e cuidar. O ato de aprender e ensinar, nesse contexto, vai além da simples troca de informações sobre as melhores maneiras de cultivar um alimento ou fabricar um remédio; envolve também como essas informações moldam e transformam a percepção das pessoas.

Após conversarmos com o senhor M.A., seguimos para outra barraca de ervas, onde tivemos a oportunidade de trocar experiências com o senhor A.G., que nos acolheu de forma excelente. Ele enfatizou a visão de Gustavo Ferreira (2022), destacando a importância pedagógica da Feira de São Joaquim logo na sua apresentação.

Me chamo A.G., moro no subúrbio de Salvador e os conhecimentos sobre folhas foram passados por meu pai, minha mãe, meus tios, aqui na Feira de São Joaquim. A cada dia, eu ia aprendendo aos poucos, tanto eu colhia essas folhas no mato, quanto eu separava elas e amarrava para a venda. Olhe que eu tinha 09 para 10 anos. Eu só tive a aprender. Eu sei os tipos de ervas para banhos, para chás, principalmente para o ritual de sacudimento dentro do candomblé. Eu já estou passando esses conhecimentos para os meus filhos. A gente tem que aprender e também ensinar.

Depois da apresentação do erveiro A.G., o estudante fez a seguinte pergunta: “*Quais folhas o senhor mais vende aqui?*” Nesse momento, o mestre foi pegando as folhas e apresentando a sua funcionalidade:

Tem as ervas para chás utilizadas para combater vários sintomas. A capeba é usada para a gordura no fígado. Canela-de-velho para o estômago e a folha Tapete de oxalá. E para banhos, eu tenho um kit aqui, para descarrego, umas três, quatro ou



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Sociedade
e Práticas Educativas

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



sete folhas. Vence-tudo, abre-caminho, vence-batalha, desata nó, rompi-gibão, aroeira e canela-de-velho. Esse banho é cozido, mas tem o amassi que é macerado, esse é o banho cheiroso para prosperidade e as folhas são: manjerição, água de alevante, macaça, patchuli e alfazema.

O mestre A.G. nos contou que as folhas que ele vende têm efeito em banhos, defumações e chás. Isso acontece porque, quando os fornecedores trazem as ervas, ele faz uma saudação a Tateto Katendê, o Nkisi que protege as folhas, para energizá-las, mesmo que não tenham sido colhidas em quintais ancestrais. Segundo esse mestre, hoje em dia é bastante complicado encontrar um local na mata ou um quintal para plantar e colher ervas; por essa razão, acaba sendo mais vantajoso comprá-las na feira, onde se consegue uma variedade maior sem perder a força e o encantamento das ervas.

Essa visão do mestre A.G. dialoga com as ideias de Diego de Oxossi (2017), quando este último afirma que é importante também levar em conta os desafios atuais para encontrar áreas de vegetação adequadas para o cultivo e a colheita de ervas. Muitas delas podem ser facilmente compradas em feiras livres pela cidade ou em lojas especializadas em ervas. Isso, no entanto, não diminui em nada a força - axé - que as folhas possuem.

Assim, embora se utilizem as mesmas ervas e o mesmo tipo de banho, os rituais para a coleta das folhas, bem como para a preparação e uso dos banhos, variam entre a benzedeira Anair e os mestres A.G. e M.A. Para conseguirmos essa variedade de folhas e elaborarmos diferentes banhos, é essencial ter acesso a diversas folhas sagradas vendidas em feiras livres por mestres que entendem o poder intrínseco de cada folha exposta em suas barracas.

A convivência com os erveiros e erveiras permitiu aos/as estudantes e a mim refletirmos sobre a degradação da Mata Atlântica e seu impacto na preservação dos rituais de benzimento, assim como nas religiões de origem africana que dependem dos recursos naturais desse bioma para sobreviver. Percebemos que a comercialização dessas ervas representa uma forma de resistência tanto à degradação ambiental quanto ao racismo religioso, pois promove a continuidade dos rituais nos locais ancestrais e fortalece a luta contra as tentativas incessantes dos racismos de silenciar a riqueza cultural das tradições afro-religiosas em várias esferas da nossa sociedade, incluindo nas escolas.

1117

Referência

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Narrativas autobiográficas de professoras/es de línguas na Universidade: Letramento Racial Crítico e Teoria Racial Crítica.** Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, gênero, sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem. Campinas, SP. Pontes. 2015.

OXÓSSI, Diego de. O Poder das folhas: banhos, defumações e magias. 2. ed. Mairiporã: Ed. Arole Cultura, 2018.





13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



ARGOLO, Diego Cruz. **DESTRANCAR-TUDO: A dinâmica circular dos banhos de folhas no Colégio Estadual Luiz Viana Filho.** Dissertação. (Mestrado em educação e docência) - Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, 2024. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/78248/1/Dissertac%C3%A7%C3%A3o%20Diego%20Cruz%20Argolo.pdf>>. Acesso em: 09 de março de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9.394/96.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 15 de julho de 2021.

____. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Diversidade Étnico Cultural.** In: RAMOS, Marize Nogueira; ADÃO, Jorge Manoel; BARROS, Maria Nascimento. Diversidade na Educação: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnologia, 2000.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais.** organização Liv Sovik; Tradução Adelaide La Guardia Resende et al. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. 480 p.

LÍRIO, Vinícius da Silva. **Criar, performar e cartografar: poéticas, pedagogias e outras práticas indisciplinadas do teatro e da arte.** 1ª edição. Curitiba: Appris, 2020.

ARQUITETURA: **Feira de São Joaquim.** YouTube, 2016. Disponível em: ><https://www.youtube.com/watch?v=fEp6p5zRKm0&t=1228s>>. Acesso em 03 de dezembro de 2013.

ASSIS, Relindes Dalva de. **Aplicando a lei 10.639/03 no Ensino de história, de acordo com as diretrizes Curriculares, 2016.** Disponível em . Acesso em: 01 de maio de 2023.

FERREIRA, Gustavo Wada. **O uso de plantas nas curas populares: saberes e educação.** 2022. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. Salvador-BA. 2022.

Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. **Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 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.





13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



BOTELHO, Pedro Freire. O Segredo das Folhas e os Rituais de Cura na Tradição Afrobrasileira. In: IV Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. Salvador. 2010. Disponível em: . Acesso em: 12 de maio de 2018.

NOGUEIRA, Sidnei. Intolerância Religiosa. São Paulo: Sueli Carneiro; pólen, 2020. 160 p

TORRES, Nelson Maldonado. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado e GROSGUÊL, Ramón. Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico. 1. ed. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2018. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

HALL, Stuart. Da diáspora: Identidades e mediações culturais. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

SILVA, Laureci Ferreira da. Letramentos acadêmico-científicos na formação continuada de professoras de língua portuguesa. 2017. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador-Bahia. 2017.

FERREIRA, Gustavo Wada. O uso de plantas nas curas populares: saberes e educação. 2022. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. Salvador-BA. 2022.

1119



IMPORTÂNCIA DA ABORDAGEM CTSA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA O ENSINO DE FÍSICA NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO

Fernanda Coelho da Rocha¹
Natiele da Costa Carvalho²
Marcos Vinícius Andrade³
Fábio Soares da Paz⁴

Introdução

A Educação do Campo enfrenta desafios históricos e estruturais que refletem desigualdades profundas no acesso ao ensino de qualidade. No Brasil, as escolas situadas em territórios campestres lidam com dificuldades relacionadas à infraestrutura precária, à formação docente insuficiente e à ausência de um currículo que contemple as especificidades culturais, sociais e econômicas desses espaços (Caldart, 2009).

Nesse contexto, o ensino de Física em especial, é frequentemente marcado por uma abordagem descontextualizada, o que compromete a aprendizagem dos alunos e a aplicação do conhecimento científico em suas realidades cotidianas. Diante desse cenário, a abordagem Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) surge como uma alternativa metodológica capaz de integrar o ensino de Física aos desafios locais, promovendo um aprendizado mais significativo e alinhado às necessidades do Semiárido (Rodrigues *et al.*, 2024).

As diretrizes educacionais brasileiras, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reconhecem a importância de um ensino que contemple a diversidade cultural e territorial do país. A BNCC, em especial, enfatiza a necessidade de metodologias que relacionem o conhecimento científico às questões contemporâneas e ao desenvolvimento sustentável, valorizando a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos (Brasil, 2018). No entanto, conforme apontam Delizoicov e Angotti (1994), a implementação dessas diretrizes na Educação do Campo ainda enfrenta entraves consideráveis, como a escassez de formação

1120

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza, Universidade Federal do Piauí, fernandacoelho18@gmail.com

² Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza, Universidade Federal do Piauí, costanatiele4@gmail.com

³ Graduado no Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza, Universidade Federal do Piauí, marcosandrade0260@gmail.com

⁴ Docente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza, Universidade Federal do Piauí, fabiosoares@ufpi.edu.br

docente específica para atuar em territórios campestres, a ausência de recursos didáticos alinhados e a resistência à adoção de metodologias inovadoras.

Diante disso, a abordagem CTSA apresenta-se como uma proposta capaz de transformar o ensino de Física na Educação do Campo, pois permite que os alunos compreendam os conteúdos científicos a partir de sua própria vivência e dos desafios enfrentados em suas comunidades. Questões como a captação e armazenamento de água, o uso de sistemas fotovoltaicos de bombeamento, a geração de energia eólica e a conservação ambiental tornam-se temas centrais para a aplicação da Física no cotidiano do Semiárido (Goulard 2023), ampliando assim, o engajamento dos estudantes e possibilitando a construção de soluções para problemas locais.

Este estudo tem como objetivo analisar a importância da abordagem CTSA na Educação do Campo para o ensino de Física no Semiárido, buscando compreender como essa perspectiva metodológica pode contribuir para o desenvolvimento de um ensino de Física mais contextualizado e significativo. Para isso, foi realizada uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL), com base em 10 trabalhos acadêmicos que abordam essa temática. A análise desses estudos identificou alguns desafios, potencialidades e as implicações pedagógicas da abordagem CTSA para a Educação do Campo.

1121

Revisão Bibliográfica

A Educação do Campo e o Ensino de Física no Semiárido

A Educação do Campo tem sido amplamente debatida como um movimento pedagógico que busca romper com o modelo educacional historicamente voltado para a realidade urbana. Conforme enfatiza Caldart (2009), essa proposta não se restringe à oferta de escolas no meio campestre, mas envolve uma reestruturação profunda do currículo, valorizando os saberes tradicionais, as práticas comunitárias e as especificidades socioeconômicas das populações campestres. De maneira similar, Molina (2006) apontam que a Educação do Campo deve ser entendida como um espaço de resistência e transformação, promovendo um ensino que dialogue com as vivências locais e fortaleça a identidade dos sujeitos do campo.

Nesse sentido, Arroyo (2007) complementa essa visão ao afirmar que o ensino nas escolas do campo não pode se limitar a uma adaptação superficial dos currículos urbanos. Pelo contrário, deve incorporar metodologias que estabeleçam relações concretas entre os conteúdos disciplinares e os desafios enfrentados pelas comunidades rurais. Isso se torna ainda mais urgente no contexto do Semiárido, onde as adversidades climáticas, a escassez de recursos hídricos e as dificuldades de infraestrutura escolar impõem barreiras adicionais à aprendizagem (Santos e Silva, 2020).

Diante desse cenário, diversos estudos têm demonstrado que o ensino de Física no Semiárido enfrenta obstáculos estruturais e pedagógicos, os quais impactam diretamente a qualidade da

aprendizagem. Delizoicov e Angotti (1994) argumentam que um dos maiores desafios do ensino de Ciências em áreas campesinas é a falta de contextualização dos conteúdos, tornando a disciplina pouco atrativa para os estudantes.

Com base nessas limitações, cresce a necessidade de metodologias que tornem o ensino de Física mais significativo e alinhado às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo o documento (Brasil, 2018), a alfabetização científica e tecnológica deve possibilitar que os estudantes analisem criticamente o mundo e compreendam o impacto da ciência e da tecnologia em suas vidas. Para tanto, a BNCC propõe que a Física seja ensinada de maneira contextualizada, relacionando seus conceitos a problemas reais e questões ambientais e sociais, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento sustentável.

Nesse contexto, Bursztyn (2020) ressalta que, no Semiárido, é possível explorar temas como energia solar e eólica, captação e armazenamento de água e tecnologias de bombeamento fotovoltaico como ferramentas para aproximar os conteúdos de Física da realidade dos alunos. Para Carvalho e Gil (2011), o ensino de Ciências só alcança seu verdadeiro potencial quando os estudantes percebem a aplicabilidade do conhecimento na resolução de desafios concretos.

Além disso, a formação dos professores que atuam na Educação do Campo merece atenção especial. Como destaca Freire (1996), o papel do educador vai além da simples transmissão de conteúdos; ele deve atuar como um mediador do conhecimento, estimulando o pensamento crítico dos estudantes. Concordando com essa perspectiva, Bueno (2007) defendem que a formação docente precisa incluir estratégias pedagógicas que promovam a reflexão sobre a realidade local e incentivem o uso de tecnologias apropriadas para o Semiárido.

Dessa maneira, fica evidente que o ensino de Física na Educação do Campo demanda abordagens diferenciadas e contextualizadas. Nesse sentido, Auler e Delizoicov (2006) destaca a importância da abordagem CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente), a qual se apresenta como uma alternativa eficaz para conectar os conteúdos científicos aos problemas socioambientais e culturais das comunidades campesinas.

A Abordagem CTSA no Ensino de Física

A abordagem Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) tem se consolidado como um importante referencial pedagógico para tornar o ensino de Ciências mais dinâmico, crítico e contextualizado. Segundo Auler Delizoicov (2006), essa metodologia propõe uma ruptura com o modelo tradicional de ensino, que frequentemente apresenta a ciência como um conjunto de conceitos abstratos e descolados da realidade dos estudantes. Em consonância com essa perspectiva, Chassot (2003) argumenta que a ciência precisa ser ensinada como parte integrante da vida cotidiana, permitindo que os alunos compreendam suas implicações sociais, tecnológicas e ambientais.

No ensino de Física, a abordagem CTSA tem demonstrado grande potencial para engajar os estudantes ao relacionar conceitos científicos com questões concretas. De acordo com Bueno (2007), no contexto do Semiárido, essa metodologia pode ser aplicada em temas como a dessalinização da água, o funcionamento de sistemas de refrigeração adaptados ao clima árido e o impacto das energias renováveis no desenvolvimento sustentável. Essa mesma linha de raciocínio é compartilhada por Moreira (2018), que enfatizam que a utilização de problemas reais como base para o ensino de Física aumenta o envolvimento dos alunos e melhora a retenção do conhecimento.

Além de sua relevância tecnológica, a abordagem CTSA também permite a integração de aspectos culturais e sociais ao ensino de Física. Um exemplo interessante é a relação entre o mês de maio e fenômenos climáticos, que pode ser explorada para discutir mudanças na radiação solar, variação de temperatura e impactos na agricultura local. Mundin e Santos (2012) sugerem que essa abordagem ajuda os alunos a perceberem como os ciclos naturais influenciam diretamente suas vidas e atividades econômicas.

Para além do conteúdo disciplinar, a abordagem CTSA também desempenha um papel essencial no desenvolvimento da alfabetização científica e tecnológica. Rosa et al., (2021) ressaltam que essa perspectiva incentiva a autonomia dos estudantes, permitindo que eles reflitam criticamente sobre os impactos da ciência e da tecnologia na sociedade. Carvalho e Sasseron (2015) complementam essa discussão ao afirmar que o ensino de Física baseado em problemáticas reais fortalece a capacidade dos alunos de formular hipóteses, analisar dados e propor soluções inovadoras.

Dessa forma, torna-se evidente que a abordagem CTSA representa um caminho promissor para aprimorar o ensino de Física no Semiárido, proporcionando um aprendizado mais significativo, interdisciplinar e conectado à realidade dos estudantes. Ao integrar ciência, tecnologia e cultura, essa metodologia amplia as possibilidades pedagógicas e promove uma formação crítica e reflexiva, essencial para a construção de uma sociedade mais consciente e sustentável.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, fundamentada na Revisão Sistemática da Literatura (RSL), com o propósito de analisar a aplicação da abordagem CTSA na Educação do Campo para o ensino de Física no Semiárido. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa é essencial para investigações que envolvem a interpretação de fenômenos educacionais complexos, pois permite uma compreensão mais aprofundada das relações entre os sujeitos, os processos e os contextos em que ocorrem. Nesse sentido, a escolha da RSL como estratégia metodológica justifica-se pela necessidade de reunir e sistematizar os achados acadêmicos sobre o tema, permitindo identificar avanços, desafios e lacunas existentes na literatura científica. De acordo com Kitchenham (2004), a

1123

Revisão Sistemática da Literatura é um método que segue um protocolo rigoroso para garantir a relevância, confiabilidade e validade dos estudos analisados, consolidando uma base teórica sólida para a pesquisa.

Dessa forma, com intuito de garantir a abrangência e precisão do levantamento bibliográfico, a busca pelos trabalhos foi realizada no Google Acadêmico, uma plataforma amplamente reconhecida no meio acadêmico. Nesse contexto, Caregnato (2011) destaca que o Google Acadêmico é uma ferramenta de busca especializada em literatura científica, reunindo artigos, teses, dissertações e livros, provenientes de diversas fontes, como editoras, repositórios institucionais e periódicos científicos.

Para maximizar a relevância dos estudos selecionados, foram utilizados descritores específicos, como "Ensino de Física" AND "CTSA" AND "Semiárido", "Educação do Campo" AND "CTSA" AND "Ensino de Física". Conforme recomenda Pádua (2004), a definição clara de descritores e critérios de busca é fundamental para assegurar que os estudos analisados estejam alinhados aos objetivos da pesquisa. Dessa forma, foram adotados critérios rigorosos de inclusão, considerando apenas publicações entre 2008 e 2023, a fim de garantir que as discussões contemplassem abordagens contemporâneas.

Para sistematizar os estudos selecionados, será apresentada, a seguir, uma tabela com os 10 trabalhos analisados, contendo informações sobre autor(es), título, categoria e ano de publicação. Essa organização permite visualizar de forma objetiva o corpus da pesquisa, evidenciando a diversidade de enfoques adotados e garantindo transparência metodológica na seleção das fontes.

1124

Tabela 1 – Publicações encontradas na plataforma Google Acadêmico

Código	Autor(es)	Título	Categoria	Período
T1	Araújo, G. C. de.; Silva, C. da.	Educação do Campo, Formação de Professores e Movimentos Sociais	Artigo científico	2018
T2	Silva, A. L. S. dos.; Lopes, S. G.	Contribuições do estudo do meio na formação de educadores do campo para o ensino de Ciências no semiárido piauiense	Artigo científico	2020
T3	Oliveira, M. V. S.; Castilho, W. S.	Abordagem CTS e CTSA no Ensino de Física: Um panorama das pesquisas brasileiras	Artigo científico	2022
T4	Oliveira, F. de.; Lima, M. C. A.	O Ensino de Física e a Abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade	Artigo científico	2023

		em Publicações Nacionais da Área de Ensino		
T5	Ricardo, E. C.	Educação CTSA: Obstáculos e Possibilidades para sua Implementação no Contexto Escolar	Artigo científico	2008
T6	Lima, E. S. de.	Educação do Campo no Contexto do Semiárido: Movimentos de Resistência e Transgressão Pedagógica	Artigo científico	2020
T7	Silva, A. L. S. dos.	Ensino de Física na Educação do Campo – perspectiva histórico-crítica	Livro acadêmico	2022
T8	Dias, F. F.	Ensino de Física a partir da articulação Freire-CTS: Lançando um novo olhar sobre as escolas do campo	Dissertação acadêmica	2018
T9	Goulart, C. L. M.	Escola do Campo e Abordagem CTSA: UEPS como Promotoras da Aprendizagem Significativa no Ensino de Ciências da Natureza com Ênfase em Conceitos de Física	Dissertação acadêmica	2023
T10	Mattos, B. H. O. M. de.	Educação do campo e práticas educativas de convivência com o Semiárido: a Escola Família Agrícola Dom Fragoso	Tese acadêmica	2021

1125

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

O processo inicial de busca resultou em 17 estudos potencialmente relevantes. No entanto, seguindo um rigoroso protocolo de refinamento e avaliação crítica, foram mantidos apenas aqueles que abordavam explicitamente a relação entre CTSA, ensino de Física e Educação do Campo no Semiárido, apresentavam fundamentação teórica consistente e metodologia claramente definida, estavam dentro do período de publicação de 2008 a 2023, e cujo conteúdo estava integralmente acessível para análise. Estudos que não atendiam a esses critérios foram excluídos, resultando na seleção final de 10 trabalhos. Para garantir clareza na organização dos dados e permitir uma abordagem sistemática, os estudos foram codificados de T1 a T10, seguindo a metodologia de Flick (2009), que orienta a estruturação de pesquisas qualitativas para facilitar a análise comparativa dos achados.

Após essa etapa, os dados extraídos dos estudos foram analisados por meio da Análise de Conteúdo, conforme o referencial metodológico de Bardin (2011). Essa abordagem, amplamente utilizada em pesquisas qualitativas, possibilita a identificação de padrões temáticos e a interpretação crítica dos discursos presentes nos textos analisados. Segundo Bardin, esse método permite descrever e interpretar conteúdos de forma objetiva e sistemática, favorecendo uma compreensão aprofundada do material investigado.

O processo analítico foi estruturado em três fases: i) pré-análise, ii) exploração do material e iii) tratamento dos resultados. Na pré-análise, a leitura exploratória dos textos permitiu identificar conceitos recorrentes e as principais contribuições dos estudos. Em seguida, na fase de exploração do material, os estudos foram analisados detalhadamente, garantindo uma categorização sistemática e consistente. Por fim, na etapa de tratamento dos resultados, os dados foram analisados criticamente, buscando convergências e divergências entre os achados, permitindo uma discussão comparativa embasada.

A metodologia adotada permitiu não apenas a sistematização das pesquisas existentes sobre a abordagem CTSA no ensino de Física no Semiárido, mas também a identificação de desafios e oportunidades para aprimorar sua implementação na Educação do Campo. Além disso, garantiu que a análise fosse conduzida com rigor e coerência, proporcionando um panorama abrangente sobre o tema. Assim, os achados deste estudo contribuem significativamente para a compreensão das dinâmicas pedagógicas associadas à CTSA, permitindo reflexões aprofundadas sobre sua aplicabilidade no ensino de Física e suas implicações para a formação de alunos da Educação do Campo no Semiárido.

1126

Resultados e Discussão

Com base na análise dos 10 estudos selecionados, percebe-se que a abordagem CTSA no ensino de Física na Educação do Campo, especialmente no Semiárido, emerge como uma estratégia essencial para contextualizar os conteúdos científicos e aproximá-los da realidade dos estudantes. Assim, os trabalhos analisados foram organizados conforme os principais temas que emergiram das pesquisas.

Dentre os estudos selecionados, três abordam a formação docente e seus desafios no contexto da Educação do Campo. T1 discute a precariedade na formação inicial dos professores de Física para atuar no Semiárido, evidenciando a ausência de um currículo específico para essa realidade. Em consonância, T8 analisa como a capacitação continuada pode contribuir para a adoção de metodologias mais contextualizadas e interdisciplinares, permitindo que os docentes desenvolvam práticas pedagógicas alinhadas à abordagem CTSA. Já T5 amplia essa discussão ao investigar a resistência de alguns educadores em modificar suas estratégias de ensino, sugerindo que a falta de formação adequada é um dos principais entraves para a implementação da abordagem CTSA no ensino de Física.

Essas pesquisas convergem para a necessidade de uma formação docente mais crítica e reflexiva, que permita aos professores do campo superar abordagens tradicionais e desenvolver práticas inovadoras, conectadas às realidades locais. Como apontam estudos recentes de Sousa (2008), a formação de professores deve priorizar a articulação entre teoria e prática, favorecendo a construção de saberes que sejam ao mesmo tempo científicos e culturalmente relevantes para o contexto do campo.

Além disso, quatro estudos exploram a importância da contextualização dos conteúdos no ensino de Física no Semiárido. T7, por exemplo, analisa como o ensino de Física pode ser integrado ao estudo das condições ambientais da região, abordando fenômenos como a seca, o aproveitamento da energia solar e o armazenamento de água. Da mesma forma, T6 apresenta uma proposta metodológica baseada na experimentação com materiais acessíveis, permitindo que os estudantes compreendam conceitos físicos a partir de fenômenos cotidianos, como o uso de sistemas fotovoltaicos de bombeamento e a dinâmica dos ventos na geração de energia eólica. T3 amplia essa discussão ao investigar a necessidade de uma reformulação curricular que contemple tais abordagens, destacando que a adoção de conteúdos contextualizados pode aumentar o interesse dos alunos pelo aprendizado da Física.

No mesmo sentido, T9 sugere que a integração da abordagem CTSA ao ensino de Física pode fortalecer a identidade científica dos estudantes do campo, uma vez que possibilita a percepção da aplicabilidade dos conceitos estudados em sala de aula. Essa perspectiva se alinha ao princípio da aprendizagem significativa, conforme proposto por Ausubel (1968), que enfatiza que a assimilação de novos conhecimentos ocorre de maneira mais eficaz quando o estudante consegue relacioná-los a conceitos previamente adquiridos. Dessa forma, os estudos analisados corroboram essa abordagem ao destacar a importância de conectar os conteúdos escolares à realidade sociocultural dos alunos, favorecendo um aprendizado mais profundo e contextualizado.

Por fim, três estudos investigam o papel das tecnologias educacionais e das metodologias ativas no ensino de Física na Educação do Campo. T2 analisa como o uso de plataformas digitais pode ser uma alternativa para minimizar as limitações estruturais das escolas rurais, permitindo o acesso a simulações e experimentos virtuais que enriquecem a aprendizagem. Já T4 discute a importância da problematização no ensino de Física, sugerindo que a adoção de práticas investigativas pode levar os estudantes a questionarem fenômenos da sua realidade, promovendo um aprendizado mais ativo e reflexivo. T10, por sua vez, analisa as contribuições das metodologias interdisciplinares no ensino de Física, ressaltando que a abordagem CTSA pode ser articulada com outras áreas do conhecimento para discutir temas complexos, como mudanças climáticas, impactos da agropecuária e o uso sustentável dos recursos naturais.

A partir desses estudos, percebe-se que a implementação da abordagem CTSA no ensino de Física não é um desafio apenas teórico, mas também metodológico e estrutural. Como

ressalta Carvalho (2011), o sucesso dessa abordagem depende de um conjunto de fatores, que incluem formação adequada dos docentes, adaptação curricular e investimentos em infraestrutura e tecnologias.

Dessa forma, os resultados analisados reforçam que a abordagem CTSA se apresenta como uma alternativa necessária para um ensino de Física mais dinâmico, crítico e conectado às demandas do Semiárido. Contudo, para que sua implementação seja consolidada nas escolas do campo, é fundamental que haja maior incentivo à formação docente, reformulação das diretrizes curriculares e o desenvolvimento de materiais didáticos contextualizados. Apenas assim será possível garantir que os estudantes da Educação do Campo tenham acesso a um ensino científico que dialogue com sua realidade e os capacite para compreender e transformar o meio em que vivem.

Considerações Finais

O presente estudo buscou analisar a importância da abordagem CTSA no ensino de Física no contexto da Educação do Campo, especialmente no Semiárido, ressaltando sua relevância para tornar a aprendizagem mais significativa e conectada às realidades socioambientais dos estudantes. A revisão da literatura evidenciou que o ensino tradicional de Física nas escolas do campo enfrenta inúmeros desafios, como a falta de infraestrutura adequada, materiais didáticos contextualizados e formação específica para os professores, o que muitas vezes resulta em uma aprendizagem descontextualizada e desmotivadora para os alunos.

Diante dessas limitações, a abordagem Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) surge como uma alternativa promissora para ressignificar o ensino de Física, possibilitando que os conteúdos sejam trabalhados de forma interdisciplinar e aplicável ao cotidiano dos estudantes. Conforme discutido ao longo do estudo, a integração de fenômenos físicos com problemáticas regionais, como a captação e armazenamento de água, o uso de energia solar e eólica, e as tecnologias sustentáveis para refrigeração e bombeamento fotovoltaico, fortalece a aprendizagem e a autonomia dos estudantes, permitindo que eles compreendam o impacto da ciência na resolução de desafios reais.

Além disso, a abordagem CTSA também favorece a formação de cidadãos mais críticos e participativos, alinhando-se às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza a necessidade de um ensino de Ciências que promova a alfabetização científica e tecnológica, capacitando os alunos a tomarem decisões fundamentadas sobre questões socioambientais e tecnológicas. Essa abordagem se mostra ainda mais pertinente no Semiárido, onde a escassez de recursos naturais exige soluções inovadoras e sustentáveis, as quais podem ser exploradas pedagogicamente para ampliar a compreensão dos estudantes sobre os impactos da ciência e da tecnologia em suas comunidades.

Outro aspecto fundamental identificado foi a necessidade de investimentos na formação docente, garantindo que os professores que atuam nas escolas do campo estejam preparados

para utilizar metodologias ativas e contextualizadas no ensino de Física. Como demonstram diversos estudos analisados, a capacitação dos educadores para a aplicação da abordagem CTSA pode transformar a prática pedagógica, tornando as aulas mais dinâmicas, participativas e integradas ao contexto campesino. Assim, a superação das dificuldades enfrentadas no ensino de Física passa não apenas pela reformulação curricular, mas também pela criação de políticas públicas que incentivem a formação continuada dos docentes e a produção de materiais didáticos adaptados às realidades do Semiárido.

Por fim, os resultados deste estudo reforçam a urgência de repensar o ensino de Física na Educação do Campo a partir de abordagens inovadoras e alinhadas às demandas locais. A perspectiva CTSA se mostrou uma alternativa eficaz para transformar a disciplina em um espaço de investigação e experimentação, estimulando a curiosidade científica e a criatividade dos estudantes. Portanto, espera-se que este trabalho contribua para o fortalecimento das discussões sobre o ensino de Física no Semiárido e inspire novas pesquisas e práticas pedagógicas que promovam uma educação mais significativa, crítica e comprometida com a realidade social e ambiental das comunidades campesinas.

Referências

ARAÚJO, Gustavo Cunha de; SILVA, Cícero da. Educação do Campo, formação de professores e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação do Campo, Tocantinópolis**, v. 3, n. 2, p. i-vi, 2018.

ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo:** Educandos e Educadores seus caminhos e o currículo. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Brasileira, 2007. p. 52.

AULER, Décio.; DELIZOICOV, Demétrio. Ciência-tecnologia-sociedade: relações estabelecidas por professores de ciências. **Revista Eletrônica de Enseñanza de las Ciencias, Vigo**, v. 5, n. 2, p. 337-355, 2006.

AUSUBEL, David Paul. **Aprendizagem significativa:** a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo, SP: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** ensino médio. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em: 01 fev. 2025.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



BUENO, Rovilson José. Caderno Multidisciplinar – Educação e contexto do Semiárido Brasileiro. **Currículo, contextualização e complexidade**: Elementos para pensar a escola no Semiárido. Ano 2, nº 04, Dezembro de 2007. Bahia: Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2007.

BURSZTYN, Marcel. Energia solar e desenvolvimento sustentável no Semiárido: o desafio da integração de políticas públicas¹. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 98, p. 167–186, jan. 2020.

CALDART, Roseli Salete. **Caminhos para transformação da escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. 1º ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CAREGNATO, Sonia. Elisa. Google acadêmico como ferramenta para os estudos de citações: avaliação da precisão das buscas por autor. **Ponto de Acesso**, v.5, n.3, p.72-86, 2011.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de e SASSERON, Lúcia Helena. Ensino de física por investigação: referencial teórico e as pesquisas sobre as sequências de ensino investigativas. **Ensino em Revista**, v. 22, n. 2, p. 249-266, 2015.

CARVALHO, Anna. Maria. Pessoa.; GIL, Pérez Daniel. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p. 89–100, jan. 2003.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André. **Metodologia do ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez, 1994.

DIAS, Franciele Franco. **Ensino de Física a partir da articulação Freire-CTS: lançando um novo olhar sobre as escolas do campo**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Física, Santa Maria, 2018.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artemed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. Pp.57-76. 1996.

1130





13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



GOULART, Cassia Lutiane Moraes. **Escola do campo e abordagem CTSA: UEPS como promotoras da aprendizagem significativa no ensino de ciências da natureza com ênfase em conceitos de física.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Ensino de Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023.

KITCHENHAM, Barbara. **Procedimentos para a realização de revisões sistemáticas.** Relatório técnico. Keele: Universidade de Keele, 2004.

LIMA, Elmo de Souza. Educação do campo no contexto do semiárido: movimentos de resistência e transgressão pedagógica. **Debates em Educação, Maceió**, v. 12, n. Esp. 2, p. 193-212, 2020.

MATTOS, Beatriz Helena Oliveira de Mello. **Educação do campo e práticas educativas de convivência com o Semiárido:** a Escola Família Agrícola Dom Frágoso. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão.** Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOREIRA, Michele Paulino Carneiro et al. Contribuições do Arduino no ensino de Física: uma revisão sistemática de publicações na área do ensino. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 35, n. 3, p. 721-745, 2018.

MUNDIM, Juliana Viégas; SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Ensino de ciências no ensino fundamental por meio de temas sociocientíficos: análise de uma prática pedagógica com vista à superação do ensino disciplinar. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 18, p. 787-802, 2012.

OLIVEIRA, Esteves Fernandes de; LIMA, Maria Consuelo Alves. O ensino de física e a abordagem ciência, tecnologia e sociedade em publicações nacionais da área de ensino. **Revista REAMEC, Cuiabá**, v. 11, n. 1, e23069, 2023.

OLIVEIRA, Marcela Vitória Silva; CASTILHO, Weimar Silva. **Abordagem CTS e CTSA no ensino de Física:** um panorama das pesquisas brasileiras. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 8., 2022.





13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa**: Abordagem teórico-prática/Elisabete Matallo Marchesini de Pádua. 10. ed. Campinas: Papirus, 2004.

RICARDO, Elio. Carlos. Educação CTSA: obstáculos e possibilidades para sua implementação no contexto escolar. **Ciência & Ensino, Campinas**, v. 1, n. esp., p. 1-12, 2008.

RODRIGUES, José. Jorge. Vale.; OLIVEIRA, Eniz. Conceição.; GUERRA, Cecília. A abordagem ciência-tecnologia-sociedade no ensino da física com enfoque na energia: uma revisão sistemática da literatura. **Educação e Pesquisa**, v. 50, p. e271775, 2024.

ROSA, Cleci T Werner da; GHIGG, Caroline; Mota, Ana Rita. Metodologias ativas e autonomia: uma revisão das pesquisas brasileiras em educação **Caminhos da Educação Matemática em Revista (Online)** v. 11 n. 4, 2021.

SILVA, Alexandre Leite dos Santos. **Ensino de Física na Educação do Campo** – perspectiva histórico-crítica. Teresina: EDUFPI, 2022.

SILVA, Alexandre Leite dos Santos; LOPES, Suzana Gomes. Contribuições do estudo do meio na formação de educadores do campo para o ensino de Ciências no semiárido piauiense. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática – REnCiMa**, São Paulo, v. 11, n. 7, p. 220-236, 2020.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação e Sociedade**, v. 29, p. 1089-1111, 2008.

1132



TECENDO SABERES: PROJETO DE EXTENSÃO “DESTRETANDO” POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS

Suzie Keilla Viana da Silva¹

Éder Rodrigo Gimenes²

Julia Cristina Antuniazzi³

Itamires Lima Santos Alcantara⁴

Priscila Kutne Armelin⁵

Introdução

Este artigo é relevante, considerando a importância do desenvolvimento de competências dos acadêmicos, preparando-os para o futuro na educação superior por meio de projetos de extensão no Centro Universitário Cidade Verde (UniCV), uma instituição brasileira com polos e acadêmicos em todo o país e no exterior.

A extensão curricular, componente essencial da formação acadêmica e obrigatória no ensino superior brasileiro por meio da Resolução nº 7, de 18 de dez 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e que regula o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2011, em seu artigo 4º expressa que as atividades de extensão precisam integrar a matriz curricular, que devem compor no mínimo 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular, desempenha um papel importante tanto para a comunidade acadêmica quanto para a sociedade.

Ao integrar ensino, pesquisa e extensão, espera-se promover um aprendizado mais significativo e transformador. A interação com povos e comunidades tradicionais configura-se uma oportunidade única na construção de conhecimentos plurais e fortalecimento da identidade cultural brasileira, permitindo a interação com preocupações globais, como os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), na área de Ciências Sociais Aplicadas:

1133

¹ Coordenadora de curso EAD e professora do Centro Universitário Cidade Verde (UniCV); Doutoranda em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: suziekeilla72@gmail.com.

² Professor permanente dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Sociais e em Políticas Públicas da UEM, Professor EAD e Pesquisador do UniCV, doutor em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: ergimenes@uem.br

³ Tutora Educacional na Educação a Distância - EAD no Centro Universitário Cidade Verde (UniCV); Especialização em Tecnologias Aplicadas ao Ensino à Distância pelo Centro Universitário Cidade Verde (UniCV); Graduação em Serviço Social - Universidade Estadual do Paraná- campus Paranavaí. E-mail: juliaantuniazzi@gmail.com

⁴ Professora EAD, no Centro Universitário Cidade Verde (UniCV); Doutoranda em Serviço Social pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: itamires.alcantara@gmail.com

⁵ Coordenadora e professora do curso de Bacharelado em Direito e do tecnólogo em Serviços Jurídicos, modalidade presencial (UniCV); Doutora em Direito (Fadisp). E-mail: priscilaarmelin04@gmail.com

ODS 1 – Erradicação da Pobreza, ODS 05 – Igualdade de Gênero, ODS 16 – Paz, Justiça e Instituições Eficazes, na medida em que oportuniza a captura da experiência da realidade de povos e comunidades tradicionais, sobretudo no que diz respeito ao contraste entre a perspectiva econômica da subsistência face ao modelo social, político, econômico.

Este artigo tem como objetivo apresentar as práticas desenvolvidas pelos acadêmicos a partir da interação com essas comunidades. O projeto possibilitou, entre outros resultados: a) discutir a importância da interação para a construção de conhecimentos e fortalecimento da identidade cultural; b) identificar práticas pedagógicas inovadoras, como a aprendizagem baseada em projetos e o uso de tecnologias digitais; e c) descrever as atividades do projeto, incluindo a criação de podcasts, troca de produtos, live sobre direitos das mulheres tradicionais e produção de folders informativos.

Para o desenvolvimento deste estudo foram utilizadas diversas técnicas metodológicas, desta forma remete-se a triangulação de métodos, como a pesquisa bibliográfica em livros, periódicos, entre outros, utilização de pesquisa documental como o levantamento de dados por meio de relatórios de participação na plataforma de atividades Moodle.

Como resultados, podemos observar que a aplicação da atividade gerou impactos positivos no que diz respeito ao desenvolvimento dos alunos e à sua percepção sobre a relevância das abordagens propostas para sua atuação profissional. Além disso, destaca-se o fortalecimento do vínculo entre a universidade e a sociedade, promovendo transformações tanto na formação acadêmica quanto nas comunidades envolvidas.

1134

Interação e conhecimento: fortalecendo identidades culturais

A fim de entender a importância da questão da identidade das comunidades tradicionais, é essencial definirmos quem são. Conforme Diegues e Arruda (2001, p. 27), que nos ajudam a entender a necessidade de cuidado ao abordar a questão da identidade dessas comunidades, os Povos e Comunidades Tradicionais (PCT), possuem: uma forte ligação com a natureza, pois dependem dos recursos naturais para sobreviver e possuem um conhecimento profundo sobre o ambiente, transmitido oralmente entre gerações; uma relação orgânica com o território, já que ocupam o mesmo espaço por gerações, onde se reproduzem social e economicamente; práticas voltadas para subsistência, tendo em vista que, mesmo com a produção de mercadorias em algumas comunidades, as atividades de subsistência continuam sendo essenciais; uma rica cultura, pela valorização de símbolos, mitos e rituais ligados às suas atividades e se identificarem (ou serem identificadas por outros) como parte de uma cultura única; e tecnologia simples, no sentido de gerarem baixo impacto ambiental.

A comunidade tradicional se caracteriza por cinco elementos, de acordo com Derani (2002, p. 153):

1) propriedade comunal; 2) produção voltada para dentro (valor de uso); 3) distribuição comunitária do trabalho não assalariado; 4) tecnologia desenvolvida e transmitida por processo comunitário, a partir da disposição de adaptação ao meio em que se estabelecem; 5) transmissão da propriedade, conhecimento, pela tradição comunitária, intergeracional.

O Estado deve proteger as manifestações culturais populares, indígenas e afro-brasileiras, bem como as de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional, conforme o que é garantido por meio do artigo 215 da Constituição Federal de 1988 (CF/1988):

Art. 215 – O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional [...].

Além disso, o poder público deve promover e proteger o patrimônio cultural brasileiro, pois ele serve de fonte para a identidade da sociedade, “[...] uma identidade social que possibilite a inserção do “eu”⁶ no coletivo. Esta identidade vem da descoberta do ser pertencente, do ser que pertence a esse povo, a essa comunidade, a essa sociedade em que está inserido no mundo” (Armelin, 2004, p. 36). O Constituinte considera como patrimônio cultural tanto os bens de natureza material quanto imaterial; “o jeito de se expressar, ser e viver dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”, conforme o artigo 216 da CF/1988. Entre esses diferentes grupos formadores da sociedade brasileira estão os povos indígenas, as comunidades quilombolas, os extrativistas, os pescadores artesanais, os geraizeiros, os veredeiros, os vazanteiros, os apanhadores de flores sempre-vivas, os faiscaidores.

Art. 216 – Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

⁶ “Existem três níveis de realidade psíquica retratadas no diagrama: a vida consciente ou o mundo exterior, o inconsciente pessoal, que é a soma da história emocional do indivíduo, e a base arquetípica ou inconsciente coletivo, que é onde compartilhamos nossas características, impulsos e padrões com toda a humanidade, passada e atual” (Hollis, James. *Os pantaneais da alma*: nova vida em lugares sombrios. Tradução de Claudia Gerpe Duarte. São Paulo: Paulus, 1998 (Coleção Amor e Psique). p. 163.

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

§ 1o O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação (Brasil, 1988).

Para Diegues e Arruda (2001, p. 29), além das populações indígenas existem diversos outros grupos que compõem o mosaico cultural brasileiro, são as seguintes: “açorianos, babaqueiros, caboclos/ribeirinhos amazônicos, caiçaras, caipiras/sitiantes, campeiros (pastoreio), jangadeiros, pantaneiros, pescadores artesanais, praiheiros, quilombolas, sertanejos/ vaqueiros e varjeiros”.

No contexto dessas comunidades, o território é um elemento de extrema importância, pois não se trata apenas de um espaço geográfico, mas de construção de suas identidades socioculturais, fornecendo os meios de subsistência, de trabalho, de produção e de construção das relações sociais. “Além do espaço de reprodução econômica, das relações sociais, o território é também o locus das representações e do imaginário mitológico dessas sociedades tradicionais” (Diegues, 2001, p. 85). Nesse sentido, um dos elementos mais importantes é a definição jurídica dos povos e comunidades tradicionais, conforme o Decreto Nº 6.040/2000:

Povos e Comunidades Tradicionais são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (Brasil, 2007, p.1).

Esse reconhecimento é fundamental, mas não é o único fator, para Ramos (1986), é nesse espaço territorial que “estão inscritas as mais básicas noções de autodeterminação, de articulação sociopolítica, de vivências e crenças religiosas, para não falar na própria existência física do grupo” (Ramos, 1986, p. 20-21). Além disso, o reconhecimento dos "outros" (Taylor, 1997) também é fundamental, influenciando diretamente na auto afirmação do grupo e em sua luta pela identidade cultural específica.

As Comunidades Tradicionais possuem um profundo e sofisticado conhecimento do meio ambiente, identificando detalhes da fauna e flora, suas funções e interações ecológicas. Esse saber prático, muitas vezes subvalorizado pelas sociedades modernas, garante a preservação dos ecossistemas (Castro, 2005, p. 166). Esses grupos retiram da natureza o necessário para sua subsistência, respeitando seus ciclos de renovação, criam uma relação de respeito com o ambiente, garantindo a sustentabilidade e a perpetuação de sua cultura.

Tendo em vista a importância dos povos e comunidades tradicionais, o Centro Universitário Cidade Verde (UniCV), por meio de um conjunto de ações do Projeto Destretando, desenvolve iniciativas que permitem aos discentes dos cursos Educação a Distância (EAD) e dos cursos presenciais a oportunidade de conhecer e divulgar a identidade cultural desses povos em suas localidades ou estados, por meio dos projetos de extensão da curricularização, tema que trataremos no próximo tópico.

O impacto da aprendizagem por projetos e tecnologias digitais

A curricularização da extensão e as atividades práticas (APs) estão intrinsecamente ligadas ao promover uma educação que integra teoria e prática. As atividades práticas, nesse contexto, emergem como ferramentas facilitadoras, permitindo que os alunos apliquem o conhecimento teórico adquirido em cenários reais e, conseqüentemente, desenvolvam habilidades investigativas essenciais para sua formação. Entretanto, é necessário discutir até que ponto as APs estão sendo implementadas de forma efetiva, garantindo que a teoria não se dissocie da prática e que os estudantes consigam transformar o aprendizado em ações concretas que impactem a sociedade.

Reforçando a importância entre a teoria e a prática, Demo (2011, p.78) afirma que é essencial "[...] para que o aluno desenvolva autonomia intelectual, sendo uma prática que deve ser integrada ao currículo". Dessa forma, as atividades práticas, proporcionam a estrutura necessária para que a integração entre ensino e extensão ocorra de maneira eficaz, consolidando o aprendizado mais significativo e crítico promovido pela educação que une teoria e prática, especialmente por meio da extensão, fortalecendo um aprendizado numa perspectiva crítica. Assim, as APs se consolidam como um instrumento eficaz para a curricularização da extensão, preparando os discentes não apenas para os desafios acadêmicos, mas também para o futuro profissional.

Visando fortalecer a correlação entre teoria e prática, torna-se interessante a utilização da metodologia de ensino por projetos em conjunto com o aprendizado teórico, por meio de projetos de extensão (Souza e Ostermann, 2017). As APs, nesse contexto, despontam como um meio, dentro do âmbito didático-pedagógico, de integrar prática e teoria de forma contextualizada e significativa para o discente. No entanto, um dos desafios da implementação dessa metodologia é garantir que a aprendizagem por projetos não se limite a uma reprodução do conhecimento existente, mas que estimule o pensamento crítico e a inovação.

É importante salientar que essa metodologia de ensino se caracteriza por sua interdisciplinaridade, permitindo a integração de diversos conteúdos de diferentes disciplinas para a resolução de um problema temático, conforme distribuído nas matrizes curriculares de cada curso. Ademais, fundamenta-se no ensino participativo, no qual o discente assume

um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem (Santos, 2018), contribuindo ativamente para a construção do seu próprio conhecimento.

Desta forma, os discentes que participam do Projeto Destretando tem a oportunidade de conhecer e trabalhar com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável na área de Ciências Sociais Aplicadas: ODS 1 – Erradicação da Pobreza, ODS 05 – Igualdade de Gênero, ODS 16 – Paz, Justiça e Instituições Eficazes; Se aproximar das comunidades e povos e comunidades tradicionais e das suas culturas; habilidades para a pesquisa em sites como do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com dados quantitativos e qualitativos; a reflexão sobre a forma de consumo a partir da economia de subsistência e do uso das tecnologias para satisfação das necessidades; a capacitação da comunidade locais de realização do projeto sobre as especificidades dos povos e comunidades tradicionais (equidade, cultura, direitos), para que possam produzir conteúdo capacitadores para divulgação em mídias-sociais e oficinas; capacitações sobre as políticas públicas direcionadas ao público-alvo do projeto de modo online e, a reflexão acerca da necessidade da escuta e do diálogo com as diversas culturas a fim de repensar modos existenciais e desta forma.

Conforme aponta Moran (2015) os ambientes educacionais estão cada vez mais adaptados para o uso de tecnologias móveis com apoio das ferramentas físicas e digitais, no qual o discente se coloca como produtor da informação. Nesse contexto, é também importante o debate sobre a democratização do acesso às tecnologias, de modo que se garanta que todos os estudantes tenham recursos para aproveitar as vantagens da aprendizagem digital e pensar estratégias para que as instituições minimizem as desigualdades tecnológicas. Para tanto, no próximo tópico abordamos as atividades práticas desenvolvidas pelos discentes do UniCV.

1138

Conectando culturas: *folders*, trocas e *podcasts* na comunidade

Conforme já mencionado, o artigo 216, a Constituição Federal de 1988, determina que deve ser promovido e protegido pelo Poder Público o patrimônio cultural brasileiro, considerando tanto os bens de natureza material quanto imaterial, o jeito de se expressar, ser e viver dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. Com base nesse princípio constitucional, o projeto Destretando objetiva a aproximação da comunidade acadêmica do UniCV, com o intuito de promover ações e atividades em espaços coletivos para disseminar conhecimento sobre a cultura de algum dos povos e/ou comunidades tradicionais, pautados na clareza a respeito do que está sendo feito, e a razão pela qual está sendo realizado, que é a entrega de conhecimento, resgate histórico-cultural, a preservação da identidade brasileira e a reflexão crítica sobre modos de subsistência, cultura, políticas públicas para as comunidades envolvidas (acadêmica, sociedade e povos tradicionais).

A partir da sensibilização dos discentes, será possível pensar formas outras de ser e estar no mundo para além da lógica biopolítica neoliberal, possibilitando, não só a preservação do patrimônio histórico-cultural dos povos e comunidades tradicionais, em um movimento de

“acoplamento” entre o texto e contexto do pacto constitucional, mas, sobretudo, de um “direito outro” que não esteja estruturado na perspectiva da lógica utilitária de matriz neoliberal.

Nos cursos EAD os discentes podem protagonizar uma nova experiência por meio dos projetos de extensão da curricularização, a partir da disponibilização de uma plataforma específica do UniCV para a realização das atividades, todas definidas em manual da IES, com a seguinte metodologia: a) Fundamentação Teórica, em que o discente irá entregar uma atividades que contemple a leitura das bibliografias disponibilizadas sobre os povos e comunidades tradicionais, Resolução nº 7/2018 e os ODS; b) Pesquisa sobre os povos e comunidade tradicionais em seu município, no seu entorno ou estado, por meio de entrevistas com pioneiros ou pelo site do IBGE e/ou Atlas Social, leitura da bibliografia disponibilizada para esta etapa e assistir os vídeos para os povos e comunidades tradicionais que tem em sua região, para definir as ações que poderão realizar para a realização de suas atividades; e c) Atividade prática, etapa na qual os discentes irão realizar um plano de ação ou um projeto de extensão, com todas as partes descritas de como, qual, onde e demais detalhes para a sua ação, pensando em qual ODS (01, 05 ou 16) e metas irá trabalhar e como trabalhar.

O discente poderá:

1. Um dia de troca de produtos produzidos pelos povos e comunidades locais por alimentos, no seu Polo de apoio Presencial; (Pense em como erradicar a pobreza, não só financeira!); 2. Realizar uma *live*/capacitação (on-line), para a comunidade explicando sobre os povos e comunidades tradicionais; 3. Promover uma *live*/capacitação (*online*), sobre os direitos das mulheres para os povos e comunidades tradicionais (Pense em como eliminar todas as formas de discriminação de gênero, de violência, práticas nocivas, igualdade de oportunidades entre outras, olhe o ODS 5); 4. Produzir *Podcast* sobre como ajudar a reduzir significativamente todas as formas de violência e as taxas de mortalidade relacionadas, em todos os lugares, inclusive com a redução de 1/3 das taxas de feminicídio e de homicídios de crianças, adolescentes, jovens, negros, indígenas, mulheres e LGBT; 5. Arte Digital, com orientações sobre as políticas públicas para os povos e comunidades tradicionais (MPD/UniCV, 2024, s/p).

Observa-se que durante o desenvolvimento da produção das atividades, os discentes demonstraram interesse quanto a esta utilização da tecnologia no seu processo de aprendizagem, pois na práxis profissional serão elementos relevantes que compõem habilidades e competências para atuação profissional. As entregas dos discentes tem feito a diferença em suas comunidades, trazendo conhecimento por meio de *Podcast*, como

1139

exemplos apresentados na sequência deste manuscrito na condição de alguns *cases* selecionados por sua variedade de temáticas e estratégias de desenvolvimento.

O primeiro *case* trata de ação de académicos do Curso de Tecnologia em Educador Social desenvolveram ações por meio de *videocast*. A Aluna Michele Dias Pimentel de Mendonça, trouxe o *Podcast* “Vozes do mar: Combatendo a violência contra as mulheres”, abordando o ODS 5 - Igualdade de Gênero, que aborda o trabalho das mulheres marisqueiras trazendo como ponto a violência de gênero nas comunidades pescadoras. A entrevistada Marcela, oriunda de uma família de pescadores e marisqueiros, nos traz a experiência e os desafios enquanto mulher marisqueira, pois esta profissão exige o trabalho braçal, portanto, desenvolvido apenas por homens. Culturalmente a mulher é vista como sexo frágil, e desta forma não seja capaz de realizar este trabalho, invalidando a força das mulheres.

Figura 1. Imagem de gravação de *videocast* produzida no âmbito do Projeto Destretando



Fonte: UniCV, 2024.

Muitas dessas mulheres dependem economicamente do marisco para sobreviver e outras têm apenas a renda de seus companheiros, dentro destas relações sociais estão enraizadas a violência física e psicológica que muitas destas mulheres sofrem. Importante pontuar que durante a entrevista Marcela apresentou o projeto “marisqueiras” que reúne mulheres que estão em situação de vulnerabilidade econômica e social, criando uma rede de apoio para estas mulheres se desenvolverem economicamente por meio do marisco ou de outras atividades que gerem renda no entorno da sua região.

O videocast produzido, intitulado “Vozes do mar: Combatendo a violência contra as mulheres”, está disponível na internet para acesso aberto no link <https://www.youtube.com/watch?v=ss37zNwFVS0>

O segundo *case* destacado refere-se à produção do discente Paulo Renato Sampaio Vaz Pereirado, do Polo de Portugal/ PT Vila de Gaia, que entrevistou Rui Manuel Nascimento, um jogador profissional de origem cigana. O episódio, vinculado a ODS 16 - Paz, Justiça, e Instituições Eficazes, abordou sobre Integração e Diversidade no Futebol - Inclusão de Jogadores da Comunidade Cigana.

Figura 2. Imagem de gravação de entrevista produzida no âmbito do Projeto Destretando



Fonte: UniCV, 2024.

O entrevistado, traz a sua experiência como jogador e como foi o seu processo de adaptação no mundo do futebol e os desafios enfrentados no que se refere ao respeito a sua cultura. Durante a entrevista Rui pontua que com a abertura da comunidade cigana, outros povos puderam ter conhecimento de sua cultura e com a proximidade puderam desconstruir estereótipos. São alguns dos desafios enfrentados pela comunidade cigana, não só em Portugal, mas em vários outros países pelo mundo. A entrevista também encontra-se disponível abertamente no link: <https://www.youtube.com/watch?v=u4Ib52bli4Q>

O terceiro *case* destacado refere-se à discente Priscila Lopes Soares, que desenvolveu um folder informativo abordando o ODS 5 - Igualdade de Género O material, cuidadosamente desenvolvido, foi impresso e entregue à comunidade no Quilombo Guiti- RJ.

1141

Figura 3. Imagem de folder (frente) produzido no âmbito do Projeto Destretando



Fonte: UniCV, 2024.

1142

Figura 4. Imagem de folder (verso) produzido no âmbito do Projeto Destretando



Fonte: UniCV, 2024.

No dia da entrega, a aluna teve a oportunidade de dialogar com 10 mulheres do Quilombo Guiti, que compartilharam suas trajetórias de vida, tornando o momento um espaço de troca e fortalecimento mútuo de preservação da cultura e suas vivências. Abaixo segue o print do folder desenvolvido, ao final traz a mensagem “Precisamos fazer a mudança através da educação e da informação” destacada na figura 3, evidenciando que a educação cumpre importante papel e função social.

No Curso de Direito do UniCV, que se desenvolve na modalidade presencial, o projeto é realizado desde 2020, e acontece em dois momentos. No primeiro momento, os acadêmicos realizam uma visita técnica na Associação Indigenista de Maringá (ASSINDI), em que conversam com a comunidade indígena presente, em geral da etnia Kaingang, juntamente com a assistente social. Neste encontro, aprendem os costumes e necessidades do povo, sendo que, se houver possibilidade, ensinam os encaminhamentos jurídicos necessários para buscarem as soluções dos problemas apresentados.

Figura 5. Imagem de visita técnica realizada no âmbito do Projeto Destretando



Fonte: UniCV, 2023.

No segundo momento, os alunos recebem as famílias Kaingangs que estão em Maringá na sede do UniCV. É quando se realiza a ação denominada “Dia da Troca”, na qual os estudantes trocam mantimentos - indicados conforme lista enviada anteriormente pela ASSINDI - pelos artesanatos confeccionados pelo povo Kaingang. A ação acontece tanto

no período matutino quanto noturno, possibilitando que toda a comunidade do UniCV possa participar.

Após a troca, há uma confraternização entre professores, alunos e a comunidade Kaingang, com o lanche preparado e organizado pelos discentes do Curso de Direito, sob a orientação dos professores responsáveis.

Figura 6. Imagens de ação realizada no âmbito do Projeto Destretando



1144

Fonte: UniCV, 2024.

Esse projeto possibilita a troca de experiências entre os alunos e a comunidade Kaingang, com ênfase ao aprendizado sobre a cultura indígena, valorização do artesanato desenvolvido e preservação do patrimônio cultural.

De modo, analisando o conjunto de *cases* expostos, corroboramos o argumento de Felcher *et al.* (2017), de que o mais relevante não é repetir aquilo que se ouviu, mas ter a capacidade de aplicar na sua vivência profissional e pessoal aos conceitos estudados, ao que coaduna Silvs (2019) ao destacar os discentes devem ser capazes de expressar, com suas palavras, aquilo que entendeu, reproduzindo em outros contextos, assim como relacioná-lo a outras situações

do seu cotidiano profissional, ao que as experiências decorrentes do desenvolvimento de ações do projeto Destretando contribuem de modo significativo.

Considerações finais

O projeto de extensão “Destretando Povos e Comunidades Tradicionais” demonstrou ser uma iniciativa valiosa na promoção da interação entre a comunidade acadêmica do UniCV e os povos e comunidades tradicionais, possibilitando a troca de conhecimentos, a valorização da cultura e o combate à discriminação de gênero.

A curricularização da extensão, por meio de atividades práticas com a utilização de tecnologias digitais, como a criação de podcasts, folders e o "Dia da Troca", permitiu que os discentes aplicassem seus conhecimentos teóricos em situações reais, desenvolvendo habilidades essenciais para sua formação profissional e pessoal.

A utilização de tecnologias digitais no projeto facilitou a comunicação e a disseminação de informações, ampliando o alcance das atividades e contribuindo para a valorização da cultura das comunidades tradicionais. O "Dia da Troca", realizado com a comunidade Kaingang, exemplifica como a interação entre os discentes e as comunidades pode gerar aprendizado mútuo e fortalecer o respeito à diversidade cultural.

Os resultados do projeto evidenciam o impacto positivo na formação dos discentes, que desenvolveram habilidades como pesquisa, comunicação e trabalho em equipe, além de demonstrarem maior sensibilidade para as questões sociais e culturais. O projeto também contribuiu para a valorização da cultura das comunidades tradicionais, promovendo a inclusão social e o combate aos preconceitos.

Apesar dos avanços alcançados, é importante reconhecer as limitações do projeto, como a dificuldade de acesso a algumas comunidades tradicionais e a necessidade de ampliar a participação dos discentes. Sugere-se, para futuras pesquisas, o desenvolvimento de estratégias para superar essas limitações e aprofundar a investigação sobre o impacto do projeto na vida dos discentes e das comunidades envolvidas.

Acreditamos que o projeto “Destretando: Povos e Comunidades Tradicionais” representa um passo importante na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, que valorize a diversidade cultural e promova o diálogo entre diferentes saberes. Espera-se que esta iniciativa inspire outras instituições de ensino a desenvolverem projetos que promovam a interação entre a comunidade acadêmica e as comunidades tradicionais, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados na construção de um futuro melhor para todos.

Referências

ARMELIN, P. K. **Tráfico Ilícito de bem cultural**: aspectos internacional, constitucional e penal. Londrina: Thot, 2024.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



BRASIL, **Constituição Federal do Brasil**, 1988. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm - Acesso em: 24 fev. 2025

BRASIL, **DECRETO Nº 6.040**, DE 7 DE FEVEREIRO DE 2007. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm - Acesso em: 25 fev 2025.

BRASIL. **DIREITOS DOS POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS**. Coordenadoria de Inclusão e Mobilização Sociais (CIMOS) - Ministério Público de Minas Gerais (MPMG), 2012.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 7**, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192 - Acesso em: 26 fev 2025.

CASTRO, E. Território, biodiversidade e saberes de populações tradicionais. In: D'ADESKY, J. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2005. p. 165-182.

DEMO, P. **Educação e pesquisa: Fundamentos para a transformação da prática educativa**. São Paulo: Autores Associados, 2011.

DERANI, C. Patrimônio genético e conhecimento tradicional associado: considerações jurídicas sobre seu acesso. In: LIMA, A. (Org.). **O direito para o Brasil socioambiental**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2002. p. 145-167

DIEGUES, A. C.; ARRUDA, R. S. V. (Org.). **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2001.

DIEGUES, A. C. **O mito moderno da natureza intocada**. 3. ed. São Paulo: Hucitec; Nupaub – USP, 2001.

FLECHER, C. D. O.; *et al.* **Produzindo Vídeos, Construindo Conhecimento: Uma Investigação Com Acadêmicos Da Matemática Da Universidade Aberta Do Brasil**. PRedin - Revista Educacional Interdisciplinar. Disponível em: <<https://goo.gl/u5uiDQ>>. Acesso em: 11 mar 2025.

1146



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



MARINGÁ. **Manual Projeto Destretando (MPD)**, 2024. Diretoria de Extensão/Centro Universitário Cidade Verde (UnicV) - Maringá/Paraná.

MORAN, J. (2015). **Educação híbrida**: Um conceito-chave para a educação, hoje. [A. do livro] Lilian Bacich, Adolfo Tanzi Neto e Fernando de Mello Trevisan. Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação. [Hybrid Teaching: Personalization and Technology in Education.] Porto Alegre: Penso. Disponível em: <http://srvd.grupoa.com.br/uploads/imagensExtra/legado/B/BACICH_Lilian/Ensino_Hibrido/Lib/Amostra.pdf>. Acesso em 25 fev 2025.

RAMOS, A. R. **Sociedades indígenas**. São Paulo: Ática, 1986.

SANTOS, P. F. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 48ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

SILVA, S. K. V. da. *et.al.* **Novas Abordagens Metodológicas No Estágio Supervisionado Obrigatório**: Uma Análise Preliminar Da Utilização De Metodologias Ativas No Ensino A Distância. 25º CIAED - Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 2019.

SOUZA, M. A. B.; OSTERMANN, F.. **Ensino por Projetos em Física**: Desafios e Possibilidades. 1ª edição. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

TAYLOR, C. **Multiculturalismo**. Tradução de Marta Machado. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

1147



CONTOS E ENCONTROS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE MEDIAÇÃO LITERÁRIA EM UM CLUBE DE LEITURA

Thaísa Antunes Gonçalves¹
João Thiago da Silva de Borba²
Nathaniel Reis de Figueiredo³

Introdução

No Brasil, a sexta edição da pesquisa Retratos da Leitura, de 2024, indicou que o número de leitores vêm diminuindo desde 2019. A pesquisa, que objetiva

“Conhecer o comportamento do leitor medindo intensidade, forma, limitações, motivação, representações e as condições de leitura e de acesso ao livro – impresso e digital – pela população brasileira na atualidade” (INSTITUTO PRÓ LIVRO, 2024, p. 7),

apontou uma perda de quase 7 milhões de leitores nos últimos quatro anos. A partir disso, questiona-se: como é possível aumentar os dados referentes ao interesse pela leitura na população?

Considerando que a aproximação entre leitor e texto nem sempre é espontânea, a utilização de agentes de mediação da leitura literária age no sentido de facilitar essa relação, constituindo-se como possibilidade de ampliação das formas de ver o mundo.

Neste trabalho, relata-se a experiência de mediação literária no Clube de Leitura Contos e Encontros, organizado pela Biblioteca do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Rolante, Brasil. Focado em contos, o clube teve como participantes alunos de ensino médio técnico, graduação e servidores da instituição. Objetiva-se, aqui, analisar os resultados dos encontros realizados em 2024 e sua relação com as ideias de mediação da leitura literária, clubes de leituras em bibliotecas e leitura em voz alta e performática.

1148

¹ Mestra em Processos e Manifestações Culturais (Universidade Feevale), bacharela em Biblioteconomia (Universidade Federal do Rio Grande) e Bibliotecária-documentalista (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul). E-mail: thaissa.antunes@rolante.ifrs.edu.br

² Técnico em Administração e graduando em Tecnologia em Processos Gerenciais (ambos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul) e bolsista voluntário na Biblioteca da mesma instituição. E-mail: joaothiago74@gmail.com

³ Mestre em História da Literatura (Universidade Federal do Rio Grande), bacharel em Biblioteconomia (Universidade Comunitária da Região de Chapecó) e Bibliotecário-documentalista (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). E-mail: nathaniel.figueiredo@ufrgs.br

Primeiro, é construída uma revisão de literatura narrativa (sobre os temas da leitura literária e mediação de leitura literária) que embasou o planejamento, execução e avaliação da ação Clube de Leitura Contos e Encontros. A seguir, é realizada uma exposição do contexto no qual a ação foi desenvolvida e a análise dos dados coletados durante a experiência em comparação com outras experiências encontradas na literatura sobre o assunto

Leitura literária como expansão da visão de mundo e o papel da mediação

A leitura literária é, geralmente, vista como meio para um fim utilitário, o de ensinar a escrita e leitura, além de, mais tarde, trabalhar as estruturas formais literárias. Para Todorov (2009), essa é uma concepção redutora de literatura, que faz com que a leitura literária perca seu encantamento. A literatura tem, antes de tudo, um caráter humanista, pois “[...] Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver” (TODOROV, 2009, p.76). Isso não significa uma negação dos estudos teóricos, mas a consideração de que estes são complementares e “nunca determinantes para a compreensão do sentimento da obra literária” (NERI, 2022).

Diferentes intelectuais dão ênfase à particularidade que o texto literário possui ao engajar o leitor. Iser (2001) analisa como o texto literário traz diversas marcas de um jogo no qual o leitor participa para completar os espaços vazios. Já Eco (1983) estuda o processo dialético entre o que o texto literário exige do leitor e o que o leitor faz deste texto (ECO, 1983). Desse modo, fica claro que o texto literário, para se efetivar, precisa da presença do leitor para o realizar.

Jouve (2002) considera que a imaginação do leitor, ativada nessa exigência do texto literário de ser realizado na leitura, vivencia uma dupla liberdade: aniquilando o mundo do “real” vivido pelo leitor e construindo, através da criatividade, um mundo novo. Dessa forma, a leitura literária é uma experiência de libertação, de preenchimento, uma experiência que se desengaja do cotidiano para suscitar a construção de um novo universo com elementos da subjetividade do próprio imaginário dos leitores. Essa experiência, ao contrário de alienante, renova a percepção de mundo, sem didatismos, sem ensinamentos objetivos, sem utilitarismos: é uma experiência dos indivíduos com sua subjetividade ativada pela escrita de outro.

Para somar à concepção de Jouve (2002), a antropóloga Michèle Petit (2009) justifica uma abordagem ainda mais humanizada da leitura literária, com mediadores que antes de se preocuparem com a instrumentalização da leitura, transmitam o amor pela leitura. Isso envolve criar um ambiente onde os jovens possam descobrir o prazer de ler, sem pressões ou obrigações. O mediador deve ser um exemplo de leitor apaixonado, capaz de compartilhar suas próprias experiências literárias.

Além disso, a mediação pressupõe necessariamente a interação entre leitor-mediador-texto:

[...] a mediação literária pode ser percebida nas reflexões do escritor Bartolomeu Campos de Queiroz, ao argumentar que “A beleza é tudo aquilo que você não dá conta de ver sozinho [...] A beleza não cabe em você.” (QUEIROZ, 2012). Para aprimorar o olhar reflexivo que constrói saberes, é necessário o diálogo, ou seja, precisamos do olhar mediador para compreensão da pluralidade existente nas linguagens e na construção do conhecimento humano. (CAVALCANTE, 2020, p.8)

Para Munita (2022) na relação entre a literatura e o leitor, um mediador pode atuar na facilitação da compreensão e do engajamento daquele que lê com o texto literário. Para que essa mediação ocorra de forma eficaz, é necessário que o mediador selecione textos e ferramentas interpretativas que sejam adequadas para a potencialização da experiência do leitor. As bibliotecas são espaços privilegiados para ações de mediação de leitura literária, sendo o bibliotecário uma das figuras que pode promover esse ambiente como um espaço de exploração literária e pensamento crítico.

Seja por meio de sequências didáticas (ALENCAR *et al.*, 2020) ou outras estratégias estruturadas (SAMPAIO *et al.*, 2020), a mediação da leitura literária no ambiente da biblioteca pode auxiliar na formação de leitores que percebam no texto elementos de prazer estético e de estímulo à reflexão, imaginação e compartilhamento de ideias.

Entre as diversas ações de fomento à leitura que uma biblioteca pode oferecer, rodas literárias estão ligadas a uma cultura do encontro, que somente ocorre com a formação de vínculos entre mediadores e participantes, um interesse em comum (a leitura) e a afetividade (CAETANO, 2019; NERI, 2022). A biblioteca, como espaço democrático por natureza, pode muito mais do que ser um local de empréstimo de livros, leitura silenciosa e estudo acadêmico. A presença de rodas de leitura literária e discussão permitem a exploração desse ambiente como espaço de diálogo e debate democrático, “um espaço mágico que invoca a imaginação, novas leituras e um mundo de possibilidades, o alargamento de horizontes” (NERI, 2022, p.23), sem vínculos obrigatórios entre a leitura literária e disciplinas que a estudam.

1150

Biblioteca do IFRS Campus Rolante e o Clube de Leitura Contos e Encontros

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), campus Rolante, iniciou suas atividades em 2016 e é a primeira e única instituição pública federal de educação profissional sediada no Vale do Paranhana, abrangendo seis municípios e uma população de, aproximadamente, 200 mil habitantes.

Durante o mesmo ano, a Biblioteca do campus passou a funcionar, com algumas intermitências durante o período 2016-2023, visto a rotatividade de profissionais bibliotecários e a ocorrência da pandemia de Covid-19. Em 2024, após certo tempo sem

bibliotecário responsável e com funcionamento restrito, a Biblioteca recebeu novo profissional e passou a exercer suas atividades com uma nova concepção de Biblioteca, com grande preocupação com a formação cultural de sua comunidade acadêmica.

Bibliotecas de Institutos Federais são chamadas por alguns autores de multiníveis, mistas, híbridas (AMARAL, 2018; SANTOS; GRACIOSO; AMARAL, 2018) ou, ainda, bibliotecas educativas públicas (BRANDÃO; FREIRE; PERUCCHI, 2023), por abarcarem vários grupos de usuários e, conseqüentemente, demandas diversas. Não há consenso na literatura sobre sua tipologia, visto serem bibliotecas relativamente novas (acompanhando a criação dos Institutos Federais, com início em 2008) e os estudos a respeito ainda se encontrarem em fase inicial. No entanto, é consenso a multiplicidade de serviços oferecidos nessas bibliotecas, uma vez que possuem características de bibliotecas universitárias, escolares, públicas e comunitárias (BRANDÃO; FREIRE; PERUCCHI, 2023; SANTOS; GRACIOSO; AMARAL, 2018). Como bibliotecas que atendem diferentes níveis de ensino, desde o ensino técnico até o superior, elas devem promover atividades educacionais complementares que apoiem a aprendizagem ao longo da vida (AMARAL, 2018), incluindo atividades criativas e culturais (BAPTISTA; GONÇALVES, 2018) projetadas para engajar esses diversos públicos e, ainda, estimular a participação comunitária.

No campus Rolante, ações relacionadas à formação de leitores ocorreram de 2020 a 2023 através do projeto de extensão Contantes (BORBA; OLIVEIRA, 2024) coordenado pela professora Ana Paula Cecato de Oliveira. Os objetivos do projeto envolviam a contação de histórias e a aquisição de obras literárias que enriqueceriam o acervo da Biblioteca do campus, dentre outras ações. Com a saída da coordenadora no início de 2024 e a Biblioteca ainda sem bibliotecário, as atividades extracurriculares de fomento à leitura literária foram extintas.

Em março de 2024, com a composição de nova equipe para a Biblioteca do campus (incluindo a nomeação de novo bibliotecário-documentalista) e a abertura ao público com no mínimo 12h diárias, os serviços básicos voltaram a ser oferecidos, como o empréstimo domiciliar, auxílio à pesquisa e oferecimento de espaço e computadores para estudos. Entretanto, uma nova concepção de biblioteca começou a ser desenvolvida, almejando torná-la o coração do campus, com uma ampla variedade de serviços voltados aos estudos, mas também a uma formação integral que contemple cidadania e cultura.

O espaço e mobiliário foram rearranjados e, principalmente através de doações de servidores e pais de alunos, foram obtidos jogos, materiais artísticos, revistas e livros, entre outros. Logo, a Biblioteca em seus 60m² (apresentada na Figura 1), passou a oferecer: espaço para descanso com poltronas, tapete e almofadas; projetor multimídia para tornar o ambiente visual e sonoramente agradável, propício ao estudo e lazer; passatempos e desenhos impressos para colorir, juntamente com material artístico; murais interativos e colaborativos; concursos e eventos culturais e acadêmicos diversos; oficinas de criatividade, ações de incentivo à leitura como exposições, intervenções no campus e produção de conteúdo para mídias sociais e informativos por e-mail.

Figura 1: Biblioteca do IFRS Campus Rolante em 2025



Fonte: Os autores, 2025.

A partir dessas atividades, verificaram-se os interesses da comunidade e a necessidade de um clube de leitura na instituição. Desse modo, no segundo semestre de 2024 foi criado o Clube de Leitura Contos e Encontros, focado no gênero literário conto. Essa delimitação ocorreu por dois motivos: a) a biblioteca não possuía exemplares de um mesmo título em número suficiente para vários participantes e, considerando que a biblioteca localiza-se em uma instituição pública, não seria interessante exigir dos participantes a aquisição de livros por conta própria devido ao seu impacto financeiro; e b) por seu menor número de páginas, a leitura de contos poderia ser realizada em sua totalidade em um único encontro, evitando a dispersão dos participantes caso houvesse vários encontros para finalizar um texto. A respeito da segunda questão, a Biblioteca inspirou-se nas Rodas Literárias mediadas por Mozí Neri, que também possuíam o princípio de utilizar textos curtos, com o objetivo de ler e discutir no mesmo dia (NERI, 2022). Os relatos de sucesso da dinâmica utilizada por Neri reforçaram a opção por contos no clube Contos e Encontros.

Os textos eram selecionados previamente pelos mediadores, procurando atender o interesse dos leitores e as circunstâncias do momento (algum tema do momento na mídia ou no campus, algum evento temático, etc.). Por exemplo, no primeiro encontro, selecionou-se o conto “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector, que conta a história de uma menina apaixonada por leitura, mas dependente do empréstimo de uma colega rica e malvada que possuía os livros desejados. Esse texto foi escolhido, primeiramente, por estar relacionado à condição financeira de muitos alunos do campus que, assim como a personagem principal, os impedia de adquirir os livros de seu interesse. E, em segundo lugar, por estar relacionado ao ato de ler e de ter carinho especial por determinados livros, o que seria uma escolha temática interessante para a ocasião de abertura do Clube.

1152

Os encontros foram realizados sempre na Biblioteca que, ainda que possuisse um espaço físico bastante limitado, tornou-se um ambiente acolhedor, aconchegante e convidativo na instituição, conforme apontado por Petit (2009) como significativo para a experiência de leitura e discussões dos leitores. Na Figura 2, são apresentados dois encontros do Clube.

Figura 2: Encontros do Clube de Leitura Contos e Encontros



Fonte: Os autores, 2024.

1153

Quanto à dinâmica do clube, a leitura em voz alta e performática pelos mediadores, bibliotecário e voluntários, foi a selecionada devido aos benefícios como melhora na compreensão de textos, maior engajamento dos participantes, fortalecimento da conexão entre mediadores e participantes, e encorajamento de discussões sobre o texto (FARR, 2022). Além disso, promove a inclusão de participantes com relutância à leitura de textos escritos, sendo esta uma forma de envolvê-los no prazer de conhecer histórias ficcionais, e a inclusão de alunos com necessidades específicas como Dislexia, TDAH, Transtorno do Espectro Autista, entre outros, no qual a leitura do texto escrito pode apresentar desafios. Para ampliar as experiências a partir das histórias contadas, a partir do segundo encontro o texto escrito também passou a ser oferecido aos participantes previamente e durante o encontro para acompanhamento da leitura oral do mediador. Foi verificado que parte dos participantes aderiu à leitura textual prévia e/ou concomitante à leitura em voz alta, enquanto outra parte permaneceu somente na escuta. Este segundo grupo contou com alunos com necessidades educacionais específicas, confirmando a hipótese durante o planejamento do Clube, assim como participantes que decidiram comparecer à atividade espontaneamente, sem planejamento (por exemplo, alunos que estavam no contraturno aguardando atendimento de professores ou projetos, servidores em horário de intervalo, etc.). A leitura em voz alta foi pensada, inicialmente, de forma rotativa com os presentes em cada sessão, com o objetivo de democratizar o ato de ler oralmente e ampliar suas formas, conforme realizado por Neri (2022) em seus encontros literários. Contudo, já nos primeiros

encontros verificou-se que a leitura oral por diversas pessoas em um mesmo encontro prejudicava a compreensão do texto, especialmente por aqueles que não o haviam lido anteriormente. Assim, no terceiro encontro essa forma de leitura oral, intercalada entre mediadores e participantes, foi descontinuada. Destaca-se que decisões de mudanças na dinâmica como esta e outras que serão relatadas ao longo deste texto, foram sempre dialogadas entre mediadores e participantes no fim de cada sessão, momento planejado para abertura de sugestões e críticas ao Clube e ao encontro específico.

Ainda sobre o ato de ler em voz alta, constatou-se que conforme ocorriam os encontros, naturalmente a leitura pelos mediadores passou a tornar-se mais performática, assim como os comentários dos participantes também. Inclusive, em alguns encontros houve encenações de novos trechos para os contos, conforme pode ser visto na figura 3.

Figura 3: encenação de novo final para o conto “Venha ver o pôr do sol”, de Lygia F. Telles



Fonte: Os autores, 2024.

1154

O efeito do uso da leitura em voz alta e, em certos momentos, performática, acabou levando os mediadores a incluir efeitos ou complementação sonora. Nas duas edições do conto “Aqueles dois”, de Caio Fernando Abreu, utilizou-se o apoio sonoro de algumas das músicas mencionadas na história, o que levou à intensificação do clima do conto.

Como estratégias para as discussões, trechos eram selecionados previamente pelos mediadores, durante o estudo do conto, e retomados após a leitura com perguntas que estimulavam nos participantes o relato sobre como se sentiam ao ler/ouvir o trecho, o que fariam diferente se estivessem no lugar do personagem ou como recriaram o trecho. Esta última estratégia foi uma das mais bem recebidas durante os encontros, promovendo a performance teatral dos participantes em alguns momentos.

Técnicas similares foram utilizadas, variando de acordo com a história do conto. Em um conto específico que se passava na década de 1980 e citava vários objetos e costumes estranhos aos jovens participantes da sessão, a discussão foi estimulada pela conversa sobre o que significavam esses objetos e costumes no tempo histórico do conto e como poderiam ser substituídos no texto caso a história fosse contada no tempo presente.

Músicas, filmes e outras histórias também eram coletadas durante o estudo dos contos pelos mediadores, de modo a explorar a intertextualidade e incentivar as discussões.

Ao contrário do que se planejou a respeito de leitura prévia, por verificar-se na literatura sobre encontros literários (CAETANO, 2019; NERI, 2022), nos encontros do Clube obteve-se maior interação nas discussões quando o texto não havia sido lido previamente. Acredita-se que isso possa ter ocorrido devido à faixa etária da maior parte dos participantes, de 15 a 18 anos, na qual o elemento de surpresa e ineditismo possa ser um fator importante para o estímulo de uma discussão.

Quanto aos desafios encontrados, destacamos o grande número de pessoas para um espaço pequeno e poucos mediadores (dois), sem apoio. Para Caetano (2019), o número ideal para um encontro é de 9 a 12 pessoas, enquanto no Contos e Encontros a média foi de 20 participantes, chegando a 32 em um dos encontros. O espaço limitado do local e a impossibilidade de todos expressarem suas opiniões, não permitiu explorar todo o potencial dos encontros.

Outro ponto desafiador foi não ter um plano alternativo para estimular as discussões nos primeiros encontros. Como havia rotatividade de participantes, cada encontro era completamente diferente na recepção dos textos e exigia abordagens diversas para cada grupo de pessoas. Mesmo com mediadores que possuem formação na área de incentivo à leitura e mediação, a diversidade do público a cada encontro (diferentes faixas etárias, profissões, cursos, experiências anteriores com leitura, etc.) exigiu uma maior atenção a técnicas e dinâmicas de discussão, especialmente que envolvessem atividades criativas sobre as histórias contadas. A partir do terceiro encontro, passou-se a levar de duas a três opções de atividades para utilizar nas discussões, que eram selecionadas pelos mediadores no momento, conforme o perfil do público. Atividades com a produção de conteúdo (formulado em grupos e após discutido ou encenado) foram as mais bem recebidas pelo público adolescente.

Para o ano de 2025, será retomada a ideia de clube de leitura e rodas literárias vinculada ao projeto de ensino “Trilhas Literárias: ações de fomento à leitura na Biblioteca do IFRS Campus Rolante”. A participação de bolsistas remunerados e de recurso financeiro para a aquisição de novos títulos proporcionará maior desenvolvimento do clube e, possivelmente, sua ramificação em: a) encontros para textos curtos e com leitura em voz alta, como os que já ocorrem no Clube de Leitura Contos e Encontros, b) encontros para discussão de textos lidos previamente, além do uso de um mesmo título para vários participantes, como em clubes de leitura tradicionais, c) encontros para discussões sobre as leituras individuais de cada participante, como uma ampla troca de ideias e experiências literárias.

Ainda, é importante mencionar que o IFRS Campus Rolante foi contemplado pelo governo federal com um novo prédio de Biblioteca (de cerca de 400m², em comparação com os 60m² atuais do setor), com recursos do novo Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) de 2024. Com início das obras em 2025 e planejamento de término em um ano, o novo prédio



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Sociedade
e Práticas Educativas

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



ampliará o potencial das ações culturais da Biblioteca e permitirá solucionar alguns dos desafios encontrados durante 2024, como o grande número de participantes nos encontros do Clube de Leitura.

Considerações finais

A experiência do Clube de Leitura Contos e Encontros, realizado na Biblioteca do IFRS Campus Rolante ao longo de 2024, demonstrou a relevância da mediação literária como ferramenta para o incentivo à leitura e formação de leitores. Em um contexto em que os índices de leitura no Brasil apresentam queda, iniciativas como essa são essenciais para promover o engajamento com o universo literário, principalmente entre os jovens.

A escolha pelo gênero conto, a leitura em voz alta e performática, além da seleção dos textos e das estratégias de discussão, foram elementos para o sucesso do Clube. A dinâmica adotada permitiu que leitores de diferentes faixas etárias e perfis se envolvessem com as histórias, promovendo um espaço de troca, reflexão e compartilhamento de experiências. Além disso, a adaptação de estratégias ao longo dos encontros foi um fator determinante para atender à diversidade do público e otimizar a experiência dos participantes.

Apesar dos desafios enfrentados, o Clube de Leitura consolidou-se como uma iniciativa bem-sucedida, consolidando a Biblioteca como um espaço dinâmico e acolhedor para a formação cultural e cidadã. A ampliação do setor, já aprovada e com recurso destinado, abre novas possibilidades para o aprimoramento e expansão dessas atividades, permitindo a diversificação das modalidades de clubes de leitura e o atendimento a um público ainda maior.

Para 2025, a continuidade e evolução do Clube de Leitura dentro do projeto "Trilhas Literárias" reforça o compromisso com o fomento à leitura e a ampliação das práticas culturais no campus. A previsão de recursos financeiros para aquisição de novos títulos e a participação de bolsistas possibilitarão a estruturação de encontros mais diversificados e inclusivos, contribuindo para o desenvolvimento de uma comunidade leitora ativa e engajada. Por fim, a experiência reafirma a importância de bibliotecas como espaços de socialização, formação integral e de promoção da leitura literária, mostrando que, com criatividade e diálogo, é possível transformar a relação dos indivíduos com a literatura e ampliar seus horizontes culturais.

Referências

ALENCAR, P. V.; ARANTES, I. M.; CASIMIRO, L. C. da S. R.; SILVA, M. da. Sequência didática na formação de leitores: uma proposta para a mediação da leitura literária em bibliotecas. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 16, p. 1–17, 2020. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1322>. Acesso em: 17 mar. 2025.





13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Sociedade
e Práticas Educativas

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



AMARAL, K. R. **As Contribuições das Bibliotecas dos Campi Para a Aprendizagem dos Alunos do Instituto Federal Farroupilha, RS, Brasil a Partir Das Atividades Realizadas Pelos Bibliotecários**. 2018. 24 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto Politécnico do Porto, Porto, 2018. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/dfad25d71a865e5f3283a22501219294>. Acesso em: 15 mar. 2025.

BAPTISTA, M. M.; GONÇALVES, M. S. Ações e atividades culturais em bibliotecas universitárias: a busca por espaços mais atrativos aos usuários na biblioteca central da Universidade de Caxias do Sul. **Revista ACB**, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 542–554, 2018. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/1513>. Acesso em: 15 mar. 2025.

BORBA, J. T. da S. de; OLIVEIRA, A. P. C. de. Projeto Contantes: trajetórias de incentivo à leitura. In: SEMINÁRIO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA REGIÃO SUL (SEURS), 2024, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre. **Anais da 42ª edição do Seminário de Extensão Universitária da Região Sul (SEURS)**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre: UFRGS/PROEXT, 2024. p. 1744–1748. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/seurs42/wp-content/uploads/2024/10/Anais-SEURS42-final.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2025.

1157

BRANDÃO, J. L. A.; FREIRE, G. H. de A.; PERUCCHI, V. Biblioteca educativa pública nos Institutos Federais: identidade, finalidade, função, natureza e perspectivas. **Encontros Bibli**: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, [S. l.], v. 28, p. 1–18, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/89493>. Acesso em: 15 mar. 2025.

CAETANO, C. B. **Clube de leitura**: descubra como fazer, fazendo. [S. l.: s. n.], 2019. Livro eletrônico.

CAVALCANTE, L. E. Mediação da leitura e alteridade na educação literária. **Informação & Sociedade**: Estudos, [s. l.], v. 30, n. 4, p. 1–14, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/ies/article/view/57262>. Acesso em: 15 mar. 2025.

ECO, U. O leitor modelo. In: ECO, U. **Leitura do texto literário**: lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos literários. Lisboa: Presença, 1983. p. 53-71.





13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Sociedade
e Práticas Educativas

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



FARR, C. K. Book Clubs. In: O'DONNELL, P. *et al* (ed.). **The Encyclopedia of Contemporary American Fiction 1980–2020**. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, 2022. v. 1, p. 249–258.

INSTITUTO PRÓ LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. [S. l.: s. n.], 2024. Disponível em: [https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%CC%A7a%CC%83o Retratos da Leitura 2024 13-11 SITE.pdf](https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%CC%A7a%CC%83o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf). Acesso em: 15 mar. 2025.

ISER, W. O jogo do texto. In: JAUSS, H. R.; ISER, W.; STIERLE, K.; GUMBRECHT, H. U.. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. p. 105-118.

JOUBE, V. O vivido da leitura. In: JOUBE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: UNESP, 2002. p. 107-122.

MUNITA, Felipe. **Yo, mediador(a): mediación e formación de lectores**. Barcelona: Octaedro, 2022.

NERI, M. **Rodas literárias em bibliotecas públicas**. Belo Horizonte: Caravana, 2021. Livro eletrônico.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

SAMPAIO, M. P.; RÊGO, R. Q.; SALDANHA, D. M. L. l. Estratégias de mediação da leitura de textos literários no programa Bale Micaelense. **EntreLetras**, Araguaína, v. 11, n. 1, p. 553–564, 2020. DOI: 10.20873/uft.2179-3948.2020v11n1p553. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreletras/article/view/7356>. Acesso em: 17 mar. 2025.

SANTOS, M. A. B.; GRACIOSO, L. de S.; AMARAL, R. M. do. As Bibliotecas dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma análise de literatura científica. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, [s. l.], v. 14, n. 2, p. 26–43, 2018. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/668>. Acesso em: 15 mar. 2025.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

1158



QUALIDADE DE VIDA DAS ESTUDANTES TRABALHADORAS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA: ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS¹

Fabiane Santana Previtali²
João Pedro Ribeiro Carrijo³

Introdução

Este estudo analisa a relação contemporânea entre a mulher e o mercado de trabalho, investigando como o capitalismo integra a força de trabalho feminina no processo de acumulação de capital. A partir dessa perspectiva, o estudo busca apresentar os impactos e

¹ Pesquisa desenvolvida com apoio financeiro do CNPq para PIBIC por meio do EDITAL DIRPE Nº 6/2022.

² Doutora em Ciências Sociais. Pós-doutora (Universidade Nova de Lisboa - UNL/Portugal, 2014, apoio Capes). Pós-doutora (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP). Professora titular no INCIS/UFU. Membro do Programa de Pós-Graduação em Educação - FAGED/UFU e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - INCIS/UFU. Membro do Núcleo de Pesquisas em Ciências Sociais - NUPECS/UFU. Coordenadora o Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade - GPTES/UFU. Membro do HISTEDBR, GT Trabalho, Educação e Formação Humana (PPGED/UFU) e do Grupo de Pesquisa Metamorfoses do Mundo do Trabalho (IFCH/Unicamp). Investigadora no Instituto de História Contemporânea da Universidade Nova de Lisboa - IHC/UNL, Grupo de Pesquisa História Global do Trabalho e dos Conflitos Sociais. Coordenadora da equipe de investigadores brasileiros no âmbito do Protocolo de Cooperação Científica entre o Instituto de História Contemporânea, Universidade Nova de Lisboa (IHC/UNL) e a UFU, junto ao PPGED/UFU, e ao INCIS/UFU. Autora de "O Controle do Trabalho no Contexto da Reestruturação Produtiva do Capital" (CRV, 2011), organizadora da coletânea Reestruturação Produtiva, Trabalho e Alienação (Xamã, 2013). Tem artigos publicados em periódicos nacionais e estrangeiros. Membro do Comitê Editorial da Navegando Editores. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia do Trabalho e Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: reestruturação produtiva, trabalho, educação. Pesquisadora CNPq/PQ e Fapemig/PPM. Correio eletrônico para contato: fabiane.previtali@gmail.com

³ Estudante de graduação em Direito na Faculdade de Direito da Universidade Federal de Uberlândia (FADIR-UFU) (2020-2025). Ensino Médio completo no Colégio Nacional em Uberlândia - MG (2016). Tem experiência na área de Direito, com ênfase em Direito e Ciências Sociais (Sociologia do Trabalho). É membro do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade (GPTES) da Universidade Federal de Uberlândia, coordenado pela Profa. Dra. Fabiane Santana Previtali. Foi bolsista de PIBIC/CNPq; projeto intitulado "Qualidade de Vida dos Estudantes do Curso de Graduação em Direito da Universidade Federal de Uberlândia" submetido para o edital EDITAL N 6/2022 PIBIC-CNPq na área de Ciências Sociais Aplicadas. Foi bolsista PIBIC/CNPq; projeto intitulado "Indústria 4.0 e trabalho digital com qualificação profissional em nível superior: o trabalho docente na educação básica em Minas Gerais numa abordagem nacional e internacional" submetido para o edital EDITAL DIRPE N 2/2023 - PIBIC na área de Ciências Humanas. É bolsista PIBIC/CNPq; projeto intitulado "Qualidade de vida dos trabalhadores do Hospital de Clínicas da Universidade Federal de Uberlândia" submetido para o edital EDITAL DIRPE Nº 1/2024 - PIBIC na área de Ciências Sociais Aplicadas. Correio eletrônico para contato: joaopedroribeirocarrijo@hotmail.com

as consequências do modelo de emprego da força de trabalho feminina, examinando como o trabalho realizado pelas mulheres se reflete em sua percepção de qualidade de vida.

Para tanto, a presente pesquisa se utilizou de entrevistas para analisar e compreender as experiências de vida e as histórias das mulheres entrevistadas e de que modo elas se interseccionam com o mundo do trabalho.

Dito isso, para avaliar de que modo o mercado de trabalho reflete na vida do gênero feminino, utilizou-se o conceito de qualidade de vida. Assim, de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a qualidade de vida é determinada pela percepção individual sobre si mesmo, considerando o contexto cultural, crenças, metas, expectativas e preocupações (Saupe et al., 2004). Dessa forma, a qualidade de vida não pode ser considerada um conceito universal, pois varia de acordo com a percepção subjetiva de cada indivíduo sobre sua própria vida.

Além disso, a literatura predominante converge para a ideia de que a qualidade de vida está intrinsecamente relacionada à autoavaliação e à percepção individual. No entanto, essa abordagem subjetiva pode ser influenciada por fatores sociais, culturais e econômicos, introduzindo vieses nessa autopercepção (Minayo et al., 2000).

Dito isso, para investigar a dinâmica entre mulher, trabalho e seus impactos, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com estudantes que trabalham do gênero feminino do curso de Direito de uma universidade federal brasileira. O objetivo foi compreender as nuances da relação entre as mulheres e o mercado de trabalho, explorando suas experiências e percepções sobre a inserção feminina nesse contexto.

Com o objetivo de aprofundar a compreensão da relação entre as mulheres e o mercado de trabalho, as entrevistas foram estruturadas para investigar o perfil sociodemográfico das participantes, suas percepções sobre a experiência no curso de Direito, a organização do processo de trabalho em seus empregos e a inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) nesse contexto.

Além disso, as entrevistas buscaram explorar as condições e relações de trabalho vivenciadas pelas participantes, bem como a influência do trabalho em sua saúde e bem-estar. Em uma etapa subsequente, os resultados e achados da pesquisa foram analisados e discutidos à luz do referencial teórico pertinente ao tema.

Isto posto, para compreender as condições atuais da relação entre a mulher e o mercado de trabalho, é fundamental retornar brevemente a origem histórico e sociológica da inserção feminina no mundo do trabalho produtivo. Analisar as transformações e os desafios enfrentados pelas mulheres naquele período permite uma compreensão mais profunda da dinâmica atual e das desigualdades ainda presentes.

A partir do século XIX, com o advento da grande indústria, ocorre uma transformação fundamental na composição da força de trabalho coletiva. Diferentemente do período da manufatura, a divisão do trabalho passa a se basear, sempre que possível, na contratação de

mulheres e crianças de todas as idades, ou seja, na utilização de “força de trabalho barata” (Marx, 1990, 590).

Neste Marx (1990, 592) profere, para exemplificar a condição degradante que esses(as) novos(as) trabalhadores(as) estavam inseridos, que, nas fábricas de ferragens de Birmingham e arredores, cerca de 30.000 crianças e jovens, além de 10.000 mulheres, eram empregados, em sua maioria, em trabalhos extremamente pesados. Eles podiam ser encontrados em uma variedade de atividades insalubres, como fundições de latão, fábricas de botões, trabalhos de esmaltação, galvanização e laqueação. Devido ao trabalho excessivo imposto aos seus funcionários, tanto adultos quanto menores de idade, algumas empresas londrinas de impressão de jornais e livros ganharam a infame reputação de “matadouros”.

Ainda, neste mesmo contexto, excessos semelhantes ocorriam na encadernação, onde as vítimas eram principalmente mulheres, meninas e crianças; jovens eram submetidos a trabalhos pesados em cordoarias e trabalho noturno em minas de sal, fábricas de velas e indústrias químicas; jovens são explorados até a exaustão operando teares na tecelagem de seda, quando esta não é realizada por máquinas. Uma das atividades mais vergonhas, insalubres e mal remuneradas, na qual mulheres e meninas eram preferencialmente empregadas, era a seleção de trapos (Marx, 1990, 592).

De forma similar, ainda demonstra Marx (1990, 593), que em uma olaria em Moxley, por exemplo, uma jovem de 24 anos costumava produzir 2.000 tijolos por dia, auxiliada por duas meninas que transportavam a argila e empilhavam os tijolos. Diariamente, essas meninas carregavam 10 toneladas de argila pelas encostas escorregadias das covas de argila, a uma profundidade de 9 metros, e depois por uma distância de 64 metros.

Nesta perspectiva, ainda para exemplificar a degradação do trabalho feminino e infantil, Marx (1990, 596) descreve a situação de uma indústria doméstica. Neste caso, a produção era realizada em ambientes domésticos precários, conhecidos como “casas de senhoras”, ou nas residências das próprias trabalhadoras, muitas vezes com a participação de crianças a partir dos cinco anos de idade. Essas mulheres e crianças enfrentavam longas jornadas de trabalho, de até 16 horas diárias em períodos de alta demanda, em espaços superlotados e insalubres, com ventilação insuficiente e iluminação a gás. As condições de trabalho eram marcadamente inferiores, inclusive, até para os padrões mínimos de espaço estabelecidos para soldados e pacientes em instituições militares da época.

Dessa forma, os exemplos apresentados por Marx (1990) evidenciam a exploração extrema da força de trabalho de mulheres e crianças durante o século XIX. A utilização da força de trabalho em condições insalubres e a imposição de jornadas extenuantes revelam a desumanização sofrida desde aquela época pelas trabalhadoras, reduzidas a meros instrumentos para a acumulação de capital. Assim, pode-se afirmar que a incorporação de mulher no mundo do trabalho serviu como forma de reduzir os custos da força de trabalho (Marx, 1990, 599).

1161

Delineado a situação da mulher naquele contexto, na contemporaneidade, muitas das características de inferioridade do trabalho realizado pelas mulheres permanecem. Saffioti (1987) afirma, por exemplo, que, a crescente inserção feminina no mercado de trabalho, não se reflete na equiparação salarial. As mulheres continuam a receber remunerações inferiores às dos homens, além de enfrentarem desigualdades no acesso a direitos trabalhistas e sociais. Portanto, este estudo se propõe a analisar criticamente a situação da mulher no mercado de trabalho contemporâneo, com base em entrevistas realizadas em uma universidade federal brasileira. A partir de uma perspectiva crítica, o estudo busca desvendar as nuances, contradições e desafios que permeiam a trajetória das mulheres brasileiras, com ênfase nas profissionais qualificadas do setor de serviços. Através da análise das entrevistas e da literatura relevante, o estudo investigará o impacto da crescente inserção feminina no mercado de trabalho e os obstáculos que ainda persistem na busca por uma sociedade mais justa e igualitária para todos os gêneros.

Metodologia

Este estudo apresenta uma abordagem qualitativa e exploratória, utilizando como metodologia entrevistas semiestruturadas, a pesquisa bibliográfica e a análise documental. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, além de um levantamento bibliográfico abrangente e da análise minuciosa de documentos pertinentes ao tema, visando construir um sólido referencial teórico e embasar a argumentação proposta a partir dos estudos de autores e pesquisadores renomados na área.

Para a análise dos documentos e dos textos, foi adotada uma abordagem qualitativa, de campo e documental, orientada pelo materialismo histórico-dialético. Este fundamento teórico é essencial para as Ciências Sociais e para o Direito devido ao seu caráter abrangente na análise dos fenômenos sociais, situando-os na "totalidade sócio-histórica" que os conforma, e sua ligação com a práxis social transformadora, uma vez que nosso conhecimento progride da superfície à 'substância' das coisas (Lefebvre, 1991: 222).

Nesse sentido, a análise documental constitui-se como uma metodologia de pesquisa que se fundamenta na investigação aprofundada de diversos tipos de documentos, com o intuito de extrair informações relevantes para o objeto de estudo. Em outras palavras, a análise documental pode ser compreendida como um conjunto de procedimentos intelectuais que visam descrever e representar documentos de forma sistemática e integrada, otimizando sua recuperação e análise (Iglesias; Gómez, 2004).

Essencialmente, o tratamento documental busca elaborar uma descrição e representação do conteúdo dos documentos, de maneira distinta de sua forma original, com o propósito de facilitar a busca e possibilitar o compartilhamento, disseminação e utilização das informações neles contidas (Iglesias; Gómez, 2004).

Ademais, o objeto desta pesquisa é o estudo das relações dinâmica entre o sujeito entrevistado para com a sua atividade laboral e os processos de subjetivação derivados dessa relação (Mendes, 2007). O acesso a essas relações dinâmicas ocorre por meio da palavra. É através da expressão verbal que se torna possível ressignificar o sofrimento, permitindo seu reconhecimento e discussão, o que, por sua vez, permite as análises teóricas e críticas desta pesquisa.

Essa expressão verbal não existe isoladamente; ela precisa ser manifestada. Mendes (2007) argumenta que "a solução para a problemática da transformação do sofrimento é o espaço público da fala, que reflete o trabalho vivo, as dinâmicas intersubjetivas e a política. Isso implica um espaço de opiniões, eventualmente contraditórias, que podem ser livremente formuladas e publicamente declaradas" (p. 24). Nesse sentido, as entrevistas oferecem um espaço para a elaboração e expressão do sujeito entrevistado sobre sua vivência na faculdade e no trabalho. Isso permite que a pessoa possa refletir sobre como esses campos atuam sobre a sua qualidade de vida.

Entretanto, essa fala gera resistências. Escutar implica um risco, conforme observado por Dejours (2004, 2007). É um risco de liberar conteúdos inconscientes, reconhecer o sofrimento e modificar a organização do trabalho. Também é um risco de combater a dinâmica de alienação imposta pela organização do trabalho. Nesse contexto, é essencial adotar precauções éticas para evitar consequências adversas decorrentes da pesquisa. A não identificação dos sujeitos ou da instituição é uma estratégia para produzir conhecimento sem que os participantes tenham que arcar com um custo desproporcional ao esforço de geração desse conhecimento.

Adicionalmente, a análise dos dados será conduzida seguindo os princípios da análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (1977). Nesse contexto, os dados foram organizados da seguinte maneira: 1) realização de uma pré-leitura dos documentos para obter uma visão geral; 2) leitura seletiva para identificar as informações relevantes para os objetivos da pesquisa; 3) categorização dos dados identificados, agrupando e classificando-os por similaridade com base na leitura seletiva; e 4) análise descritiva e reflexiva dos dados (Bardin, 1977).

Portanto, o processo de análise documental foi estruturado em etapas distintas: a coleta e organização dos dados, baseada em uma leitura minuciosa do material utilizando os princípios da análise de conteúdo; e a avaliação crítica do documento, que abrange a identificação, descrição e discussão, elaboração de resumos, identificação de temas recorrentes, codificação, destaque do núcleo central das informações, desvendamento de significados, interpretação e inferência (Moreira, 2005).

Para concluir, o presente estudo apresenta como benefício a oportunidade de uma melhor compreensão da condição da mulher estudante e trabalhadora no Brasil contemporâneo.

A seguir, na próxima seção, será percorrido e analisado, de forma aprofundada, as principais mudanças, principalmente em termos condição de gênero e reflexos desse na vida pessoal e profissional das mulheres.

Desenvolvimento

As entrevistas conduzidas nesta pesquisa foram realizadas com três estudantes do curso de Direito de uma universidade federal. As três pessoas entrevistadas são do gênero feminino, por se compreender, com base no Censo da Educação Superior 2020, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pelo Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2022), que as mulheres como são a maioria no Ensino Superior brasileiro.

Aliado a isso, essa decisão se ancora também em Braverman (1981), que constatou, no setor de serviços, a presença majoritária das mulheres. Ainda, de acordo com Abreu et al. (2016), nos campos de trabalho mais profissionalizados os desafios e dificuldades são majoritariamente assumidos pelo público feminino, como é o caso dos hiatos salariais de gênero (Braverman, 1981) e da limitação para esse grupo aos cargos de decisão nas empresas (Huws, 2017).

Além disso, optou-se por entrevistar, das três selecionadas, duas estudantes autodeclaradas preta e parda, pois, de acordo com dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) (IBGE, 2020), a população brasileira é constituída majoritariamente por negros, por mais que no ensino superior ainda sejam a minoria.

Braverman (1981) salienta que, desde os anos 1970, tem crescido a presença de pessoas não-brancas e jovens no setor de serviços, tal como é o caso das alunas estudadas nesta pesquisa. Braverman (1981) também destaca que os trabalhadores não brancos formam o estrato mais sub-remunerado, marginalizado, pauperizado e desempregado da classe trabalhadora.

Sendo assim, a pesquisa compreende, então, que, uma mulher negra trabalhadora não é necessariamente mais oprimida do que uma mulher branca da mesma classe social, mas vivencia a opressão a partir de uma perspectiva que oferece um ponto de vista diferente sobre o que significa ser mulher em uma sociedade desigual, racista e sexista (Bairros, 1995).

Isto dito, deve-se delinear o perfil das três pessoas entrevistadas na pesquisa. A primeira, que será tratada daqui em diante de Entrevistada 1, é uma estudante de 21 anos, do gênero feminino, autodeclarada preta, cuja educação básica foi realizada em escola pública, bem como seu ensino fundamental um e ensino médio; já o ensino fundamental dois, foi realizado em escolas privadas (com bolsa). Ainda, a cidade de origem dessa é outra que não a do curso que realiza. O estado civil dessa, no momento da pesquisa, é de solteira. No curso de Direito, está matriculada no sexto período noturno e realiza estágio remunerado de forma concomitante a faculdade.

A segunda, que será tratada daqui em diante de Entrevistada 2, é uma estudante de 28 anos, do gênero feminino, autodeclarada parda, cuja educação básica foi realizada em escola pública, bem como seu ensino fundamental um, dois e ensino médio. Ainda, a cidade de origem é diferente daquela onde realiza o curso de Direito. O estado civil dessa, no momento da pesquisa, é de solteira. No curso de Direito, está matriculada no sétimo período matutino e realiza estágio remunerado de forma concomitante a faculdade.

A terceira, que será tratada daqui em diante de Entrevistada 3, é uma estudante de 24 anos, do gênero feminino, autodeclarada branca, cuja educação básica foi realizada em escola pública, bem como o ensino fundamental um, dois e ensino médio. De forma diversa das demais, a cidade de origem é a mesma onde cursa a faculdade de Direito. O estado civil dessa, no momento da pesquisa, é de solteira. No curso de Direito, está matriculada no sexto período noturno, realiza estágio remunerado em um local e trabalha em outro de forma concomitante a faculdade.

A partir de agora, por meio das falas das entrevistas pertinentes ao tema do estudo será evidenciado como a condição de gênero se reflete no mundo de trabalho e de que forma as suas vidas são impactadas.

A Entrevistada 1 diz ter presenciado assédios (sejam eles em suas mais diversas modalidades) no seu ambiente de trabalho em diversas ocasiões, como é o caso de cenas de humilhação, especialmente quando alguém não cumpria com as tarefas designadas, ela relata.

Barreto (2013, p. 18) destaca a universalidade da exposição ao assédio no ambiente de trabalho, ressaltando que, embora frequentemente direcionado a um indivíduo específico, seus efeitos reverberam sobre todo o coletivo. Sendo uma ferramenta de gestão, sua prática, apesar de personificada em figuras de autoridade, como chefes ou supervisores, está alinhada às diretrizes que regem o trabalho coletivo na organização (Barreto, 2013; Barreto e Heloani, 2013; Gaulejac, 2007). Essas práticas funcionam como instrumentos de gestão que, através da pressão institucionalizada, buscam garantir o aumento contínuo da produtividade e a marginalização daqueles considerados obstáculos para sua plena realização.

De forma específica ao assédio sexual, a Entrevistada 3 conta ter passado pessoalmente por esse tipo de situação. Para exemplificar, ela relata que, na ocasião do assédio sofrido, contou ao coordenador do seu trabalho, com quem tem um bom relacionamento, que sentia medo de subir no elevador. O coordenador, homem, não entendeu o motivo, já que não houve nenhuma consumação física, e ainda questionou o motivo pelo qual a pessoa se sentia acuada e com medo. Nos dizeres da Entrevistada 3: “Cara, eu tinha medo porque eu sendo mulher eu sei o que o homem pode fazer comigo”.

Segundo Huws (2017), devido às tensões inerentes ao ambiente de trabalho e ao sistema de poder permeado por questões de gênero, como evidenciado por casos de assédio moral e físico, a qualidade de vida das mulheres tende a ser consideravelmente prejudicada. Além disso, nos setores onde a presença masculina é predominante, é comum observar uma intensificação dessas formas de agressão e abuso.

Em outro momento, a Entrevista 1, de forma correlata a Braverman (1981), afirma que presença nos últimos anos um aumento da inserção da mulher no mercado de trabalho. Entretanto, na sua visão, essa mudança se reflete apenas como uma aparência das empresas em quererem transmitir uma imagem melhor delas mesmas diante da sociedade.

Quando perguntada como ela enxerga essa crescente inserção da mulher no mundo laboral, a Entrevistada 2 afirma que, para a mulher, tudo é mais difícil, até mesmo ser ouvida e expressar sua opinião. Na sua visão, uma mulher que fala bem e se expressa com clareza é malvista, enquanto uma mulher que se impõe é considerada arrogante e metida. Enquanto, para o homem, na sua visão, a situação é diferente, as portas parecem se abrir mais facilmente. No seu local de trabalho, por exemplo, há apenas uma juíza entre doze juizes, o que demonstra a desigualdade de gênero ainda presente na sociedade. No seus dizeres: “o respeito à mulher, muitas vezes, é apenas superficial, mascarado pelo cinismo. A roupa que a mulher veste pode atrair olhares com conotação sexual, evidenciando a objetificação feminina”.

A esse respeito, Huws (2017) afirma que, à medida que as mulheres ocupam espaços profissionais antes predominantemente masculinos, conflitos e tensões emergem naturalmente nesses ambientes.

Ainda nesse âmbito, a Entrevista 3 acrescenta que, no geral, as mulheres, em comparação com os homens, “tem muito mais coisa para se preocupar”. De acordo com ela, a mulher enfrenta demandas adicionais em relação à aparência, como cuidar das unhas e sobrancelhas, enquanto o homem não costuma ter essa preocupação. A escolha da roupa também é um fator relevante para a mulher no ambiente de trabalho. Além disso, as variações hormonais do ciclo menstrual, como tensão pré-menstrual (TPM) e cólicas, podem afetar o humor e o desempenho profissional. A pessoa relata não se tornar mal-humorada, mas conhece amigas que precisam forçar um sorriso mesmo sem vontade, o que prejudica sua experiência no trabalho.

Em relação aos aspectos psicológicos, uma revisão sistemática conduzida por Dyrbye et al. (2006) com estudantes de medicina revelou que o estresse psicológico pode ser mais prevalente entre as mulheres.

Similarmente, um estudo realizado por Perotta et al. (2021) investigou o impacto da qualidade do sono, sonolência diurna e privação de sono em estudantes de medicina de 22 faculdades brasileiras, com uma amostra de 1350 participantes. Os resultados indicaram que a porcentagem de estudantes do sexo feminino com valores altos ou muito altos na Escala de Sonolência de Epworth (ESS) foi significativamente maior do que a dos estudantes do sexo masculino ($p < 0,05$). Além disso, os estudantes com pontuações mais baixas na ESS apresentaram escores significativamente maiores de qualidade de vida e percepção do ambiente educacional, e escores mais baixos de sintomas de depressão e ansiedade, demonstrando uma relação dose-efeito entre a sonolência e esses fatores.

Desse modo, a Entrevistada 3 acrescenta que, no geral, os homens não se solidarizam e não sentem empatia pelas situações passadas pelas mulheres por conta de sua constituição biológica: “o homem não tem noção do quanto que dói uma cólica numa mulher”.

Desse modo, Souza-Lobo (2021, 260) profere que, tratando-se das mulheres, as especificidades do gênero, geram desigualdades para elas. Além disso, sempre que possível, diversas outras “especificidades” também são utilizadas como argumentos para justificar as diferenças de tratamento, desigualdades e opressões sofridas pelo gênero feminino (Souza-Lobo, 2021, 260).

No que tange a relação da mulher com seus aspectos físicos, os dados encontrados identificados por meio de pesquisas realizadas na França em 1996 (Bourdieu, 2003), verificou que as mulheres expressaram dificuldades em aceitar o próprio corpo. Em outras palavras, a sociedade, de diferentes maneiras, oprime e se aproveita da condição física feminina, ao ponto de essa demonstrar uma negativa percepção em relação ao aspecto físico de si.

Bourdieu (2003) argumenta que a autopercepção negativa do gênero feminino é resultado de mecanismos históricos que perpetuam a divisão sexual e suas consequências na subjetividade das mulheres. Essas determinações são construídas e reproduzidas por instituições interligadas, como igrejas, escolas, família e mídia, naturalizando relações de poder historicamente desiguais entre os gêneros.

Dessa forma, a Entrevistada 2 diz que não incomum que as mulheres em seu ambiente de trabalho sejam questionadas sobre seu estado civil. Além disso, afirma que aquelas que expressam opiniões “fortes”, são frequentemente questionadas e deslegitimadas, enquanto o homem não enfrenta o mesmo tipo de julgamento. No ambiente de trabalho, “a mulher precisa se esforçar em dobro para alcançar o mesmo reconhecimento que o homem”.

Segundo Huws (2017), as tensões decorrentes do mundo do trabalho e do sistema de poder de gênero, como assédios morais e físicos, impactam negativamente a qualidade de vida das mulheres. Em setores com maior predominância masculina, essas agressões tendem a ser mais intensas. Além disso, a dupla jornada de trabalho, que combina atividades remuneradas com responsabilidades domésticas não remuneradas, contribui para o desgaste físico e emocional das mulheres.

Ademais, a Entrevistada 2 diz que, no seu ambiente laboral, a maioria das pessoas terceirizadas e que prestam serviços com baixa qualificação são mulheres. Demonstrando, assim, o caráter sexista desse tipo de trabalho. A Entrevistada 3 corrobora esses dados ao proferir que, em seu trabalho, todos(as) trabalhadores(as) terceirizados(as) são mulheres. Inclusive, acrescenta que nos serviços mais qualificados a maioria são do gênero masculino, e nos menos a maioria são do feminino: “é só mulher que cuida da faxina, mas quem cuida do TI (tecnologia da informação) é homem”. Em outro momento da entrevista: “a questão de limpeza é tudo mulher”.

Isto posto, Abreu et al. (2016) argumenta que a histórica divisão sociossexual do trabalho interfere, ainda hoje, no mundo laboral, já que este, por sua vez, apresenta as desigualdades

existentes também em outros campos da vida social. Portanto, percebe-se que há, ainda, determinações de gênero nas relações de laborais, por mais que as mulheres estejam ocupando maiores espaços nos cursos de graduação.

De acordo com Hirata (2022) e Abreu et al. (2016), no país, 92,6% dos empregados(as) domésticos(as) no país são mulheres. Ademais, esta categoria é extremamente vulnerável às dinâmicas políticas que ocorrem no país.

Desse modo, Castro (2016) argumenta que o mercado de trabalho atual perpetua desigualdades de gênero, as quais são reforçadas pelas expectativas em relação ao "trabalhador ideal". A "culpa feminina" e a "ideologia do autossacrifício" (Huws, 2017), características frequentemente atribuídas às mulheres, também permeiam suas experiências no mercado de trabalho. Essa transferência de expectativas sociais para o ambiente profissional resulta em cansaço crônico e problemas de saúde física e mental entre as trabalhadoras e estudantes que se preparam para ingressar nesse mercado (Huws, 2017).

Em outras palavras, em relação a integração das mulheres na sociedade, de acordo com Bandeira e Almeida (2013), as discriminações, violências domésticas e familiares, dentre outras formas de opressão, não raro se apoiam na condição de subserviente que é relegado o gênero feminino.

Em suma, as experiências relatadas pelas entrevistadas evidenciam a persistência de desigualdades de gênero no mercado de trabalho, manifestando-se em assédio, discriminação, objetificação e dupla jornada.

As narrativas também revelam a pressão social sobre a aparência e o comportamento feminino, impactando a qualidade de vida. A terceirização, predominantemente feminina, contribui para a precarização do trabalho e a intensificação das desigualdades.

Na próxima sessão, este estudo concluirá com uma análise abrangente dos resultados obtidos nesta pesquisa, oferecendo uma síntese das principais descobertas e reflexões sobre a questão da mulher no mercado de trabalho. Além disso, serão apresentadas perspectivas futuras e sugestões para aprofundar a compreensão desse tema complexo e multifacetado.

Conclusão

Este artigo teve a pretensão de oferecer uma análise, não total, mas, parcial, da questão da mulher no mercado de trabalho, em especial no campo qualificado do setor de serviços, tal como é o caso das estudantes do curso de Direito entrevistadas.

Realizar um estudo que busque compreender a condição da mulher na sociedade contemporânea nunca é fácil. Para exemplificar, a na França do século XX, por exemplo, a dificuldade em quantificar e analisar o número de mulheres trabalhadoras demonstra como dados e representações sociais podem ser manipulados para fins políticos, obscurecendo a realidade da participação feminina no mercado de trabalho (Abreu et al., 2016).

De acordo com o relato das entrevistadas, o cenário laboral ainda é persistente quanto aos desafios impostos para as mulheres, já que esse é marcado por assédio, discriminação e desigualdades estruturais. A naturalização dessas práticas, a dupla jornada de trabalho e a pressão social contribuem para o desgaste físico e emocional, impactando a saúde e o bem-estar das mulheres.

Destarte, a divisão sexual do trabalho e a precarização, especialmente na terceirização, também reforçam a segregação ocupacional e limitam as oportunidades de crescimento profissional.

Nesse âmbito, este estudo tal como outros similares a respeito do assunto indicam que, na atual divisão sexual do trabalho, as atividades que exigem maior qualificação e envolvem tecnologia e conhecimento são majoritariamente ocupadas por homens. Em contrapartida, as funções que demandam grande esforço físico, muitas vezes com menor exigência de qualificação, são predominantemente destinadas às mulheres (Hirata, 2002).

Em outras palavras, processos sociais de hierarquização, como a distinção entre "profissões femininas" (inferiores e simples) e "profissões masculinas" (complexas), são determinantes para se definir como se dá a inserção do gênero feminino no mercado de trabalho (Heinrich, 2024).

Nessa perspectiva, características da condição do gênero feminino, tais como a invisibilidade do trabalho doméstico, a discriminação no mercado de trabalho e a persistência de estereótipos de gênero são apenas alguns dos obstáculos que precisam ser superados para que a igualdade de gênero se torne uma realidade para todas as mulheres brasileiras (Souza-Lobo, 2021).

Dessa forma, como afirma Saffioti (1987), pode-se concluir que subordinação das mulheres é exclusivamente de caráter social. Em outras palavras, tem-se demonstrado que, as estruturas de dominação não são transformadas apenas por alterações dentro do sistema.

Sendo assim, Marx e Engels argumentam que o capitalismo é intrinsecamente incapaz de promover a emancipação plena das mulheres. Apesar da incorporação da força de trabalho feminina no sistema capitalista e das importantes conquistas do movimento feminista, as raízes da exploração de todos os trabalhadores e da opressão específica das mulheres ainda permanecem (Siqueira, 2019, p. 17).

O movimento feminista emerge como um instrumento fundamental para a transformação da condição social das mulheres. Caracterizado como uma ação política que engloba teoria, prática e ética, o feminismo reconhece as mulheres como sujeitos históricos (Soares, 1998), impulsionando-as a se engajar na transformação pessoal e social. O movimento defende a construção de um novo sistema que valorize a liberdade e a igualdade para todos os gêneros. Por fim, por ser intrínseco ao seu modo de funcionamento, a sociedade capitalista não pode existir sem subjugar, discriminar e violar repetidamente os interesses elementares da vida das trabalhadoras. Assim, o imperativo permanece: "Na sociedade capitalista, no interior de suas estruturas, os interesses da maioria das pessoas só podem ser protegidos de forma limitada e

temporária. Portanto, a situação só pode ser alterada fundamentalmente se o capitalismo for abolido” (Heinrich, 2024, p. 48).

Referências

ABREU, A. R. de P.; HIRATA, H.; LOMBARDI, M. R. **Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais**. São Paulo: Boitempo, 2016.

BAIROS, L. Nossos Feminismos Revisitados. **Revista Estudos Feministas**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 458, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16462>. Acesso em: 25 fev. 2025.

BANDEIRA, L. M.; ALMEIDA, T. M. C. A transversalidade de gênero nas políticas públicas. **Revista do CEAM**, 17 de dezembro de 2013. 2(1), 35–46. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistadoceam/article/view/10075>. Acesso em: 25 fev. 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7684991/mod_resource/content/1/BARDIN_L_1977_Analise_de_conteudo_Lisboa_edicoes_70_225.20191102-5693-11evk0e-with-cover-page-v2.pdf. Acesso em: 25 fev. 2025.

BARRETO, M. Assédio moral: trabalho, doenças e morte. In: SEMINÁRIO COMPREENDENDO O ASSÉDIO MORAL NO AMBIENTE DE TRABALHO [manuscrito]: **[Anais]/coordenação técnica**, Cristiane Queiroz, Juliana Andrade Oliveira, Maria Maeno. São Paulo: Fundacentro, 2013.

BARRETO, M.; HELOANI, R. Assédio laboral e as questões contemporâneas à saúde do trabalhador. In: LOURENÇO, E. Â. de S.; NAVARRO, V. L. **O avesso do trabalho III. Saúde do trabalhador e questões contemporâneas**. São Paulo: Outras Expressões, 2013. p. 107-123.

BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2003.

BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico**, 2020. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 25 fev. 2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira (INEP).



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



Censo da Educação Superior. Brasília, DF, c2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 25 fev. 2025.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista.** Rio de Janeiro: Zahar. 1981.

CASTRO, B. G. de. Trabalho perpétuo: o viés de gênero e o ideal de juventude no capitalismo flexível. **Lua Nova**, São Paulo, 99: 169-199, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-6445169-199/99>. Acesso em: 25 fev. 2025.

DEJOURS, C. A metodologia em psicodinâmica do trabalho. In S. Lancman & L. Sznclwar (Org.). **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho (pp. 105-126).** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004.

DEJOURS, C. Psicodinâmica do trabalho na pós-modernidade. In A. M. Mendes, S. Lima & E. P. Facas (Orgs.), **Diálogos em psicodinâmica do trabalho (pp.13-26).** Brasília: Paralelo 15, 2007.

DYRBYE, L. N. et al. Systematic Review of Depression, Anxiety, and Other Indicators of Psychological Distress Among U. S. and Canadian Medical Students. **Academic Medicine**, v. 81, n. 4, p. 354-373, 2006.

GAULEJAC, V. de. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social.** Aparecida: Ideias e Letras, 2007.

HEINRICH, M. **Introdução a O capital de Karl Marx.** São Paulo: Boitempo, 2024.

HIRATA, H. **Nova divisão sexual do trabalho?** São Paulo: Boitempo, 2002.

HIRATA, H. **O cuidado: teorias e práticas.** São Paulo: Boitempo, 2022.

HUWS, Ursula. **A formação do cibertariado: trabalho virtual em um mundo real.** Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2017.

IGLESIAS, M. E. D.; GÓMEZ, A. M. M. Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. **ACIMED**, Ciudad de La Habana, v. 12, n. 2, p. 1-5, mar./abr. 2004.

1171





13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



LEFEBVRE, H. **Lógica formal, lógica dialética**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MARX, K. **Capital Volume I**. United Kingdom: Penguin Classics, 1990.

MENDES, A. M. (Org.). **Psicodinâmica do trabalho: teoria, método, pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MINAYO, M. C. S; HARTZ, Z. M. A; BUSS, P. M. Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 5, n. 1, p. 7-18, 2000.

MOREIRA, S. V. Análise documental como método e como técnica. In: DUARTE, J.; BARROS, A. (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.

PEROTTA, B. et al. Sleepiness, sleep deprivation, quality of life, mental symptoms and perception of academic environment in medical students. **BMC Medical Education**, v. 21, n. 111, 1-13, 2021.

SAFFIOTI, H. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SAUPE R, N. E. A.; CESTARI M. E.; GIORGI, M. D. M.; KRAHL M. Qualidade de vida dos acadêmicos de enfermagem. **Rev Latino-am Enfermagem**, v. 12, n. 4, p. 636-42, 2004.

SIQUEIRA, S. M. M. **O Marxismo e o combate à opressão contra as mulheres**. Salvador: LeMarx/FACED/UFBA, 2019.

SOARES, V. Muitas faces do feminismo no Brasil. In: BORBA, Ângela; FARIA, Nalu; GODINHO, Tatau (Org.). **Mulher e política: gênero e feminismo no Partido dos Trabalhadores**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 1998.

SOUZA-LOBO, E. **A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, Editora Expressão Popular, 2021.

1172





13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



O BANCO DA AMAZÔNIA E SUA GEOGRAFIA HISTÓRICA NO AMAZONAS

Emily Khetlen Pessoa Venâncio¹
Thiago Oliveira Neto²
Fredson Bernardino Araújo da Silva³

Introdução

O processo de formação de sistemas financeiros públicos para investimentos em atividades produtivas, serviços e infraestruturas na Amazônia tem origem na Segunda Guerra Mundial. Nesse período, um esforço militar, econômico e geopolítico foi estruturado no início da década de 1940 para garantir o fornecimento de borracha silvestre à indústria militar dos países aliados, em particular o grupo liderado pelos Estados Unidos. Após o fim do conflito, com incentivos econômicos e reconhecimento internacional, o Brasil realizou diversas alterações no mecanismo inicial de financiamento das atividades produtivas na Amazônia, transformando o Banco de Crédito da Borracha em Banco de Crédito da Amazônia, que mais tarde viria a se tornar o atual Banco da Amazônia. Essa transformação teve como objetivo atender às metas do Estado em relação ao processo de ocupação e à expansão econômica na região, posteriormente denominada Amazônia Legal.

O estado do Amazonas tem passado por intensas transformações que apontam para o avanço do processo de modernização do território, tendo o Estado brasileiro como viabilizador, por meio da implantação de políticas territoriais incentivadas por mecanismos de financiamento público, especialmente através de bancos públicos, como o Banco da Amazônia. Diante disso, a presente pesquisa analisa as políticas territoriais que apresentaram relação com a criação e atuação do Banco da Amazônia, enquanto mecanismo público de financiamento na implementação dessas práticas territoriais no estado do Amazonas.

O presente estudo abrange desde a criação da instituição financeira, em 1942, até 1988, abordando a gênese de formação e as transformações que sucederam até o final da década de 1980 com advento da Constituição Federal do Brasil, enquanto que os desdobramentos até o período atual correspondem por um desdobramento futuro da pesquisa ainda em curso. Para isso, foi realizada uma revisão bibliográfica em livros, teses, dissertações e artigos acadêmicos, com análises do conteúdo teórico e específicas sobre o Banco da Amazônia. Os

1173

¹ Mestranda em Geografia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), contato: emilyvenancio9@gmail.com;

² Doutor em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP), contato: thiagoton91@live.com;

³ Doutorando em Geografia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), contato: fredson.silva@ufam.edu.br;



resultados da pesquisa apontam que a trajetória do banco evidencia as dificuldades e limitações do planejamento estatal para a Amazônia antes da década de 1960. Além disso, sua existência mostra as estratégias de desenvolvimento nacional, interesses globais e as especificidades regionais que estavam sobre a Amazônia ao longo do século XX. Conclui-se que a atuação do banco exemplifica como o Estado utiliza mecanismos financeiros para legitimar e operacionalizar transformações no território.

A institucionalização de um Banco de Desenvolvimento na Amazônia

O estado do Amazonas, a maior unidade federativa do país em extensão territorial, está passando por intensas transformações espaciais no âmbito da circulação, transportes e atividades produtivas com o avanço do processo de modernização do território. Esse processo é viabilizado pelo Estado por meio da implantação das políticas territoriais, estas induzidas e incentivadas por meio de mecanismos de financiamento público, principalmente por bancos públicos, como o Banco da Amazônia.

Essas políticas territoriais, conforme destaca Costa (1988), vão além de simples ações do Estado no território, são intervenções estratégicas que contribuem na reorganização ou alteração da estrutura territorial. Já o processo de modernização do território, segundo Castilho (2014), é a expansão da modernidade no território, onde há mudanças neste para atender às novas racionalidades e demandas corporativas. Com isso, é importante destacar que essas estruturações e reestruturações territoriais, resultadas da expansão da modernidade no território, são viabilizadas pelo Estado, que atua direta ou indiretamente nesse processo por meio das políticas territoriais. Os aparatos financeiros públicos são fundamentais nesse processo, pois vão legitimar e operacionalizar essas transformações.

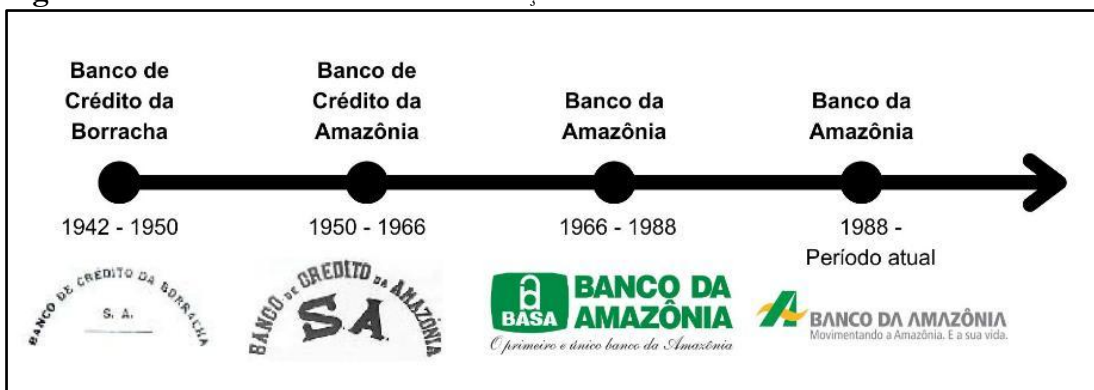
No presente caso, o Banco da Amazônia é um banco de desenvolvimento regional, que tem como seu objetivo principal ser “indutor e executor das políticas públicas de desenvolvimento para a Amazônia” (COSTA *et al.*, 2023, p. 43). No período atual, desempenha o papel de agente administrador e executor do Fundo Constitucional do Norte (FNO), o mesmo aloca os recursos advindos desse mecanismo do federalismo brasileiro em diferentes eixos de investimento na Amazônia. No entanto, essa nem sempre foi sua função, ao longo de sua história a instituição financeira passou por transformações que moldaram seu papel, com forças advindas dos interesses globais e nacionais, externos à região.

O resgate histórico da atuação dessa instituição, sobretudo ao longo do século XX, anterior a elaboração da Constituição Federal de 1988, torna-se importante para compreender as suas repercussões enquanto política territorial, além do contexto político-econômico pelo qual a Amazônia perpassou, e seu impacto e relevância enquanto agente estatal e primeiro banco público de desenvolvimento regional do país (BENCHIMOL, 1996).

O Banco da Amazônia surgiu na década de 40 e, no desenrolar de sua trajetória somada à história econômica e política da Amazônia no século XX, vai assumindo diferentes nomes e

funções, adequando-se às transformações nacionais e regionais. Com base na revisão bibliográfica e análises dos conteúdos teóricos e específicos sobre o Banco da Amazônia, identificou-se que ao longo de sua história (figura 1) o banco passou por quatro períodos, onde vai assumindo diferentes nomes e funções no contexto regional (quadro 1).

Figura 1- Síntese histórica das transformações do Banco da Amazônia.



Org. Emily Venâncio.

1175

Quadro 1 - Quatro períodos do Banco da Amazônia ao longo de sua história.

Período	Nome	Função
1942 - 1950	Banco de Crédito da Borracha	Financiar o revigoramento da extração e comercialização da borracha na Amazônia.
1950 - 1966	Banco de Crédito da Amazônia	Financiar na Amazônia, direto ou indiretamente, a indústria, comércio e agricultura, além da comercialização e industrialização da borracha.
1966 - 1988	Banco da Amazônia	Financiar e executar as políticas de desenvolvimento do Governo Federal para a Amazônia.
1989 - Período atual	Banco da Amazônia	Executar políticas públicas governamentais, por meio da aplicação de fundos de financiamento e recursos próprios.

Fonte: Banco da Amazônia (2024); Org. Os autores (2025).

O quadro 1 corrobora em demonstrar as metamorfoses pelas quais a instituição financeira perpassou e sua importância para o desenvolvimento da Amazônia. O mesmo passa de “banco de um só produto” (BENCHIMOL, 1996, p. 207), no primeiro período de sua existência, ainda enquanto Banco de Crédito da Borracha, para um executor de políticas públicas governamentais, com atuação em diversos eixos de financiamento na região, utilizando, para além dos recursos advindos dos fundos constitucionais, dinheiro próprio.

Primeiro período: o Banco de Crédito da Borracha (1942 - 1950)

Criado em 9 de julho de 1942, por meio do Decreto-Lei Nº 4.451, o Banco da Amazônia recebeu inicialmente o nome de “Banco de Crédito da Borracha”. A borracha derivada da extração de látex da seringueira (*Hevea brasiliensis*) foi a matéria-prima sobre a qual permeou os acordos para fundação do banco, o mesmo foi resultado dos acordos celebrados entre Brasil e Estados Unidos no contexto da Segunda Guerra Mundial, conhecidos como Acordos de Washington, estes firmados em fevereiro de 1942 (OLIVEIRA, 2003). Seu principal objetivo era financiar o revigoramento da produção da borracha “por meio de empréstimos, assistência financeira aos produtores e a pessoas e firmas dos Estados produtores diretamente interessadas na extração, comércio e industrialização da borracha” (BRASIL, 1942, s/p), em seu segundo ciclo na região, conhecido como Batalha da Borracha.

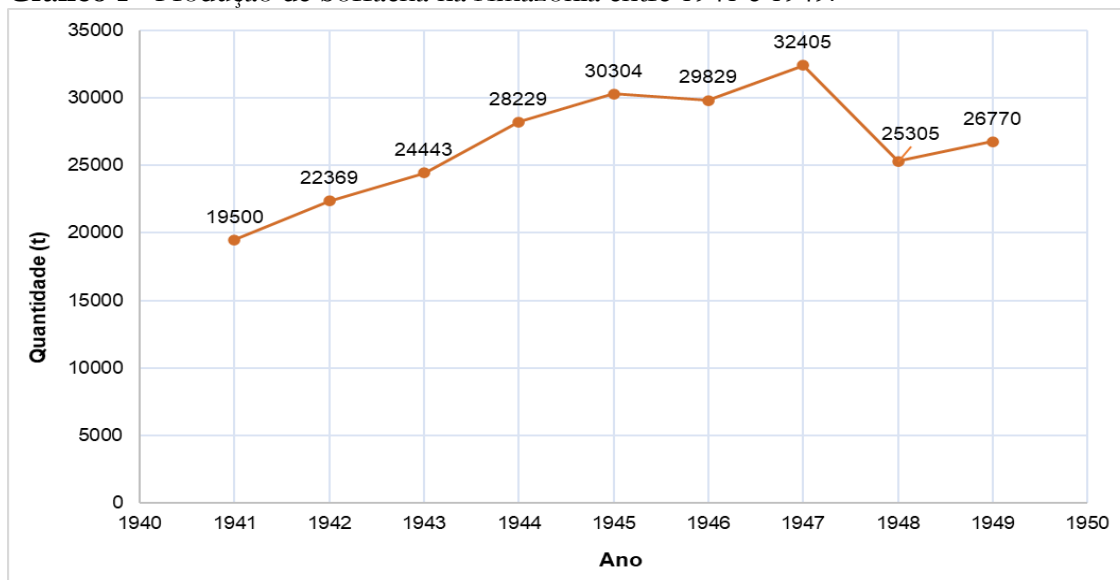
A tentativa de revigoramento da produção da borracha na região, já antes explorada em seu período áureo, entre o final do século XIX e início do XX, se deu pois o mundo atravessava a Segunda Guerra, e com a tomada por parte dos japoneses das áreas de produção de borracha sintética asiática, o grupo de países denominados de Aliados, especialmente os Estados Unidos, se viram obrigados a recorrer aos locais de produção com experiência, que anteriormente haviam sido esquecidos, sendo a Amazônia um deles (OLIVEIRA, 2003; TRINDADE e OLIVEIRA, 2014a).

Nesse contexto, em cumprimento aos acordos anteriormente citados, o banco foi criado a partir de um convênio com a *Rubber Reserve Company*, a representante dos Estados Unidos no acordo (BRASIL, 1942). Com isso, 55% das ações pertenciam ao Brasil, 40% aos Estados Unidos e 5% para subscrição pública, exclusivamente de brasileiros.

Para a realização de suas operações, o Banco de Crédito da Borracha tinha três carteiras distintas: crédito agrícola industrial, geral e comercial (GALLO, 1955); sendo todas elas voltadas para a borracha. Os mecanismos de sua atuação surtiram efeito na região, durante os anos de sua operação voltada para a atividade gomífera, houve um aumento na produção da matéria-prima na Amazônia (gráfico 1).

1176

Gráfico 1 - Produção de borracha na Amazônia entre 1941 e 1949.

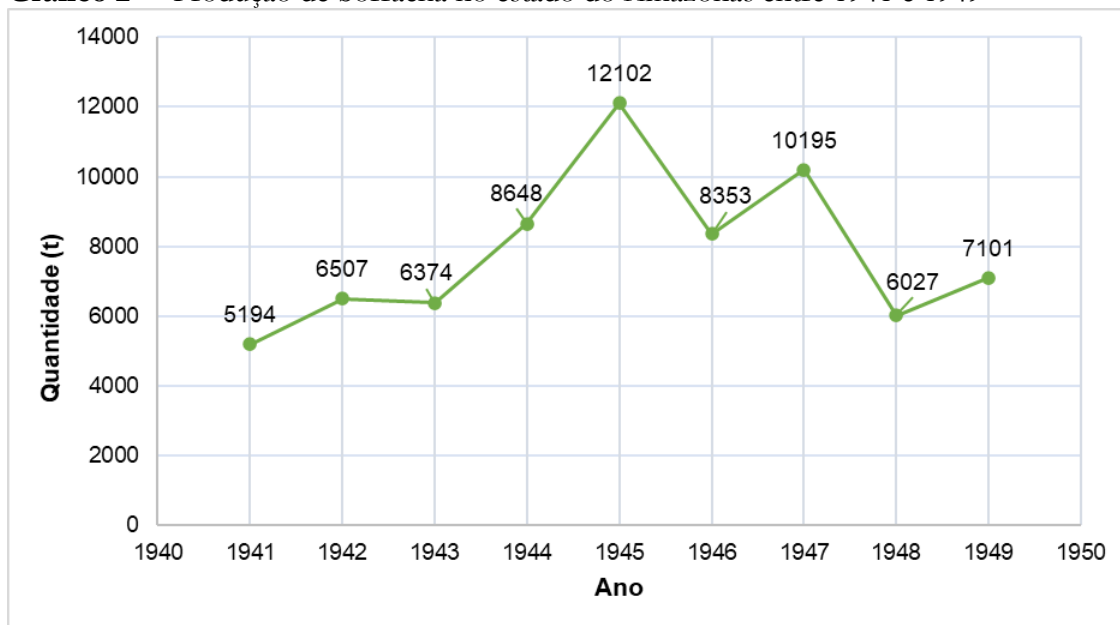


Fonte: Oliveira (2001); Org. Os autores (2025).

1177

Entre os anos de 1942 a 1945, iniciou-se um movimento de aumento na produção da borracha na região (gráfico 1), estimulada pelos mecanismos estatais, principalmente de financiamento da instituição financeira, e resultados dos acordos firmados com os Estados Unidos. Em 1942, primeiro ano de atuação do Banco de Crédito da Borracha, houve um aumento de mais de 2.000 toneladas na produção, que continuou a crescer gradativamente até 1945. No estado do Amazonas entre os anos de 1941 (pré-implementação da instituição financeira) e 1949 (seu último ano enquanto banco voltado exclusivamente para as atividades da borracha), dados do Anuário Estatístico do Brasil, feito pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) dos anos de 1946, 1947 e 1950, mostram as variações na produção da matéria-prima no estado, conforme os contextos políticos e econômicos da década de 40. Preliminarmente destaca-se a ligação direta entre o fim da Segunda Guerra em 1945 e a consequente queda na produção da borracha (gráfico 2).

Gráfico 2 - Produção de borracha no estado do Amazonas entre 1941 e 1949



1178

Fonte: IBGE (1946, 1947 e 1950); **Org.** Os autores (2025).

Com base no gráfico apresentado, detalha-se que a produção da borracha no estado do Amazonas, seguiu de perto as variações ocorridas no restante da região, com um crescimento entre os anos de 1941 e 1942, este segundo já com a presença do Banco de Crédito da Borracha nas intermediações da produção e exportação. Em 1943, houve uma leve queda de produção no estado, mas, a partir de 1944, a produção voltou a crescer, impulsionadas pela consolidação do banco enquanto um agente de financiamento dessas atividades, além do momento que se atravessava na Segunda Guerra Mundial.

O auge dessa produção no Amazonas se deu em 1945, refletindo o aumento da produção para a guerra, no entanto, com o fim dos conflitos, há em 1946 um declínio significativo na produção, que se deu principalmente pela perda de interesse por parte dos Estados Unidos na borracha amazônica, uma vez que a sintética asiática era mais viável pelo seu preço no mercado, com isso o reaquecimento da borracha decaí (TRINDADE *et al.*, 2012). Além disso, a introdução da borracha industrial oriunda de derivados de petróleo passou a ser largamente utilizada na indústria, substituindo o uso da borracha silvestre e sintética asiática. Tal cenário demonstra a influência direta da geopolítica norte-americana, ou seja, interesses globais e externos à região, sobre a economia da borracha nesse segundo ciclo, especialmente a partir dos Acordos de Washington. O financiamento do Banco de Crédito da Borracha, essencial para esse aumento da produção, não tinha no cerne de sua criação um caráter de durabilidade, nem visava o desenvolvimento de mais atividades produtivas na região, o

Banco era vinculado diretamente aos interesses e demandas dos Estados Unidos (OLIVEIRA *et al.*, 2014), sendo algo momentâneo.

Em 1947, a produção voltou a crescer no estado, graças ao impulsionamento dado pela Lei nº 86 de 1947, que estabeleceu medidas assistenciais a economia da borracha natural brasileira, como a manutenção dos preços realizados durante a Segunda Guerra, de dezoito cruzeiros (moeda brasileira da época), bem como a criação da Comissão Executiva de Defesa da Borracha. No entanto, nos anos seguintes, a produção entrou em declínio novamente, devido a diversos fatores, como: fim da Segunda Guerra, término dos Acordos de Washington em 1947, e o principal deles, a falta de financiamento do Banco de Crédito da Borracha à produção.

A partir de 1947, a instituição financeira volta seus recursos para a compra dos excedentes da borracha, diante de sua obrigação com monopólio de compra e venda do excedente, o que acaba por afetar o financiamento dos seringais amazônicos, locais de extração de látex das seringueiras. Com essa compra de excedente, o banco inicia uma estocagem do produto, além da sustentação dos preços artificiais vigentes durante os acordos (FERREIRA e BASTOS, 2016) previstos por lei, levando a instituição a uma crise institucional. A partir desse contexto de crise, passa a recorrer a empréstimos ao Banco do Brasil e Tesouro Nacional para a manutenção da continuidade de suas atividades na região (BENCHIMOL, 1996; FONSECA, 1950; GALLO, 1955; OLIVEIRA, 2001).

Nesse primeiro período de sua história, enquanto Banco de Crédito da Borracha, tem-se que seu principal legado se caracteriza pela importante estrutura institucional que se estabelece na região, como: a distribuição de suas agências, que tempos depois assume um papel fundamental de levar o acesso aos serviços bancários e tornando-se um objeto institucional de extrema importância no território para acesso aos serviços e exercício da cidadania; as especificidades de suas carteiras de investimento, que apesar de permear em um mesmo produto, apresentavam especificidades das prioridades da instituição, e tempos depois a partir dessas estratégias há uma capilaridade de linhas de financiamento para outras atividades produtivas, principalmente por meio do crédito rural; e sua capacidade enquanto um banco regional de somar forças para sustentação e manutenção de uma atividade produtiva. Todos esses fatores serão de extrema importância para a dinâmica econômica nas décadas seguintes. Soma-se a isso a influência que essa unidade financeira exerceu na espacialidade amazônica e, sobretudo, no estado do Amazonas. Nesse sentido, pode-se ressaltar que o Banco, a partir do financiamento da produção da borracha, serviu para impulsionar a estruturação de uma série de núcleos de aglomeração, ou seja, auxiliou a potencializar a rede urbana regional em seus vários aspectos, tais como demográfico, econômico e no aumento da capilaridade dos fenômenos técnicos no território.

No entanto, ponderações devem ser feitas quanto a sua criação e o contexto político-econômico brasileiro e da Amazônia. O primeiro diz respeito a participação norte-americana na instituição com porcentagem significativa das ações, o Banco nem sempre foi brasileiro,

portanto, os interesses que permeavam sua atuação estavam intimamente ligadas a Washington, tal situação só foi revertida institucionalmente, segundo Benchimol (1996), em 1969, quando o governo brasileiro compra a parte da participação americana.

Além disso, outro ponto a destacar é que a presença do Estado na região era, segundo Loureiro (1992), extremamente fraca, ou seja, não se tinha pelo menos até o ano de 1946 uma estratégia melhor estruturada de planejamento do desenvolvimento regional. É somente a partir de pressão por parte de parlamentares da Amazônia que esse paradigma é alterado, desse modo, visou-se que fosse assegurado constitucionalmente a intenção de planos de desenvolvimento. A partir de então, a região é inserida na agenda de desenvolvimento do país, por meio da Constituição de 1946 (TRINDADE *et al.*, 2012; OLIVEIRA *et al.*, 2014), que vai resultar na criação, na década de 50, da primeira tentativa de planejamento do desenvolvimento regional da Amazônia, a Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA).

Segundo período: o Banco de Crédito da Amazônia (1950 - 1966)

A instituição passa pela sua primeira “metamorfose em termos de papel institucional” (TRINDADE e OLIVEIRA, 2014b, p. 45), em 30 de agosto de 1950, quando por meio da Lei Nº 1.184, torna-se o “Banco de Crédito da Amazônia”. Com isso, ocorreram alterações em sua estrutura e função, dando um passo significativo no seu processo de formação enquanto agente de execução de políticas para o desenvolvimento econômico da região.

Costa (1988) vai destacar que a partir da atuação do Banco de Crédito da Amazônia, o Estado passa a intervir de forma mais intensa e abrangente em relação às políticas regionais, diante disso, cabe destacar que essa intervenção vai se dar pela soma dos mecanismos estatais que serão criados pelo Estado brasileiro na região, para além do BCA, sendo o principal deles, a SPVEA. Os outros mecanismos vão se apresentar diretamente interligados a instituição financeira e a superintendência, como: o Fundo de Fomento à Produção e o Plano de Valorização Econômica da Amazônia. Assim, o Banco se metamorfoseia: de uma unidade financeira voltada especificamente para o impulsionamento da produção da borracha passa a se estabelecer como um agente estatal de ampla atuação territorial no sentido de promover o desenvolvimento regional da Amazônia.

A partir dessa metamorfose institucional, o banco ampliou seu financiamento para outras atividades produtivas na região, porém, permaneceu fortemente ligado às operações referentes à borracha. Nesse novo período, sua função seria a de efetuar “todas as operações bancárias relacionadas, direta ou indiretamente, com as atividades industriais, comerciais e produtoras da região amazônica e às concernentes ao comércio e à industrialização da borracha no território nacional” (BRASIL, 1950, s/p.).

O banco passa a financiar a indústria, o comércio e a agricultura na Amazônia, ampliando seu raio de atuação, segundo Corrêa (2004) e Costa *et al.* (2023), a partir desse momento o

1180

mesmo segue rumo a uma estratégia de diversificação da sua base produtiva regional, deixando de ser o banco de um só produto. As características que a instituição assume com essa busca por diversificar seus financiamentos, o fazem ser considerado o primeiro banco de desenvolvimento regional do país (BENCHIMOL, 1996).

Seus serviços foram distribuídos em quatro carteiras, sendo elas: carteira de borracha, de fomento à produção, de administração e de crédito geral (GALLO, 1955). Um elemento importante dessa nova configuração vem do estabelecimento, no banco, do Fundo de Fomento à Produção, que receberia repasses de 10% dos créditos com destinação a valorização econômica da Amazônia, que estavam previstos no Art. 199 da Constituição Federal de 1946, que prevê a execução de um Plano de Valorização Econômica da Amazônia, que vai ser coordenado pela SPVEA, conforme regulamentado na Lei Nº 1.806 de 1953. Dentro desse Fundo, o Amazonas receberia 25% das aplicações juntamente com o Pará. Esses mecanismos estatais tiveram suas execuções alinhadas, de modo que a SPVEA fornecia os recursos necessários e supervisionava o Fundo de Fomento à Produção, que, por sua vez, era executado pelo Banco de Crédito da Amazônia.

Apesar da implementação das novas linhas de financiamento para outras atividades produtivas, o banco continuou a destinar grande parte dos recursos do fundo à borracha, especialmente para sustentar a compra dos excedentes (BENCHIMOL, 1996; LOUREIRO, 2019; MAHAR, 1978). Ou seja, sua atividade e objetivos propostos enquanto banco de desenvolvimento acabaram não sendo cumpridas da maneira esperada, não conseguindo diversificar a economia regional.

A SPVEA não obteve os resultados esperados e acabou transformando-se apenas em um “órgão distribuidor e passador de recursos financeiros, pulverizados entre os estados e territórios da Amazônia” (LOUREIRO, 2019, p. 93). Com isso, em 1966, ambos irão passar por mudanças, que terá grande impacto na história econômica e política da Amazônia, o banco passará por uma modernização e a superintendência por uma reformulação.

Nesse segundo período, enquanto Banco de Crédito da Amazônia, seu grande legado está interligado ao fato de que a partir da instituição, foi possível ao Estado tornar os mecanismos que permitiram ao Estado implementar seu projeto na região se tornaram mais sofisticados, estabelecendo as bases para a ação posterior na região. Silva (2019) destaca que a partir da década de 40 o Estado volta sua atenção para ocupação econômica e povoamento da Amazônia e Centro-Oeste, assim, a SPVEA foi criada com o objetivo de também garantir a unidade territorial e coesão política do Estado na região. Portanto, é possível concluir que este segundo período do Banco foi marcado como um momento de pouca efetividade do ponto de vista da prática territorial, especialmente ao se considerar o intento de desenvolver e diversificar as atividades produtivas na Amazônia.

Terceiro período: o Banco da Amazônia (1966 - 1988)

Em 1966, o Banco passa por uma nova mudança, torna-se, por meio da Lei N° 5.122, o “Banco da Amazônia”. Assume a função de um agente financeiro executor das políticas de desenvolvimento do governo federal na região, com suas obrigações ampliadas e melhor definidas (BANCO DA AMAZÔNIA, 2024; BENCHIMOL, 1996; MAHAR, 1978; MARQUES e TRINDADE, 2014), tornando-se, principalmente ao longo das décadas de 1960 a 1980, um dos principais financiadores das políticas de expansão das atividades econômicas na região e dos projetos atrelados a integração territorial da Amazônia. A SPVEA foi reformulada, dando lugar a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), essas mudanças se deram no âmbito da “Operação Amazônia”. Esta se trata de um conjunto de ações desenvolvidas no âmbito do Regime Militar (1964-1985), período ditatorial brasileiro, e que teve como objetivos principais: i) transformar a economia da Amazônia; ii) fortalecer suas áreas de fronteiras; e iii) fazer a integração do espaço amazônico no todo nacional (SUDAM, 2024).

Com as mudanças, o Estado brasileiro passou a utilizar a instituição como um verdadeiro “banco de desenvolvimento”, aumentando seu raio de ação e recursos recebidos. Sua atuação passou a incluir o financiamento de projetos econômicos vinculados à expansão das políticas territoriais e à ocupação da Amazônia, com destaque inicial para o apoio a atividades agropecuárias e industriais no estado do Amazonas.

Juntos, o Banco da Amazônia e a SUDAM foram utilizados como instrumentos do Estado brasileiro para desenvolver as atividades agropecuárias na região, principalmente a partir de incentivos fiscais e financiamento aos projetos agropecuários (VEIGA *et al.*, 2002). Os bancos públicos no geral, até o período atual, continuam sendo um instrumento materializado do Estado no território, permitindo e mediando os mecanismos de ação das políticas territoriais, influenciando e incentivando, por meio de financiamento e disponibilização de linhas de crédito, a expansão de projetos agropecuários em regiões com características de frentes pioneiras (SOARES, 2022).

No terceiro período, o Banco da Amazônia assume um importante papel na implementação das políticas territoriais pensadas pelo Estado brasileiro para a Amazônia, atuando como principal agente financeiro dos planos desenvolvimentistas, entre os anos 60 e 80, influenciados por uma ideia de integração da região ao restante do país. A instituição financeira também vai viabilizar a ocupação privada na Amazônia, seguindo as ações previstas na Operação Amazônia, que buscava atrair para a região o capital privado.

Portanto, no final da década de 1980, o Banco da Amazônia passou por transformações políticas institucionais de captação de recursos e financiamento aos projetos econômicos (tradicionais como agropecuários, mineração e infraestruturas de transportes), com ampliação de escopo (projetos de desenvolvimento sustentável e de serviços urbanos como



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



shopping) e de investimentos graduais e com graus de prioridade de indução de investimento nos municípios.

Considerações

A trajetória do Banco da Amazônia reflete as dificuldades e limitações do planejamento estatal para a região antes da década de 1960. Até metade do século XX, a Amazônia permaneceu à margem das políticas nacionais de desenvolvimento, principalmente quanto a mudanças estruturais mais profundas, contando apenas com a manutenção de uma economia baseada no modelo primário-exportador, com um território primarizado.

Sua existência, contexto de criação e mudanças, mostram as diferentes forças que estavam sobre a Amazônia ao longo do século XX, com as estratégias de desenvolvimento nacional, impulsionadas pelo paradigma Keynesiano e da administração burocrática que influenciou os ideais da política nacional-desenvolvimentista, interesses globais, principalmente em busca das matérias-primas para suprir uma demanda em contexto de guerra, e as especificidades regionais.

A atuação do banco exemplifica de que maneira o Estado utiliza mecanismos financeiros para legitimar e operacionalizar transformações no território, com grandes projetos de infraestrutura, produtivos, de colonização, entre outros. Com isso, o Banco da Amazônia em diversos momentos de sua trajetória foi um importante instrumento na transformação da realidade amazônica.

Enfim, identifica-se preliminarmente que a partir de 1988, com a Constituição Federal, inicia-se o quarto período da história do Banco da Amazônia, com atuação em investimentos nos projetos anteriores e no início de uma maior difusão em atividades de serviço e no âmbito ambiental, sendo um período que ainda carece de maiores detalhamentos e que encontra-se em análise e em pesquisa. Atualmente o banco apresenta-se como executor de políticas governamentais por meio da aplicação de fundos constitucionais, especificamente o FNO, que se caracteriza como um mecanismo propiciado pela nova Carta Magna, diante disso, o Banco da Amazônia se insere como parte de uma estrutura federativa.

Referências

BANCO DA AMAZÔNIA. **Nossa História**. Disponível em: <<https://abrir.link/iftyl>>. Acesso em: 15 fev. 2025.

BENCHIMOL, S. **Manual de introdução à Amazônia**. Manaus: 1996.

1183





13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



BRASIL. Decreto-Lei N° 4.451, de 9 de julho de 1942. Cria o Banco de Crédito da Borracha e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 jul. 1942. Disponível em: <<https://abrir.link/ssSji>>. Acesso em: 16 fev. 2025.

_____. Constituição (1946). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Promulgada em 18 de setembro de 1946. Disponível em: <<https://abrir.link/djDHp>>. Acesso em: 16 fev. 2025.

_____. Lei n° 86, de 8 de setembro de 1947. Estabelece medidas para a assistência econômica da borracha natural brasileira e dá outras providências. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/Xcu5L>>. Acesso em: 16 fev. 2025.

_____. Lei n.º 1.184, de 30 de agosto de 1950. Transforma o Banco de Crédito da Borracha em Banco de Crédito da Amazônia S.A., e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 ago. 1950. Disponível em: <<https://abrir.link/LcoYI>>. Acesso em: 16 fev. 2025.

_____. Lei n° 1.806, de 6 de janeiro de 1953. Dispõe sobre o Plano de Valorização Econômica da Amazônia, cria a superintendência da sua execução e dá outras providências. Disponível em: <<https://abrir.link/ybQhA>>. Acesso em: 16 fev. 2025.

_____. Lei n° 5.122, de 28 de setembro de 1966. Transforma o Banco de Crédito da Amazônia em Banco da Amazônia S. A. Disponível em: <<https://abrir.link/CuhxR>>. Acesso em: 16 fev. 2025.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<https://abrir.link/ni0Hx>>. Acesso em: 16 fev. 2025.

CASTILHO, D. **Modernização territorial e redes técnicas em Goiás**. 2014. 224 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

CORRÊA, R. R. Banco da Amazônia: seis décadas de mudança institucional. In: MENDES, Armando (Org.). **Amazônia, terra e civilização: uma trajetória de 60 anos**. 2ª ed. ver. Belém: Banco da Amazônia, 2004.

COSTA, M. M. K. da; SILVA, L. S. do A. da; LOPES, M. L. B. O papel do Banco da Amazônia no desenvolvimento regional. **Revista Paranaense De Desenvolvimento**, v. 44, p. 41-54, 2023.



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



COSTA, W. M. da. **O Estado e as Políticas Territoriais no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1988.

FERREIRA, S. M. P.; BASTOS, P. P. Z. As origens da política brasileira de desenvolvimento regional: o caso da Superintendência da Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA). Texto para Discussão. **IE/Unicamp**, Campinas, n. 266, abr. 2016.

FONSECA, C. A Economia da Borracha: aspectos internacionais e defesa da produção brasileira. Rio de Janeiro: **Comissão Executiva de defesa da Borracha**, 1950.

GALLO, D. A. **Banco de Crédito da Amazônia**. 1955.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). 1946. **Anuário Estatístico do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE.

_____. 1947. **Anuário Estatístico do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE.

_____. 1950. **Anuário Estatístico do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE.

1185

LOUREIRO, V. R. A história social e econômica da Amazônia In: PARÁ. Secretaria de Estado do Pará. **Estudos e problemas amazônicos: história social e econômica e temas especiais**. 2. ed. Belém: CEJUP, 1992.

LOUREIRO, V. R. **Amazônia: estado, homem, natureza**. 4 ed. Belém: Cultural Brasil, 2019.

MAHAR, D. **Desenvolvimento econômico da Amazônia: uma análise das políticas governamentais**. Rio de Janeiro: IPEA, 1978.

MARQUES, Gilberto da Silva; TRINDADE, J. R. B. Para além da SPVEA: elementos para a interpretação da intervenção estatal na Amazônia. In: TRINDADE, J. R. B. (Org.). **Seis décadas de intervenção estatal na Amazônia: A SPVEA enquanto auge e crise do ciclo ideológico do desenvolvimentismo brasileiro**. Belém: Paka Tatu, 2014.

OLIVEIRA, N. N. P. **A economia da borracha na Amazônia sob o impacto dos Acordos de Washington e da criação do Banco de Crédito da Borracha (1942-1950)**. Dissertação de Mestrado – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

OLIVEIRA, N. N. P. A Borracha da Amazônia, os Acordos de Washington e a Política Externa brasileira. In: **Anais do XXII Simpósio Nacional de História – ANPUH**, João Pessoa, 2003.





13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Sociedade
e Práticas Educativas

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



OLIVEIRA, W. P. de; TRINDADE, J. R.; FERNANDES, D. A. O planeamento do desenvolvimento regional na Amazônia e o ciclo ideológico do desenvolvimentismo no Brasil. In: TRINDADE, J. R. B. (Org.). **Seis décadas de intervenção estatal na Amazônia: A SPVEA enquanto auge e crise do ciclo ideológico do desenvolvimentismo brasileiro**. Belém: Paka Tatu, 2014.

SILVA, S. A. da. Projeto nacional e políticas territoriais no Brasil. In: COSTA, Wanderley Messias da; VASCONCELOS, D. B. (org.). **Geografia e geopolítica da América do Sul: integrações e conflitos**. São Paulo: FFLCH/USP, 2019.

SOARES, P. G. **Trajetórias de ocupação e expansão da fronteira agropecuária no Projeto de Assentamento Rio Juma – Apuí/AM**. Dissertação de Mestrado em Ecologia, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2022, 58f.

SUDAM - SUPERINTENDÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO DA AMAZÔNIA. **Histórico - SUDAM**. 17/10/2024. Disponível: <<https://www.gov.br/sudam/pt-br/acesso-a-informacoes/institucional/historico-sudam>>. Acesso em 15 mar. 2025.

1186

TRINDADE, J. R. B. OLIVEIRA, W. P. de. Antecedentes históricos da “Reconquista” da Amazônia. In: TRINDADE, J. R. B. (Org.). **Seis décadas de intervenção estatal na Amazônia: A SPVEA enquanto auge e crise do ciclo ideológico do desenvolvimentismo brasileiro**. Belém: Paka Tatu, 2014a.

TRINDADE, J. R. B. OLIVEIRA, W. P. de. Conversão geopolítica da fronteira e estratégia de desenvolvimento regional: a intervenção estatal na Amazônia brasileira a partir dos anos 1940. In: TRINDADE, J. R. B. (Org.). **Seis décadas de intervenção estatal na Amazônia: A SPVEA enquanto auge e crise do ciclo ideológico do desenvolvimentismo brasileiro**. Belém: Paka Tatu, 2014b.

TRINDADE, J. R. B.; OLIVEIRA, W. P. de; MACHADO, N. M. Borracha, Nordeste e Floresta: a economia e a sociedade amazônica nos dois ciclos gomíferos. **Cadernos CEPEC**, v. 1, n. 1, 2012.

VEIGA, J. B. da; TOURRAND, J. F.; ALVES, A. M.; POCCARD-CHAPUIS, R.; PIKE'ITY, M. G.; THALES, M. C.; HOSTIOU, N.; VENTURIERI, A. Porque a pecuária está avançando na Amazônia Oriental? In: **Jornadas Amazônicas**. Brasília, DF: UNB: CDS, 2002.



INCLUSÃO E INTERSUBJETIVIDADE: A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE VIDA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E OUTRAS VULNERABILIDADES

Victor da Silva Martinez¹

Introdução

Se eu fosse árvore entre as árvores, gato entre os animais, essa vida teria um sentido ou, antes, esse problema eu não o teria, pois faria parte do mundo. Eu *seria* esse mundo a que agora me oponho com toda a minha consciência e toda a minha exigência de familiaridade (Camus, 2019, p. 32).

Saber o que se quer, o futuro que se anseia, a ideia que se projeta, envolve a busca por si mesmo a partir do encontro com o Outro², que nos rodeia e nos invade com seus significantes, suas possibilidades de ser e estar no mundo, vivenciado em conjunto com os encontros e desencontros a que todos nós somos submetidos e que também submetemos. A citação acima nos lembra que diferentemente de todas as outras espécies, ser humano implica em fazer escolhas, sentir dúvida, construir caminhos, buscar sentido e direção a partir do desejo em construir um Projeto de Vida que seja inclusivo ao sujeito que o pensa, e a todos os demais atores que de seu mundo e consciência fazem parte.

O mesmo Albert Camus (2021), autor da citação que abre esta introdução, poeta vencedor do prêmio Nobel de 1957, refletiu em muitas de suas obras a respeito do conceito de angústia presente no século XX. Especificamente em seu texto, *O estrangeiro*, ele traz um personagem de nome Meursault, que dentre muitas falas no livro, a que mais se repete com veemência é “tanto faz”. Trabalhar, se casar, ser preso, estar ou não livre, tudo é permeado por um sentimento de indiferença existencial, onde o ato de viver e morrer parece pertencer a um terceiro, a um desejo externo que guia e norteia suas ações diante e perante o mundo. Após quatro décadas, desde a publicação da obra de Camus citada no parágrafo acima, Caetano Veloso lançou em 1989, seu álbum *Estrangeiro*, cuja música que abriu o disco é denominada, *O estrangeiro*. Coincidentemente ou não, conhecedor ou não das obras de Camus, nesta canção de abertura do álbum, quase que como uma resposta a esse sintoma de angústia vivenciada por Meursault, o músico e compositor brasileiro descreve por meio de sua

1187

¹ Pesquisador e mestre pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) – martinez.capacitador@gmail.com

² BRAUER, J. F. (1994) Apud Lacan (1979b). No seminário 11, Lacan desenvolve o conceito do qual o sujeito surge a partir do Outro. Ele afirma: “Outro é o lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito, é o campo desse vivo onde o sujeito tem de aparecer” (p. 193-194). Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34504>>. Acesso em: 02/01/2023.

arte, que o ato de se tornar menos estrangeiro se deve a duas esferas, a primeira é relativa a capacidade do sujeito de se sentir parte de um todo, de ser incluído pelo Outro, já a segunda se deve ao cultivo de seu pensar consigo mesmo, de sua capacidade individualmente crítica e reflexiva, de encontrar em si mesmo, o espaço para aprofundar na formação de sua subjetividade, seja ela a sós, a dois, ou a quantos mais se fizerem participantes desse ato intersubjetivo. “E eu, menos estrangeiro no lugar que no momento/ Sigo mais sozinho caminhando contra o vento/ E entendo o centro do que estão dizendo” (VELOSO, 1989). Retornando a obra que abre a introdução deste artigo, Camus (2019, p. 7), ressalta que: “num universo subitamente privado de luzes ou ilusões, o homem se sente um estrangeiro”, trazendo novamente o Outro, representado aqui pelo ambiente e suas circunstâncias, sendo este um elemento essencial no processo de formação subjetiva de todo e qualquer indivíduo. Ou seja, o ato do sujeito pensar e refletir sobre sua subjetividade de forma solitária, ou acompanhado de um Outro, sonhar e construir um Projeto de Vida de forma autônoma, implica em ter um meio que forneça a luz indicada por Camus, que ao mesmo tempo revela e ilumina possibilidades, clareando as oportunidades e projeções que o indivíduo faz em relação a si, e ao futuro que almeja.

Em especial para as pessoas com deficiência e outras vulnerabilidades sociais, que historicamente foram, e por vezes seguem sendo interditas do ato de serem ouvidas, de serem pensadas pelo meio na qual fizeram e fazem parte, este exercício de vivenciar a própria autonomia e a busca por reconhecimento social, tende a ser mais complexo que para as demais pessoas não incluídas no grupo dos vulneráveis, que por vezes compõe o que são chamadas minorias. Haja vista que, como foi descrito anteriormente, sonhar e construir um caminho que permita o sujeito vivenciar o próprio desejo é um exercício intersubjetivo que depende não apenas de si, mas também dos Outros, e das condições e possibilidades fornecidas pelo meio que o cerca.

Somente disfrutando das possibilidades de serem incluídas nos espaços educacionais, laborais e sociais comuns a toda a sociedade, deixando para trás a ideia de que devem frequentar exclusivamente locais segregados, é possível que pessoas com deficiência e outras vulnerabilidades sociais sejam de fato incluídas.

Criar e adaptar locais, linguagens e formas de atuar foi e sempre será fundamental para a inclusão de todos, destacando que para que haja a transformação social radical³ de ideias e ideais que ainda excluem o grupo de pessoas vulneráveis, em oportunidades que sejam para todos, se faz necessária a criação de apoios e principalmente a transformação da reflexão filosófica comunitária, social e principalmente dos contextos coletivos no qual o sujeito está diariamente incluído, possibilitando-o pensar e sonhar com um futuro possível de ser vivido.

³ Na língua portuguesa a palavra “radical” se originou a partir do latim *radicalis*, que significa “relativo à raiz”. Porém, *radicalis* é uma derivação de *radix*, que quer dizer “raiz”. Disponível em: <https://www.dicionariotimologico.com.br/radical/>. Acesso em 02/01/2023.

Por este motivo, pensar um Projeto de Vida que seja inclusivo, que traga condições para que estes sujeitos sejam capazes de projetar seus respectivos futuros a partir de oportunidades e possibilidades sólidas, é um ato cívico e institucional já previsto constitucionalmente desde 1988, e reiterado na declaração de Salamanca de 1994 na qual o Brasil é signatário, mas que precisa continuamente ser repensado, e metodologicamente revisado, criando possibilidades concretas e atuais de execução do que está normatizado.

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (UNESCO, 1994, p. 3).

O caminho para que os direitos dos estudantes com deficiência e outras vulnerabilidades sociais acima citados sejam concretizados, passa não somente pela criação, aplicação e efetivação de políticas públicas inclusivas, mas pela estruturação de uma realidade pensada a partir de suas necessidades, trazendo um meio que forneça os apoios devidos a partir da escuta dos sujeitos envolvidos no processo, possibilitando que os desejos de cada uma dessas pessoas, encontre uma realidade possível de ser vivida, que para além do ato de sonhar, seja dado o respaldo e a viabilidade precisa para a construção da trilha a ser percorrida até o alcance de seus sonhos e objetivos.

1189

Constituição identitária como ponto de partida da construção do projeto de vida do sujeito vulnerável

“Podemos definir o homem como animal que pode dizer “eu”, que pode ter consciência de si mesmo como entidade independente. O animal, por estar dentro da Natureza sem transcendê-la, não tem consciência de si mesmo, não necessita de um sentimento de identidade. O homem, afastado da natureza, dotado de razão e de imaginação, necessita formar conceito de si mesmo, necessita dizer e sentir: “Eu sou eu” (FROMM, 1970, p. 70).

A necessidade de elaborar o conceito de quem se é durante a vida está diretamente ligada a capacidade reflexiva subjetiva que somente o homem possui na natureza, como citado pelo autor. Esta possibilidade faz com que sejam agregados ao sujeito signos e significados durante sua vida, ligados à sua nacionalidade, religião, profissão e demais características atribuídas no decorrer de sua existência (FROMM, 1979).

Ou seja, a identidade é marcada pelas diferenças que há entre um sujeito e outro, na composição de suas características orgânicas e sociais, que individualmente são diversas

desde de seu nascimento, e que irão se alterando durante sua vida, um sujeito é brasileiro por não ser argentino ou alemão, pode se dizer cristão e por isso não será budista ou de uma religião de matriz africana, tem os olhos castanhos e não azuis ou verdes, possui uma deficiência, ou não.

Contudo é notoriamente visto que algumas diferenças, de acordo com as características de determinado grupo em específico, como por exemplos a formação étnica, são mais destacadas que em outros, sendo elas potencializadas pelo local e momento histórico vivenciado no nascimento e desenvolvimento de cada indivíduo (DA SILVA; HALL; WOODWARD, 2014).

Desta forma, o sujeito constrói sua identidade na relação que há entre as características que o meio lhe atribui e que ele escolhe trazer como pertença em sua vida, e também dos aspectos orgânicos que o compõe (DUBAR, 2009).

Em relação aos aspectos orgânicos, vale destacar que estes diferenciam-se dos aspectos sociais em sua conservação e permanência, pois características como a deficiência, etnia e outras características genóticas e fenotípicas são condições que acompanharam o sujeito em toda sua trajetória, independentemente da representação social que o meio irá fazer de sua condição.

Neste aspecto, vale ressaltar o olhar adquirido com a declaração dos direitos humanos em relação as pessoas com deficiência após o fim da primeira e segunda guerra mundial. As pessoas com deficiência, após duas guerras mundiais, com o retorno de indivíduos mutilados, ganharam visibilidade diante as sociedades de todo o mundo, que passaram a vê-los de modo historicamente diferente do que viam até então.

Com o final das guerras, os soldados que retornaram mutilados a seus países de origem foram considerados heróis de guerra, e já não tinham o mesmo tratamento institucionalizado que as demais pessoas com deficiência recebiam à época. Os indivíduos que possuíam uma deficiência ou doença mental eram colocados em hospitais de caridade ou casas de saúde, segregados da sociedade, e, assim, passavam o resto de suas vidas convivendo apenas entre eles, ou, quando muito, recebiam visitas de parentes e amigos no próprio local (DA SILVA MARQUES, 1986).

Diferentes alterações e evoluções no olhar e na forma de se pensar a representação social do grupo composto pelas pessoas com deficiência foram vivenciadas durante todo o século XX, marcado principalmente pelo período pós-segunda guerra mundial, como citado por Otto Marques da Silva. Atualmente a discussão está marcada pela autonomia e pelos direitos universalistas das pessoas com deficiência em toda a sua trajetória de lutas e conquistas alcançadas por meio do seu direito a ter voz e decidir sobre si mesmo. Em 2006, na

1190

Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU), foi estabelecido o lema: “Nada de nós sem nós”.⁴

Nessa mesma convenção, o grupo de pessoas com deficiência redefiniram entre si valores, princípios, representações coletivas sociais, conceitos, significados, significantes e signos coletivos, para que o mundo pudesse dirigir-se a eles da forma que consideram ser a mais adequada, ressignificando as terminologias, palavras e signos relativos à sua representação social.

É importante ressaltar que este estudo utiliza a referência de signo trazida por Lacan, “um signo é aquilo que representa algo para alguém” (LACAN, 1978 apud NASIO, 1993, p. 17). Desta forma, o grupo de pessoas com deficiência possuía, até aquele momento da convenção, diversos signos estabelecidos por diferentes núcleos da sociedade que, em sua maioria, não representavam a visão das próprias pessoas com deficiência, pois haviam sido escolhidos por autoridades de Estado que não consideraram suas respectivas participações.

No Brasil, até os dias de hoje, há documentos legislativos que se referem às pessoas com deficiência como sendo especiais, portadoras de deficiência, excepcionais e outras terminologias inscritas historicamente. Contudo, como será visto no parágrafo abaixo, estas terminologias já não representam a maneira pela qual o grupo deseja ser visto e nomeado. Vale dizer, ainda, que os termos citados dão margem para a interpretação e manutenção de significados sociais excludentes, reduzindo a representação social das pessoas com deficiência a uma situação de diferenciação, lamentação, vitimização e sofrimento perene devido à sua condição orgânica primeira.

Na mesma convenção citada acima, a ótica e a lógica estabelecidas foram cambiadas, deixando para trás as terminologias utilizadas no Brasil e outras usadas nos demais países do mundo. O grupo escolheu que, quando em referência à sua representação social, eles deveriam ser chamados de “pessoas com deficiência”, pois o substantivo pessoa vem em primeiro lugar, e a palavra que caracteriza a deficiência vem em seguida, atribuindo a sua constituição identitária a ideia de que uma pessoa possui uma deficiência e não o contrário. Estabelecer o signo pelo qual o grupo gostaria de ser chamado mundialmente, a partir de uma escolha democrática feita pelas próprias pessoas com deficiência, foi um importante avanço histórico. Por meio da linguagem, estabeleceu-se simbolicamente uma relação formal entre a representação social de pessoas com deficiência e os demais indivíduos do mundo. Tal definição trouxe à luz na época da escolha, e ainda traz nos dias de hoje, a importância

1191

⁴ “A ativista Claudine Sherrill escreveu o artigo ‘Nothing About Us Without Us: An Issue of Inclusion?’ (Nada sobre nós, sem nós: Uma questão de inclusão?), na revista *Palaestra*, em 1/1/06, vol. 22, n.1, p.55. Diz a autora: ‘O lema ‘Nada Sobre Nós, Sem Nós’, embora aplicável a qualquer grupo minoritário cuja representação seja negada nas decisões que afetam sua vida, evoluiu com o mote oficial da Disabled Peoples’ International (DPI)’, fundada em 1981.” Alexandre Carvalho Baroni e Regina Atalla, divulgaram, ainda em Nova York (onde estavam), a histórica adoção da Convenção pela Assembleia Geral da ONU e o lema “Nada Sobre Nós, Sem Nós”. Disponível em: www.bengalalegal.com/nada-sobre-nos. Acesso em: 14/02/2023.

de se cuidar dos aspectos linguísticos de uma sociedade, pois as identidades de cada pessoa e de um grupo são constituídas por diferentes perspectivas concretas, sendo que a linguagem é justamente a materialização dessas perspectivas representativas simbólicas, que acabam por direcionar a intencionalidade que as habita. Afinal, as comunicações verbal e não verbal são o resultado dos atos desenvolvidos pela própria sociedade e seus indivíduos, e não elementos da natureza que surgem advindos do acaso (DA SILVA; HALL; WOODWARD, 2014).

Os pontos do texto levantados até aqui dão ênfase aos aspectos relativos à importância da constituição identitária para a formação subjetiva do indivíduo em sua autonomia e capacidade de elegibilidade. Tais pontos relativos ao conhecimento da própria identidade colaboram para que cada pessoa, dando ênfase as pessoas em vulnerabilidade social que são os sujeitos deste artigo, possam construir um Projeto de Vida que seja subjetivamente desejado e sonhado por elas, levando em consideração os passos e desafios concretos necessários para o atingimento de seus objetivos, desconstruindo a fantasia neoliberal de que o meio e as condições não sejam elementos imperativos nas escolhas e oportunidades que são proporcionados a cada sujeito.

Projeto de Vida, meio e condições para um sonho possível de ser vivido

1192

Os estudos acerca da temática Projeto de Vida tem crescido exponencialmente no Brasil nos últimos anos, principalmente em decorrência da temática ter se tornado um assunto a ser trabalhado e incorporado por meio de atividades lúdicas às matérias já existentes no ensino fundamental, e fundamentalmente inserido como disciplina própria para todos os alunos que cursam o ensino médio.

Desde então, professores e demais profissionais da educação tem tentado desenvolver formas de criar conteúdos e auxiliar seus alunos na construção de seus respectivos Projetos de Vida. Além das pesquisas feitas individualmente por cada educador, a principal referência documental a respeito do assunto está na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, onde o assunto é citado por dezessete vezes no decorrer do documento, trazendo breves premissas que contextualizam com as divisões temáticas trazidas nos tópicos de cada área de conhecimento.

Para além da dificuldade em se ter mais conteúdo e bases epistemológicas que subsidiem os educadores a aplicarem a disciplina, este tópico do artigo busca compreender e construir a crítica que norteia as referências postas no documento. Mesmo com baixo número de citações específicas referentes à temática, e trazendo para a discussão assuntos como diversidade e juventudes múltiplas, a forma na qual são construídas as narrativas no documento, trazem à tona a inclinação para um olhar de premissas neoliberais, como demonstra a citação abaixo.

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma **escola que acolha as diversidades**, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser **protagonistas** de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu **projeto de vida**, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (MEC, 2017, p. 463, grifo original).

Os pontos destacados em negrito no texto reforçam as palavras “diversidades” e “protagonistas”, vinculando-as à ideia de Projeto de Vida. Vale ressaltar que a palavra inclusão não é citada como possibilidade de absorver tais diversidades, possivelmente porque o ato de incluir abrangeria a necessidade e a importância em incluir um outro no contexto de criação do Projeto de Vida, um outro como sendo meio, como sujeito de troca, como possibilidade da existência de um eu vivenciado pelo estudante, que seja ao mesmo tempo individual e coletivo, e, dessa forma, citá-lo significaria sair da lógica na qual o sujeito promove, por si mesmo, seus anseios, desejos e necessidades, desconsiderando o Outro, o meio e suas circunstâncias.

1193

O conjunto das competências específicas e habilidades definidas para o Ensino Médio concorre para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica e está articulado às aprendizagens essenciais estabelecidas para o Ensino Fundamental. Com o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral, atende às finalidades dessa etapa e contribui para que os estudantes possam construir e realizar seu projeto de vida, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania. (MEC, 2017, p. 471).

Já na citação acima é dada ênfase a um conjunto de competências e habilidades específicas para o ensino médio, e não para cada aluno que irá construir seu próprio Projeto de Vida. Fica evidente que o sujeito em questão é o ensino médio, que proporcionará ao aluno a construção de um Projeto de Vida baseado nos princípios da justiça, da ética e da cidadania. Em sequência, é dito que o projeto de vida deverá estar no contexto dos princípios da justiça, da ética e da cidadania. Mas a que justiça e a que ética se refere o documento, se não houver escuta de cada sujeito diante a realidade na qual vive? Tais princípios e valores pensados de forma homogeneizada e padronizada estariam atendendo aos alunos ou a uma formação social mercadológica?

Vale também destacar que a palavra protagonista surge por diversas vezes no decorrer do documento, trazendo a ideia de que o indivíduo deva se sobrepor aos demais sujeitos sociais, pois para que haja um protagonista há que se ter outros sujeitos que sejam antagonistas. Nesta mesma linha de palavras que remetam à lógica mercadológica presente em um documento escolar, a citação anterior traz a palavra competência, a partir deste termo, se

classificam as capacidades de cada um, comparando os sujeitos entre si, e não analisando-os individualmente de acordo com seu próprio tempo e capacidade evolutiva. Não à toa, as palavras competência e competição possuem a mesma origem etimológica⁵.

Construir um Projeto de Vida distinto dessa lógica neoliberal é possibilitar que o aluno sonhe e acesse possibilidades que estejam de acordo com seus desejos, possibilidades e capacidade intersubjetiva, sendo este último item melhor detalhado no próximo tópico que compõe este artigo.

Um Projeto de Vida pensado de forma neoliberal tende a causar sofrimento psíquico aos indivíduos em vulnerabilidade que o sonham e ficam distante de realiza-lo, e que por vezes, não possuem as ferramentas e apoios adequados, tão pouco as condições necessárias fornecidas pelo meio para que possa desenvolver o que desejou. Como resultado, a lógica imposta pelo sistema tende a culpabilizá-los pelo próprio fracasso.

Especialista dele mesmo, empregado dele mesmo, inventor dele mesmo, empresário dele mesmo: a racionalidade neoliberal pressiona o eu a agir sobre ele mesmo no sentido de seu próprio reforço para seguir na competição. Todas as atividades devem se comparar a uma produção, a um investimento, a um cálculo de custo. A economia se torna uma disciplina pessoal [...] essa subjetividade ilusoriamente inflada provoca inevitavelmente, no momento de seu absoluto esvaziamento, frustração, angústia associada ao fracasso e autoculpabilização (DARDOT; LAVAL, 2010, p. 412 apud SAFATLE; DA SILVA JÚNIOR; DUNKER, 2021, p. 48).

1194

Por esse motivo, é fundamental fornecer a todos os estudantes, em especial aos que estão em vulnerabilidade, possibilidade de conhecer suas características identitárias, físicas e conceituais, os estigmas e preconceitos que formam o contexto no qual estão imersos, para que assim tenham condição de construir os apoios necessários para a realização do Projeto de Vida que desejam. A possibilidade de conhecer a si mesmo e refletir sobre as circunstâncias naturais em que se vive é, com certeza, o caminho mais provável para se mudar uma realidade por ora vivida (ORTEGA Y GASSET, 2005).

Do mesmo texto de onde foi tirada a reflexão do parágrafo acima, escrita originalmente pelo filósofo José Ortega y Gasset, destaca-se o que é considerado um de seus principais escritos: “Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo”⁶(ORTEGA Y GASSET, 2005, p. 32). Ou seja, a completude do sentido de todas as coisas trazidas por um indivíduo

⁵ “Ambos substantivos, competência e competição, determinados pelo latim como *competentia* e *competitio* respectivamente, tem referência no verbo *competir*, visto na forma latina *competere*, configurando-se a partir do prefixo *com-*, atuando como união ou encontro, e do verbo *petere*, indicando a iniciativa de realizar algo, no base do indo-europeu *pet-, por ir. Acompanha o sufixo *-cia*, no caso de competência, e *-ção*, em competição, para formar o substantivo correspondente”. Disponível em: <https://etimologia.com.br/competencia-competicao-competir/>. Acesso em: 14/02/2023.

⁶ Tradução nossa: “Eu sou eu e minha circunstância, e se não salvo a ela, também não me salvo”.

passa necessariamente pelas circunstâncias que o rodeia, levando a construção de uma subjetividade junto ao outro, sendo definida por alguns teóricos como conceito de intersubjetividade.

Intersubjetividade e Inclusão, alternativa para um Projeto de Vida que contemple as pessoas em vulnerabilidade

O conceito de intersubjetividade cunhado por Axel Honneth, autor que iniciou seus trabalhos e posteriormente se formou na observação dos estudos elaborados na segunda geração da escola de Frankfurt, liderada por Habermas, atualmente é considerado o principal expoente do que é entendido como sendo a terceira geração de teóricos oriundos desse programa filosófico (DUNKER, 2023).

Vale destacar que desde sua origem, os estudos elaborados pelos autores que compõe este núcleo de estudos, visam discutir as bases norteadoras do que seria uma filosofia social implicada na vida de cada indivíduo, do nascimento ao envelhecimento. Este aspecto se aproxima do objeto principal deste artigo, que é a possibilidade de promover um Projeto de Vida que permita as pessoas em vulnerabilidade sonharem e vivenciarem suas trajetórias de acordo com seus desejos e a forma na qual pretendem ser e estar no mundo, acompanhadas da objetividade necessária para realizarem o que está sendo projetado por elas mesmas, desde que o meio e as circunstâncias forneçam os apoios adequados. A este respeito, Erich Fromm, um dos fundadores da escola de Frankfurt, nos diz que:

Devido ao fato de que a sociedade em que vivemos está empenhada em adquirir propriedade e obter lucro, raramente percebemos prova de um modo ser de existência, e a maioria das pessoas vê o modo ter de existência como o mais natural, e até mesmo o único modo de vida aceitável. Tudo isso dificulta às pessoas apreender a natureza do modo ser, e mesmo compreender que o ter não passa de uma das orientações possíveis. Contudo, esses dois conceitos estão enraizados na experiência humana. Nenhum dos dois deve, nem pode, ser examinado abstratamente, de modo puramente cerebral; ambos estão refletidos em nossa vida cotidiana e devem ser tratados de maneira concreta (FROMM, 1979).

Auxiliar os estudantes na construção de um Projeto de Vida que traga um equilíbrio entre o ser e o ter trazido pelo autor, é essencial para que o indivíduo estabeleça um diálogo entre os seus anseios, sua subjetividade desejante e o meio onde irá obter as ferramentas necessárias para a concretização do que pretende realizar e o reconhecimento dos indivíduos que o cercam.

A respeito deste último aspecto, relativo ao reconhecimento que o indivíduo necessita para alcançar o que almeja, por meio de um processo intersubjetivo, Honneth (2003, p. 155) nos diz: “a reprodução da vida social se efetua sob o imperativo de um reconhecimento recíproco

porque os sujeitos só podem chegar a uma autorrelação prática quando aprendem a se conceber, da perspectiva normativa de seus parceiros de interação, como seus destinatários sociais”.

Ou seja, diferentemente da lógica de que o ser se basta na construção de seus desejos e motivações objetivas, segundo a teoria de reconhecimento promovida pelo autor, para que exista a formação prática da identidade humana, a que se promover um processo de intersubjetividade de troca contínua com o outro, ampliando as relações de reconhecimento mútuo (Honneth, 2003).

Tal processo se desenvolve em três formas distintas de reconhecimento recíproco: “da dedicação emotiva, como a conhecemos das relações amorosas e das amizades, são diferenciados o reconhecimento jurídico e o assentimento solidário como modos separados de reconhecimento” (HONNETH, 2003, p. 157).

O autor busca referências em diversos autores para explicar o reconhecimento nestas três esferas, dando destaque para a teoria do jovem Hegel e da psicologia social de Mead, contudo, para explicar como se concebe as primeiras relações de todo e qualquer indivíduo, Honneth se apoia na psicanálise Winnicottiana para destrinchar o quão importante é o reconhecimento feito pela figura materna no desenvolvimento inicial da vida humana.

1196

Essa unidade originária do comportamento, reciprocamente vivenciada, para a qual ganhou cidadania na pesquisa empírica o conceito de “intersubjetividade primária”, suscita a questão com que Winnicott se ocupou principalmente durante sua vida: como se constitui o processo de interação através do qual mãe e filho podem se separar do estado do indiferenciado ser-um, de modo que eles aprendem a se aceitar e amar, afinal, como pessoas independentes. (HONNETH, 2003, p. 165)

Segundo a análise do autor, conhecer a forma na qual o indivíduo aprendeu a se relacionar com o outro no início de sua vida, como ele reconheceu e foi reconhecido em seus primeiros meses de existência, é aspecto decisivo para que se possa entender a forma na qual ele desenvolve atualmente suas relações subjetivas e objetivas. Na sequência, é explicado pelo autor como se dá o reconhecimento dos direitos do indivíduo em relação ao Estado e a sociedade na qual faz parte.

No estado, [...] o homem é reconhecido e tratado como ser racional, como livre, como pessoa; e o singular, por sua parte, se torna digno desse reconhecimento porque ele, com a superação da naturalidade de sua autoconsciência, obedece a um universal, à vontade sendo em si e para si, à lei, ou seja, se porta em relação aos outros de uma maneira universalmente válida, reconhece-os como o que ele próprio quer valer – como livre, como pessoa (HONNETH, 2003, p. 179 apud HEGEL, 1970, p. 221).

Fazendo menção a definição de Hegel sobre a importância do reconhecimento do Estado para todo e qualquer indivíduo, Honneth ressalta que para além da relação pessoal de reconhecimento de um indivíduo para o outro, o reconhecimento institucional também é decisivo para que haja continuidade no processo de formação da identidade humana, para que o grupo social e comunitário o reconheça como pessoa e lhes conceda seus direitos universais. Complementando as duas primeiras formas de reconhecimento, está o campo da solidariedade.

Para poderem chegar a uma autorrelação infrangível, os sujeitos humanos precisam ainda, além da experiência da dedicação afetiva e do reconhecimento jurídico, de uma estima social que lhes permitam referir-se positivamente a suas propriedades e capacidades concretas [...] o seu princípio básico universalista só pudera ser reconstruído se concebido como resultado de um desacoplamento entre o reconhecimento jurídico e as formas de respeito social, nas quais os sujeitos encontram reconhecimento conforme o valor socialmente definido de suas propriedades concretas (HONNETH, 2003, p. 198-199)

Esta terceira esfera nomeada pelo autor de solidariedade ressalta a importância de se ter uma perspectiva que vá além da concepção normativa, que aproxime os sujeitos por um processo de vínculo intersubjetivo, que por meio de suas diferenças individuais, seja desenvolvido o desejo de troca espontânea de suas opiniões, certezas e incertezas existenciais.

Um Projeto de Vida que traga em sua concepção estes referenciais, tende a favorecer a troca coletiva dentro de parâmetros significativos ao sujeito que o constrói, e ao coletivo que busca compreendê-lo no desenvolvimento de sua autorrelação, respeitando e contribuindo em sua esfera amorosa, jurídica e solidária.

Para as pessoas com deficiência e outras vulnerabilidades a construção de um Projeto de Vida nestes parâmetros tende a auxiliá-las em seu reconhecimento individual e também em sua luta coletiva, visto que os direitos adquiridos individualmente, assim como o fortalecimento de uma relação mutuamente solidária estruturada culturalmente, poderão trazer valorização e políticas de equidade para determinado grupo ou representação social minoritária.

Nesse sentido, o processo da individuação⁷, discorrendo no plano da história da espécie, está ligado ao pressuposto de uma ampliação simultânea das relações de reconhecimento mútuo. A hipótese evolutiva assim traçada, porém, só pode se tornar a pedra angular de uma teoria da sociedade na medida em que ela é remetida de maneira sistemática a processos no interior da práxis da vida social: são lutas moralmente motivadas de grupos sociais, sua tentativa coletiva de

⁷ É importante diferenciar o que o autor chama de individuação para o que seria conhecido psicanaliticamente como narcisismo, a ideia trazida por Honneth está calcada no processo de subjetivação no qual o indivíduo mutuamente constrói seus processos de autorrelação, sendo o outro fundamental para a elaboração e ocorrência de suas relações afetivas. Narcisismo por sua vez, em uma leitura freudiana, consideraria pontos específicos de idealização do eu e do eu ideal, o que não é o foco estabelecido pelo autor neste estudo.

estabelecer institucional e culturalmente formas ampliadas de reconhecimento recíproco, aquilo por meio do qual vem a se realizar a transformação normativamente gerida das sociedades (HONNETH, 2003, p. 156)

Esta citação evidencia o quanto a luta por reconhecimento tende a ser maior em grupos considerados socialmente como minoritários, ressaltando que ao mudar a forma no qual se pensam os princípios filosóficos de um programa ou de um conceito é possível alterar a lógica por vezes excludente que permeia determinada sociedade.

Neste aspecto, pensar o conceito de Projeto de Vida em uma perspectiva que seja inclusiva é de fato possibilitar que os mais vulneráveis tenham possibilidade de pensar a partir de uma lógica que os permita sonhar e realizar seus desejos, trazendo na elaboração de seu respectivo projeto, a objetividade dos passos a serem pensados e trilhados junto ao outro, levando em consideração sua subjetividade e seus aspectos identitários, na esperança de que este modelo se torne regra para todas as pessoas que estejam ou não em vulnerabilidade.

Considerações finais

Estamos contra la pared. La pared ni se mueve y me hablas del futuro como se fuese tuyo para manuseralo, como si a ti precisamente te estuviera esperando o fuera receta para curarte todos los dolores ⁸(GRANDA, 2017, p. 146)

1198

A poesia do médico e poeta equatoriano Euler Granda que abre a última parte deste artigo, traduz em delicados versos a expectativa de um jovem equatoriano vulnerável em relação ao seu futuro, o que certamente não deve estar muito distante da realidade de um jovem brasileiro em vulnerabilidade, visto que ambos são originários de países latino americanos, e portanto possuem em seu “DNA histórico” a marca do colonizador e ao mesmo tempo a esperança de que no futuro poderão adquirir a alforria de uma vida com escolhas e decisões autônomas.

Juntamente a esta reflexão estão as hipóteses críticas apresentadas neste estudo, que têm como ambição, fomentar a discussão acerca da filosofia social que norteia as referências para a aplicação da disciplina Projeto de Vida nas instituições educacionais de todo o país, buscando auxiliar a construção de um modelo de trabalho que seja acessível e traga sentido prático e existencial a todos os estudantes, principalmente aos que possuem deficiência ou alguma outra vulnerabilidade social.

Como diz a citação de Granda, se as paredes do tempo presente não se movem, como será possível sonhar com um futuro que seja melhor que o presente? Por esse motivo, auxiliar

⁸ Tradução nossa: Estamos contra a parede. A parede nem se move e você me fala sobre o futuro como se fosse seu para manuseá-lo, como se estivesse somente esperando por você ou fosse uma receita para curar todas as suas dores

para que cada estudante no momento da construção de seu Projeto de Vida, olhe primeiramente para si e para os aspectos que compõe sua constituição identitária, é tarefa fundamental para um sistema de ensino que pretende auxiliá-lo em suas escolhas, disponibilizando os apoios e as condições necessárias para a construção do seu desejo e autonomia.

Analisar os conteúdos presentes nos documentos que norteiam a concepção da disciplina Projeto de Vida, como por exemplo a BNCC, sob uma ótica intersubjetiva, é ponto crucial para que haja uma interpretação apoiada e coletiva das possibilidades existentes para cada aluno diante do tempo presente, espaço e circunstâncias em que está inserido, trazendo princípio de realidade e passos concretos para os sonhos a serem realizados.

A base filosófica social norteadora para a realização de um Projeto de Vida que tenha essas características citadas acima, está presente na teoria da luta por reconhecimento desenvolvida por Axel Honneth, onde a subjetividade não é apenas produto do acaso individual de cada sujeito, ela é acima de tudo intersubjetiva, e por este motivo, necessita que o Estado e o Outro quanto apoio solidário e afetivo, auxiliem os que necessitam de maior apoio em sua formação, construindo assim, uma sociedade com mais autonomia, equidade e justiça social.

Referências

1199

BRAUER, J. F. **O outro em Lacan: consequências clínicas.** Psicologia USP, [S. l.], v. 5, n. 1-2, p. 309-333, 1994. DOI: 10.1590/S1678-51771994000100020. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34504>>. Acesso em: 02/01/2023.

Etimologia da palavra raiz. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/radical/>. Acesso em 02/01/2023.

CAMUS, A. **O estrangeiro.** Rio de Janeiro: Editora BestBolso, 2021.

CAMUS, A. **O mito de Sísifo.** Rio de Janeiro: Editora BestBolso, 2019.

DA SILVA MARQUES, OTTO. **A Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje.** São Paulo: Editora Cedas, 1986.

DA SILVA, T. (org.); HALL, S; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais.** Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 03/01/2023.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



DUBAR, C. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação.** São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, 2009.

DUNKER, C. **Axel Honneth e a teoria do reconhecimento.** YouTube, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9vSemJiwodQ&t=201s> Acesso em: 15/02/2023

FROMM, E. **Psicanálise da sociedade contemporânea.** Rio de Janeiro: Zahar editores, 1970.

FROMM, E. **Ter ou ser?** Rio de Janeiro: Zahar editores, 1979.

GRANDA, E. **Antología poética.** Quito-Ecuador: Casa de Cultura Equatoriana Benjamín Carrón, 2017.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento.** São Paulo: Editora 34, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC), Base Nacional Comum Curricular, 2017-2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14/02/2023.

1200

NASIO, J. D. **Cinco lições sobre a teoria de Jacques Lacan.** Editora Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1993.

ORTEGA Y GASSET, J. **Meditaciones del Quijote.** Madrid: Editora Colección – letras hispánicas, 2005.

SAFATLE, V.; DASILVA JÚNIOR, N.; DUNKER, C. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2021.

VELOSO, C. **O estrangeiro.** Nova York: Polygram/Philips, 1989. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uIMZLr7LXVE>. Acesso em: 14/02/2023.
Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

COSPLAYE DESENHO TÉCNICO: A INTERSEÇÃO ENTRE CRIATIVIDADE E FERRAMENTAS GEOMETRICAS NA EDUCAÇÃO TÉCNICA INTEGRADA E NA ARTE

Marcos Messias da Silva¹
Maria Cristina Dantas Pina²
Maria das Graças Bittencourt Ferreira³
Camila Cruz da Silva Mendonça⁴
Jeane Carla de Oliveira Padre⁵

Introdução

A educação técnica integrada enfrenta o constante desafio de equilibrar teoria e prática de maneira que os estudantes enxerguem valor em conceitos abstratos e em sua aplicabilidade real. Nesse contexto, o Cosplay surge como uma prática inesperada, mas incrivelmente eficaz, para integrar criatividade e rigor técnico. Ao demandar planejamento minucioso e domínio de ferramentas geométricas para a confecção de trajes e acessórios, o Cosplay estabelece uma ponte única entre a arte e o Desenho Técnico. Mas como essa interseção pode transformar a sala de aula e enriquecer o aprendizado dos estudantes?

Considerada por muitos autores como uma forma de expressão individual, as linguagens artísticas desempenham um papel crucial na cultura e na sociedade. É correto afirmar que a arte é um veículo para a preservação de tradições, para a crítica social, e para a promoção de valores e ideias. Para Damasceno 2021 p.8

1201

¹ Marcos Messias da Silva (autor) ORCID: 0009-0005-6457-1261 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA, VITÓRIA DA CONQUISTA –BAHIA-BRASIL

Email: markossylva2@hotmail

² Maria Cristina Dantas Pina (coautor) UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB – BRASIL Email: maria.pina@uesb.edu

³ Maria das Graças Bittencourt Ferreira (coautor) ORCID: 0000-0001-9857-7489 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA, VITÓRIA DA CONQUISTA –BAHIA-BRASIL

Email: admgalbittencourt@gmail.com

⁴ Camila Cruz da Silva Mendonça (coautor) ORCID: 0009-0005-6709-0500 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA, VITÓRIA DA CONQUISTA –BAHIA-BRASIL

Email: camilacdasilva@hotmail.com

⁵ Jeane Carla de Oliveira Padre (coautor) ORCID: 0009-0001-0192-434X INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA, VITÓRIA DA CONQUISTA –BAHIA-BRASIL

Email: jeane.padre@ifba.edu.br



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



A arte também é uma atividade que alimenta a cultura transpassando os tipos e gêneros culturais produzidos pela humanidade. Nesse sentido, ela assume a ambivalência de ser uma manifestação em si, quanto ao objeto e a forma, bem como também é uma qualidade das realizações no campo cultura.

De acordo com a citação é correto afirmar que a arte é uma maneira de transmitir conhecimentos ancestrais, é utilizada como uma ferramenta de resistência e mudança social. Através das linguagens artísticas, comunidades inteiras podem encontrar uma voz e um meio de se conectar com o passado, presente e futuro, ou seja, através da arte gera-se história.

Já Freire, 2002 relaciona a importância das artes alinhada ao ato de educar, para o autor o processo educativo não deve se limitar apenas ao campo técnico e científico, se faz necessário que a ação educativa seja integralizada. Freire sugere que o ato educativo deve ser criador, englobando não apenas os conteúdos técnicos e científicos, mas também os aspectos culturais, artísticos e estéticos. O autor defende que o ser humano não deve ser espectador da realidade, mas um protagonista e criador de sua história, cultura e visão de mundo.

Nos últimos anos, as linguagens artísticas têm se tornado cada vez mais interdisciplinares. As barreiras entre diferentes formas de arte estão se dissolvendo, dando origem a obras que combinam elementos de várias linguagens. Um exemplo é a arte cosplay que une narrativa literária, música, artes visuais, cinema, teatro, dentre outras, possibilitando mergulhar em uma experiência variada a qual poderá contribuir no desenvolvimento humano estimulando a criatividade, o pensamento crítico e até mesmo o respeito as diferenças. O Cosplay é uma prática artística e cultural que demanda desde a criação de trajes (fantasias) e interpretação de personagens de variados espaços de comunicação social, como desenhos animados, séries, games, livros, filmes, quadrinhos e animes. Segundo Patricia Thorsten 2007 em "Cosplay, Play, and Display: A Japanese Subculture Comes to America". define cosplay como a combinação de "costume" e "play", explicando que a prática envolve não apenas o ato de vestir-se como um personagem, mas também a performance e a interpretação desse personagem, criando uma experiência interativa e imersiva. Unindo-se a essa prática lúdica temos o Desenho Técnico, uma disciplina que geralmente é ofertada nas grades curriculares dos cursos de formação técnica integrada que nesse caso se apresenta como uma ferramenta estrutural para a criação de trajes e acessórios complexos, que exigem precisão geométrica nos projetos dos trajes dos cosplayers, que demanda um planejamento detalhado, em que o desenho técnico atua como uma ferramenta indispensável para a materialização das ideias. Graças ao Desenho Técnico tem-se a possibilidade de elaborar croquis, diagramas e projeções que orientam a construção de peças, garantindo que as proporções e os detalhes sejam fiéis ao design original. Além disso, o desenho técnico fornece os fundamentos para a execução de cortes precisos, montagem de estruturas tridimensionais e o ajuste de proporções, contribuindo para um acabamento que alia funcionalidade e estética.

1202



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

A presente proposta buscará relacionar a arte Cosplay e o Desenho Técnico destacando como essas duas áreas podem dialogar e contribuir mutuamente para o aprendizado, a criatividade e o desenvolvimento de habilidades técnicas e artísticas. Justamente porque o Cosplay é uma arte que recria personagens fictícios por meio de trajes e interpretações, transcende o âmbito do entretenimento e adentra o campo educacional como ferramenta didática e criativa e aliado ao Desenho Técnico, uma disciplina fundamentada em normas e precisão geométrica, o Cosplay possibilita a integração de criatividade e rigor técnico, transformando-se em uma abordagem interativa para o aprendizado.

Sendo assim buscaremos apresentar como a interseção entre essas duas áreas pode enriquecer a Educação Técnica Integrada, ao mesmo tempo promover a arte como uma dimensão pedagógica. Esse trabalho terá como objetivo geral explorar a interseção entre cosplay e desenho técnico, abordando suas aplicações artísticas e educacionais e como objetivos específicos buscará demonstrar como o desenho técnico contribui para o planejamento e produção de cosplayers; investigando a aplicação de projetos de cosplay no ensino de conceitos de geometria e desenho técnico e por último será apresentado exemplos práticos de atividades que integram cosplay e Desenho Técnico.

Cosplay como prática educativa

1203

O Cosplay oferece um rico campo de possibilidades para aplicação educacional, especialmente em contextos de ensino técnico e integrado. Para Freire 2005 p. 95 "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo." Sendo assim podemos relacionar a ação de desenvolvimento da arte cosplay como um exercício educativo desenvolvido em um processo dialógico e coletivo através da atuação com o mundo. Para Freire 2005 a educação é um caminho que pode conduzir o sujeito a uma libertação social pois poderá conscientizar esse cidadão a desenvolver a percepção do seu próprio papel na sociedade, uma sociedade que segundo o autor é constituída de opressores e oprimidos. Se relacionarmos o pensamento de Freire com a prática artística do cosplay podemos compreender que esse modelo de representação artística pode ser também uma ferramenta de libertação social porque atinge diversos tipos de sujeitos, pessoas, possibilitando que os seus integrantes interpretem personagens, desconstruindo estereótipos, que definem a estrutura social, ou seja a arte Cosplay oportuniza as pessoas a se emanciparem e se libertarem de um modelo social rígido, permitindo que esses indivíduos sejam senhores e senhoras de si, tenham controle de sua própria identidade através da manifestação artística. A prática de criar e confeccionar trajes e acessórios baseados em personagens da cultura pop exige habilidades que ultrapassam a mera criatividade, envolvendo conhecimentos em planejamento, resolução de problemas e execução técnica.

No âmbito do Desenho Técnico, o Cosplay pode ser explorado como um projeto pedagógico que desafia os estudantes a aplicarem conceitos como projeções e vistas

ortogonais adentrando no campo da geometria espacial. Por exemplo, para construir uma armadura ou um elmo, é necessário compreender como transformar formas tridimensionais (sólidos geométricos) em desenhos bidimensionais (geometria plana) e vice-versa, promovendo uma compreensão mais profunda da relação entre dimensões. Além disso, a interdisciplinaridade é uma marca dessa abordagem. Durante a criação de Cosplayers, é comum que os estudantes precisem de conhecimentos de Física (para entender a resistência e equilíbrio dos materiais), Matemática (para cálculos de proporções e escalas) Artes (para escolhas estéticas e acabamento) História (para manter a autenticidade relacionada aos períodos, locais, os contexto sociopolítico e cultura que inspiram os personagens e ajudam a compreender os trajes e acessórios que deveram estar alinhados à época) e na literatura (para ajudar a entender as narrativas as motivações, personalidade e arco de desenvolvimento do personagem)

Outro aspecto relevante é o desenvolvimento de habilidades sócio emocionais. Trabalhar em projetos de Cosplay estimula a criatividade, a colaboração e a perseverança, qualidades essenciais para o sucesso acadêmico e profissional. Alunos que se envolvem em projetos como esses frequentemente relatam maior senso de realização e pertencimento, pois veem o resultado tangível de seu esforço. O Cosplay, portanto, é muito mais do que uma prática recreativa. Ele se configura como uma ferramenta educacional, capaz de transformar conteúdos abstratos em experiências práticas e criativas, preparando os estudantes para desafios do mundo real e fomentando o desenvolvimento integral. A confecção de trajes e objetos de Cosplay exige planejamento detalhado, modelagem tridimensional e manipulação de materiais variados. Esses processos se beneficiam diretamente do conhecimento técnico de geometria espacial, projeções ortogonais e cortes – conteúdos centrais do Desenho Técnico. Por exemplo, na criação de armaduras ou espaços cenográficos, o uso de ferramentas como vistas ortogonais e escalas permite a visualização detalhada de cada componente, integrando teoria e prática de maneira intuitiva.

1204

A geometria como ponte entre arte e ciência

A geometria desempenha um papel fundamental como elo entre a arte e a ciência, promovendo um diálogo rico e inovador que transcende as barreiras tradicionais entre essas áreas do conhecimento. No contexto do Cosplay e do Desenho Técnico, essa conexão se torna particularmente evidente. No Desenho Técnico, a geometria é a base para a representação precisa de formas e espaços. Projeções, vistas ortogonais e cortes são ferramentas indispensáveis para a compreensão e comunicação de estruturas tridimensionais. Esses mesmos conceitos encontram aplicação no Cosplay, onde superfícies curvas, proporções exatas e ajustes detalhados de elementos como armaduras ou armas cenográficas dependem diretamente do domínio geométrico.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



A arte, por outro lado, utiliza a geometria como um meio de expressão e estética. O uso de simetria, equilíbrio e proporção na criação de trajes ou cenários do Cosplay reflete princípios que também são fundamentais na arquitetura e no design. Quando os estudantes integram essas competências em um projeto educacional, eles não apenas aplicam a teoria em um contexto prático, mas também desenvolvem uma apreciação mais ampla pelo potencial da geometria como ponte entre dois mundos aparentemente distintos.

Ao explorar o Cosplay em sala de aula, professores podem demonstrar como a geometria conecta a precisão científica com a criatividade artística. Por exemplo, a modelagem digital de um capacete inspirado em personagens exige tanto a compreensão de superfícies complexas quanto a habilidade de adaptar essas formas para o corte e montagem manual. Esse processo ilustra como conceitos abstratos podem ganhar vida através da interação entre a arte e a ciência.

Inovação na educação técnica integrada

A integração do Cosplay ao currículo da Educação Técnica poderá contribuir com a interdisciplinaridade e estimular os estudantes a aplicarem conhecimentos técnicos em contextos práticos e criativos. Projetos como a confecção de trajes ou a modelagem de espaços cenográficos podem envolver disciplinas como Desenho Técnico, Matemática, Física, literatura e Artes, proporcionando uma formação integrada e alinhada aos interesses dos alunos. Fortalecendo também a prática da pesquisa pois de acordo com Freire 2002, p.16:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Alinhando o pensamento do autor citado pode-se apresentar através da ficção uma citação do filme Doctor Strange, 2016 “ Você pode ter um dom para as artes místicas, mas ainda tem muito que aprender. Vale destacar também que o Desenho Técnico é frequentemente visto como uma área puramente exata, enquanto o Cosplay se alinha ao campo das artes. No entanto, ambos compartilham fundamentos geométricos. A criação de um elmo, por exemplo, requer tanto criatividade quanto a habilidade de representar superfícies curvas através de projeções precisas. Ao aplicar esses conceitos em sala de aula, é possível fomentar um aprendizado que valorize tanto o raciocínio lógico quanto a expressão artística.

1205



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

Considerações finais

A relação entre o Cosplay e o Desenho Técnico transcende a ideia de uma simples integração de arte e ciência, revelando-se uma abordagem transformadora para a Educação Técnica Integrada. Ao unir a criatividade inerente à arte cosplay com o rigor técnico exigido pelo desenho geométrico, promove-se não apenas a aplicação prática de conceitos teóricos, mas também o desenvolvimento de competências essenciais para os desafios contemporâneos. A prática do Cosplay, quando aplicada em contextos educacionais, oferece aos estudantes a oportunidade de explorar processos criativos e técnicos de forma interativa e colaborativa. Essa interseção proporciona um ambiente de aprendizado dinâmico, onde a interdisciplinaridade se materializa ao conectar conhecimentos de Matemática, Física, Artes e Literatura. Além disso, ao trabalhar com projetos que exigem planejamento detalhado e habilidades específicas, os alunos desenvolvem autonomia, resiliência e um senso de pertencimento, contribuindo para sua formação integrada. Por meio de exemplos práticos, como a criação de trajes ou cenários, demonstrou-se como a geometria atua como uma ponte entre os mundos da arte e da ciência, possibilitando que os estudantes transitem entre o abstrato e o concreto. Essa abordagem também favorece o engajamento dos alunos, mostrando que o aprendizado pode ser significativo e alinhado a seus interesses pessoais e culturais.

Portanto, incorporar o Cosplay ao currículo técnico não é apenas uma inovação pedagógica, mas também uma ferramenta de empoderamento social e educativo. Ao associar a arte cosplay ao Desenho Técnico, não só se valoriza a interdisciplinaridade, mas também se promove uma educação que integra criatividade, rigor técnico e cultura, preparando os estudantes para serem protagonistas de suas histórias e contribuintes ativos na sociedade.

1206

Referências

DAMASCENO, Gilmar Benevides Costa Soares; DAMASCENO, Claudio Antônio Soares. O ALFABETISMO VISUAL E AS ARTES VISUAIS: UMA ANÁLISE SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO.

DOCTOR STRANGE. Direção: Scott Derrickson. Produção: Marvel Studios. Estados Unidos: Walt Disney Studios Motion Pictures, 2016. 1 DVD. (115 min.).

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: EGA, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 45 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



PETERS, Michael. Pós-estruturalismo e filosofia da diferença. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

THORSTEN, Patricia. *Cosplay, Play, and Display: A Japanese Subculture Comes to America*. In: BOLTON, Christopher A. et al. *Robot Ghosts and Wired Dreams: Japanese Science Fiction from Origins to Anime*. University of Minnesota Press, 2007. p. 53-66.

1207



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

ESQUEMAS INICIAIS DESADAPTATIVOS, APEGO E DEPENDÊNCIA EMOCIONAL EM MULHERES EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA: UM ESTUDO EM UM CENTRO DE ATENDIMENTO À MULHER (CEAM) NO RIO DE JANEIRO

Elisângela Maria da Cunha Silva¹

Ana Cláudia de Azevedo Peixoto²

Ana Paula Teixeira de Sousa³

Maria Luísa Guimarães Costa⁴

A Violência por Parceiro Íntimo (VPI) é definida como um conjunto de comportamentos de violência física, sexual, psicológica ou perseguição, perpetrados pelo parceiro íntimo. É considerado um problema de saúde pública e traz impacto social e na vida de mulheres vítimas. A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2021), aponta que 27% das mulheres em todo o mundo, na faixa etária de 15 a 49 anos, já foram submetidas à VPI.

No Brasil, mulheres representaram 91,5% do total de notificações de VPI (BRASIL, 2020). É a violência de gênero mais comum, causada pelo parceiro da vítima, seja atual ou passado, podendo se manifestar de diferentes formas: física, psicológica, moral, sexual, patrimonial. Concretiza-se em atos como ameaças, xingamentos, humilhações, perseguições, agressões físicas, estupros e, em sua forma letal e os feminicídios.

A Lei Maria da Penha (Lei n. 11.340/2006) estabelece cinco tipos de violência doméstica e familiar contra a mulher, conforme o capítulo II, art. 7º, incisos I a V. A violência física é caracterizada por qualquer conduta que afete a integridade ou saúde corporal da vítima. A violência psicológica envolve ações que causem dano emocional, diminuição da autoestima, controle sobre suas decisões e comportamentos, incluindo ameaças, humilhação, manipulação e isolamento. Já a violência sexual ocorre quando há coerção para presenciar ou participar de atos sexuais não desejados, impedimento do uso de métodos contraceptivos ou imposição de casamento, gravidez, aborto ou prostituição. A violência patrimonial refere-se à retenção, subtração ou destruição de bens, documentos, recursos econômicos ou instrumentos de trabalho da vítima. Por fim, a violência moral abrange condutas que

1208

¹ Psicóloga Clínica, Neuropsicóloga e Mestra em psicologia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro –UFRRJ e Pesquisadora do LEVICA –UFRRJ email: elicunha@ufrj.br

² Psicóloga Clínica, Professora, Doutora e Coordenadora do Laboratório de Estudos sobre Violência contra Crianças e Adolescentes- LEVICA da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro –UFRRJ, email: claudiaapeixoto@gmail.com

³ Graduanda em Serviço Social pela Universidade de Brasília-UNB e Pesquisadora do LEVICA –UFRRJ email: pauladsousateixeira@gmail.com

⁴ Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e Pesquisadora do LEVICA –UFRRJ, email: guimaraesmaria118@gmail.com

configurem calúnia, difamação ou injúria, afetando sua dignidade e reputação. Esses cinco tipos de violência demonstram a abrangência da legislação no combate às diversas formas de agressão contra a mulher e reforçam a necessidade de medidas protetivas eficazes para a garantia de seus direitos.

Baseado na teoria desenvolvida por Walker (1979), o Ciclo da Violência explica os padrões recorrentes em relações de violência conjugal, estruturando-se em três fases: (1) aumento da tensão, (2) ato de violência e (3) lua de mel. Inicialmente, o agressor se torna irritadiço e demonstra acessos de raiva por motivos banais, enquanto a vítima, tomada por medo e ansiedade, busca evitar conflitos e justificar seu comportamento (IMP, 2018). Com o acúmulo da tensão, ocorre a explosão da violência, manifestando-se em agressões físicas, verbais, psicológicas ou patrimoniais, levando a mulher a um estado de paralisia e intenso sofrimento emocional, muitas vezes resultando em afastamento ou busca por ajuda (IMP, 2018). Em seguida, inicia-se a fase da reconciliação, na qual o agressor demonstra arrependimento e adota um comportamento afetuoso para reconquistar a vítima, reforçando a dependência emocional e a esperança de mudança, perpetuando o ciclo (WALKER, 2009). Esse padrão pode ocorrer ainda na fase de namoro e representa um risco real à vida da mulher, já que muitas vítimas relatam experiências de quase morte, evidenciando a gravidade da violência nesse contexto.

A violência contra a mulher pode ser compreendida sob diferentes perspectivas teóricas, sendo a Teoria do Apego e a Teoria do Esquema as abordagens mais relevantes para este estudo. A Teoria do Apego, formulada por Bowlby, explica como os padrões de apego na infância influenciam os relacionamentos na vida adulta. Segundo Bowlby (2004), o apego é um comportamento que busca proximidade e segurança junto a uma figura de referência. Ainsworth (1978) classificou o apego em três tipos principais: seguro, evitativo e ambivalente, aos quais Main e Hesse (1990) adicionaram o apego desorganizado, associado a experiências infantis negativas.

Essa teoria fornece um arcabouço para entender as consequências da VPI. Walker (2009) sugere que mulheres que saíram de relacionamentos abusivos apresentam padrões de apego ambivalente ou ansioso, o que pode afetar futuros relacionamentos. A dependência emocional é um fator que perpetua a mulher em relações abusivas, pois ela mantém uma expectativa constante de mudança do parceiro, contribuindo para a manutenção do ciclo de violência. De acordo com a Teoria do Apego, as mulheres com apego ansioso tendem a buscar relacionamentos onde a segurança emocional é desafiada, o que pode contribuir para a violência doméstica.

Existem vários fatores que condicionam a permanência em um relacionamento abusivo, sendo: a expectativa de mudança, a preservação da família, a desvalorização, a inferioridade, o medo de morrer, a dependência financeira e a dependência emocional (DE). Esta última refere-se a um padrão de comportamento resistente à extinção, mantido por reforço intermitente no ciclo da violência, caracteriza-se também, como uma necessidade afetiva em

relacionamentos amorosos e uma contingência mantenedora na permanência da vítima em relação conjugal violenta.

A DE é considerada um dos fatores de risco e ampliador da vulnerabilidade para a violência, principalmente a doméstica. As mulheres que apresentam dependência tendem a ser vítimas. E por vezes, passam muito tempo tentando evitá-la, e criando estratégias para assegurar sua própria proteção e a de seus filhos. Passam a desenvolver mecanismos de tolerância em relação a experiências marcadas por: maus-tratos, abusos, críticas, comportamentos e atitudes ofensivas que vão em detrimento da integridade como: a autoestima e o valor pessoal.

E permanecem ao lado dos agressores por: medo, vergonha ou falta de recursos financeiros, na esperança que a violência acabe. As residências continuam sendo, o local em que as mulheres são mais vítimas de feminicídio, a forma mais drástica e fatal da violência, após o rompimento da relação é, muitas vezes, a forma que a mulher busca de interromper a violência, mas acaba sendo também o momento em que ela fica mais vulnerável, incorrendo no crescimento da violência.

Levando em conta a importância da temática, foi realizado um recorte da pesquisa de mestrado em andamento, sobre: aspectos da dependência emocional, apego e esquemas iniciais desadaptativos em mulheres vítimas de violência. Com objetivo de verificar: aspectos da DE, estilo de apego e EID'S em mulheres vítimas de VPI, em acompanhamento Psicológico em um Centro Especializado de Atendimento à Mulher (CEAM).

A pesquisa de campo ocorre com quinze participantes fortalecidas em seu processo de intervenção psicossocial. Trata-se de um estudo exploratório com uma abordagem quantitativa-qualitativa, sob a perspectiva teórica da Inserção Ecológica e a aplicação de instrumentos estruturados.

1210

Instrumentos Utilizados

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram os seguintes:

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): Documento utilizado para esclarecer às participantes sobre a natureza da pesquisa, garantindo a confidencialidade e o anonimato. As participantes assinaram o TCLE, consentindo com sua participação.

Entrevista Semiestruturada: Desenvolvida pela pesquisadora com base em estudos sobre relacionamentos abusivos e dependência emocional, a entrevista semiestruturada (Apêndice E) busca compreender a história de vida, o histórico conjugal, os fatores que mantêm a violência, e o perfil da violência vivenciada. A entrevista foi aplicada de forma individual, gravada, transcrita e analisada por meio da análise de conteúdo de Bardin.

Questionário de Esquemas de Young (YSQ-S3): Versão reduzida do questionário que avalia 18 Esquemas Iniciais Desadaptativos (EID), como Abandono, Dependência e Subjugação. O questionário utiliza uma escala Likert de 6 pontos, e os resultados com escore médio



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



superior a 4,5 indicam ativação dos esquemas. As respostas com pontuação elevada (5 ou 6) são analisadas qualitativamente.

Cuestionario de Dependência Emocional (CDE): Desenvolvido por Hoyos e Arredondo (2006), esse instrumento avalia aspectos cognitivos e emocionais da dependência emocional, com base em 23 itens organizados em seis dimensões, como Ansiedade de Separação e Busca de Atenção.

Escala Experiences in Close Relationships – Reduzida (ECR-R-Brasil): Adaptada para o Brasil, esta escala mede dois aspectos do apego: Ansiedade e Evitação. A escala utiliza uma escala Likert de 7 pontos, e maiores escores indicam níveis mais elevados de ansiedade ou evitação no apego.

Procedimentos para a Coleta dos Dados

A coleta de dados seguiu as seguintes fases:

Fase I: Inserção ecológica da pesquisadora no CEAM, realizada durante oito meses antes da aplicação dos instrumentos. Durante esse período, a pesquisadora fez observações da dinâmica do atendimento, com o objetivo de conhecer o ambiente e as interações que ocorriam no CEAM.

Fase II: Acolhimento das mulheres voluntárias, com instruções sobre o estudo e assinatura do TCLE. A aplicação da pesquisa ocorreu em três encontros. No primeiro, foram coletados os dados sociodemográficos e a história de vida, conjugal e de violência, por meio da entrevista semiestruturada. O segundo encontro foi dedicado à aplicação do YSQ-S3, e o último à aplicação do CDE e ECR-R-Brasil. Cada encontro teve duração média de uma hora.

Fase III: Seleção e treinamento de discentes de psicologia da UFRRJ para auxiliarem na análise de dados. As discentes foram treinadas na temática e na metodologia da pesquisa.

Fase IV: Tabulação e análise dos dados. As entrevistas foram analisadas por meio de análise de conteúdo. Os questionários de esquemas, CDE e ECR-R foram processados pelo software Jamovi, para análise estatística.

Fase V: Redação do trabalho, com discussão dos resultados, cruzamento dos dados com a teoria da Inserção Ecológica e elaboração das conclusões.

Questões Éticas da Pesquisa

A pesquisa foi realizada conforme as diretrizes estabelecidas pelas Resoluções 466/12 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAEE: 69662723.0.0000.5285). O sigilo e o anonimato das participantes foram assegurados, e todos os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins científicos. As participantes foram informadas sobre os possíveis riscos, como o desconforto emocional ao falar sobre suas experiências de violência, e garantiu-se que a psicóloga do CEAM estaria



disponível para oferecer suporte emocional, caso necessário. A pesquisa também seguiu os princípios de respeito à autonomia das participantes, garantindo-lhes o direito de desistir da pesquisa a qualquer momento.

Resultados

Dados sociodemográficos e de exposição à violência das participantes

Esta seção apresenta os dados sociodemográficos e de exposição à violência das participantes, incluindo idade, escolaridade, número de filhos, religião e raça, conforme detalhado na Tabela I

Tabela I: Dados Sociodemográficos da Amostra

Parâmetros	Dados	(%)
Idade (anos)		
Mín.-max.	28-65	--
Média	47	--
Escolaridade		
Fundamental Incompleto	1	7,00%
Fundamental Completo	1	7,00%
Médio Completo	8	53,00%
Superior Incompleto	1	7,00%
Superior Completo	4	27,00%
Filhos		
0	1	7,00%
1	4	27,00%
2	6	40,00%
3	4	27,00%
Estado Civil		

1212



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Sociedade
e Práticas Educativas

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



Solteira	6	40,00%
Casada	2	13,00%
Separada	2	13,00%
Divorciada	5	33,00%
Raça (como se autodeclaram)		
Preta	6	40,00%
Parda	6	40,00%
Branca	3	20,00%
Vínculo Trabalhista		
Desempregada	3	20,00%
Autônoma	3	20,00%
Contratada	3	20,00%
Carteira assinada	5	33,00%
Concursada	1	7,00%
Religião		
Evangélica	9	60,00%
Católica	2	13,00%
Espírita	1	7,00%
Nenhuma	3	20,00%

1213

Fonte: A autora, 2023.

A faixa etária das mulheres em situação de violência variou entre 28 e 65 anos. Quanto à escolaridade, 53% possuíam ensino médio, enquanto 34% tinham acesso ao ensino superior. Apenas uma participante (7%) não tinha filhos. Destaca-se que, em alguns casos, o suposto



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

autor do fato (SAF) não era o pai biológico, mas os filhos presenciavam a violência contra a mãe.

Entre os fatores mantenedores da relação abusiva, 26,67% das participantes (quatro mulheres) afirmaram que os filhos foram determinantes para sua permanência na relação. Em relação ao estado civil, 40% das mulheres informaram ser solteiras, nunca tendo oficializado o casamento, embora tenham convivido por anos com o SAF. Uma delas ainda reside no mesmo domicílio, mas sem manter um relacionamento conjugal. Algumas participantes se declararam divorciadas e conseguiram romper com a relação abusiva.

Sobre a questão racial, os dados estatísticos do perfil étnico na mostra evidenciam que mulheres negras (40%) e pardas (40%) estão mais suscetíveis à violência. Na amostra do presente estudo, 94% das participantes estavam empregadas ou em busca de emprego, o que corrobora a tendência recente de maior prevalência da violência entre mulheres economicamente ativas. Quanto à religiosidade, 80% declararam ter alguma religião, com predominância da evangélica (60%).

Os dados sobre vitimização estão apresentados na Tabela II.

Tabela II: Dados do Tipo de Violência Sofrida

Parâmetros	Dados	(%)
Tipo de violência sofrida Lei Maria da Penha (11.340/2006)		
Violência Física	9	60,00%
Violência Psicológica	15	100,00%
Violência Sexual	7	46,67%
Violência Patrimonial	11	73,33%
Violência Moral	8	53,33%
Relatou tentativa de feminicídio		
Sim	3	20,00%
Não	12	80,00%
Tempo que esteve em situação de violência		
Menos que 1 ano	1	6,67%
1 a 5 anos	4	26,67%
6 a 10 anos	4	26,67%
11 a 20 anos	4	26,67%
Mais de 21 anos	2	13,33%

1214

Ainda está com o agressor		
Sim	2	13,00%
Não	13	87,00%
Se houve denúncia		
Sim	10	67,00%
Não	5	33,00%
Mais de um parceiro violento		
Sim	6	30,00%
Não	9	60,00%

Outros transtornos mencionados relatados		
Não	5	33,00%
Depressão	9	60,00%
Ansiedade	1	7,00%
Histórico familiar de violência doméstica até a terceira geração		
Sim	9	60,00%
Não	6	40,00%

1215

Fonte: A autora, 2023.

Observou-se que a violência psicológica foi amplamente reconhecida pelas participantes, apesar de sua subnotificação em delegacias. O reconhecimento desse tipo de violência reflete avanços na conscientização das vítimas. Todos os relatos (100%) identificaram diferentes formas de violência, com maior incidência de violência patrimonial (63,3%), seguida da violência física (60%). Além disso, 20% das participantes relataram ter sofrido tentativa de feminicídio, incluindo espancamento ou agressões com faca (14%).

Entre as formas de violência mencionadas, as ofensas verbais foram as mais frequentes (23,1%), seguidas da perseguição (13,5%), ameaças (12,4%) e agressão física, como chutes, socos e empurrões (11,6%). Em relação às tentativas de feminicídio, o espancamento ou

estrangulamento representaram 5,4%, enquanto as ameaças com faca ou arma de fogo corresponderam a 5,1%.

No que se refere ao tempo de vivência da violência, houve predominância de relações longas, com 53,34% das participantes permanecendo entre 6 e 20 anos e 13,33% por mais de 21 anos. Entre as participantes, 13% ainda permanecem com o agressor, embora afirmem não sofrer mais violência, tendo ambas denunciado a situação. Em relação à ruptura da relação abusiva, 87% das mulheres conseguiram romper e 67% formalizaram uma denúncia. Entre aquelas que buscaram apoio institucional, a Delegacia da Mulher foi o equipamento mais procurado (14%), seguida das delegacias comuns (8,5%).

Quanto ao histórico de vitimização, a violência por um único parceiro foi predominante (60%), enquanto 30% sofreram agressões de múltiplos parceiros. Além disso, 67% das participantes relataram sofrer de algum transtorno associado, sendo a depressão o mais frequente (60%), seguida da tentativa de suicídio (14%). Por fim, 60% relataram histórico familiar de violência doméstica até a terceira geração, indicando que mãe e avó também haviam vivenciado experiências semelhantes.

Análise de conteúdo das entrevistas

1216

A análise de conteúdo das entrevistas foi realizada pela análise de Bardin. Os resultados se referem às unidades de registro, nas categorias presentes:

I- Fatores de risco e ampliadores da vulnerabilidade da mulher em relação abusiva : Os fatores identificados com frequência nos relatos foram o medo da solidão F(15) 30% , dependência do parceiro F(12) 24%, afeto pelo parceiro F(8) 16%, baixa autoestima F(9) 18% , ciúmes F(4) 8%. II- Fatores mantenedores na relação violenta: Os fatores que prevaleceram na amostra foram a dependência emocional M(6) 25%, a vergonha M (5) 21%, os filhos como preservação da família M(4) 17% e a expectativa de mudança M(3) 13%. o medo do parceiro M(3) 12%. III-A violência transgeracional e a formação de EIDS: A transgeracionalidade da violência doméstica foi comum nos relatos das participantes, com relatos de VPI em mulheres de outras gerações, como mãe e avó. Os fatores foram: T1 (8)- Violência na família de origem 52% e T2 (7)- VPI em outras gerações 48%. IV-Respostas comportamentais: As respostas comportamentais mediante o ato violento descritas pelas participantes incluíram: 40% chorar C(6), 35% isolar-se C(5), 10% fugir C(1) e 15% agredir C(2). V- Consequências da vivência da VPI: Quanto às consequências causadas pela VPI, a autculpabilização D(5) destacou-se em 38% da amostra, seguida por desesperança D(3) e danos psicológicos D(3), ambos com 31%. VI- Formas de Enfrentamento: Mediante os apontamentos das participantes, as formas de enfrentamento que se destacaram foram: rede de apoio E(14) 73% , amigos e familiares, seguido de denúncias E(9) 20% e busca ao equipamento E(3) 7%.

Questionário de Esquemas de Young

Nesta seção, são apresentados os dados quantitativos da pesquisa. A aplicação do questionário de esquemas adotou um ponto de corte de 4,5 para a análise dos dados. Esse procedimento foi complementado por uma escuta ativa das histórias de vida das participantes, realizada por meio de entrevistas e da observação no grupo reflexivo. Essa abordagem integrada permitiu uma compreensão mais aprofundada dos EIDs identificados na amostra, conforme apresentado na Tabela III.

Tabela III: Tabela dos EIDs Identificados na Amostra

EIDs	Dados (amostra)	f (%)
Autossacrifício	8	53,33 %
Desconfiança/Abuso	6	40,00 %
Negativismo	5	33,33 %
Vulnerabilidade	4	26,67 %
Privação Emocional	3	20,00 %
Inibição Emocional	3	20,00 %
Abandono	2	13,33 %
Padrões Inflexíveis	2	13,33 %
Grandiosidade/Arrogo	2	13,33 %
Autocontrole e Autodisciplina Insuficientes	2	13,33 %
Subjugação	1	6,67%

Fonte: Autora, 2024.

O EID mais prevalente na amostra foi o autossacrifício, presente em 53,33% das participantes, seguido por desconfiança/abuso (40%), negativismo (33,33%), e vulnerabilidade (26,67%).

Cuestionario de Dependencia Emocional (CDE)

De acordo com os resultados obtidos no Cuestionário de Dependência Emocional- CDE, a média de 59,4% apontou para a DE detectada em seu constructo global, como ilustrado na tabela IV:

Tabela IV- Cuestionario de Dependencia Emocional

Estatística Descritiva

	Fator 1: Ansiedad e de Separação	Fator 2: Expressã o Afetiva	Fator 3: Modificaçã o de planos	Fator 4: Medo da solidão	Fator 5: Expressã o limite	Fator 6: Busca de atençã o	Dependênci a emocional (Total)
Média	17.4	12.4	9.73	9.20	5.80	4.93	59.4
Desvio- padrão	9.44	5.88	5.40	5.00	2.51	2.99	26.8
Median a	17	10	10	8	6	4	56
Soma	261	186	146	138	87	74	891
Mínimo	7	4	4	3	3	2	23
Máximo	40	21	20	17	11	11	110
10º percenti l	7.00	5.80	4.00	3.00	3.00	2.00	29.4
20º percenti l	8.60	7.80	4.00	3.00	3.00	2.00	37.0
30º percenti l	11.2	8.20	6.00	6.40	3.40	3.00	38.8
40º percenti l	12.6	9.60	7.20	8.00	5.00	3.60	49.8
50º percenti l	17.0	10.0	10.0	8.00	6.00	4.00	56.0

1218

Estatística Descritiva

	Fator 1: Ansiedad e de Separação	Fator 2: Expressã o Afetiva	Fator 3: Modificaçã o de planos	Fator 4: Medo da solidão	Fator 5: Expressã o limite	Fator 6: Busca de atençã o	Dependênci a emocional (Total)
60º percentil	18.8	13.4	10.0	10.4	7.00	5.40	63.0
70º percentil	22.4	17.2	11.6	12.6	7.00	6.00	72.4
80º percentil	24.2	19.2	13.6	14.2	7.20	6.20	81.0
90º percentil	26.8	20.0	17.8	15.6	8.60	9.40	95.6

1219

Fonte: A autora, 2024.

Em relação às dimensões da DE, destacam-se: a ansiedade de separação, com média de 17,4%, e a de expressão afetiva, com 12,4%. Ansiedade de separação refere-se a expressões emocionais de medo frente ao fim do relacionamento, com pensamentos automáticos relacionados a perda e solidão. Já a expressão afetiva é caracterizada pela constante necessidade de afeto e amor com vista a amenizar a sensação de insegurança

Escala ECR-R Brasil- Escala Experiences in Close Relationships – Reduzida

Infer-se que a dimensão ansiedade, em relação ao apego ($M = 3,96$ $DP = 1,96$), foi significativa nas participantes, considerando o apego ansioso o mais prevalente. Como na tabela V a seguir.

Tabela V: Estatística Descritiva da escala ECR-R

ESTATÍSTICA DESCRITIVA

	Dimensão Ansiedade	Dimensão Evitação
Média	3.64	3.33
Desvio- padrão	1.96	1.35
Mediana	2.80	3.60
Soma	54.6	50.0
Mínimo	1.00	1.20
Máximo	6.60	5.80
10º percentil	1.28	1.48
20º percentil	1.72	2.24
30º percentil	2.60	2.60
40º percentil	2.60	3.08
50º percentil	2.80	3.60
60º percentil	4.56	3.80
70º percentil	5.12	3.80
80º percentil	5.60	4.44
90º percentil	6.08	4.84

1220

Comparado com o estudo de Natividade e Shiramizu (2015), os resultados apontam proximidade nos valores ($M = 4,14$ $DP = 1,38$) com o público de mulheres brasileiras. Como já afirmado, segundo Young *et al.* (2013), os estilos de apego estabelecidos durante a infância influenciam na escolha dos relacionamentos conjugais e determinam as crenças ou esquemas que desenvolverão sobre si e sobre os outros, que serão mantidos estáveis ao longo do tempo.

Discussão

A violência sofrida pela mulher é um problema social e público na medida em que impacta a economia do país e absorve recursos e esforços substanciais tanto do Estado quanto do setor privado: aposentadorias precoces, pensões por morte, auxílios-doença, afastamentos do trabalho, consultas médicas, internações (IMP, 2018)⁴. Outro fator de saúde pública que impactou e gerou aumento na violência contra mulher, foi a pandemia por Covid- 19, o isolamento provocou a contínua presença da mulher em situação de violência com seu agressor.

Segundo o relatório do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2021)⁵, na pandemia de Covid-19, enquanto o lugar mais seguro para a grande parte da população era dentro das próprias casas, o mesmo não pôde ser dito para muitas mulheres brasileiras, 48,8% dos casos de violência vivenciados pelas mulheres nos últimos 12 meses aconteceram dentro de casa.

Estudos comprovam a existência de variáveis que condicionam a permanência de uma mulher vítima de algum abuso em um relacionamento afetivo, as quais perpetuam a situação de violência e incluem a Dependência Emocional (DE), financeira, expectativa de mudança, preservação da família, desvalorização, inferioridade e até o medo de morrer (GOMES; FERREIRA, 2018). A DE refere-se a um padrão de comportamento resistente à extinção, mantido por reforço intermitente no ciclo da violência. A dependência do companheiro e a necessidade de ter alguém como “referência” pode levar a mulher à submissão e à sujeição às agressões que vão da emocional à física e, muitas vezes, intercalam-se (AYOMA; PEREIRA, 2018).

A DE pode ser considerada um transtorno caracterizado por comportamentos aditivos em relacionamentos amorosos. Porém, ainda se discute se seria considerada uma patologia e quais sintomas a definiriam (BUTION; WESCHLER, 2016). Segundo a Teoria Cognitivo-Comportamental, o comportamento dependente provém do desenvolvimento e da ativação de crenças dependentes (BECK, 2017, p. 227).

O estudo sobre o fenômeno da violência doméstica contra a mulher neste trabalho baseia-se nos conceitos de Dependência Emocional, desenvolvido por Blasco Castelló (2012), de Apego Adulto, na Teoria do Apego de John Bowlby, e de Esquemas Iniciais Desadaptativos, de Young (2008). O objetivo é investigar a relação entre Dependência Emocional, Apego Adulto e Esquemas Iniciais Desadaptativos com o fenômeno da violência contra a mulher em acompanhamento Psicossocial em um Centro Especializado de Atendimento à Mulher (CEAM), perpetrada por parceiro íntimo.

A noção de que a violência por parceiro íntimo deve ser compreendida dentro de um sistema ecológico, pensando-se nos diferentes níveis ambientais envolvidos não apenas no surgimento, mas na perpetuação desse tipo de violência, e também na sua resolução. Desse modo, tratar a violência doméstica de acordo com os inúmeros fatores envolvidos nesse problema pode levar a uma mudança nas normas sociais, melhorar o acesso e a prestação de serviços aos sobreviventes, aos familiares e às testemunhas, bem como o bem-estar pessoal e maior qualidade de vida dessas vítimas.

Com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre essa temática essencial e complexa, este artigo apresenta um estudo sobre os fatores cognitivos que propiciam o risco para a vulnerabilidade em relacionamentos abusivos e romperem do ciclo da violência. O foco específico do estudo debruça-se nos Esquemas Iniciais Desadaptativos, o estilo de Apego e Aspectos da Dependência Emocional em mulheres em situação de violência por seus parceiros ou ex-parceiros íntimos, assistidas em um equipamento de proteção especializado no atendimento à mulheres vítimas de violência em um município na região metropolitana do Rio de Janeiro.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Sociedade
e Práticas Educativas

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



Espera-se com este trabalho contribuir para a compreensão e discussão da relação entre fatores que envolvem a permanência das mulheres em relações abusivas contribuir para a compreensão da relação entre DE e a violência em mulheres vítimas e no conhecimento dos aspectos psicológicos que estão associados ao risco e a vulnerabilidade desta violência. Promover conhecimento social às mulheres em relação a fatores socioemocionais, ao ciclo da violência, informar sobre a dependência emocional e financeira, sendo um fator de risco e ampliador da vulnerabilidade à VPI, visto que pode fazer parte de relacionamentos afetivos ao poder de precaução, do conhecimento mediante à situação de violência e em busca de prevenção às relações abusivas.

Referências

AINSWORTH MS, *et al.* Padrões de apego: Um estudo psicológico da situação estranha. Oxford, Inglaterra: Lawrence Erlbaum; 1978.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BECK, A, T; DAVIS, D, D; FREEMAN, A. **Terapia Cognitiva dos Transtornos de Personalidade**. 3. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2017.

BRASIL. **Boletim Epidemiológico de Violência por parceiro íntimo contra homens e mulheres no Brasil: dados da Vigilância de Violências e Acidentes**. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Coordenação-Geral de Vigilância de Agravos e Doenças Não Transmissíveis do Departamento de Análise em Saúde e Vigilância de Doenças Não Transmissíveis (CGDANT/DASNT/SVS), v. 51, n. 49, p. 1-16, dez. 2020. Acesso em 19 out. 2021

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

BORNSTEIN, Robert F.. Illuminating a Neglected Clinical Issue: societal costs of interpersonal dependency and dependent personality disorder. **Journal Of Clinical Psychology**, v. 68, n. 7, p. 766-781, 23 maio 2012. Wiley. <http://dx.doi.org/10.1002/jclp.21870>.

BORNSTEIN, Robert F.; CECERO, John J.. Deconstructing Dependency in a Five-Factor World: a meta-analytic review. **Journal Of Personality Assessment**, [S.L.], v. 74, n. 2, p. 324-343, abr. 2000. Informa UK Limited. http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa7402_11. Acesso em: 22 de out. de 2021



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

1222

BRASIL. **Boletim Epidemiológico de Violência por parceiro íntimo contra homens e mulheres no Brasil: dados da Vigilância de Violências e Acidentes**. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Coordenação-Geral de Vigilância de Agravos e Doenças Não Transmissíveis do Departamento de Análise em Saúde e Vigilância de Doenças Não Transmissíveis (CGDANT/DASNT/SVS), v. 51, n. 49, p. 1-16, dez. 2020. Disponível em:

https://www.gov.br/saude/ptbr/assuntos/media/pdf/2020/dezembro/17/boletim_epidemiologico_svs_49.pdf. Acesso em: 22 de out. de 2021

BOWLBY, John. Separação: angústia e raiva. São Paulo: Martins Fontes, 2004b. v. 2. p.38 (trilogia Apego e Perda).

BUTION, D, C; WECHSLER, A, M. Dependência emocional: uma revisão sistemática da literatura. **Est. Inter. Psicol.**, Londrina, v. 7, n. 1, p. 77-101, jun. 2016. Disponível em:http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072016000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 out. 2021.

CASTELLÓ, Jorge Blasco. **La Superación de la Dependencia Emocional**. Málaga: Ediciones Corona Borealis, 2012.

1223

CHAFLA-QUISE, N. M., LARA-MACHADO, J. R. (2021). Dependencia emocional y violencia en mujeres atendidas en la Fundación Nosotras con Equidad, de Riobamba. **Rev.Med.Electrón**, 43(5), 1328-1344. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242021000501328&lng=es&tlng=es. Acesso em: 01 nov. de 2021.

COELHO, Elza Berger Salema; SILVA, Anne Caroline Luz Grüdtner da; LINDNER, Sheila Rubia. **Violência por parceiro íntimo: definições e tipologias**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2018. 36 p. Disponível em: https://unasuscp.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/143561/mod_resource/content/19/MOOC-Tipologiascomficha.pdf. Acesso em: 22 out. 2021.

FONSÊCA, Patrícia Nunes da *et al.* Evidências psicométricas do Questionário de Dependência Emocional (CDE). **Revista Avaliação Psicológica**, v. 19, n. 1, p. 67-77, 15 jan. 2020. Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica (IBAP). <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2020.1901.16791.08>. Acesso em 11 out. 2021



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Sociedade
e Práticas Educativas

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



GOMES, A; FERREIRA, C. Domínios dos transtornos mentais comuns em mulheres que relatam violência por parceiro íntimo. **Revista Latino Americana de Enfermagem**. Universidade de São Paulo. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/fcFq3MbHTWVNSYMFVKgMBwg/?lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2021.

HUTZ, C, S; ZANON, C. Revisão da adaptação, validação e normatização da escala de autoestima de Rosenberg. **Aval. psicol.** Porto Alegre, v. 10, n. 1, pág. 41-49, abr. 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712011000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 out. 2021.

INSTITUTO MARIA DA PENHA (IMP). **Tipos de violência**. 2018. Disponível em: <https://www.institutomariadapenha.org.br/lei-11340/tipos-de-violencia.html>. Acesso em: 12 set. 2022.

IZQUIERDO MARTINEZ, S; GOMEZ-ACOSTA, A. Dependencia afectiva: abordaje desde uma perspectiva contextual. **Psychol. av. discip.**, Bogotá, v. 7, n. 1, pág. 81-91, janeiro de 2013. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-23862013000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 out. 2021.

MINAYO, M.; ASSIS, S.; SOUZA, E. **Avaliação por triangulação de métodos**. Rio de Janeiro: Fiocruz; 2005. p.29.

MOMEÑE, J., ESTÉVEZ, A., PÉREZ-GARCÍA, A. M., OLAVE, L., & IRUARRIZAGA, I. (2021). Estilos de afrontamiento, esquemas disfuncionales y síntomas psicopatológicos relacionados con la dependencia emocional hacia la pareja agresora [Coping styles, dysfunctional schemes and psychopathological symptoms related to emotional dependence on the aggressor partner]. **Behavioral Psychology**, 29(1), 29–50. <https://doi.org/10.51668/bp.8321102s>. Acesso em: 27 out. 2021.

MOMEÑE, J., & ESTÉVEZ, A. (2018). Los estilos de crianza parentales como predictores del apego adulto, de la dependencia emocional y del abuso psicológico en las relaciones de pareja adultas [Parental styles as predictors of adult attachment, emotional dependency and psychological abuse in adult couple relationships]. **Behavioral Psychology**, 26(2), 359–377. <https://link.gale.com/apps/doc/A555076772/AONE?u=anon~ade4cad4&sid=googleScholar&xid=31d08b8c>. Acesso em: 28 out. 2021.

1224



NATIVIDADE, Jean Carlos; SHIRAMIZU, Victor Kenji Medeiros. Uma medida de apego: versão brasileira da experiences in close relationship scale - reduzida (ecr-r-brasil). **Psicologia USP**, [S.L.], v. 26, n. 3, p. 484-494, dez. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0103-656420140086>. Acesso em 19 out. 2021

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Violência contra as mulheres. 2021. Disponível em: <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/violenceagainst-women>. Acesso em 22 out. 2021

PAIM, K., MADALENA, M., & FALCKE, D. (2012). Esquemas iniciais desadaptativos na violência conjugal. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, 8(1), 31-39. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872012000100005&lng=pt&tlng=pt. Acesso em 18 out. 2021

PATSI, Licet Victoria H.; GONZALES, Silvia Requena. Relación entre los esquemas desadaptativos con la dependencia emocional en mujeres en Situación de violencia de pareja. **Rip**, n. 23, p. 11-28, jun. 2020. Disponível em: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322020000100003, ISSN 2223-3032. Acesso em: 23 out. 2021.

1225

PEREIRA, D, C, S; CAMARGO, V, S; AOYAMA, P, C, N. Análise funcional da permanência das mulheres nos relacionamentos abusivos: Um estudo prático. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**. v. 20, n. 2, p. 9-22, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v20i2.1026>. Acesso em: 25 out. 2021.

ROMERO URRÉA, H. (2016). El estilo de apego en la mujer violentada. **Revista Científica Y Tecnológica UPSE**, v. 3, n. 3, 19-26. <https://doi.org/10.26423/rctu.v3i3.194>. Acesso em 27 out. 2021.

SILVEIRA, Simone de Biazzi Ávila Batista da et al . Inserção ecológica: metodologia para pesquisar risco e intervir com proteção. **Psicol. educ.**, São Paulo , n. 29, p. 57-74, dez. 2009.

SOUZA, Marjane Bernardy; SILVA, Maria Fernanda Silva da. Estratégias de enfrentamento de mulheres vítimas de violência doméstica: uma revisão da literatura brasileira. **Pensando fam.**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 153-166, jun. 2019. Acesso em 20 out. 2021

TOLEDO, C. B. **ESQUEMAS INICIAIS DESADAPTATIVOS E MODOS ESQUEMÁTICOS EM MULHERES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA**. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Instituto de Educação, Universidade Federal Rural



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em:
<https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/6002/2/2021%20-%20Carolina%20Miranda%20Backx%20Toledo.pdf>. Acesso em 15 mar. 2022.

WAINER, R., et al. **Terapia cognitiva focada em esquemas**: integração em psicoterapia. Porto Alegre: Artmed, 2016.

WALKER, L. E. A. (2009). *The battered woman syndrome*. 3. ed. Nova York: Springer Publishing Company, Llc.

YOUNG, J. E., KLOSKO, J. S., & WEISHAAR, M. E. **Terapia do Esquema**: guia de técnicas cognitivo-comportamentais inovadoras. Porto Alegre: Artmed, 2008.

YOUNG, J. E. **Terapia cognitiva para transtornos da personalidade**: uma abordagem focada no esquema. Porto Alegre: Artmed, 2003.

1226



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

UM OLHAR FEMININO NA PERSPECTIVA BDSM: O PERCURSO DO NORMATIVO ATÉ O COURO

Jennifer Benjamin Lima Almeida Silva¹
Eurides Simões Soares Hide.²

Introdução

Existe uma perspectiva homogênea e heteronormativa, promovida pelos chamados *baunilhas* - não praticantes da comunidade - a respeito do BDSM. O conceito é que o êxtase da sexualidade apenas se constrói a base do sexo, focado apenas em reações corporais genitais, e idealmente, o sexo é definido apenas como penetração. A sociedade selecionou o que seria definido aceitável em uma relação sexual e se adaptaram como ideais de prazer regular, descrito como “apimentar a relação”, além de serem comercializados como fantasia, estipulado como recursos para complementação de uma interação sexual, como algemas, chicotes, cordas. Embora tenham sido originados como instrumento de uso para obtenção de prazer pela comunidade (ZILLI, 2007).

O BDSM é um termo cuja aparição se deu em anúncios pessoais de revistas no início da década de 1970, se tornou objeto de discussões entre o final dos anos 1980 e início dos anos 1990 em grupos de internet, tendo como principal o soc.subculture.bondage-bdsm. A sigla BDSM – variante da língua inglesa – pode ser traduzida como: (BD) *Bondage* (sendo definido como restrição física, usando instrumentos, ou não física, por ordem estabelecida; disciplina Dominação e Submissão (DS); Sadismo e Masoquismo (SM) (Freitas, 2011).

Além dos estímulos físicos, as relações se constituem por dinâmicas de poder, realizadas com base em regras fundamentadas na sanidade, segurança e consensualidade, referidas como “SSC” (FACCHINI, 2013).

O BDSM vai além das práticas sexuais; ele inicia com planejamento, com reforço de conforto e limites pré-estabelecidos antes de qualquer tipo de relação. Ademais, é dividido em categorias, baseadas em identificação e preferências, sendo ainda uma prática ampliada, onde o prazer é subjetivo e priorizado; entretanto, não está necessariamente concentrado em órgãos genitais para seu alcance, mas sim, em uma diversidade de estímulos.

As práticas BDSM necessitam de um preparo psicológico e emocional, como também comunicação e predisposição.

¹ Graduando em psicologia na Universidade Católica do Salvador.

² Psicóloga, professora universitária UCSal, doutoranda PPGFSC da Universidade Católica do Salvador (UCSAL), e-mail: eurides.hide@pro.ucsal.br.

Há uma valorização da subjetividade do outro quanto à sua preferência, sendo importante ainda a imposição e priorização das próprias limitações, em qualquer âmbito da dinâmica; e quando isso não acontece, ocorre uma certa repressão (ZILLI, 2007).

Henry Miller (1940) aborda a sexualidade como um instrumento de autoconhecimento, quando se sabe como defrontá-la. A sexualidade se estende além do prazer genital, ela transpassa a identidade, conectando-se a pensamentos, desejos, impulsos. Miller ressalta que a repressão desse impulso é desastrosa por si só, pois para livrar-se dele é preciso desejá-lo. A realização deve ser sutil, entendendo e estabelecendo seus prazeres e limites, pois o papel que o sexo tem vai além do desejo natural, é um papel inclinado a variações que dependem do indivíduo.

Todo sujeito deseja, mas a percepção desse desejo ora inconsciente pode afetá-lo de alguma forma e, devido a isso, entende-se que, para ter um meio de enfrentá-lo é necessário tomar consciência de sua existência, da satisfação dessa atração, o que pode, gradativamente, trazer uma sensação positiva ao indivíduo, incluindo um sentimento de pertencimento.

Os elementos organizacionais relacionados à vivência sexual são característicos de uma organização erógena. No entanto, o BDSM, como um estilo de vida, e seus seguidores, não são considerados. Portanto, o debate acerca da sexualidade ainda não foi concluído, já que há resistência em se abordar a questão de maneira aberta e não estereotipada, seja dentro ou fora da academia, e é imprescindível que o façamos. Na condição de pessoa não-binária e bissexual, particularmente, acredito que essa discussão não seja apenas necessária para dissipar preconceitos e evitar estigmas, mas também para permitir que a diversidade humana seja manifesta de forma mais viva. Considerando que a sexualidade é essencial para a existência humana, a possibilidade de desfrutar de uma vida completa é tema de discussão em todos os lugares, tornando-se uma questão política.

Há pouca pesquisa sobre uma comunidade estigmatizada, tem poucos estudos nacionais voltados ao indivíduo interessado em suas práticas sem que este interesse seja patologizado, e carece de materiais acadêmicos para estudo de relações excêntricas. Assim sendo, este estudo teve como objetivo responder à questão central: “Como os praticantes do BDSM vivenciam suas vivências e como isso afeta sua permanência na comunidade?”

Justificativa

O corpo se revela pela linguagem, que muitas vezes expressa sua realidade tanto em seu interior quanto no exterior. Já o modo como o corpo se manifesta depende de como o indivíduo se põe a respeito da sua realidade, seus valores e suas sexualidades. Um sujeito que reprime seus sentimentos e desejos, comunicará a ausência dessa satisfação por outro meio, sendo as expressões de seu corpo, como se porta para o mundo (SOARES, 2006).

A sexualidade é uma maneira de expressão do desejo e atração do próprio indivíduo, sobretudo, é ainda uma construção social, embasada em culturas, como ainda em

construções morais e religiosas. As sensações e prazeres físicos também estão diretamente vinculados à extensão moral e social, com o que é construído para ser certo e o que é definido como antinatural, estipulado pelo padrão normativo (HEILBORN, 2002).

A civilização construiu um modelo de sexualidade a ser alcançado não apenas de desejo, bem como de condicionamento do afeto, idealizando sentidos relacionados à excitação, estruturando-se uma forma de regulação social, como traz Foucault (1984) em “História da Sexualidade”. Apresentando as formas de subjetivação nas práticas de si, as relações de poder-resistência e os regimes de saber, ao mesmo tempo, em que alguns elementos analíticos da abordagem foucaultiana de análise do discurso abordam que existe uma repressão social, para se encaixar em uma padronização.

A comunidade pode envolver jogos de poder e responsabilidade pelo seu prazer. Este último me interessou e me fez querer vivenciar. Como neurodivergente, o planejar é confortável e fácil de entender, além de explicar como os estímulos fazem você sentir prazer. Também fizeram parte da motivação, uma vez inserido no espectro da assexualidade, o desvinculo do prazer com o sexo dito normativo foi um fator pertinente. Essa cadeia de pensamentos trouxe meu interesse à pesquisa e, principalmente, à comunidade.

A execução dos interesses da comunidade é ampla, dando oportunidade para cada um exercer qualquer prática que atenda aos seus desejos. Cada um exerce sua subjetividade consciente de que há pessoas no meio que também se expressam da mesma forma, embora com intensidades diferentes.

1229

Poder, saber e sexualidade: o BDSM em perspectiva

A historicidade da comunidade BDSM se derivou de clubes de motociclistas gays, no período pós-segunda guerra, e se estendeu a bares gays ou clubes de sexo, nos quais seus frequentadores se encontravam para ter experiências exóticas. Esses locais foram denominados de clubes de couro, por conta das vestimentas dos motoqueiros (TAORMINO, 2012).

O termo sadomasoquismo deriva de pesquisas fomentadas por Richard von Krafft-Ebing, psiquiatra que descreve o envolvimento sexual baseando-se nos ideais da medicina parâmetros de normatividade sexual e tendo por referência obras de Foucault. O acrônimo S/M originado pelos termos utilizados para se referir a conjunção dos limiares da dor e do prazer, utilizado ainda hoje para identificar dinâmicas e indivíduos com desejos singulares, praticantes da comunidade (COSTA, 2009).

Com base nesse princípio, as atividades de consentimento e segurança visam proteger dois aspectos cruciais para as pessoas envolvidas: a integridade física e psicológica.

A integridade psicológica é preservada em ocasiões em que as práticas consistem em relações consensuais e de simetria de poder entre os envolvidos (KENNEDY, 2001). A integridade física, no entanto, passa por uma relativização de sua ocorrência, enquanto certas práticas

podem produzir danos parciais à pele.

Emprega-se o termo kink para fetiches da comunidade, que engloba as formas de interesse no sadomasoquismo, nas dinâmicas de poder, jogos sexuais, práticas excêntricas e expressões eróticas. São também consideradas “torções” o interesse em dinâmicas de relações (TAORMINO, 2012).

O interesse pode surgir como uma curiosidade em práticas da comunidade, muitas são adaptadas para uma vida com práticas sexuais tradicionais. Essas dinâmicas denominadas como “baunilha”, referência a um sabor neutro, como exemplo o bondage, descrito como um conjunto de restrições físicas ou psicológicas, níveis mais baixos de dor, utilizando instrumentos de nível leve como o chicote (CRAMER, 2013). Percebe-se que esses instrumentos e possíveis jogos são os mais socialmente aceitos e incrementados como parte de uma vida sexual mais completa.

As sessões iniciais são compostas por jogadores interessados, uma vez que todas as práticas consideradas são discutidas previamente e os limites são estabelecidos antecedentes as cenas. Os interessados são direcionados a um treinamento que consiste em um período não padronizado, no qual se é orientado sobre práticas relevantes para si e para seu parceiro. O treinamento ajuda a criar confiança entre as pessoas envolvidas e explica como as atividades serão feitas.

É necessário planejar a sessão, compreendendo, além dos limites da dor, que toda dinâmica deve ser fundamentada no diálogo e consenso, tanto em relação a parceiros casuais, quanto em sessões com parceiros fixos, valorizando o diálogo e a atenção aos limites rígidos. Além disso, é preciso treinar a dinâmica para atingir metas, compreender o papel de cada um, na prática, e compreender as próprias regras (EASTON; HARDY, 2001).

Para uma melhor compreensão dessas ações, são disponibilizados livros para estudo, tanto para dominação quanto para submissão, além de jogos e instrumentos para que, além das dinâmicas, se entendam os riscos. Além disso, é indicado obter a ajuda de um experiente, que pode ceder uma parte do seu tempo e conhecimento para treinar o iniciante. É importante lembrar que adultos maiores de 18 anos só podem participar de jogos na comunidade se tiverem permissão e respeitarem regras.

A teoria psicosssexual de Freud explica que a libido é importante para a angústia relacionada ao amor e à luxúria. Isso pode causar frustração para quem não quer se envolver sexualmente, mas também pode causar frustração para quem quer (KENNEDY, 2001).

Entende-se também que esses impulsos sexuais resultam em uma insensibilidade, onde se perde o anseio de fazer o melhor por si, a visão do que seria bom para si e para o outro, muito semelhante à descrição do que seria identificado como parafilia.

As parafilias são caracterizadas por fantasias, desejos sexuais por objetos, atividades ou situações atípicas (APA, 2013). De acordo com Kafka (2010), elas se repetem com um padrão e interferem na vida social e profissional, incluindo a si. Freud (2006, p. 15) explica que comportamentos sexuais disfuncionais podem ser originados por pulsões sexuais reprimidas.

1230

Quando essas pulsões são suprimidas, encontram outras formas de satisfação.

A teoria da sexualidade parte da ideia de que a libido, quando não trabalhada adequadamente, sendo reprimida ou liberta descuidadamente, pode causar um sentimento de angústia. A libido, no que diz respeito à sexualidade, tem como função indicar para onde está a atração sexual, podendo ser causada por uma vontade de expurgar a luxúria ou pela intenção de não ter nenhum interesse nesse desejo. Se esse desejo fosse realizado, seria responsável por um sofrimento psicológico (KENNEDY, 2001).

De acordo com Taormino (2012), o interesse sexual nas práticas são subjetivos e estão relacionados aos gostos e predileções, assim como outras formas de prazer normativas.

As práticas da comunidade empregam técnicas psicológicas para assegurar certos efeitos, como a utilização de expectativas e ansiedade para gerar antecipação no submisso, ou a dor consensual como uma ferramenta para o prazer. Taormino (2012) sustenta que, no BDSM, existe a “dor boa” quando há uma expectativa por ela, onde essa sensação é aguardada e aproveitada. Há também a “dor erótica”, onde qualquer estímulo que cause dor é convertido em prazer sexual.

A “dor ruim” surge quando a aplicação forçada ultrapassa os limites estabelecidos. A dor para alguns não praticantes, é desagradável, mas, em um contexto sexual, para BDSMers, é acompanhada por uma carga química de neurotransmissores resultantes em excitação, levando a uma tolerância à dor muito maior. A algolagnia é a expressão mais adequada para descrever esse tipo de comportamento, ao transformar a dor em prazer sexual.

Na comunidade BDSM, a dor é vista como parte de um ciclo. A dor não é contínua, começa com propósito e termina com fim. A experiência de dor pode ajudar a lidar com outras coisas além da relação sexual. Isso é chamado de catarse. A catarse é uma situação de expurgo de emoções e estresse, intencional ou não, numa cena, geralmente estimulada pelos membros e com mais chances de acontecer.

A partir da perspectiva de utilização da dor como maneira de extravasar e dar lugar ao prazer ligado ao erotismo, pode-se compreendê-la como um meio de lidar com o externo, uma estratégia, usada pelo sujeito para reduzir seu estresse, focando em um componente diferente, com a dor ou o prazer, não direcionado a resolução da situação estressante. A intenção é obter um retorno que não seja a resposta ao *stress*, mas sim ao deleite das práticas.

Método

Usou-se um modelo de estudo de caso qualitativo para a pesquisa. Robert Yin (1984) reforça que a leitura adequada de um estudo de caso, se bem interpretada em seus pontos fortes e fracos, se torna uma ferramenta de pesquisa bem fundamentada. Este método começa com a definição do problema, a coleta de dados, a apresentação dos resultados e a apresentação dos resultados.

Yin (2010) também descreve que esse tipo de pesquisa tem uma facilidade para se aprofundar

em uma variedade de conteúdos, além da liberdade de escolha do problema estudado, considerando os outros métodos de pesquisa, sendo tão produtivo quanto possível. A pesquisa é tão produtiva quanto os outros, mas há uma precisão no método de pesquisa, uma vez que o método qualitativo estuda o significado da palavra.

Usamos um questionário online na plataforma Google Forms, nas redes sociais, usando a técnica de abordagem bola de neve, devido ao baixo alcance da comunidade, associado a comportamento ilegal ou socialmente estigmatizado. Essas populações são, geralmente, mantidas escondidas e não têm um sistema de referências do qual se possa extrair uma amostra probatória.

A amostragem em bola de neve usa ligações entre membros da população para obter uma amostra. O método funciona a partir da indicação de indivíduos da população para outros que também fazem parte, e assim por diante, apresentando um formato semelhante ao de uma bola de neve que, ao rolar, acumula os flocos de neve.

Os critérios de inclusão foram: a) ter mais de 20 anos; b) ser brasileiro; e c) ser praticante há mais de um ano do BDSM. A entrevista semiestruturada foi composta por cinco seções: 1ª

Seção: Título da pesquisa e requisitos para participar; 2ª Seção: Objetivo da pesquisa e autorização para uso de dados; 3ª Seção: Dados sociodemográficos; 4ª Seção: Informações sobre o papel exercido na prática BDSM; 5ª Seção: Opinião sobre as atribuições, na prática.

Os participantes escolheram seus pseudônimos. Dessa forma, Mel, Srt.^a Moon e Mia Feyre tiveram a liberdade de escolher como seriam referidas. As participantes atenderam aos critérios estabelecidos para a participação, variando entre 25 e 45 anos, com mais de um ano de experiência no BDSM. Brasileiras que moram em Minas Gerais, Pernambuco e Brasília.

O questionário sociodemográfico forneceu os dados sobre as participantes, todas as mulheres cisgêneras, respectivamente brancas e pardas, solteiras e divorciada, uma pansexual e as outras duas heterossexuais, todas com o ensino superior completo, e com uma renda mensal entre R\$ 1.640,00 e R\$ 20.000,00. Atuam como supervisora administrativa, designer e psicóloga clínica. Sob a perspectiva da comunidade, duas delas se declaram switches, enquanto a outra se identifica como bottom, estando presentes na comunidade por, pelo menos, dois anos de estudo. No entanto, apenas duas delas apresentaram respostas positivas para prosseguir com a segunda etapa da pesquisa, a entrevista semiestruturada.

Posteriormente, foi realizada a entrevista semiestruturada, para os entrevistados poderem descrever as partes mais relevantes dessa trajetória, considerando pelo contexto e como se sentiram desde o momento da descoberta até os dias atuais.

Foi realizado um roteiro de perguntas relacionadas a vivências, “Poderia relatar como foi o seu processo de integração à comunidade?”, “Você percebeu alguma alteração na sua autoestima após ingressar na comunidade?”, “Na comunidade, percebe-se uma diferença de tratamento em comparação com outras pessoas do mesmo grupo?”. O objetivo foi traçar um percurso, desde o conhecimento do desejo até a identificação na comunidade, e as

possíveis mudanças que o BDSM trouxe para o indivíduo. Foi estabelecido um prazo por data para a coleta das respostas, um período de 15 dias.

Todas as atividades foram gravadas e transcritas com a permissão dos participantes. As entrevistadas puderam dar suas próprias respostas, sem precisar seguir uma ordem cronológica. Puderam acrescentar informações depois. As perguntas foram direcionadas para guiar os participantes na temática abordada, ou seja, foram semiestruturadas (MANZINI, 1990/1991).

As participantes foram informadas sobre o tema e o objetivo da pesquisa, bem como sobre seus direitos e riscos, como o sigilo de sua identidade e o direito de abandonar a participação na pesquisa a qualquer momento, além da possibilidade de vazamento de dados por meio das redes sociais. No começo da entrevista, os participantes concordaram e confirmaram.

A entrevista foi gravada e transcrita, mas as informações permanecerão confidenciais, uma vez que foi utilizado o anonimato da identidade e o sigilo das falas está assegurado. Além disso, os dados desta pesquisa serão destruídos cinco anos após a conclusão do estudo, conforme a orientação do Conselho Nacional de Saúde (CNS, 2012, 2016).

A análise de dados seguiu o método de Bardin (1977), decorrente de uma “leitura flutuante”, tendo em vista o material de pesquisa na totalidade. A partir daí, começaram as hipóteses baseadas nos objetivos e na coleta, e, logo após, a exploração desse material para categorizar os dados, visando coesão. A última etapa foi uma análise dos significados dos dados coletados, para identificar e analisar o fenômeno pesquisado e a ligação de recorrência (SOUZA; SANTOS, 2020).

A análise foi dividida em: a) autoentendimento, b) poder para si, c) identificação e pertencimento. A primeira parte é sobre a descoberta da BDSM e como ela ajudou a entender seus sentimentos e desejos em relação à reprodução, entender seus fetiches e perceber que está interessado em algo diferente do que é dito ideal.

A segunda categoria foi selecionada por um processo de estudo das práticas de segurança e limites no contexto do BDSM. Esse aprendizado envolve usar um sistema de segurança entre os interessados, palavras de segurança e verbalizar os próprios limites, interferindo diretamente nas relações fora do ambiente e na imagem de si. Dessa forma, isso proporciona um empoderamento direto ao praticante, compreendendo seus limites e a importância de verbalizá-los para se sentir seguro. Esse empoderamento está íntimo à autoestima.

Para a terceira e última categoria, pensou-se na identificação das participantes na comunidade BDSM, como se sentiram acolhidas pelos membros que interagiram, comparando com o comportamento de pessoas de fora do meio e como idealizam e falam sobre as práticas e praticantes. Dessa forma, a identificação e acolhimento levam ao pertencimento, sendo um dos motivos pelos quais essas pessoas permanecem na comunidade, pois, além de se sentirem respeitadas, sentem-se valorizadas e parte do mesmo movimento.

Concepções éticas

O projeto foi submetido ao sistema CEP/CONEP pela Plataforma Brasil, seguindo as diretrizes das resoluções nos 466/12 e 510/16, e aprovado sob o número CAAE: 79101724.5.0000.5628 do CNS.

Os participantes foram avisados sobre os riscos, como desconforto, invasão de privacidade, acesso a memórias ruins e constrangimento. Por conta dessa possibilidade, eles poderão receber ajuda psicológica da Unidade de Atendimento em Psicologia Professora Silvana Maria Grisi Sarno.

Como consequência da participação, espera-se que, a partir da entrevista, os participantes possam refletir sobre a experiência que tiveram no meio BDSM e reconhecer as influências que a comunidade exerce em seu dia a dia, de forma que possam expressar suas práticas sem serem julgados.

Resultados e discussão — autoentendimento

Após coletar informações, separamos as informações em três categorias: (a) autoentendimento, (b) poder para si e (c) identificação e pertencimento. A seleção dessas categorias se deu através da definição de perguntas para obter respostas que atendessem aos objetivos, tendo em vista a percepção individual de cada participante em relação a si, bem como a ordem em que elas se organizam, o que destaca como cada uma interage com a outra. O desejo é pessoal e precisa ser entendido antes de decidir o que fazer com ele. Miller (1940) descreve essa autodescoberta como uma inquietação provocada pelo desejo de ser reprimido, e sugere que, ao ser percebido, há um entendimento de si, uma euforia para vivenciá-lo, mas também uma satisfação em poder descrever esse desejo.

A Srt.^a Moon aborda isso ao relatar a sua experiência conforme a sua própria percepção:

“Eu já vivia dentro daquilo, eu só não sabia que tinha um nome. Eu acho que isso acontece com 90% das pessoas que praticam. A gente gosta de uma coisa diferente, acha que somos estranhos diante de outras pessoas, e até somos, mas isso aí não importa. Quando eu comecei a estudar sobre, foi num antigo relacionamento meu, que a pessoa me apresentou ao mundo, eu fui pesquisar, fui entender, comecei a ligar os pontos, isso aqui, que eu gosto, tem esse nome? Então, o conjunto de tudo isso aqui, que eu gosto, se chama BDSM?”

A autodescoberta também pode causar uma confusão no entendimento do próprio desejo, argumento reforçado pelas participantes, que relataram que algumas práticas eram atraentes, mas, ao as fazer, perceberam que não se identificavam com elas.

A Srt.^a Moon fala sobre sua descoberta sobre como a comunidade funciona.

1234

“Uma amiga olhou pra mim e falou: qual é a tua posição? Eu falei: eu sou bottom. Ela: você não é bottom. E eu com minha coleira enorme de ferro, corrente no pescoço. Ela: você tá errada. Porque eu não queria dar braço a torcer, porque eu tinha um lado dominante. Até que um amigo dela, meu sapato, desamarrou, ele ajoelhou pra amarrar o meu sapato. Eu fiz: eu acho que ela tá certa. Cada dia é uma descoberta diferente.”

Enquanto Mia Feyre relata sobre sua percepção sobre suas práticas:

“Eu achava que era masoquista e descobri que não. A primeira coisa que eu falava quando conhecia, conversava uma relação, pra uma negociação de play ou de qualquer evento, é eu não lido bem com dor, mas eu lido bem com dor, a ponto de descobrir que numa brincadeira de impacto, se eu não tiver uma comunicação muito legal com o top, vou ficar roxa, porque eu suporto muito mais dor do que eu mesma achava que suportava, mesmo não sendo masoquista”

A sexualidade é uma expressão de si mesma, uma forma de se comunicar através do corpo. Foucault (1984) argumenta que a sexualidade é natural e não deve ser encarada como um tabu, independentemente dos hábitos sociais. Apesar de serem vistos como atípicos, depois do acordo social explícito, é perceptível que não há variações no desejo do outro, mas sim uma contenção. A percepção de querer algo fora do comum pode causar sentimentos conflitantes, ora no receio da exclusão, ora no entusiasmo de descobrir que esse desejo não é fruto de uma experiência pessoal, mas ele não deixa de existir por imposição social. A comunidade compreende que esse fator existe, mas não deixa de vivenciá-lo, como a Srt.^a Moon mencionou em sua fala:

“Eu vejo muito, essa problemática: ai, meu Deus, vamos botar os panos em cima de tudo aquilo que a gente sente, porque isso é muito errado, vão me olhar estranho, porque eu gosto de bater, porque eu gosto de apanhar, quem paga as minhas contas? Quatro anos atrás, jamais pensaria isso. Jamais falaria isso. Então, foi uma virada de chave muito grande pra mim. Conhecer a comunidade e fazer parte disso tudo.”

Resultados e discussão — ponderar para si

A comunidade BDSM precisa, constantemente, reafirmar e desvincular-se da agressão e do abuso — temas ligados às interações do meio — precisando reforçar que as práticas são consentidas e qualquer situação que ultrapasse o combinado é totalmente reprovada. No BDSM, aprendemos a reconhecer e respeitar os limites. Para isso, aprendemos a respeitar os limites de outras pessoas e a falar sobre eles. O aprendizado é gradual e começa com um sistema de cores, uma palavra de segurança e o check-in, que é conferir se as partes continuam consentindo com a prática, uma vez que se compreende a possibilidade de

1235

alteração durante a sessão ou o ultrapassar de um limite, mesmo que tenham sido discutidos em um momento anterior.

Ambas as partes concordam em ser importante respeitar as regras da comunidade. A Srt.^a Moon exemplifica de como é importante seguir as regras de segurança, mostrando todas as informações importantes antes:

“Eu tenho uma ficha de sete páginas com quatro palavras de segurança, três telefones para contato em caso de emergência, com meu nome completo, minha idade, minha orientação, minhas alergias, remédios que eu tomo, histórico médico, alimentos que gosto, alimentos que não gosto, o que me acalma, o que não me acalma, meus gatilhos, limites rígidos e flexíveis. Na D/s, a pessoa disse o seguinte: quero que faça uma lista, até o que for mais bobo de gatilhos, que pode lhe prejudicar. Coloque tudo. Tem sete páginas e ainda editando. Todo dia a gente aprende uma coisa diferente, entende uma coisa diferente. Eu tento passar isso para quem chega até mim, novatos. Para terem essa noção, porque a gente não pode deixar, muita gente que entra no BDSM e sai traumatizado por falta de orientação. Isso é muito perigoso.”

Mia Feyre relata a respeito de perigos nas práticas:

1236

“Funciona primeiro numa conversa informal, sobre quem é aquela pessoa, a gente entra num lugar muito básico, o que você gosta, do que eu gosto, como funciona, até afinar. Precisa ser numa horizontalidade. Eu já corto independentemente da possibilidade, porque eu não me sinto segura. De alguma forma, tem que ter algum tipo de vinculação pra mim. Preciso sair desse primeiro escopo de: você gosta disso? Eu também gosto. Temos áreas de interesse, temos limites pré-estabelecidos. Entender se a pessoa também tá alinhada. Não precisa ser muito, mas ao ponto de me sentir emocionalmente segura. Pra mim, contratos verbais podem ser suficientes. Tive só um contrato realmente mais formal, de sentar e teoricamente assinar. Contrato verbal funciona, mas eu preciso sentir que aquela pessoa principalmente vai respeitar limites.”

As duas participantes relataram que desenvolveram a habilidade de dizer “não” após a entrada na comunidade, aprendida nos estudos de introdução e levada a outros âmbitos e relacionamentos; assim, a imposição de seus limites ocasionou maior segurança quanto à verbalização de desconforto em situações fora das práticas.

Conforme a narrativa de Mia Feyre, ela conta como aprendeu a dizer não nas práticas da comunidade e expandiu sua percepção para outras relações:

“Foi através do BDSM que me dei conta de relações abusivas que eu tinha à minha volta no mundo baunilha. Foi entendendo que eu podia dizer não e perceber o quanto que entrei em 2014, extremamente permissiva. Eu fiz uma cena de suspensão e tinha desconforto presente, não identifiquei, não nomeei, não

consegui falar, não houve cuidado das outras partes de identificação e foi depois, em terapia; hoje eu tenho claramente muito mais bordas e limites, eu aprendi nas cenas a falar, não, dentro das safes, comunicar mesmo, o shibari é lugar de troca, tô sentindo isso, preciso de um ajuste aqui; porque dentro do meu recorte como mulher hétero cis, 41 anos, não aprendi que eu podia falar não tá gostoso! Eu fingi orgasmos até conhecer meu ex-marido em 2009, tive uma vida sexual extremamente ativa e parecia para as pessoas, ela é bem resolvida e eu não gozava, não conseguia me comunicar no sexo. Foi através da comunidade que fui me dando conta de que eu podia, em outras relações, também trazer esse limite claro, entender que se a pessoa não respeitava, já era abuso. Foi através da comunidade do BD, lendo textos, que eu comecei a falar.”

Para a Srt.^a Moon influenciou sua vida diária:

“Saber dizer não é a coisa mais incrível que existe. Ainda tenho um pouco de dificuldade, porque gosto de ajudar as pessoas e eu tento de tudo ajudar todo mundo. Mas em comparação, há um ano, como estava a minha vida, hoje em dia, eu digo que 50% já consigo dizer que não posso. Antes não conseguia nem falar direito.”

Resultados e discussão — identificação e pertencimento & considerações finais

1237

De acordo com Tavares (2014), a participação social transcende o vínculo biológico e as circunstâncias do desenvolvimento humano. A psicologia social sustenta que o indivíduo, como ser social, necessita de um convívio básico onde se sinta incluído e valorizado. Dessa forma, quando suas subjetividades não são consideradas em um contexto, desenvolve-se uma incapacidade de se sentir parte de uma comunidade, o que difere daquilo que é almejado pela sociedade. A procura por um padrão não é apenas estética e abrange diversos aspectos da vida, inclusive o sexual. A exclusão do indivíduo por conta das suas escolhas de estilo de vida sexual não é determinada pelo desentendimento a respeito da prática, mas sim por um valor moral adaptado aos conceitos sexuais.

Ambas as pessoas se sentiram parte do grupo, sem se sentirem isoladas. A Srt.^a Moon fala sobre conhecer as pessoas na comunidade:

“Quando comecei a ter contato com pessoas de dentro do meio, foi muito louco. Porque, como novata, via essas pessoas acima de tudo em qualquer coisa. Tem uma galera que são bem antigas, eu brinco dizendo que quando eles entraram no BDSM em Recife, era uma pangeia. Era tudo mato, capivara e dinossauro. Mas eu tenho um enorme respeito por eles. Eu cheguei até eles no nível, não no nível de conhecimento, mas eu consegui falar com eles. E ter a aprovação deles. A aprovação da supremacia da nata do BDSM,”

Mia Feyre apresenta uma perspectiva de normalidade nas interações do BDSM:

“As pessoas do BDSM são como eu, trabalham e vivem os kinks, o quanto que conhecer essas pessoas me trouxe, só houve uma sensação de integração, que tudo bem e que é só uma coisa diferente, gente, é só uma característica, como o cabelo das meninas, a gente tem alturas diversas. Foi essa normalização que conheci as pessoas, porque elas eram pessoas normais, eles me explicam um monte de coisa, a gente, na fantasia, vai imaginar que vai encontrar pessoas muito esquisitas e a ideia ainda do couro, do látex, e como se essas pessoas vivessem em hierarquia. Não por óbvio.”

No entanto, o desejo é independente dos valores sociais estabelecidos durante as civilizações, mas depende dos valores morais para ser realizado. A atração sexual é determinada por cada indivíduo, e isso difere da libido e do desejo sexual, que, por sua vez, não dependem de outras pessoas. Enquanto a libido é expressa por uma ou mais pessoas, a atração é direcionada a uma ou mais pessoas. Dessa forma, é possível estabelecer uma conexão entre o desejo e a atração sexual. É importante compreender que, mesmo quando o desejo se manifesta em forma de ideal sexual, a atração delimita onde o êxtase é alcançado. Como o ideal é introduzido desde a aparição de possíveis comportamentos sexuais, fugindo à regra, é considerado atípico. As participantes têm experiências diferentes em relação aos comportamentos de outros sobre suas práticas, mas ambas afirmam que suas preferências são tão normais e comuns quanto qualquer outra, mas ainda há um tratamento diferenciado para os não praticantes.

Embora a Srt.^a Moon afirme que está lidando bem com pessoas próximas, ainda há uma visão limitada das práticas:

“Meus chefes ficam “tirando onda” comigo, me chamando de chicotada, chicotinho. Porque essa galera é curiosa. Querem saber o que acontece, mas não têm coragem de ir para ver como funciona. Porque acham que é bagunça ou qualquer coisa do tipo. E não é, somos bem organizados e éticos. Temos duas páginas de regras da casa, nem celular pode usar. Então, a ética dentro da comunidade existe, é uma coisa primordial. Parece que, no contexto do BDSM, não tem nada a ver com o sexual. É como se a gente fosse circo. Que eles pagassem a entrada para poder se divertir de uma forma diferente da gente.”

Ao abordar as falas dirigidas a ela, Mia Feyre minimiza seus interesses:

“Não precisa me botar de esquisito, ninguém está te convidando. Quando eu estava falando sobre isso numa mesa, meus primos vão para dois lugares. O primeiro é de choque e depois é quase como se rolasse uma desqualificaçãozinha: a Mia e essas coisas estranhas dela, A Mia e esses negócios, cheguei na casa do meu pai e ele: uma eterna adolescente com 40 anos, não vai parar não? Aí eu, não. A Mia é essa pessoa meio esquisita, que faz essas coisas meio diferentes, eu não tô falando pra chocar, tô falando que existe, inclusive. Gosto de muita coisa.”

Praticantes da comunidade BDSM não tem necessariamente um padrão visual, os chamados baunilhas não conseguem identificá-los, baseiam-se no que conhecem do básico da comunidade, é necessário que alguém do meio se identifique, mas isso reforça que muitas pessoas da comunidade têm vivências comuns fora do BDSM e não diferem do dito normativo, exceto se queiram.

Considerações finais

Observa-se que o BDSM é um segmento organizado por uma comunidade que se baseia em identificações e preferências em dinâmicas de poder, abrangendo um estilo de vida específico. É crucial que a imersão seja feita por estudos e treinamentos, a fim de que realizem as práticas e se adéquem aos papéis. É inquestionável a necessidade de medidas de segurança praticadas e reforçadas por ambas as partes envolvidas na maior parte dos plays.

Quando se trata dos clubes, workshops e treinamentos, há contrastes culturais em relação ao Brasil, à Europa e à América do Norte, há uma concentração maior em relação à comunidade e estudos. No Brasil, falta conteúdo para os praticantes, algo que se replica no ramo acadêmico, quando posto o estudo sobre o BDSM em comparação a outras culturas.

Dessa forma, é compreensível a dificuldade de se ter acesso a esse público, ficando evidente pela complexidade em atingir os participantes desta pesquisa. Dentro dos critérios de inclusão, não foi definido gênero, mas um dado relevante apresentado pelas participantes foi a semelhança entre vários de seus aspectos. As três mulheres que participaram da primeira etapa da pesquisa foram cisgênero, duas delas se apresentando como switch e uma como bottom. É importante salientar que uma das participantes não respondeu à segunda parte da pesquisa, que era a entrevista, sendo impedida de permanecer como participante. No entanto, as participantes que se seguiram à entrevista afirmaram que o gênero tem um impacto significativo em sua prática, como a switch, que já foi considerada incapaz de exercer um papel de dominação por outros dominadores, julgamento que se concentrou unicamente no fato de ela ser uma dominadora.

A influência cultural afeta não apenas o conteúdo, mas também a maneira como os participantes se relacionam, como as práticas são vistas como absurdas. As fontes de estudo são importantes porque muitas coisas são estudadas em outras línguas, tornando difícil para os estudantes se prepararem para a comunidade. A falta de material também prejudica a compreensão de questões de segurança, como primeiros socorros, que são mais requisitados em outros países.

Dessa forma, é possível notar que esta pesquisa apresenta uma perspectiva sobre mulheres dentro da comunidade, o que traz um grande benefício, não somente para o meio acadêmico, mas também para a comunidade BDSM. É evidente que é preciso ampliar os dados e as fontes de pesquisas nacionais sobre temas relacionados aos praticantes e suas experiências subjetivas, seja na comunidade ou fora dela.

1239



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



Referências

ABREU, Sara, **BDSM: No Limiar do Consentimento Sexual, BDSM: NO LIMIAR DO CONSENTIMENTO SEXUAL**, [s.l.: s.n.], 2017.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 1977. Acesso em: 25 de março de 2024.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2016. Acesso em: 13/04/2024.

COSTA, Eduardo, Krafft-Ebing, a Psychopathia Sexualis e a criação da noção médica de sadismo, **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 12, n. 2, p. 379–386, 2009.

CRAMER, Elizabeth, **Dom's Guide To Submissive Training**, [s.l.]: Living Plus Healthy Publishing, 2013.

EASTON, Dossie ; HARDY, Janet W, **The New Topping Book**, [s.l.]: SCB Distributors, 2001.

FACCHINI, R. **Praticamos SM, repudiamos agressão: classificações, redes e organização comunitária em torno do BDSM no contexto brasileiro**. Sexualidad, Salud y Sociedad, Revista Latinoamericana, n. 14. ago., 2013, p. 195-228.

FOUCAULT, Michel, História da sexualidade II : o uso dos prazeres, Rio De Janeiro (Rj): Graal, 2009.

FREUD, S. Além do princípio do prazer. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. v. 18. Imago Editora, 2006.

HEILBORN, Maria Luiza. Fronteiras simbólicas: gênero, corpo e sexualidade. **Cadernos Cepia**, v. 5, p. 73-92, 2002.

1240





13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



KAFKA, M. P. **Hypersexual disorder: A proposed diagnosis for DSM-V.** *Archives of Sexual Behavior*, [S.I.], v. 39, n. 2, 2010.

KENNEDY, Roger. **Libido**. [s.l.]: Icon Books, 2001.

MILLER, Henry, *O mundo do sexo*, [s.l.]: José Olympio, 2019.

MOTA, Ana ; OLIVEIRA, Alexandra, **ÁREA TEMÁTICA:SEXUALIDADE E GÉNERO PARA ALÉM DA DOR: FANTASIAS DE PRAZER, PODER E ENTREGA.** *Um estudo sobre Sadomasoquismo*, [s.l.: s.n., s.d.].

RASPUTIN - DOMINADOR INICIANTE, Glossário - Parte 1 - A-F, **Dilemas de um Dominador Iniciante.** Blogspot.com, disponível em: <http://dilemasdeumdominiciante.blogspot.com/2014/05/glossario-parte-1-f.html>. acesso em: 17 de junho de 2023.

ROSANA CARNEIRO TAVARES, *O sentimento de pertencimento social como um direito básico e universal*, **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, v. 15, n. 106, p. 179–179, 2014.

1241

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. **Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer.** *Pesquisa e Debate em Educação*, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396 - 1416, jul. - dez. 2020. ISSN 2237-9444. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>. Acesso em: 16 março de 2024.

TAORMINO, Tristan, **The ultimate guide to kink : BDSM, role play and the erotic edge**, Berkeley, Calif.: Cleis Press, 2012.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2015. Acesso em: 18 maio de 2024.

ZILLI, Bruno Dallacort, *A perversão domesticada: estudo do discurso de legitimação do BDSM na Internet e seu diálogo com a psiquiatria*, **Uerj.br**, 2024.



UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS SOBRE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Rosana Mendes Maciel Moreira¹
Fabiane Santana Previtali²

Introdução

Este trabalho é parte de uma investigação em andamento no âmbito de um doutorado em Educação, que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e conta com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e está vinculada ao Projeto de Pesquisa "Trabalho Docente na Educação Básica Pública sob a Nova Gestão Pública e as Tecnologias Digitais: uma abordagem Brasil, Argentina e Portugal".

A formação docente no Brasil é regida por um complexo aparato legal que busca garantir os interesses do Estado. De acordo com Zabalza (2014), a sociedade atual requer dos indivíduos novas formas de aprendizado, especialmente em um contexto de desenvolvimento acelerado. Essa mudança de perspectiva representa um progresso importante na formação de professores e no estágio prévio como preparação ao exercício da profissão.

O estágio é um dos componentes do currículo dos cursos de formação, o que significa que "[...] as considerações sobre eficácia devem situá-lo no âmbito de um programa de formação [...]" (Zabalza, 2014, p. 40). Além disso, o estágio é uma experiência complexa que envolve diversas variáveis e três protagonistas essenciais: os alunos, a Instituição de Ensino Superior - IES e os centros de prática.

Por ser um componente curricular obrigatório nos cursos de formação, o estágio demanda atenção e comprometimento dos envolvidos, uma vez que se inicia com um conhecimento que, por sua natureza, é abstrato. Para que esse conhecimento seja efetivamente assimilado, é necessário que ocorra uma aprendizagem a partir de diversas situações e ações, o que implica a necessidade de um acompanhamento sistemático por parte de profissionais experientes. Esses profissionais são fundamentais para selecionar as situações de aprendizado mais adequadas e para auxiliar os estagiários a perceberem aspectos que, muitas vezes, não são evidentes. O acompanhamento proporcionado permitirá ao estagiário "[...] ver aquilo

1242

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: mendesmacielrosana@gmail.com

² Docente do curso de doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: fabiane.previtali@gmail.com

que, sozinho, não é capaz de ver. O produto deste processo é o saber adquirido [...]” (Barth, 1993, p. 23).

De acordo com Sousa (2016), classificação do estágio que se manifesta nos diversos contextos formativos tem como objetivo destacar sua função, o papel do estagiário e a natureza das atividades a serem desempenhadas. Os participantes desse processo realizam diversas tarefas relacionadas à formação. O estágio supervisionado é essencial para a formação profissional, pois busca alinhar essa preparação às exigências do mercado de trabalho. Dessa maneira, esse componente curricular se torna um importante recurso para aprofundar o conhecimento do estudante e para sua inserção na realidade da escola em que irá atuar profissionalmente.

O Estágio Curricular Supervisionado emerge como ferramenta imprescindível nesse processo, conforme estabelece a lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que sanciona essa prática como parte essencial da formação do estudante (Brasil, 2008).

De acordo com o artigo 1º da lei nº 11.788

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (Brasil, 2008, p. 3).

1243

A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN’s de formação docente são fruto da demanda capitalista, na qual o educador se torna, como afirma Ghedin (2009) apenas um reprodutor das teorias e ideologias sugeridas por uma sociedade econômica ou impostas aos docentes pelo próprio sistema capitalista e pelo contexto social em que estão inseridos. Esse processo de construção é respaldado pela introdução de quatro versões das DCNs: DCN/2002, DCN/2015, DCN/2019 e DCN/2024, que refletem, segundo Cintra e Costa (2020), a reestruturação dos objetivos dos modelos capitalistas.

Ao longo do tempo, as DCN’s têm sido revisadas, refletindo diferentes contextos sociais, econômicos e políticos que influenciam a educação.

O estudo tem por objetivo realizar uma análise crítica do discurso sobre as DCN’s 2002, 2015, 2019 e 2024, no âmbito dos estágios curriculares supervisionados e seus impactos na formação inicial e continuada dos professores.

O presente artigo utilizou abordagem do materialismo-histórico-dialético, com foco na Análise Crítica do discurso - ACD de Fairclough (2016) para examinar as relações entre discurso, texto e práticas sociais nas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs, através das

resoluções: Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (DCN/2002); Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015 (DCN/2015); Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (DCN/2019) e Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 (DCN/2024). Mais especificamente: analisar criticamente as diretrizes de estágio curricular supervisionado, propostas em cada uma das resoluções supracitadas.

O estágio curricular supervisionado nas Diretrizes Curriculares Nacionais

O Estágio Supervisionado na DCN/2002 definido pela Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior (Brasil, 2002a). Essa resolução define o estágio curricular supervisionado como componente comum a todas as licenciaturas, com articulação entre teoria e prática, definida nos projetos pedagógicos de curso, com uma carga horária de, no mínimo, 400 (quatrocentas) horas desenvolvidas a partir da segunda metade do curso.

Para alunos que exerçam “atividade regular docente na educação básica poderão ter redução de carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas” (Brasil, 2002a, p. 9).

No artigo 13, da Resolução CNE/CP 1, de 28 de fevereiro de 2002, define que o estágio curricular supervisionado deve ser, obrigatoriamente, realizado em escola de educação básica e ser avaliado em conjunto entre a escola formadora e a escola do campo de estágio. Outro ponto definido pela DCN/2002 é que o estágio não pode ser desarticulado das demais práticas do curso de licenciatura.

Já no Estágio Supervisionado da DCN/2015 define o mínimo de 400 (quatrocentas) horas para estágio supervisionado, através de formação e atuação na educação básica, com a possibilidade de contemplar outras áreas específicas, definidas pelo Projeto Pedagógico de Curso da IES.

O estágio curricular supervisionado, na DCN/2015, é definido em articulação com a prática, sendo intrinsecamente vinculado à prática e todas outras atividades discentes.

Na DCN/2015 surge o conceito de graduados não licenciados, provisório e emergencial, oferecidos às pessoas que já possuem curso superior em área relacionada à habilitação pretendida, com alteração da carga horária de estágio curricular supervisionado definida, para esses casos, em 300 (trezentas) horas. Já para graduados que desejam fazer uma segunda licenciatura, que comprovem o exercício do magistério, poderão reduzir a carga horária do estágio em até 100 (cem) horas.

A DCN/2019 afirma que a prática que alicerça a formação docente deve ir além do estágio curricular supervisionado, apresentando-se desde os conteúdos pedagógicos e educacionais, até os conteúdos específicos de cada curso de formação. Essa diretriz define que os estágios devem focar no planejamento, regência e avaliação de aula, com a obrigatoriedade de

1244

supervisão de “professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Importante ressaltar que, a resolução defende que toda a equipe docente do curso de licenciatura deve estar engajada no planejamento e acompanhamento do estágio curricular supervisionado.

A DCN/2019 separa, em seu artigo 11, a carga horária em três grupos distintos, estruturados em: grupo I – 800 (oitocentas) horas para atividades da, através de conhecimentos científicos, pedagógicos e educacionais relacionados à base comum e articulados com as escolas, práticas e sistemas de ensino; grupo II – 1.600 (mil e seiscentas) horas, destinadas ao ensino de conhecimentos específicos Base Nacional Comum Curricular – BNCC, com a finalidade de proporcionar domínio pedagógico desses conteúdos; grupo III, com 800 (oitocentas) horas destinadas à prática pedagógica, distribuídas em 400 (quatrocentas) horas mínimas destinadas ao estágio supervisionado e as outras 400 (quatrocentas) estruturadas desde o início do curso, para desenvolvimento de práticas enquanto componentes curriculares.

Apesar da carga horária de estágio ser definida no grupo III, as atividades de preparação para o desenvolvimento do estágio, são definidas pelos conteúdos propostos no grupo II, sendo separadas em atividades de formação docente multidisciplinares de educação infantil, ensino fundamental – anos iniciais e anos finais e ensino médio.

Com relação à prática de estágio oferecida por cursos na modalidade de Educação à Distância – EaD, a DCN/2019 faz menção ao funcionamento das práticas nessa modalidade definindo em seu artigo 14

1245

Art. 14. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC), na modalidade Educação a Distância (EaD), deve apresentar para cada disciplina componente dos Grupos I e II, oferecida a distância, a fundamentação técnica que comprove a viabilidade de se desenvolver a distância as competências e habilidades previstas no componente, devendo ainda especificar as medidas adotadas pela IES para que as técnicas ou modelos propostos nas pesquisas que viabilizaram o projeto sejam efetivamente aplicadas nos cursos (Brasil, 2019, p. 9).

Fica definido, em seu artigo 15, §6º, que as 800 (oitocentas) horas do componente curricular prático na modalidade EaD devem ser cumpridas integralmente de forma presencial.

A DCN/2019 instaura, para além do estágio curricular supervisionado, a prática enquanto componente curricular por um professor da instituição formadora e um profissional da escola na qual o discente realiza as atividades. Esse processo da prática - e não somente do estágio – deve ser formalizado através de um ajuste entre a IES e a instituição educacional que recebe o aluno para desenvolver suas práticas.

Outro ponto imposto pela DCN/2019 é a obrigatoriedade de registro das práticas de formação no campo de atuação em portfólio específico que “que compile evidências das aprendizagens do licenciando requeridas para a docência, tais como planejamento, avaliação e conhecimento do conteúdo” (Brasil, 2019, p. 9). Essas práticas consistem em planejar

sequências didáticas, que possam ser aplicadas nas aulas, no aprendizado dos discentes e nas devolutivas fornecidas pelo professor.

Já a DCN/2024, a resolução define uma distribuição pedagógica realizada por núcleos, sendo o Núcleo I – responsável pelo estudo de formação geral; Núcleo II – idealizado para aprendizagem e formação de conhecimentos específicos da área de atuação; Núcleo III – responsável pelas atividades acadêmicas de extensão e, por último, o Núcleo IV – com foco no desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado, com a carga horária organizada na seguinte estrutura:

Art. 14. Os cursos de formação inicial de profissionais do magistério para a educação escolar básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na Educação Básica, estruturam-se por meio da garantia da base comum nacional e suas orientações curriculares.

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 880 (oitocentas e oitenta) horas dedicadas às atividades de formação geral, de acordo com o Núcleo I, de que trata o art. 13, inciso I, desta Resolução, conforme o PPC da instituição formadora;

II - 1.600 (mil e seiscentas) horas dedicadas ao estudo de aprofundamento de conhecimentos específicos, na área de formação e atuação na educação, de acordo com o Núcleo II, de que trata o art. 13, inciso II desta Resolução e conforme o PPC da instituição formadora; III - 320 (trezentas e vinte) horas de atividades acadêmicas de extensão conforme Núcleo III, de que trata o art. 13, inciso III desta Resolução, desenvolvidas nas instituições de Educação Básica, lugar privilegiado para as atividades dos cursos de licenciatura; essa carga horária, vinculada aos componentes curriculares desde o início do curso, deve estar discriminada no PPC da instituição formadora; e

IV - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio curricular supervisionado, conforme Núcleo IV de que trata o art. 13, inciso IV desta Resolução, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, na área de formação e atuação na Educação Básica, realizadas em instituições de Educação Básica, segundo o PPC da instituição formadora (Brasil, 2024, p. 12).

O estágio deve ser desenvolvido em instituições de educação básica e planejado para ser o elo entre o currículo acadêmico e o espaço de atuação profissional do futuro docente. Na DCN/2024 fica definido a necessidade de iniciar com atividades de observação e progressivamente, o discente passará para regência em sala de aula.

Outro ponto que deve ser considerado pela IES que oferece o curso de licenciatura é que, o estágio curricular não pode ser considerado uma atividade laboral, apresentando-se enquanto

1246

componente de formação e, por isso, o discente não deverá ser o principal responsável pela regência das aulas, devendo fazê-lo sempre com a supervisão de um professor regente da disciplina, além do supervisor designado pela IES.

A carga horária mínima de estágio curricular supervisionado, na DCN/2024, deve ser de, no mínimo 400 (quatrocentas) horas, assim como as demais diretrizes, que devem ser desenvolvidas desde o primeiro semestre do curso. Conforme descrito no parágrafo 5º, do artigo 13,

[...]

V - contar com o apoio e a mediação de profissionais de referência, integrantes dos quadros docentes das escolas, redes e sistemas de ensino, com a tarefa de acolhimento, orientação e diálogo formativo com os licenciandos nas atividades de estágio, a partir de programas e projetos estruturados nos PPCs de seus cursos; e 12 VI - oferecer múltiplas oportunidades estruturadas para que o licenciando aprenda práticas específicas relacionadas ao ensino e à condução dos processos educativos, por meio da observação, discussão, e atuação direta, com múltiplas oportunidades de receber devolutivas sobre sua atuação (Brasil, 2024, p. 12).

Quanto aos cursos oferecidos na modalidade EaD, os estágios devem ser realizados integralmente de forma presencial e, no caso de formação de graduados de segunda licenciatura terão direito a uma redução de 200 (duzentas) horas das práticas de estágio supervisionado. Diferentemente da formação para não licenciados, que poderá ter a redução de 100 (cem) horas na carga horária total de estágio. Em ambas as situações – segunda licenciatura ou graduados não licenciados, as atividades deverão ocorrer a partir do primeiro semestre do curso.

O registro das atividades de estágio, na DCN/2024 deve ser realizado em portfólio (em consonância com a DCN/2019) ou em outro recurso de acompanhamento equivalente, com a descrição de observação crítica, planejamento didático, relato de experiência e outras evidências importantes para a aprendizagem discente.

Deverá ser estabelecida uma parceria entre a IES e os sistemas de ensino que ofertem a educação básica e a IES deve assegurar o apoio à melhoria contínua das atividades desenvolvidas pelos sistemas de ensino, oferecido através de atividades de formação, criação de metodologias de ensino e materiais didáticos, além de possibilitar o aprimoramento de processos de avaliação, seja institucional ou de aprendizagem.

A seguir, serão discutidos os principais pontos convergentes e divergentes entre as DCN's, com foco nas práticas de estágio curricular supervisionado.

1247

Resultados e Discussão

O quadro 1 demonstra a distribuição de carga horária das práticas de estágio curricular supervisionado nas DCN's: DCN/2002, DCN/2015, DCN/2019 e DCN/2024.

Quadro 1 - Considerações sobre os estágios curriculares supervisionados

DCN	Carga horária primeira licenciatura	Carga horária segunda licenciatura	Carga horária para não licenciados
2002	400 horas	Não especifica	Não especifica
2015	400 horas	- 200 horas (mesma área de formação da licenciatura de origem) - 300 horas (área distinta da licenciatura de origem)	- 300 horas
2019	400 horas	- 200 horas	- 400 horas
2024	400 horas	- 200 horas (mesma área de formação da licenciatura de origem)	- 300 horas

Fonte: autoria própria

A análise do quadro 1 permite identificar que a carga horária de 400 horas para o ECS se manteve constante nas diferentes DCN, evidenciando uma convergência entre elas. No entanto, as variações nas diretrizes revelam divergências cruciais na articulação prática da formação docente.

Já no Estágio Supervisionado da DCN/2015 define o mínimo de 400 (quatrocentas) horas para estágio supervisionado, através de formação e atuação na educação básica, com a possibilidade de contemplar outras áreas específicas, porém não menciona quais áreas seriam essas, deixando a cargo do Projeto Pedagógico de Curso da IES.

Um fator convergente entre todas as DCN's é a importância de vincular a prática de formação docente ao estágio curricular supervisionado. Porém, apesar da DCN/2002, apesar de reconhecer a importância da prática, limita o estágio à segunda metade do curso. Esse aspecto contrasta com as diretrizes posteriores que enfatizam a necessidade da prática desde

o início da formação. A exigência da articulação com escolares e a presença de mentores são reforçadas nas DCN's mais recentes, mas a implementação dessa articulação ainda parece superficial, refletindo uma formação inclinada ao pragmatismo.

Apesar da possibilidade de segunda formação para graduados não licenciados, não fica claro, na DCN/2015, o que define a “sólida base de conhecimentos na área estudada” (Brasil, 2015, p.12) para redução da carga horária de estágio curricular supervisionado. Essa DCN não apresenta critérios claros sobre quais são esses conhecimentos e nem confirma como deve ser feita essa organização da variação de carga horária proposta entre 1000 (mil) a 1400 (mil e quatrocentas) horas.

A DCN/2019 insere as 200 horas de prática pedagógica em caso de segunda licenciatura, que devem ser adicionais às 360 (trezentos e sessenta) horas de prática pedagógica e às 560 (quinhentas e sessenta) horas de conhecimentos pedagógicos específicos.

Apesar da DCN/2019 definir que a carga horária de estágio deve ser cumprida em situação real de trabalho na escola, definida pelo PPC da IES formadora, a DCN não define como essa atividade deverá ser desempenhada. E a DCN/2024, estrutura em 200 horas a carga horária de estágios para profissionais não licenciados, porém especifica que

1º Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados não se destinam à formação de pedagogos, mas à formação de professores para atuarem nas disciplinas que integram os quatro anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional em nível médio (Brasil, 2024, p. 13).

1249

Ora, a DCN/2024 não especifica como deve ser realizada a segunda formação para profissionais não licenciados em caso de graduação em pedagogia, deixando uma “brecha” para as IES se organizarem como melhor lhes convier.

A DCN/2024 afirma também, que, essa formação para graduados não licenciados deve ser realizada preferencialmente por universidades que tenham o curso de licenciatura na habilitação pretendida, devidamente reconhecido pelo MEC e com CPC de, no mínimo 4 (quatro), não sendo exigido novos atos de autorização de funcionamento do curso.

Além disso, as DCN/2015 e DCN/2019 impõem a preferência por estágios em instituições públicas, um reflexo das tensões sociais em torno da educação pública no Brasil. Além do mais, percebe-se uma falta de clareza quanto aos objetivos e operacionalização da prática de estágio curricular na DCN/2015 e falta de clareza quanto aos processos de validação das horas de estágio e a ausência de critérios mínimos para seus registros revelam fragilidades estruturais que carecem de atenção.

Nas DCN/2024, a articulação entre estágio de observação e prática surge como um avanço frente às diretrizes anteriores, mas a crítica persiste em relação à superficialidade do discurso em relação a uma instrução teórica robusta. A DCN/2024 é a primeira diretriz que apresenta a necessidade de haver um aprofundamento nas atividades de observação, por parte do aluno

em formação, para, somente após esse período, exercer a parte prática do estágio. Em todas as outras não está definido como deve ser estruturada a dinâmica de desenvolvimento do estágio curricular supervisionado.

Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2019 (DCN/2019), D'Ávila (2020) argumenta que a conexão entre teoria e prática nos estágios curriculares supervisionados das licenciaturas demonstra uma predominância do praticismo, que acaba por reduzir as discussões teóricas pedagógicas, rigidamente moldadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em função da "conquista" de competências. Todas as Diretrizes Curriculares contemplam a articulação dos estágios com a prática pedagógica, mas apenas nas DCN/2019 e DCN/2024 há a imposição da obrigatoriedade de registrar as atividades de estágio em um portfólio, além de se exigir a participação tanto de um docente da IES quanto de um professor regente dos sistemas de ensino da educação básica. Apesar de essa documentação de atividades ser um requisito já estabelecido pela lei nº 11.788, conforme o artigo 7º, com apresentação a cada período máximo de seis meses, a ANDES (2024) critica que o estágio curricular supervisionado, nas DCN/2024, possui um caráter pragmatista e utilitário, desprovido de uma base teórica sólida, já que as 400 horas de estágio exigidas são diluídas ao longo de quatro anos de curso, totalizando 50 horas por semestre. Segundo a entidade, "a reflexividade é diminuída pela urgência e pelo esgotamento do fazer" (ANDES, 2024, s/p).

A ANFOPE (2024) também questiona a eliminação da prática como componente curricular, ao restringir a formação docente apenas ao estágio curricular obrigatório, resultando em uma formação superficial que não integra de forma adequada teoria e prática, algo essencial para a formação de professores. Embora todas as Diretrizes Curriculares afirmem a importância da articulação entre teoria e prática no contexto dos ECS, observa-se que, na realidade, a formação é tecnicista e orientada para o praticismo, refletindo um projeto neoliberal inserido nas estruturas do capitalismo.

Considerações Finais

Esse estudo destaca a necessidade premente de uma reavaliação crítica das DCNs, especialmente no quesito do desenvolvimento da prática enquanto componente curricular do estágio curricular supervisionado no sentido de promover uma formação que não se restrinja ao pragmatismo neoliberal, mas que busque incorporar teorias educacionais pertinentes e uma reflexão crítica que pense a formação docente como um processo dinâmico e integrado.

Embora haja tentativas de retorno à articulação entre teoria e prática, as estruturas formativas ainda se mostram limitadas e sob a influência de um paradigma tecnicista.

A pesquisa conclui sugerindo que futuros estudos continuem a investigar as implicações do estágio curricular supervisionado proposto pelas DCNs, especialmente frente ao novo

1250

cenário proposto pela DCN/2024, a fim de assegurar uma formação docente de qualidade que responda às demandas contemporâneas da educação no Brasil.

Este artigo tem em vista contribuir com o debate sobre a formação docente no Brasil, inspirando reflexões que busquem um ensino mais engajado e crítico. A análise crítica das políticas educacionais é fundamental para compreender o papel de cada diretriz e sua influência sobre a prática educativa na formação dos futuros educadores.

Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - ANFOPE. **Nota da ANFOPE sobre o parecer CNE/CP nº 4/202**, abril, 2024. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf. Acesso em: 20 dez. 2024.

BARTH, B. M. **O saber em construção**: para uma pedagogia da compreensão. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 9, 4 mar. 2002a.

BRASIL. Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, P. 3, 25 SET. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 1 de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 02 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 20 de dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 46-49, 20 dez. 2019.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Sociedade
e Práticas Educativas

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



BRASIL. Resolução CNE/CP, nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 29 maio 2024.

CINTRA, P. C. S.; COSTA, R. L. Diretrizes Curriculares nacionais para a formação de professores para Educação Básica de 2015 e 2019: perspectivas prática e emancipadora. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 9, 2020. p.1-22.

D'AVILLA, C. A didática nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação de professores da educação básica: impasses, desafios e resistências. Revista Cocar, Belém, n. 8, 2020, p. 86-101.

GHEDIN, E. Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. 4 CONPEF, 4., **Anais[...]** Universidade Estadual de Londrina, 2009.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR - ANDES. **Nota da diretoria do Andes** - SN sobre a resolução CNE/CP nº 04/2024, 6. nov. 2024. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/nota/nOTA-da-dIRETORIA-dO-aNDES-sNsOBRE-a-rESOLUCAO-cNE-cP-no-04-20240>. Acesso em: 22 dez. 2024.

SOUSA, Maria Goreti da Silva. **Estágio curricular supervisionado e (re)construção de saberes docentes**: trajetórias narradas no contexto da formação inicial de professores. 2016. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Terezina, 2016.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

1252



**O EVENTO DA PANDEMIA COVID-19 NO PROCESSO DE
ESCOLARIZAÇÃO: OS MUITOS PREJUÍZOS E OS POUCOS
GANHOS – RESULTADOS DE PESQUISA EM ANDAMENTO
REALIZADA EM ESCOLA MUNICIPAL LOCALIZADA NA
CIDADE DE SÃO PAULO - BRASIL**

Wanda Maria Junqueira de Aguiar¹
Edson Dos Santos Junior²
Luciana de Paula Albuquerque Pedrassoli³
Claudia Regina da Silva Souza⁴
(Ayo) Leandro Meireles Pamplona⁵
Ana Mercês Bahia Bock⁶

O presente artigo tem como objetivo apresentar resultados parciais da pesquisa em andamento, Pandemia da COVID-19 e seus impactos na Educação Básica no Brasil: diagnóstico e proposições interventivas na escola, aprovada pelo Projeto CAPES – epidemias/2022, com término previsto para dezembro/2025. A pesquisa é coordenada pela Professora Dra. Wanda Maria Junqueira Aguiar, docente no Programa de Pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP e desenvolvida por doutorandos do programa e pesquisadores das Universidades do Piauí, Rio Grande do Norte (Nordeste do Brasil) e Santa Catarina (Região Sul do Brasil). No âmbito da PUC-SP, a coordenação também é realizada pela professora Dra. Ana Mercês Bahia Bock.

A problematização trazida nessa pesquisa se dá mediante a necessidade de produzir informações acerca dos impactos causados no ambiente escolar, durante a pandemia, que agravaram as dificuldades na aprendizagem dos estudantes, considerando que muitos deles não realizaram atividades ou se as realizaram, a fizeram de maneira precarizada. Além disso, buscamos evidenciar como foi e ainda está sendo o processo de reconstrução das escolas após esse período de crise mundial.

1253

¹ Doutora em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, iajunqueira@uol.com.br

² Doutorando em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, crm7062@gmail.com

³ Doutoranda em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, lluciana_albuquerque@yahoo.com.br

⁴ Mestranda em Educação: Psicologia da Educação Universidade Católica de São Paulo, claudiaregina31@hotmail.com

⁵ Mestranda em Educação: Psicologia da Educação Universidade Católica de São Paulo, meirelespamplona@gmail.com

⁶ Doutora em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, abock@pucsp.br

Contudo, é importante ressaltar que apesar dos inúmeros desafios, encontramos relatos de práticas educativas que buscaram minimizar os danos decorrentes da pandemia na vida e aprendizagem dos estudantes, no resgate dos que evadiram escola, no planejamento docente e no desenvolvimento do currículo escolar, a fim de garantir a continuidade do processo de escolarização. Em contrapartida, há pesquisas que revelam o aumento de problemas como adoecimento docente, evasão, violência familiar e insegurança alimentar, levando-nos a questionar as condições objetivas e subjetivas que o trabalho escolar foi realizado.

Como referencial teórico adotamos a Psicologia Sócio-histórica, a qual reconhece a importância dos processos históricos e sociais na formação humana. Nessa perspectiva, o conhecimento produzido nos permite explicar as contradições da realidade, superando as aparências, levando-nos a essência do fenômeno investigado. (Aguiar & Ozella, 2006, 2013). Juntamente com esse referencial teórico utilizamos o método Materialista Histórico e Dialético que tem como pressuposto a não dicotomização e não naturalização das realidades, enfatizando a importância de conhecermos o processo de desenvolvimento dos sujeitos em sua totalidade, a partir das atividades exercidas por ele no plano real. Para tanto, utilizamos de categorias, entendidas como *“construções teóricas que têm por objetivo explicitar a realidade e compreender o movimento, o processo de constituição dos fenômenos, sua gênese e seu movimento.”* (Aguiar; Ozella, 2013). Por meio das categorias, compreendemos o processo histórico em que se constituiu o fenômeno, avançando para além dos aspectos cronológicos, permitindo entender seu surgimento, a articulação entre os diversos fatos, as relações que o constituíram e as contradições que o forjaram, apreendendo assim a maneira como o fenômeno se constituiu e se apresenta na totalidade da realidade estudada, que nunca é linear, todavia sempre é contraditório. (Aguiar; Machado, 2016, Aguiar, Penteado & Alfredo, 2020)

Nessa pesquisa, destacamos algumas das categorias utilizadas, referidas ao método materialista-histórico e dialético. Entre elas, a categoria Historicidade que nos permite compreender a realidade em movimento e buscar o processo histórico ao qual o fenômeno foi constituído. Outra categoria importante para explicar que todas as relações dos sujeitos no plano real são mediadas e constituídas por múltiplos elementos sociais e históricos é a categoria Mediação. A mediação, enquanto conceito teórico, tem a função de mostrar que as relações que constituem o ser humano não são dicotômicas. Um exemplo disso são os elementos objetividade e subjetividade, que embora distintos, um não existe sem o outro, configurando assim, uma relação de mediação. A categoria Totalidade também é uma categoria importante presente em nossa pesquisa, pois considera que para se compreender o fenômeno é necessário que suas partes se relacionem, de modo a possibilitar uma leitura mais completa da realidade.

As categorias de análise do âmbito da psicologia são: dimensão subjetiva da realidade que emerge como forma de apreender as significações sobre o impacto da pandemia no processo de escolarização, ou seja, os elementos da subjetividade que constituem os processos de

ensino-aprendizagem e da escolarização impactados pela pandemia, a partir dos atores envolvidos: gestores, docentes, estudantes pais ou responsáveis (GONÇALVES, 2020).

Como procedimento de análise, organização e interpretação das informações produzidas ao longo da pesquisa utilizamos os Núcleos de Significação (Aguiar e Ozella, 2006, 2013; Aguiar, Aranha & Soares, 2015). que tem como ponto de partida a leitura flutuante do material produzido, identificando frases mais significativas carregadas de emoção e reveladoras possíveis contradições, contraposição, similaridade, complementaridade que farão parte da primeira etapa da análise, a construção dos pré-indicadores. Num segundo momento, desse processo de análise, buscamos, através da articulação entre os pré-indicadores, chegar aos indicadores, movimento de análise em que se expande o conhecimento da realidade e do fenômeno estudado.

De modo geral, os indicadores são apresentados por meio de frases ou trechos do material transcrito, refletindo uma síntese inicial do que foi considerado relevante. No entanto, esses indicadores, como partes, serão compreendidos de forma mais profunda, quando articulados, dialeticamente, com outros indicadores identificados durante a análise.

Nesse movimento dialético e articulado com outros indicadores semelhantes, complementares e/ou contraditórios chegamos aos Núcleos de Significação, momento de maior abstração, síntese e interpretação dos dados para entender o fenômeno estudado. Os núcleos também são nomeados a partir de títulos, trechos ou recortes das falas dos sujeitos. Prosseguindo nos procedimentos de análise, realizamos a articulação entre os núcleos. Esse processo expande as abstrações e, nos permite, a teorização sobre a realidade em estudo e, uma compreensão mais abrangente do fenômeno em sua totalidade (Aguiar, Aranha & Soares, 2020).

Por fim, apresentamos a pesquisa Trans-formação, uma abordagem metodológica que busca produzir informações de maneira colaborativa, envolvendo, provocando e questionando os participantes sobre a realidade em estudo. Entre as características da pesquisa Trans-formação está a colaboração ativa de todos que participam que atuam no campo da pesquisa (Magalhães, 2021), o que possibilita um conhecimento transformador e relevante para a sociedade, reafirmando a dialética entre pesquisar, formar e transformar.

Por se tratar de uma pesquisa ampla, em que houve a participação de gestores, professores, estudantes e familiares, neste artigo, vamos nos deter apenas nos resultados prévios produzidos pela e com a equipe gestora.

Cabe destacar que essa pesquisa foi realizada em uma escola municipal, localizada em uma área de ocupação, no extremo leste da Cidade de São Paulo, região com alto índice de vulnerabilidade social, econômica e ambiental. A escola tem composto a equipe gestora a diretora, a vice-diretora e duas coordenadoras pedagógicas que participaram dos seis encontros remotos realizados, com duração aproximada de 2 horas cada um.

A análise indicou quatro núcleos de significação: N1: O evento da Pandemia COVID-19 no processo de escolarização: os muitos prejuízos e os poucos ganhos, N2: As relações com a

escola: a pandemia potencializou a desigualdade social, N3: Pós pandemia: o esforço para a reconstrução da escola e N4: O desafio de manter a escola viva: os esforços da equipe gestora. Neste texto, nos limitamos a apresentar os resultados da análise do Núcleo 1.

O Núcleo organiza falas que indicam ganhos e perdas no processo de escolarização dado o impacto da pandemia. As gestoras identificam ganhos afirmando a importância das ferramentas tecnológicas usadas nas escolas e o quanto elas foram fundamentais para que o processo ensino-aprendizagem ocorresse e os prejuízos da pandemia não fossem maiores. As gestoras reconhecem que as novas tecnologias fizeram com que as escolas saíssem, num curto período, de um modelo tradicional para um modelo mais inovador, no qual foi necessário usar muito a criatividade. *“Então, saímos um pouquinho do modelo tradicional que tínhamos e inovamos, naquele momento a gente aprendeu muito (...)”*.

Surge também o reconhecimento das gestoras sobre a aquisição de novos recursos que até então a escola não dispunha: *“os recursos que nós temos, tem a ver com esse momento que vivemos, se não tivesse vivido, a gente não teria avançado tanto”*.

Essa nova condição possibilitou a escola a aproximação a essa geração de estudantes altamente tecnológica, além de favorecer os processos formativos dos docentes que tinham pouco conhecimento das tecnologias digitais. *“Como pensar fora dessa caixinha, inclusive para os nossos professores. (...) no trabalho de pesquisa mesmo, ir se apropriando de outras ferramentas(...) buscando atualizar os nossos professores, para que eles pudessem instrumentalizar os nossos estudantes. (...)”*.

Em contrapartida, os prejuízos foram inúmeros, a começar de que, a pandemia produziu fragilidades emocionais e muita insegurança nos gestores e demais membros da comunidade educativa, por não saberem lidar com o novo. *“Perdia o sono pensando como eu vou fazer isso que eu não sei”*. Para as gestoras, apesar dos benefícios trazidos pela tecnologia, elas não tiveram formação para desenvolver suas atividades em ambiente remoto, dificultando o trabalho e fortalecendo as inseguranças.

Outro desafio encontrado pelos gestores, diz respeito a Busca Ativa, política pública adotada no período pandêmico para acompanhar a situação dos estudantes e evitar a evasão escolar. Essa, tornou-se mais uma atribuição a ser realizada pelos gestores produzindo desconforto e muita pressão. *“(...) eu sinto também é a pressão, porque a gente tem que dar conta dessa frequência da criança aqui, mas se os pais não sentem muito à vontade (...) seguros dessa criança estar aqui.”*

Ao que tange as relações interpessoais, a pesquisa aponta para uma fragilização generalizada da comunidade escolar em que o medo e a insegurança predominaram nas relações. *“(...) o distanciamento da equipe, coisa que a gente estava acostumada no dia a dia, essa relação, essa interação, então isso também foi difícil. Tive uma certa dificuldade com isso.”* O medo da contaminação e da morte também acompanhou os gestores ao longo de todo o período. *“Eu, por exemplo, eu moro com meus pais, são idosos e qual era a preocupação, pegar o vírus e levar para casa”*. Contudo, reconhecem o comprometimento dos professores com a realização de seu trabalho, ao mesmo tempo percebem a diferença da ação docente quando realizada em ambiente presencial.

Os dados produzidos também mostraram o descompasso entre o desejo do professor em retornar do isolamento e iniciar suas atividades profissionais de maneira presencial. *“O Professor quando voltou desse isolamento ele volta muito diferente, ele volta com a sua carga emocional deturpada (...) esperando muito dos alunos, ele volta com uma ânsia assim!”*.

O mesmo ocorreu com os estudantes que precisaram reaprender sobre a rotina escolar. As gestoras sinalizam a falta de direcionamento dos estudantes, seguido de uma inquietação, falta de concentração, além da fragilidade emocional e o medo de ficar doente. *“parece que eles nunca tinham passado pela escola, estavam com medo de tudo, medo de ficar doente e com esse distanciamento mesmo da rotina, porque é completamente diferente você ter uma rotina escolar, de chegar às 7 da manhã e sair ao meio-dia, de chegar às 13:30hrs, e sair às 18.30hrs. De se manter ali com atenção.”*

Quanto à aprendizagem, a pesquisa aponta, na percepção das gestoras, o afastamento do professor não apenas da proximidade com os estudantes, mas também da didática e da maneira como ensinava os conteúdos das disciplinas. *“(...) a gente está falando desde o início da conversa, a pandemia afastou também o professorado, dessa questão de como levar para a sala de aula atividades que se aproximem do aluno que estava fora da escola e que está reaprendendo”*. Nesse sentido, as aprendizagens emergem com inúmeras lacunas. Em especial, as gestoras retratam o processo de alfabetização *“questões extremamente delicadas de alfabetização, então existem lacunas, que se as crianças estivessem com a gente durante esses dois anos a gente já teria feito intervenções. (...) a grande lacuna é a gente não conseguir, não fazer intervenção necessária”*.

Para elas, o ambiente presencial é essencial na efetivação do processo ensino-aprendizagem dos estudantes, uma vez que o trabalho do professor se faz mais efetivo.

Nesse sentido as gestoras enfatizam o esforço para saná-las, *“(.) o aluno que não conseguia, aí sim é essa lacuna que a gente está tentando cobrir agora.”* *A todo o tempo é evidenciado o comprometimento das gestoras com ações que vão além das suas funções”*.

Nesse sentido, observou-se que o processo de alfabetização dos estudantes ficou comprometido, visto que vários deles não conseguiram consolidar a alfabetização, o que antes não ocorria. Para as gestoras, *“esse é um problema muito pontual que a pandemia nos devolveu, a questão da consolidação da alfabetização dos nossos adolescentes, nós temos oito alunos mapeados no fundamental II que apresentam dificuldade na questão de leitura e na questão de escrita, ou seja, não consolidaram totalmente a alfabetização. E a gente não tinha isso(...)”*.

Outro ponto, em relação a aprendizagem diz respeito a avaliação que exige o domínio da escrita e é considerado pelas famílias e docentes como principal instrumento para mensurar a aprendizagem dos estudantes, apesar de haver entre as gestoras um movimento para ampliar os instrumentos avaliativos. *“A gente já vem nessa fala com os professores, mas assim... como eles têm essa necessidade desse instrumento avaliativo porque o pai vai perguntar, então eles se pautam muito nisso.”* As gestoras também esclarecem a necessidade de distinguir os termos “aprendizagem” e “conteúdo” no contexto do processo de avaliação, pois enquanto a avaliação de conteúdo se refere à verificação do que foi ensinado e aprendido, a aprendizagem é vista como um movimento que vai além da simples retenção de informações,

englobando a compreensão, a aplicação e a integração do conhecimento na vida dos alunos. Para elas, “*existe aprendizagem e existe conteúdo, a gente está na avaliação do conteúdo, aí quando a gente fala de conteúdo é uma situação, quando a gente fala em aprendizagem é outro movimento*”.

Portanto, no primeiro núcleo sistematizamos falas que evidenciam a ambivalência, nas significações, em relação aos ganhos (poucos) e perdas (muitas) produzidas pela pandemia. Interessante que os ganhos apontados são, eles mesmos, fontes de tensão e acabam reaparecendo como perdas (por exemplo a questão da tecnologia e as inovações). A pandemia foi, sem dúvida, um enorme problema a ser enfrentado e as gestoras consideraram que enfrentaram, vivendo dificuldades, mas com bons resultados, apresentando significações que carregam as contradições do processo.

Referências

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. *Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 26, n. 2, p. 222–245, jun. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>. Acesso em: 02/02/2024

AGUIAR, Wanda M. J; OZELLA, S. *Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, W.M.J; MACHADO, V.C. *Psicologia Sócio-Histórica como fundamento para compreensão das significações da atividade docente*. Estudos em Psicologia, Campinas, 33(2), 261-270, abril-junho. 2016a.

AGUIAR, W. M. J. de; BOCK, A. M. B. (Orgs.). *A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2016b. Cap. 1 e 2.

AGUIAR, W.M.J; PENTEADO M.E.L & ALFREDO, R.A. Totality, Historicity, Mediation and Contradiction: *Essential Categories for the Analytic Movement in Research in Education* IN: ADOLFO, T.N; LIBERALI, F; MANOLIS, D. Revisiting Vigostky for Social Change - Bringing Together The Theory and Practice, Ed. Peter Lang, 2020a.

AGUIAR, W. M. J; GODINHO A. E. M & SOARES, J. R. *Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo*. Cadernos de Pesquisa, 5q, e07305, 2020b. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/7305>. Acesso em: 02/02/2024



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



MAGALHÃES, L. O. R. *A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da Pesquisa-Trans-Formação*. 2021. 608 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

1259



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

VOZES NEGRAS: ESTUDOS ÉTNICO-RACIAIS NAS ESCOLAS QUILOMBOLAS DE MT

Cleusa Albilia de Almeida¹
Cristóvão Domingos de Almeida²
Geni Conceição Figueiredo Zacarkim³
Acimar da Costa Magalhães⁴
Jessiane Maria de Almeida⁵

Introdução

A educação desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, especialmente em um país marcado por profundas desigualdades históricas e estruturais como o Brasil. No cenário educacional, a promoção da diversidade étnico-racial e a implementação de uma educação antirracista são desafios urgentes e necessários para garantir a equidade no acesso ao conhecimento e o reconhecimento das contribuições dos povos negros, indígenas e quilombolas na formação da identidade nacional.

E, sobretudo no Estado de Mato-Grosso, através do Parecer orientativo acerca da aplicabilidade da Resolução Normativa nº. 001/2013-CEE/MT, no que concerne à obrigatoriedade da inclusão nos currículos de ensino das escolas de Educação Básica, pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso, das questões relacionadas à História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas, com isso há uma obrigatoriedade feita pela Secretaria de Estado de Mato-Grosso - SEDUC-MT, que pede a efetividade da Lei n.10.639, de 9 de janeiro de 2003, atualizada na Lei n. 11.645 de março de 2008, que preconiza a alteração da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes

1260

¹ Doutora em Ciências da Comunicação, mestra em Estudos da Cultura Contemporânea e graduada em Letras/Espanhol. Docente EBTt no IFMT - campus São Vicente e Docente do Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura Contemporânea na UFMT. E-mail: albilialmeida@ifmt.edu.br

² Doutor em Comunicação, mestre em Educação e graduado em Comunicação Social-Relações Públicas. Docente do Programa de Pós-graduação em Comunicação e em Estudos de Cultura Contemporânea na UFMT. E-mail: cristovaoalmeida@gmail.com

³ Mestra em Estudos Literários. Docente da Unemat/Campus de Tangará da Serra. Coordenadora do Curso de Letras Português/Espanhol da DEAD-Unemat. E-mail: geni.figueiredo@unemat.br

⁴ Doutorando e mestre em Estudos de Cultura Contemporânea. Graduado em Letras/ Português. Graduado em Filosofia. E-mail: acimarmagalhaes@gmail.com

⁵ Doutoranda e mestra em Estudos de Cultura Contemporânea. Graduada em Pedagogia. Docente na rede Municipal de Mato-Grosso. E-mail: jessiane.almeida@outlook.com

e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Diante desse contexto, o projeto "Vozes Negras" surge como uma iniciativa voltada para a valorização da diversidade cultural e étnico-racial nas escolas estaduais e municipais de Comunidades Tradicionais de Mato Grosso. Com base na Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, o projeto busca implementar práticas pedagógicas que promovam o pertencimento e a resistência, além de fomentar uma consciência crítica sobre as estruturas de poder, o racismo e a desigualdade social no país.

Para tanto, a proposta envolve atividades interdisciplinares, como entrevistas, grupos focais e mapeamento das legislações vigentes, a fim de identificar os desafios e perspectivas da educação antirracista nas escolas. Professores, estudantes e membros das comunidades tradicionais participam de maneira colaborativa, contribuindo com suas vivências e saberes, fortalecendo o diálogo entre a academia e a realidade social das populações historicamente marginalizadas.

Neste artigo, será discutida a relevância desse projeto para a promoção da inclusão e para a construção de um ambiente escolar mais representativo, além de analisar os impactos dessa iniciativa na formação cidadã e na valorização das diversas identidades culturais presentes no contexto educacional brasileiro.

1261

Metodologia: uma tentativa observação e participação

A metodologia adotada no projeto "Vozes Negras" é qualitativa e participativa, fundamentada em abordagens interdisciplinares que valorizam os saberes das comunidades envolvidas. A pesquisa foi desenvolvida em escolas estaduais e municipais de Comunidades Tradicionais de Mato Grosso, considerando a diversidade étnico-racial dos participantes e seus contextos socioculturais.

Em uma coleta realizada em 2024, utilizou-se da metodologia de observação-participação, ou seja, uma abordagem qualitativa que permite uma compreensão aprofundada das dinâmicas socioculturais em determinado contexto. No projeto Vozes Negras, essa estratégia se torna essencial para captar as experiências, práticas e desafios vivenciados por comunidades negras, quilombolas e indígenas no ambiente escolar. Segundo Minayo (2001), a observação-participante possibilita ao pesquisador uma imersão na realidade estudada, permitindo a coleta de dados a partir da interação direta com os sujeitos da pesquisa. Dessa forma, no âmbito do projeto, essa metodologia não apenas viabiliza a identificação de práticas educativas que valorizam a diversidade, mas também possibilita a construção de um diálogo contínuo entre pesquisadores, educadores e comunidades envolvidas, promovendo uma análise crítica e reflexiva sobre a inclusão e o reconhecimento da identidade étnico-racial.

E com esse método foi de forma observação-participação nos momentos em que o projeto foi executado a sua primeira etapa, sobretudo nas atividades de Mostra e Cultura de 2024, o evento contou com a participação de mais de 400 pessoas (estudantes do próprio campus, assim como outros alunos, pesquisadores, mulheres da economia sustentável, comunidade indígenas e quilombolas do entorno do IFMT - campus São Vicente, comunidade de produtores rurais e mulheres da economia sustentável), entre os vários momentos, ao longo do mês de novembro de 2024. Para a abertura do ano de 2025, em abril, a equipe do projeto está preparando um Luau com várias características de um quilombo, desde os instrumentos musicais como os elementos de iluminação com tochas e rodas de capoeira envolvendo maior número de povos tradicionais e povos nativos presentes no campus São Vicente e em seu entorno.

As estratégias metodológicas incluem entrevistas semiestruturadas com professores, alunos e membros da comunidade, visando compreender suas percepções sobre a implementação da educação antirracista e os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Além disso, são realizados grupos focais para fomentar o diálogo e a troca de experiências entre os participantes, permitindo a construção coletiva de estratégias para a valorização da diversidade cultural e étnico-racial.

O projeto também envolve o mapeamento e análise das legislações vigentes relacionadas à educação antirracista, com o objetivo de avaliar a aplicabilidade dessas normas nas escolas e identificar possíveis lacunas na implementação dessas diretrizes. Esse levantamento contribui para a formulação de recomendações voltadas ao fortalecimento de políticas educacionais mais inclusivas.

A coleta e análise dos dados são realizadas de forma colaborativa, promovendo o protagonismo dos participantes no processo investigativo. Dessa maneira, busca-se não apenas compreender a realidade escolar, mas também incentivar a reflexão crítica e a construção de práticas pedagógicas que valorizem a identidade e a história dos povos negros, indígenas e quilombolas. Assim, a metodologia adotada no projeto "Vozes Negras" reforça a importância da pesquisa-ação como ferramenta para a transformação social e educacional.

1262

Fundamentação teórica: caminhos de perspectivas e reflexões

A fundamentação teórica do projeto "Vozes Negras" se baseia em estudos sobre educação antirracista, identidade cultural e políticas educacionais voltadas para a inclusão étnico-racial. A Lei 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é um dos principais marcos normativos que embasam esta iniciativa, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar. Conforme discutido por Gomes (2019) e Munanga (2020), a implementação dessa legislação

enfrenta desafios estruturais, como a falta de formação docente adequada e materiais didáticos que contemplem a diversidade racial de forma crítica e representativa.

A perspectiva teórica adotada também dialoga com os conceitos de identidade e pertencimento cultural, conforme abordados por Hall (2006), que enfatiza a construção das identidades a partir das interações sociais e históricas. Para Freire (1987), a educação deve ser um processo emancipatório que valorize os saberes das populações historicamente marginalizadas, promovendo um ensino crítico e libertador. Nesse sentido, a abordagem do projeto "Vozes Negras" busca fortalecer o protagonismo das comunidades tradicionais na produção e disseminação do conhecimento, combatendo narrativas hegemônicas que invisibilizam suas contribuições.

Outro aspecto fundamental para a discussão é a questão do racismo estrutural na educação, conforme analisado por Almeida (2018), que destaca como as desigualdades raciais se perpetuam nas práticas institucionais e pedagógicas. A ausência de representatividade negra, indígena e quilombola no currículo escolar contribui para a reprodução do preconceito e da exclusão social, tornando essencial a implementação de ações afirmativas e estratégias de valorização da diversidade cultural.

Dessa forma, a fundamentação teórica do projeto "Vozes Negras" reforça a necessidade de uma educação comprometida com a equidade racial, valorizando as contribuições dos povos negros, indígenas e quilombolas na construção da sociedade brasileira. A partir dessa base conceitual, o projeto busca consolidar práticas pedagógicas inclusivas que contribuam para um ambiente escolar mais democrático e representativo.

1263

Resultados e Discussões

Os resultados do projeto "Vozes Negras" demonstram a relevância da abordagem prática para a promoção da diversidade cultural nas escolas. A realização de oficinas temáticas, como pintura contemporânea, trança afro, dança afro e pinturas corporais indígenas, proporcionou aos participantes uma vivência imersiva nas expressões artísticas e culturais dos povos negros e indígenas. Essas atividades não apenas reforçaram o conhecimento sobre as tradições ancestrais, mas também promoveram o reconhecimento e a valorização das identidades étnico-raciais no ambiente escolar.

As oficinas pedagógicas são metodologias ativas que promovem a construção coletiva do conhecimento, permitindo a troca de saberes e a valorização das identidades culturais dos participantes. No projeto Vozes Negras, as oficinas são utilizadas como espaços de reflexão e prática, nos quais estudantes, educadores e comunidades quilombolas e indígenas compartilham experiências e desenvolvem ações voltadas à valorização da diversidade.

Segundo Gatti (2003), as oficinas configuram-se como estratégias formativas que favorecem a aprendizagem significativa, pois estimulam a participação ativa e o diálogo entre os envolvidos no processo educativo. Dessa maneira, essa metodologia contribui para a

ressignificação das narrativas étnico-raciais no ambiente escolar, fortalecendo o reconhecimento da pluralidade cultural.

Os relatos dos alunos e professores evidenciaram um aumento na conscientização sobre a importância da educação antirracista, com muitos participantes destacando a necessidade de continuidade dessas práticas para transformar a escola em um espaço mais inclusivo e representativo. As oficinas também incentivaram o fortalecimento do sentimento de pertencimento entre os estudantes, especialmente aqueles que se identificam como negros, indígenas ou quilombolas, promovendo maior autoestima e valorização de suas origens.

Além disso, as discussões promovidas nos grupos focais apontaram desafios na implementação da Lei 10.639/03, como a resistência de alguns setores da comunidade escolar e a falta de materiais didáticos adequados. No entanto, as atividades demonstraram que a arte e a cultura são ferramentas poderosas para a educação antirracista, facilitando o engajamento dos alunos e professores na construção de um currículo mais representativo e plural.

Assim, os resultados indicam que a experiência do projeto "Vozes Negras" contribuiu significativamente para a promoção da diversidade cultural e para o enfrentamento do racismo estrutural na educação, reforçando a importância de políticas públicas que incentivem iniciativas semelhantes em outras escolas e comunidades.

1264

Considerações iniciais

O projeto "Vozes Negras" demonstrou ser uma ferramenta essencial para a promoção da diversidade étnico-racial no ambiente escolar, e desse espaço nas comunidades tradicionais fomentando o reconhecimento das contribuições dos povos negros, indígenas e quilombolas, ressaltando os bens materiais e imateriais deixando pela ancestralidade e mesmo pelos que não se dobraram e resistiram para continuar narrando suas histórias de vivências quilombolas. A partir das atividades desenvolvidas, observou-se um avanço significativo na conscientização dos participantes sobre a importância da educação antirracista.

As vozes negras na promoção da diversidade desempenham um papel crucial na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, ao valorizar identidades, culturas e histórias muitas vezes marginalizadas. Ao destacar essas narrativas, seja por meio da educação, cultura ou políticas públicas, reforça-se o respeito pela diversidade, contribuindo para a igualdade e o reconhecimento das contribuições das populações negras. Com a realização de várias atividades ao longo do mês de novembro de 2024, a equipe por meio da participação/observação, notou-se que os objetivos foram alcançados com êxito e nessa direção destaca-se o envolvimento dos professores, estudantes e toda a comunidade educativa que esteve presente em todas as suas atividades e cabe ressaltar que há alguns estudantes internos que são quilombolas e contribuem com as atividades e com as reflexões acerca da temática.

E ainda, nesta linha de pensamento e verificação, pretende-se continuar com algumas atividades voltadas para essa temática uma forma de manter acesa a discussão a respeito da diversidade e sobretudo dos temas afrocentrados com o desejo de que os aspectos desta cultura seja cada vez mais ampliada e valorizada na mesma proporção de sua contribuição para a formação do povo mato-grossense que em sua essencialidade estão contidas a presença afro-brasileiro e mesmo indígena, sobretudo em atendimento ao Parecer, fundamentado da Resolução Normativa nº. 001/2013-CEE/MT, sancionado pela SEDUC-MT, em suas modalidades de estudos da temáticas étnicos-raciais em atendimento à Lei n. 11.645 de 2005.

Entretanto, desafios como a resistência institucional e a carência de materiais didáticos ainda precisam ser superados. Dessa forma, a continuidade e expansão de iniciativas semelhantes são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e plural e ainda, os cursos a serem desenvolvidos serão essenciais para fomentar a cultura antirracista e mesmo capacitar professores e líderes de comunidade tradicionais para uma atuação mais eficaz e consciente do ser e estar em uma comunidade tradicional, dando visibilidade aos bens culturais, ou seja, os patrimônios materiais e imateriais presentes no Estado de Mato Grosso.

Referências

1265

ALMEIDA, C. A; FARIA, H. J. R; SOUZA, G. R.; PRECIOSO, A. L. **Nós e os outros:** reflexões sobre epistemologias e práticas antirracistas 1. edição Sinop, MT : Strictus, 2022.

ALMEIDA, S. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 12 out. 2024.

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, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 12 out. 2024.



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, Bernardete Angelina. **Construção da pesquisa em educação**. Brasília, DF: Editora Plano, 2003.

GOMES, N. L. **Educação e relações raciais: reflexões e desafios**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SILVA, Maria. **Vozes negras e a promoção da diversidade: um estudo sobre a inclusão**. 2. ed. São Paulo: Editora Inclusão, 2020.

1266



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

EXPOSIÇÕES DE ARTE NA ESCOLA: PRÁTICAS ARTÍSTICAS E PEDAGÓGICAS NO ENSINO MÉDIO

Caroline Weiberg¹
Carla Carvalho²

Introdução: educação em arte e o papel da exposição

A educação estética desempenha um papel central no processo de ampliação da percepção dos estudantes sobre a arte, ajudando-os a compreender que ela não é apenas uma prática individual, mas um fenômeno profundamente enraizado nas dimensões sociais, culturais e históricas. Nesse sentido, a educação estética possibilita que o sujeito se aproxime de obras de arte com um olhar mais sensível e reflexivo, desenvolvendo um entendimento mais amplo e crítico da arte como linguagem e como prática social.

A estética estrutura um campo essencial para a formação humana, pois é por meio dela que os estudantes podem perceber como a arte está conectada a múltiplos aspectos da vida cotidiana, incluindo contextos históricos, relações de poder, representações identitárias e as transformações culturais de seu tempo. Conforme enfatiza Luiz Camnitzer (2009), a arte oferece uma oportunidade para que as pessoas se tornem “educadas esteticamente” em relação àquilo que as rodeia, despertando nelas não só a capacidade de admirar, mas também de questionar, criticar e, assim, transformar o mundo.

Uma exposição de arte produzida e montada no espaço escolar insere a educação estética nas práticas pedagógicas e conduz, portanto, um movimento que expande os horizontes dos estudantes, permitindo que eles não apenas reconheçam a arte como parte de um sistema de significados e sentidos, mas também se compreendam enquanto agentes dentro desse sistema. A estética se constitui como parte sensível de uma relação que conecta o sujeito à obra, ao contexto no qual ela foi criada e às questões que ela evoca por meio do que e de como enuncia. Nesse sentido, ao compreender as etapas e processos de uma exposição, o estudante cria possibilidades de leitura para os trabalhos expostos e também passa a criar conexões entre o artista, as instituições, o mercado, a crítica, a teoria e a história da arte,

1267

¹ Bacharel e Licenciada em Artes Visuais pela UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Mestra em Educação pela PUCRS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul) e doutoranda em Educação na FURB (Universidade Regional de Blumenau). Docente do ensino básico, técnico e tecnológico do IFSC (Instituto Federal de Santa Catarina) câmpus Jaraguá do Sul - Centro. Integrante do Grupo de Pesquisa Arte e Estética na Educação. E-mail: caroline_weiberg@yahoo.com.br

² Doutora em Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Regional de Blumenau (FURB)-Brasil; Programa de Pós-graduação em Educação da FURB; Grupo de Pesquisa Arte e Estética na Educação. E-mail: carcarvalho@furb.br

enriquecendo seu repertório e ampliando sua visão sobre o papel que cada agente desempenha no sistema da arte.

É importante destacar que a educação estética não é um fim em si mesma, mas um processo para transformar a relação do estudante com a arte, com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Por meio dela, a escola pode incentivar uma aproximação com a arte que ultrapasse o campo da técnica e do objeto, oferecendo uma vivência mais ampla e integral, na qual o fazer artístico está profundamente conectado a uma compreensão crítica do mundo social e cultural. Assim, as experiências estéticas proporcionadas pela mediação dos processos expositivos transformam-se em uma prática pedagógica na qual o estudante é desafiado a desenvolver tanto sua sensibilidade quanto sua capacidade de análise crítica.

Valorizar a educação estética na escola não é apenas reconhecer a importância da arte enquanto forma de expressão, mas também compreender que é pela via estética que os estudantes podem ser levados a enxergar a arte como fenômeno social e histórico. A estética, dessa forma, não apenas complementa a experiência artística, mas a fundamenta como algo essencial para a formação de sujeitos críticos e sensíveis, capazes de dialogar com as diversas formas de arte e com as múltiplas histórias que ela carrega.

A educação em arte e(m) exposições de arte

1268

Os museus, bienais e exposições desempenham um papel fundamental na construção da educação em arte, operando como espaços que promovem experiências artísticas e educativas em contextos não formais diferentes daqueles que são possíveis no ambiente escolar. Enquanto na escola, a educação em arte faz parte de um programa que visa a aquisição de conteúdos, competências e saberes por estudantes de determinado nível, organizado de maneira estruturada, em exposições de arte, mesmo que a educação seja um objetivo, ela atua de forma bastante distinta da escola. Essas instituições oferecem ao público uma oportunidade de interação direta com as obras de arte, permitindo que os sujeitos ampliem sua compreensão sobre a arte como linguagem e como prática social.

Ações educativas realizadas em grandes instituições brasileiras, como a Bienal de São Paulo, a Bienal do Mercosul, o MASP e a Fundação Iberê Camargo, exemplificam como os espaços de arte contemporânea podem desempenhar um papel formativo e transformador. O programa educativo do MASP, por exemplo, vai além das visitas guiadas, incorporando oficinas e encontros que incentivam os participantes a criar e refletir sobre a arte a partir de suas próprias vivências (MASP, 2021). Já na Fundação Iberê Camargo, a ênfase está na imersão, com atividades que convidam os visitantes a explorar o processo criativo do artista e suas conexões com o contexto cultural e histórico de sua produção (Fundação Iberê Camargo, 2020). A Fundação Bienal do Mercosul, pelo menos desde sua 5ª edição, em 2005, compreende seu projeto educativo como algo que perpassa o período da mostra. Nas palavras do curador daquela edição, Paulo Sérgio Duarte, “um projeto verdadeiramente

educativo não pode estar apenas vinculado a uma mostra que acontece a cada dois anos e se encerra em dois ou três meses, mas deve alargar-se no tempo e ser uma ação continuada” (Duarte apud Hoff, 2011, p.115)

Essas ações educativas destacam como os museus e bienais, ao aproximar o público de obras de arte diversas, não se limitam apenas à oferta de contemplação, mas promovem experiências educativas que estimulam os participantes a refletirem sobre questões culturais, históricas e sociais, além das relações entre arte, sociedade e indivíduos.

Camnitzer (2009) aponta a arte como um meio de ampliação do conhecimento e da reflexão crítica, defendendo que deve ser explorada enquanto possibilidade para a formação estética e cultural. Ele argumenta que as instituições artísticas possuem o potencial de tirar o público da sua zona de conforto, provocando reflexões que ultrapassam o espaço expositivo e reverberam nas experiências cotidianas. Esse pensamento demarca a importância da mediação nesses espaços, pois ela estabelece um diálogo ativo entre o público e a obra, conectando o espectador às ideias, sensações e histórias que as obras evocam.

Hoff chama atenção para o papel que a mediação ocupa em instituições culturais brasileiras: “no Brasil, a mediação da arte, ou cultural, é alocada no setor educacional; fora de Vera Cruz, ela é tema constante nos debates sobre prática artística e curatorial, fazendo repensar e realocar o próprio campo.” (Hoff, 2013, p.70-71). Ao tratarmos de mediação como potência para a educação em arte em exposições de arte, nos alinhamos a Hoff e não nos referimos apenas a figura do mediador, mas a diversas ações e proposições que podem estar ligadas à concepção da obra, à maneira de expô-la, a recursos expográficos acessórios (como textos, audiodescrições, propostas de interação), entre outras possibilidades.

Essas práticas ampliam o papel da exposição, transformando-a em um espaço dinâmico de aprendizagem e transformação, que vai além da mediação cultural tradicional. Ao ocupar espaços cotidianos da escola, as exposições reconfiguram seu uso, favorecendo experiências estéticas e reflexões críticas. Ao problematizar a arte como disciplina, Hoff pontua que, “*como processo pedagógico, a arte está para além das imposições curriculares. Portanto, deveria gerar para si um ecossistema capaz de transbordar essas barreiras*” (Hoff, 2011, p.114, *italico da autora*). A autora também questiona: “é possível que arte e educação sejam protagonistas em um mesmo processo?” (Hoff, 2011, p.117)

Ao integrar a arte e as exposições de arte no ambiente escolar, gera-se esse transbordamento proposto por Hoff, criando-se um espaço propício para o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Essa abordagem propõe - e permite - que arte e educação sejam protagonistas do processo artístico-pedagógico de criação de exposições.

Quando as práticas expositivas são propostas e executadas no ambiente escolar, observa-se uma potencialização do diálogo entre os modos de fazer arte nas instituições culturais e os modos de ensinar arte na escola. A exposição de arte na escola não apenas enriquece a experiência educacional dos estudantes, mas também contribui para a formação de uma

comunidade escolar mais integrada e culturalmente enriquecida, uma vez que apontam para uma “ampliação da capacidade dos sujeitos orientarem sua percepção e compreensão ante as infinitas possibilidades de existência” (Pereira, 2011, p. 119).

A exposição e a educação em arte na escola

No Brasil, os Institutos Federais são instituições pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de Educação Profissional e Tecnológica desde o Ensino Médio até pós-graduação *stricto sensu*. Os cursos de Ensino Médio são integrados a cursos técnicos profissionalizantes, correspondendo a um total de 3 anos e meio ou 4 anos, a depender do curso.

No câmpus Jaraguá do Sul –Centro do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), nas aulas de Arte do núcleo comum do Ensino Médio, exposições têm sido desenvolvidas junto aos estudantes por uma das autoras, docente da instituição, com o objetivo de apresentar questionamentos, posições, sensações, conflitos, interesses e proposições dos alunos por meio da exibição de suas produções artísticas.

A exposição é compreendida como um processo prolongado, que tem início com o compartilhamento da ideia com a(s) turma(s) e se desdobra ao longo de um semestre, conforme organização curricular do IFSC, abrangendo etapas como pesquisa e produção artística, confecção de convites para a abertura, redação de texto curatorial e de texto reflexivo sobre o trabalho, produção de etiquetas informativas, montagem e visitação.

O trabalho começa com o compartilhamento da ideia central com a turma, estabelecendo uma linha curatorial que reflete interesses e inquietações do coletivo. Essa abordagem dialoga com a proposta de Barbosa (2012), que defende que “a escola deve considerar a bagagem cultural dos estudantes, valorizando suas vivências e experiências como parte do processo educativo” (Barbosa, 2012, p. 88). A partir dessa linha curatorial, os estudantes se dedicam a um período de pesquisa e experimentação artística, explorando materiais, linguagens e conceitos que poderão ser incorporados às suas produções.

Em determinados semestres, a linguagem artística pode ser definida a priori, como nas exposições “Fotoarte: ciência através das lentes” e “Perspectivas Inusitadas”, ambas de 2018, nas quais os trabalhos utilizaram a linguagem fotográfica ou em “Linoleogravuras: Sonhos e Medos” e “Linoleogravuras: Fauna e flora do Brasil”, ambas de 2022, cujos trabalhos foram realizados com a linguagem da gravura após estudo e experimentação da gravação e impressão em placas de linóleo ou em “Nós na fita”, de 2017, que apresentou esculturas de fita adesiva de figuras humanas em tamanho real. Em outros, o conceito é definido anteriormente e, a partir dele, os estudantes criam seus trabalhos com a(s) linguagem(s) que compreenderem que melhor expressam suas ideias. É o caso, por exemplo, da exposição “Externótipo”, de 2019, em que os trabalhos problematizam a questão do preconceito, de “(In)certezas” (2016), que abordava a relativização do mundo contemporâneo e de “Tempo

1270

Suspensão”, de 2020, realizada virtualmente durante o primeiro semestre de lockdown em função da pandemia de Covid-19, que aborda temas relativos ao isolamento social e suas implicações naquele momento.

Outro aspecto relevante dessa prática pedagógica é a abordagem integral do conceito de exposição, que inclui atividades como a confecção de convites para a abertura, a escrita de textos curatoriais, a produção de etiquetas informativas e a montagem propriamente dita. Ao participar ativamente de todas essas etapas, os estudantes compreendem a complexidade envolvida na realização de uma exposição, ampliando sua visão sobre o sistema das artes e o trabalho dos profissionais que nele atuam. Como destaca Valio (2008), “a exposição não é apenas um espaço de exibição de obras, mas a síntese de um sistema artístico que engloba múltiplos agentes, contextos e significados” (Valio, 2008, p. 103).

Durante as aulas remotas impostas pela pandemia de Covid-19, esse trabalho foi adaptado para o formato virtual, evidenciando a capacidade de reinvenção e continuidade desse processo pedagógico mesmo em contextos adversos. As exposições virtuais, embora executadas não por opção, mas como única alternativa possível naquele contexto, permitiram aos estudantes explorar novas possibilidades criativas para dar forma às suas ideias uma vez que foi acordado que eles apenas poderiam utilizar materiais que tinham em casa, não devendo deslocarem-se para obtenção de materiais, a fim de preservarem sua saúde e a dos demais. Os encontros síncronos e trocas de mensagens via WhatsApp garantiram que o diálogo pudesse continuar tanto no grande grupo, quanto em pequenos grupos e também com a professora, que os orientava em suas pesquisas e criações artísticas. Conforme observa Martins (1998), “a arte-educação deve ser flexível e capaz de se adaptar aos contextos sociais e históricos em constante transformação” (Martins, 1998, p. 27). Em função das aulas remotas, três exposições foram inteiramente produzidas e exibidas no espaço digital. Se, por um lado, as condições de troca foram reduzidas, por outro, foram criadas novas possibilidades tanto de exibição dos trabalhos quanto de alcance de público, uma vez que os trabalhos, estando expostos na internet, poderiam ser acessados de qualquer parte, rompendo com o caráter local que as exposições tinham até então.

A exposição na escola envolve uma série de aspectos interligados que abrangem tanto a produção artística quanto a apreciação estética. Em relação à produção artística, os estudantes exploram o pensamento criativo e o manejo de materiais e linguagens, além de desenvolverem pesquisas na área de arte. Eles são incentivados a criar seus próprios trabalhos artísticos e a vivenciar o processo artístico, desde a concepção até a execução e comunicação. Quanto à apreciação estética, a realização dos trabalhos durante as aulas, no grande grupo, e a exposição permitem que os estudantes avaliem e reflitam tanto sobre suas próprias criações quanto sobre as de seus colegas. Este processo vai além da observação, estimulando uma reflexão mais profunda sobre o significado e a recepção dos trabalhos, extrapolando para questões que transcendem o universo da arte.

Além disso, a exposição contribui para a compreensão do mundo da arte em geral e para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes. Eles aprendem sobre os mecanismos de funcionamento do campo artístico, como as práticas e as regras que o determinam seu *modus operandi*. Também, a organização e realização da exposição operam como um exercício democrático. Pires, Gomes e Gonçalves apontam para a importância do trabalho colaborativo, que constitui

mais do que uma prática, uma filosofia e uma ética, sendo uma forma mais democrática de trabalhar, na medida em que, ao ser mais solidária e menos competitiva, assume maior disponibilidade para o outro, promovendo uma maior abertura e um melhor relacionamento interpessoal. (2017, p.253)

As decisões são tomadas em grupo, muitas vezes através de processos colaborativos e não lineares, que demandam constante negociação de decisões e de sentidos atribuídos. Dessa forma, a exposição se torna uma oportunidade para que os alunos desenvolvam habilidades de colaboração e comunicação, além de aprofundar sua compreensão e apreciação da arte. Essa abordagem pedagógica, centrada na realização de exposições, permite que os estudantes experimentem o fazer artístico de maneira ampliada, conectando suas produções às práticas profissionais do mundo da arte. Além disso, ela contribui para o fortalecimento de uma educação estética que valoriza a arte como um fenômeno social, cultural e histórico, promovendo a sensibilidade, a criticidade e a autonomia dos alunos. Ao transformar a escola em um espaço de vivências artísticas, reafirma-se a ideia de Dewey (2010), que considera que “a experiência estética é central para o aprendizado, pois conecta as emoções, os sentidos e a reflexão” (Dewey, 2010, p. 48). Ainda, entender a escola como “espaço de experimentação e reflexão artística” pode, sem dúvida, apontar para novos modos de conceber uma estrutura escolar já tão desgastada” (Loponte, 2017, p.447).

1272

A exposição como síntese do sistema da arte

Uma exposição de arte não se limita a ser um espaço de exibição de objetos artísticos; ela sintetiza um sistema complexo que envolve múltiplos agentes, contextos e significados. Conforme destaca Valio (2008), “a exposição não é apenas uma reunião de obras em um espaço físico, mas uma articulação entre artista, obras, público, mediação, instituições, mercado, crítica, teoria e história” (Valio, 2008, p. 103). Nesse sentido, as exposições assumem um papel central como uma forma de narrativa que organiza, comunica e conecta as diversas dimensões do sistema da arte.

No contexto escolar, essa perspectiva é igualmente significativa. O artista, por exemplo, não é visto apenas como criador, mas como alguém que dialoga com o mundo e compartilha suas experiências, questionamentos e visões. O ato de criar, nesse sentido, se conecta à ideia de Dewey (2010), para quem “a experiência artística é o resultado de uma interação entre o

indivíduo e o ambiente, gerando um processo de expressão e percepção que transforma ambas as partes” (Dewey, 2010, p. 35). Assim, ao integrar o fazer artístico dos estudantes em exposições, a escola permite que eles compreendam o papel do artista como parte desse sistema mais amplo.

No ambiente escolar, o professor assume o papel de mediador, ajudando os estudantes a interpretar a arte não apenas em seus aspectos estéticos, mas também sociais, culturais e históricos, ainda, a criar possibilidades narrativas e interpretativas, uma vez que entendemos a mediação como um ato de criação pois não é apenas um ato de comunicação, mas uma construção ativa de significados. Outro ato de criação é a curadoria da proposta pedagógica, entendendo o professor como um artista cuja obra são suas aulas e propostas pedagógicas. Neste sentido, “O professor tem um papel tanto de mediador como de curador” (Utari, 2012, p.54).

Além disso, a exposição conecta-se às instituições e à crítica. Ao planejar e montar exposições, os estudantes se aproximam das práticas profissionais que envolvem o mundo da arte, compreendendo como as instituições culturais moldam as narrativas artísticas e como a crítica atua na construção de significados. Para Barbosa (2012), “é fundamental que o ensino de arte inclua a compreensão dos processos que envolvem a criação, a exibição e a recepção da obra, destacando a importância das instituições e da crítica na formação dos discursos artísticos” (Barbosa, 2012, p. 67).

Dentro da escola, a exposição pode ser vista como uma síntese desse sistema, onde o processo criativo dos estudantes se encontra com o aprendizado sobre a história da arte, a crítica e as diferentes formas de mediação. O professor, ao assumir o papel de mediador, desempenha um papel crucial em ajudar os estudantes a interpretar e contextualizar as obras, desenvolvendo uma compreensão mais ampla do papel da arte na sociedade e no cotidiano. Essa síntese do sistema da arte, portanto, revela-se como uma potente aliada à proposta pedagógica. Ela possibilita aos estudantes não apenas participar do universo artístico, mas também compreender a arte como um fenômeno dinâmico que interage com diversos campos de conhecimento e práticas sociais. Ao inserir os estudantes nesse processo, a escola contribui para a formação de sujeitos críticos, criativos e sensíveis às múltiplas dimensões da cultura.

Reflexões sobre a exposição enquanto um processo artístico-pedagógico

Partilhamos com Loponte a ideia que

Habitar uma escola é conviver com inúmeras e intermináveis tramas narrativas. Corredores, salas de aula, salas de professores, pátio, refeitórios, portaria, porta de entrada são cenários para professores, alunos e pais, que por vezes encontram nesses espaços acolhida de desejos, vontade e aprendizado mútuo ou um lugar em que nem sempre querem estar. Brigas, intrigas, frustrações, expectativas,

1273

(des)encontros, dramas, tragédias, alegrias, epifanias. Um grande espaço narrativo aberto a ser reinventado e repensado por meio de ações artísticas. (Loponte, 2017, p.446)

A exposição enquanto processo artístico-pedagógico, ao ser vivida no contexto escolar, apresenta-se como um potente veículo de experiência estética amplia o entendimento sobre a arte e também promove uma transformação na maneira como a arte se faz presente no cotidiano escolar. Ao considerarmos as características e implicações da exposição dentro da escola, é essencial destacar que o foco não está exclusivamente nos estudantes que participam ativamente da criação e montagem da exposição, mas também na maneira como os outros sujeitos da comunidade escolar entram em contato com a arte. A exposição ultrapassa, portanto, a sala de aula e os espaços formais de ensino, criando uma ponte entre o conteúdo educacional e as vivências cotidianas dos alunos.

Ao promover uma exposição em espaços que não são tradicionalmente destinados à difusão da arte, como corredores, áreas de convivência ou bibliotecas, o espaço escolar é reconfigurado, oferecendo possibilidades de criações de novos sentidos para eles. Nesses locais de uso cotidiano, a arte se torna uma intervenção, um elemento que transforma a percepção do espaço, provocando estranhamento e, ao mesmo tempo, possibilitando novas formas de relação com a arte e novas formas de viver (n) a escola. Vilela (2013) discute a expectativa que acompanha a experiência da visita à exposição, afirmando que a experiência estética propiciada pela arte não busca uma revelação, mas sim um confronto com o desconhecido: "Ir à exposição é como ir à igreja: há uma predisposição, um afeto em suspensão, algo que espera. [...] Esperamos não saber" (Vilela, 2013, p. 91). Esse processo de "não saber", tão característico da experiência artística, ressoa diretamente no contexto escolar, onde a arte, muitas vezes, surge de maneira inesperada, invadindo os espaços comuns e desafiando a rotina estabelecida.

Esse fenômeno é corroborado por Hermann (2014), que destaca a importância da linguagem artística como uma forma de vida que permite a abertura ao outro, sugerindo que a arte, ao se apresentar nos espaços da escola, oferece uma possibilidade educativa essencial para a construção de uma nova sensibilidade: "A questão, portanto, é mostrar possibilidades da experiência estética para nos tornar sensíveis e receptivos às diferenças e àquilo que consideramos estranho ou sequer reconhecemos, como um modo de abertura à alteridade" (Hermann, 2014, p. 123). A arte, nesse contexto, torna-se uma chave para a formação de uma sensibilidade crítica e estética, permitindo que os estudantes percebam a diversidade cultural e social de maneira mais profunda.

No entanto, a arte na escola não se resume apenas ao contato com os estudantes diretamente envolvidos no processo de criação. Ela se estende a toda a comunidade escolar, oferecendo aos outros sujeitos uma experiência sensorial e intelectual capaz de gerar um impacto significativo. A exposição é, portanto, um espaço de mediação entre os sujeitos e a arte.

1274

Como ressalta Rolt (2008), a arte deve ser buscada, o que implica que, ao ser colocada em espaços de uso diário, a arte não exige um deslocamento voluntário para um museu ou galeria, mas encontra os alunos no cotidiano, provocando o encontro com a obra de maneira inesperada. "A arte deve ser buscada, ou seja, ela não vem até nós, somos nós que vamos até ela" (Rolt, 2008, p. 40). Essa mudança de perspectiva permite que os estudantes, ao se depararem com obras de arte em seus caminhos cotidianos, se vejam desafiados a interpretar, refletir e vivenciar as obras de forma autêntica e não pré-determinada.

A exposição na escola, ao ocupar os espaços não tradicionais e ao ser projetada de forma colaborativa com os estudantes, também promove um transbordamento dos limites curriculares impostos pelos planos de ensino. Em vez de ser uma prática isolada ou acessória, a arte, ao ser integrada ao currículo, cria um ambiente educacional que vai além das fronteiras formais. Como observa Hoff (2011), a arte deve transbordar as barreiras do currículo, criando "um ecossistema capaz de transbordar essas barreiras" (Hoff, 2011, p. 114). A exposição se torna um processo educativo não apenas para os alunos diretamente envolvidos, mas também para toda a comunidade escolar, permitindo que aqueles que não cursam as disciplinas de arte (estudantes do Ensino Médio de outras fases ou estudantes do Ensino Superior ou de Cursos Técnicos Subsequentes, bem como docentes, técnico administrativos e trabalhadores terceirizados) vivenciem e se beneficiem de uma formação estética rica e continuada.

Ainda segundo Costa (2009), essa aproximação da arte com o cotidiano escolar é uma questão essencial. Ela pergunta: "Por que não criar um espaço de exposição na escola, onde os alunos, em constante interação social, pudessem ampliar seu campo de conhecimento artístico-visual, constituindo-se leitores visuais e também autores expositores?" (Costa, 2009, p. 107). A resposta a essa questão, como sugerido por Hoff (2011), passa pela criação de espaços expositivos temporários e alternativos dentro da escola, permitindo que a arte se faça presente de forma contínua e não restrita a locais exclusivos para sua exibição.

Dessa forma, a exposição na escola deve ser compreendida como uma prática pedagógica sistemática e duradoura, que visa proporcionar uma educação estética contínua, indo além das limitações temporais e espaciais do currículo formal. Ela propicia, ainda, um momento de visibilidade para os trabalhos dos estudantes, reforçando a importância da arte na escola e valorizando suas produções dentro do contexto escolar. Como Nussbaum (2015) defende, a arte deve ter seu papel reconhecido na escola não apenas como um meio de desenvolvimento humano, mas também como um espaço de empatia e flexibilidade criativa, características essenciais para a formação de sujeitos críticos e abertos à alteridade.

De forma geral, é na escola que

vivemos grande parte das nossas vidas e, por meio das relações que estabelecemos nela, compreendemos melhor o mundo. A escola é, portanto, o espaço de trocas culturais. Por isso, ela é o espaço onde alunos/as e comunidade escolar deveriam usufruir daquilo que as manifestações artísticas têm a oferecer, visto que

1275

muitos/as estudantes, em determinados contextos culturais brasileiros, não têm acesso aos bens artísticos culturais. (Carvalho; Freitas; Neitzel, 2014, p.71-72)

Realizar exposições no ambiente escolar vai além do envolvimento dos estudantes na produção artística e na organização da exposição. Trata-se de uma ação que abrange toda a comunidade escolar, que assume o papel de público e, ao mesmo tempo, de participante em uma experiência de formação cultural. Essa interação proporciona momentos de sensibilização e reflexão, muitas vezes raros em determinados contextos educacionais. Em algumas regiões ou realidades culturais, as exposições realizadas na escola podem ser uma das poucas – ou mesmo a única – oportunidade de contato com trabalhos e processos artísticos. Assim, ao transformar espaços cotidianos da escola em ambientes de encontro com a arte, essa prática não tem caráter formativo apenas para os estudantes diretamente envolvidos, atingindo também a comunidade escolar.

A exposição, ao mesmo tempo em que cumpre seu papel de difusão da arte, propõe uma experiência formativa para todos os envolvidos, ampliando a compreensão sobre o mundo da arte e gerando uma sensibilização crítica diante das questões sociais, culturais e históricas que envolvem a produção artística. Assim, ao ser realizada dentro da escola, a exposição se revela como um processo educativo fundamental, ampliando os horizontes do ensino de arte e contribuindo para a formação de cidadãos mais sensíveis, críticos e criativos.

1276

Considerações Finais

A partir da prática docente realizada no IFSC com as turmas dos cursos de Ensino Médio integrados a cursos técnicos, este trabalho buscou refletir sobre o papel da exposição de arte como uma prática pedagógica e artística no contexto escolar, destacando sua importância tanto na educação estética quanto no processo de apropriação dos estudantes em relação à arte. A exposição, entendida como uma síntese do sistema da arte, envolve uma multiplicidade de elementos que, ao se transpor para o ambiente escolar, transforma-se em um espaço de aprendizado e reflexão que rompe os limites temporais e espaciais das aulas de arte.

No contexto das exposições de arte na escola e das práticas pedagógicas no ensino médio, observa-se que a educação em arte desempenha um papel importante no desenvolvimento da sensibilidade estética dos estudantes e, portanto, fundamental para sua formação humana. A presença da arte na escola, por meio de exposições, propicia aos alunos o contato direto com trabalhos artísticos, promovendo a reflexão crítica e a construção de um olhar mais atento sobre a realidade social e cultural que os cerca. A prática de curadoria e a organização de exposições pelos próprios estudantes, no entanto, rompe com a lógica de apenas apresentar os trabalhos realizados à comunidade: ela envolve a construção de um espaço de

diálogo e troca, de promoção de processos criativos e de experiências estéticas e de ampliação de conhecimento sobre o sistema de arte.

Como discutido, as exposições na escola não devem ser vistas apenas como um produto final, mas como um processo que envolve desde a concepção curatorial até a reflexão sobre os sentidos e significados da arte. A experiência aqui relatada tem lugar no Ensino Médio, é interessante afirmar que ela se distingue de exposições com processos semelhantes realizadas em âmbito de Escolas de Arte ou de Faculdades de Arte, uma vez que estas visam a formação para o sistema de arte enquanto no Ensino Médio, visa-se a formação geral dos estudantes.

Relatamos e problematizamos nossa experiência com o Ensino Médio, mas acreditamos que, com as devidas adaptações a outros níveis bem como a outras realidades sócio-culturais, a criação de exposições possibilita que os estudantes se tornem não apenas consumidores, mas, caso assim o desejem, também produtores de arte, ampliando seu campo de ação e potencializando suas possibilidades criativas e críticas. A discussão sobre a síntese do sistema da arte, conforme proposto por Valio (2008), revela a complexidade das relações que envolvem o artista, a obra, a instituição, o público e a crítica, todos os quais podem ser trazidos para o universo escolar. Ao compreender a exposição como um momento de encontro entre esses elementos e agentes, a escola se torna um lugar de experimentação e de formação estética e crítica, onde a participação ativa dos estudantes é fundamental para que o processo educativo atinja seus objetivos.

Além disso, ao considerar a arte e a educação em arte como práticas que transbordam as barreiras do currículo tradicional, rompendo com espaços e tempos das aulas de arte, podemos perceber a importância de flexibilizar e expandir os espaços de ensino, buscando novas formas de integrar a arte no cotidiano escolar. As exposições temporárias em diferentes espaços da escola, como corredores, salas de convivência ou bibliotecas, por exemplo, permitem que a arte se aproprie de lugares inesperados e interaja com outros sujeitos da comunidade escolar, promovendo, assim, um ambiente mais inclusivo e sensível à diversidade cultural e social.

Em suma, ao refletir sobre a exposição de arte na escola, podemos perceber que ela vai além de um “simples” evento artístico. Ela se constitui como um processo artístico-pedagógico fundamental na formação de uma nova sensibilidade estética, crítica e criativa, alinhada às necessidades contemporâneas da educação e da sociedade. Ao integrar a arte na escola de forma dinâmica e participativa, estamos não apenas aproximando os estudantes do universo artístico, mas também incentivando-os a perceber e questionar o mundo ao seu redor, criando possibilidades de reflexão e transformação. A arte, nesse contexto, constitui-se como um agente fundamental na educação e na formação cidadã, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, sensível e criativa.

As exposições de arte entendidas enquanto um processo artístico-pedagógico, ao romperem com os limites curriculares tradicionais, constituem-se em percursos e espaços para a

formação estética e cultural, capazes de estimular o desenvolvimento de uma compreensão crítica e reflexiva sobre a arte e o mundo. A aproximação do universo artístico às práticas escolares transforma a exposição em um exercício de abertura ao desconhecido e à alteridade, contribuindo para a formação estética e cultural dos estudantes e da comunidade escolar como um todo. Ao adotar exposições como um meio de educação formal, a escola amplia seu papel na formação de cidadãos críticos e participativos, que não apenas apreciam a arte, mas também a compreendem como um processo social e cultural.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

CAMNITZER, Luiz. *Arte e ensino como prática de liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CARVALHO, Carla; FREITAS, Aline Amaral; NEITZEL, Adair de Aguiar. Salas de Arte: Espaço de formação estética e sensível na escola. *Educação, Sociedade & Culturas*, n° 42, 2014, p.67-86. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/282>. Acesso em: 20 jan. 2025.

COSTA, Fabiola Cirimbelli Búrigo. Espaço estético no contexto escolar. In.: Revista Sobre Tudo :Florianópolis, v. 6, p. 105-119, 2009. Disponível em: <https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/article/view/2165>. Acesso em: 14 fev. 2025.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FUNDAÇÃO IBERÊ CAMARGO. *Programas educativos 2020*. Porto Alegre, 2020.

HERMANN, Nadja. *Ética & educação: outra sensibilidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

HOFF, Mônica. Mediação (da arte) e curadoria (educativa) na Bienal do Mercosul, ou a arte onde ela “aparentemente” não está. *Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 69-87, 2013. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/5543>>. Acesso em: 11 fev. 2025.

HOFF, Mônica. Curadoria pedagógica, metodologias artísticas, formação e permanência: a virada educativa da Bienal do Mercosul. *Pedagogia no campo expandido* / Organização: Pablo Helguera e Mônica Hoff; tradução de Camila Pasquetti,



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



Camila Schenkel, Carina Alvarez, Gabriela Petit, Francesco Settineri, Martin Heuser e Nick Rands. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011, p. 113-123. Disponível em:
https://www.aliciaherrero.org/espaniol/textos/Pedagogia_no_campo_expandido.pdf.
Acesso em: 12 jan. 2025.

LOPONTE, Luciana. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. *Revista Brasileira de Educação* v. 22 n. 69 abr.-jun. 2017, p.429-452. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/F6ql3ZSjrQjgwPn5nzsQywj/abstract/?lang=pt>. Acesso em 25 jan. 2025.

MASP. *Educação e mediação no museu*. São Paulo, 2021.

PEREIRA, Marcos Villela. Contribuições para entender a experiência estética. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa: CeIED, n. 18, p. 111-123, dez. 2011. Disponível em:
<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/2566/1990>. Acesso em: 10 fev. 2025.

PIRES, Ana Luísa Oliveira ; GOMES, Elisabete Xavier; GONÇALVES, Teresa N. R. Teorizando espaços entre arte e educação. In.: *Ensaio entre arte e educação* / ed. Maria de Assis... [et al.]. - Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian, 2017. Disponível em:
<https://gulbenkian.pt/publications/10x10-ensaio-entre-arte-e-educacao/>. Acesso em 10 fev. 2025.

ROLT, Clóvis da. Um rio de muitas margens: sociabilidade, interações simbólicas e práticas de apropriação da arte. 2008. 183f. Dissertação (Mestrado) - São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2008. Disponível em:
<https://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/2146/RoltClovisdaCienciasSociais.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 21 fev. 2025.

Utuari, Solange. O professor propositor. *28º Seminário Nacional De Arte E Educação E 9º Encontro De Pesquisa Em Arte - ISSN 2359-6120(online)*, (23), 2012, p. 53-59. Disponível em:
<https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/article/view/42>. Acesso em 21 fev. 2025.

VALIO, Maria de Fátima. *Arte e educação: a exposição como síntese do sistema da arte*. São Paulo: Annablume, 2008.





13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



VILELA, Ana Lucia. Potências da arte: modos de aparição e exposição. *ArtCultura, Uberlândia*, v. 15, n. 26, p. 89-105, jan.-jun. 2013. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/29136>. Acesso em 11 fev. 2025.

1280



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS: FOMENTANDO A FORMAÇÃO DOCENTE E A CULTURA LÚDICA NA XIII UNEBrINQUE – SEMANA DA CRIANÇA

Simone Silva de Paula¹

Jociane Cajado da Silva²

Rosemary Lapa de Oliveira³

Laís Alves Silva⁴

INTRODUÇÃO

O objetivo do artigo intitulado A arte de contar histórias: fomentando a formação docente e a cultura lúdica na XIII UNEBrinque – Semana da Criança é, através da apresentação da proposta de atividade de contação de histórias para faixa etária específica de 8 (oito) e 9 (nove) anos de idade, analisar as ações realizadas durante o referido encontro, considerando o olhar de estudante de graduação (psicologia), de pesquisadora na arte de contar histórias e da gestão da brinquedoteca, autoras deste texto, evidenciando a epistemologia em que foram amparadas. Nessa linha, o texto relata experiência fruto da atividade de contação de histórias, a qual foi voltada para crianças em idade escolar, realizada no evento calendarizado da Brinquedoteca Universitária Paulo Freire (2024).

Estima-se que a arte de contar histórias nasceu em tempos muito antes de termos as noções de escrita, sendo possível imaginarmos humanos reunidos em torno de uma fogueira

1281

¹ Doutoranda em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-Graduação e Contemporaneidade PPGEDUC/DEDC I/UNEB. Mestrado em Letras - Teoria Literária (UFRJ). Especialização em Docência do Ensino Superior (Universidade Cândido Mendes). Graduação em Letras, Português Literaturas (UFF). Membro do Grupo de Pesquisa e Estudo em Leitura e Contação de Histórias - GPELCH. sipaulalitedu@gmail.com

² Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação e Contemporaneidade (PPGEDUC/DEDC I/UNEB). Analista Universitária, Brinquedista, Coordenadora da Brinquedoteca Universitária Paulo Freire (DEDC I/UNEB) e da Rede de Brinquedotecas da UNEB - RedeBrinq. jcajado@uneb.br

³ Doutora e Pós-Doutora em Educação (UFBA). Mestre em Letras e Linguística (UFBA). Especialista em Gramática e Texto (UNIFACS) e em Psicanálise pelo Centro de Ensino Superior Dom Alberto LTDA. Graduada em Licenciatura em Letras Vernáculas com Inglês e respectivas Literaturas (UCSAL). Professora Plena do Departamento de Educação – Campus I, na área de Pedagogia. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade e Líder do Grupo de Pesquisa e Estudo em Leitura e Contação de Histórias (GPELCH). rloliveira@uneb.br

⁴ Graduanda em Psicologia (UNEB). laisalveslins@gmail.com



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



trocando saberes, experiências e modos de vida de forma lúdica e criativa tendo como veículo para as suas narrativas a oralidade. Ainda que na contemporaneidade não tenhamos mais pessoas reunidas em torno de uma fogueira para ouvir, que tenhamos muitos e muitos livros para lermos e nos mantermos informados, ainda é possível perceber o encanto que as histórias causam quando há alguém contando, e outras pessoas ao redor, ouvindo. Quando o narrador conta uma história sem ter o livro como suporte, além de poder recriar o texto escrito na oralidade em prol de uma maior conexão com os ouvintes, também oportuniza que os ouvintes desfrutem do momento lúdico em comunidade, assim como também (re)criem suas próprias imagens mentais a respeito da narrativa que está sendo performada. Nessa linha de argumentação, de acordo com Oliveira (2021) na arte de contar histórias, muito mais do que falar e contar, importa mesmo é o saber ouvir. Visto que, quando ouvimos os ambientes, pessoas, contextos e narrativas podemos experimentar a unidade uns com os outros. Esse pressuposto teórico nos inspira a pensar que, embora cada história marque a audiência de maneira singular, estamos no mesmo espaço, todos juntos e unidos, ouvindo uma mesma história, o que nos permite (com)partilhar da mesma experiência, tendo como elo a narrativa que está sendo performada.

1282

Tratando-se de audiência em idade escolar, algumas perguntas sempre se impõem: qual história contar para uma faixa etária específica? Qual é a dimensão educativa alcançada quando o público infantil não somente ouve, mas também tem a oportunidade de (re)contar histórias? Qual é o papel da contação de histórias na formação em nível superior?

A metodologia adotada para alcançarmos possíveis respostas a essas questões foi a narrativa reflexiva, através das experiências vivenciadas pelas autoras do texto, que participaram da elaboração, desenvolvimento e avaliação da atividade. O texto está assim distribuído: na primeira parte, temos a historicidade das brinquedotecas universitárias presentes nos cursos de graduação, mais especificamente a Brinquedoteca Universitária Paulo Freire (BUPF), localizada no campus I, Salvador, Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a qual tem como objetivo fulcral o compromisso formativo e a promoção da cultura lúdica na sociedade. Na sessão seguinte, lemos sobre a proposta do Projeto XIII UNEBrinque, seguida do passo a passo de como a atividade da contação de história foi realizada, assim como, dos relatos de experiências.





13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



BRINQUEDOTECAS UNIVERSITÁRIAS

As brinquedotecas universitárias (BU) surgem a partir da necessidade de criar um laboratório de práticas pedagógicas e, nesse movimento, em 2012, o Ministério da Educação (MEC), junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), publicam o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e à distância, que destaca como indicador “Laboratórios didáticos especializados” quanto à quantidade, qualidade e serviço. Nesse item, pontuam a verificação da Brinquedoteca enquanto obrigatória para a Pedagogia e estabelece os critérios de análise de 1 (um) a 5 (cinco) para compor a avaliação, pontuando no aspecto do serviço o atendimento à comunidade.

Xavier *et al* (2021) trazem, em seu texto, a discussão sobre os documentos oficiais que legalizam a criação desses espaços nas Universidades, como o Art. 227 da Constituição Federal, que assegura à criança o direito à educação, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, dentre outros. Assim como, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), além do MEC já mencionado no parágrafo anterior. No que diz respeito aos documentos específicos da BUPF Brinquedoteca Universitária Paulo Freire - Campus I, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, temos: o Artigo 55 do Estatuto da UNEB (2012) e o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do Departamento de Educação – Campus I, conforme Silva (2023), atualizado em 2020.

Além disso, Silva (2023) apresenta uma breve revisão de literatura, pois os escritos sobre BU especificamente são muito rasos e destacam que é notória a variedade de pesquisas sobre as brinquedotecas de uma forma geral, principalmente as hospitalares que se configuram regulamentadas por lei. Contudo, as pesquisas sobre as BU precisam de uma amplitude maior, considerando a multirreferencialidade que dela é inata, haja vista que transita com maestria entre o ensino, pesquisa, extensão e inovação como o diferencial deste espaço.

Assim, as brinquedotecas universitárias ganham forma ao longo do tempo e se destacam no ensino superior, atreladas à responsabilidade social dessas instituições tanto no campo formativo, quanto no atendimento à comunidade e de forma conjunta entre crianças e educadores.

Nesse contexto, a BUPF como a primeira inaugurada na UNEB de Salvador, em junho de 2012, apresenta este movimento articulador em: projetos de extensão e atendimento às

1283



crianças da comunidade que lá as famílias cadastram e agendam as visitas, bem como as escolas; projetos de pesquisas vinculados aos estudos da graduação e pós-graduação, grupos de pesquisas, ligas acadêmicas, programas, dentre outros; e as atividades de ensino envoltas desde as vivências agendadas in loco, às ações voluntárias planejadas em conjunto dentro e fora da Universidade com os estágios supervisionados, núcleos de iniciação à docência, dentre outros.

E como destaque da historicidade deste espaço e seus projetos, Silva (2023) ressalta sua entrevista fornecida à TV UNEB em 23/08/2018, em comemoração aos 36 anos da UNEB, nomeada “E o direito ao brincar”, na qual sinaliza:

a gente fica muito feliz em saber que tá podendo ajudar muitas pessoas, tá disseminando [...], essa cultura lúdica nesses espaços, nas escolas, nas ong`s, nas ruas onde a gente vai na UNEB na rua, ações voluntárias que a gente faz em abrigos, em orfanatos. Então assim, é levar um pouco dessa alegria, um pouco [...] desse brincar, um pouco desse lúdico para a vida das pessoas, que acabam recebendo de forma positiva, não só crianças, mas muitos adultos também (informação verbal 1, apud, SILVA, 2023, p. 28)

1284

Sendo assim, as ações realizadas envolvem situações lúdico-pedagógicas para além do atendimento à comunidade e formação e transformam em momentos ímpares de conscientização e valorização do brincar e das infâncias. Nessa perspectiva, a contação de histórias se apresenta como agregador e difusor da arte, imaginação e criatividade, como parte integrante e permanente nos projetos e ações da Paulo Freire, principalmente dos subprojetos UNEBrinque - Semana da criança na escola.

XIII UNEBRINQUE - SEMANA DA CRIANÇA

A UNEBrinque é um projeto pensado inicialmente para atender a demanda da Semana da criança, mas, ao longo dos anos, se estendeu como ações anuais e assim se apresenta para além da semana da criança: UNEBrinque na Escola (de março à dezembro), UNEBrinque de Férias (junho-julho/novembro-dezembro), UNEBrinque Gesto Concreto (movimento de arrecadação de donativos para instituições/ações humanitárias, geralmente junto à semana da criança) e UNEBrinque Multicampi (em parceria com a redeBrinq - Rede de Brinquedotecas da UNEB, em outubro).



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



Nessa perspectiva, durante todo o ano, o movimento UNEBrinque se desenvolve e na semana da criança é realizada a compilação e convite dos parceiros a fazerem parte desse subprojeto de extensão que envolve muitas mãos (comissão organizadora, monitoria, atrações, oficinairos, apoiadores, dentre outros). É um trabalho da comunidade para a comunidade, pois as pessoas que compõem o evento mesmo são de diversas áreas (discentes - em sua maioria, docentes, técnicos, comunidade externa, e das demais regiões da Bahia que possuem brinquedotecas com a multicampia da UNEB).

É visível a importância dessas ações da BUPF do mesmo na formação de discentes que voluntariamente, em sua maioria, disponibilizam tempo e criatividade para participar das reuniões, as quais são seguidas por oficinas formativas nas diversas áreas: artes, educação, audiovisual, dentre outras, e durante o período do evento propriamente dito, ajudam a organizar o acolhimento de visitantes à nossa instituição nos diversos aspectos (acolhimento lúdico, acessibilidade, transporte, lanche, brincadeiras, espetáculos, etc).

Normalmente a UNEBrinque - Semana da Criança é realizada pela BUPF na semana que antecede o dia das crianças, nas dependências da própria UNEB. Em 2024, por conta de reformas no teatro e na brinquedoteca, o evento foi transferido para as escolas, realizando em conjunto à UNEBrinque na Escola. Ou seja, 03 (três) subprojetos foram realizados simultaneamente intitulados SemanaDaCriança, NaEscola e a Multicampi, que já faz parte da comemoração do mês das crianças.

Posto isso, primeiro foi informado às escolas da região - que já contam com o evento anualmente para trazer as turmas - sobre a não realização nas dependências do mesmo da UNEB, e foi disponibilizado um formulário online para inscrição das escolas que tinham interesse de receber o evento na escola sendo: dia 08/10 - Educação Infantil e 10/10 - Ensino Fundamental I. Como foram obtidas 05 inscrições de escolas do Fundamental I, foi acionada uma turma de Estágio Supervisionado da Educação Infantil no dia 08/10 e contemplamos 03 (três) Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) com oficinas, atrações e pintura de rosto.

Destarte, no dia 10/10, foram acionados os parceiros da brinquedoteca, das comunidades internas e externas, para a inscrição de atividades. E, assim, foi realizada uma programação diversa com: brincar livre, pintura de rosto e oficinas lúdicas de dança, arte, contação de histórias, brincadeiras, jogos, esportes, libras (coincidentemente como demanda da escola), e muito mais. A inserção nas escolas contempladas precisou de ação conjunta com estágio, pois, com a greve dos professores da UNEB, houve um comprometimento das inscrições

1285



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6

que estavam relacionadas a atividades de classe, o qual foi solucionado pela equipe, oportunizando que o evento fosse realizado com sucesso.

É válido ressaltar que a contação de história sempre fez parte da UNEBrinque, principalmente desde a criação do Grupo de Pesquisa FormacceInfância, Linguagens e EJA (FORINLEJA), assim como, do Grupo de Pesquisa e Estudo em Leitura e Contação de Histórias (GPELCH), ambos da UNEB, parceiros da brinquedoteca. Os referidos grupos vêm buscando ampliar a prática da leitura e contação com a promoção de cursos de extensão e ações nos diversos projetos e atividades regulares do espaço. A pesquisa de Silva, Oliveira e Conceição (2021) traz um panorama das atividades desenvolvidas nas Edições do projeto de 2012 a 2020, comprovando a presença da atividade de contação na história da UNEBrinque, conforme segue no quadro abaixo:

Quadro 1 - Atividades desenvolvidas nas 09 primeiras Edições da UNEBrinque – Semana da Criança

2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020 *na web devido a pandemia
Apresentações culturais – Escola comunitária	Apresentações culturais – Projetos UNEB	Apresentações culturais – Projetos UNEB	Apresentações culturais – Escola comunitária	Apresentações culturais – Escola comunitária, graduandos, professores, comunidade externa	Apresentações culturais – Escola comunitária, graduandos, professores, comunidade externa	Apresentações culturais – Escolas comunitárias, professores, comunidade interna e externa	Apresentações culturais – Escola comunitária, graduandos, comunidade interna e externa e projetos de extensão da UNEB	Apresentações culturais – Projetos e Cursos de Extensão da UNEB
Ateliê de Costura - equipe da Brinquedoteca	Oficina de contação de histórias com a turma do Prof. Silvio Dortas (não ocorreu pois choveu bastante dificultando o traslado dos participantes)	Oficina de games – GP Comunidades virtuais	Atividade gamificada – GP Comunidades virtuais	Atividade gamificada (2) – GP Comunidades virtuais	Círculo de oficinas – graduandos, professores, Empresa, monitores da brinquedoteca, comunidade externa, Ligas de saúde	Círculo de oficinas – graduandos, professores, equipe da brinquedoteca, projetos de extensão da UNEB, Ligas de saúde, comunidade externa	Círculo de oficinas – graduandos, professores, equipe da brinquedoteca, projetos de extensão da UNEB, Ligas de saúde, comunidade interna e externa, GP PROGEI	Oficinas: graduandos, egressos, monitores da brinquedoteca, crianças, comunidade externa e Ligas Acadêmicas
Brinquedos e Brincadeiras	Oficina de games – GP Comunidades virtuais	Oficina de cordel – funcionário do DEDC I	Brincadeiras de rodas cantadas – Profa. Maria Alba Guedes	Círculo de oficinas – graduandos, professores, funcionários, comunidade externa, GP Tipense e empresa	Contação de histórias (2) – Profa. Rosemary Lapa/GP FORMACCEINFANCIA	Contação de histórias – Profa. Rosemary Lapa e Niclécia Gama/GP FORMACCEINFANCIA e comunidade externa	Contação de histórias – Profa. Rosemary Lapa e Niclécia Gama/GP FORMACCEINFANCIA e comunidade interna e externa	Contação de histórias – Profa. Rosemary Lapa/GP FORMACCEINFANCIA e GPELCH e comunidade externa
Festivais de pipoca e sorvete	Peças teatrais – graduandos, funcionários do DEDC I e equipe da Brinquedoteca	Oficina do conto ao encanto – teatro e literatura infantil – discente e funcionária do DEDC I	Círculo de oficinas – graduandos, professores, funcionários, empresa e comunidade externa e GP Tipense	Contação de histórias – Profa. Rosemary Lapa/GP FORMACCEINFANCIA (2), comunidade externa e graduandos	Exposição de jogos	Exposição de arte – Escola pública	Peça teatral – comunidade interna e externa	Atividades gamificada – GP Comunidades virtuais
Oficina de Instrumentos Musicais – graduandos pedagogia	Recreação	Oficina de bonecos com materiais recicláveis – equipe da Brinquedoteca	Contação de histórias – Profa. Rosemary Lapa/GP FORMACCEINFANCIA (2) funcionária	Peça teatral – comunidade externa, interna e disciplina da Professora Leny Mara	Peça teatral – comunidade externa, interna e GP Comunidades Virtuais	Peça teatral – comunidade interna e externa	Recreação	
Peças teatrais – Referenciais Teórico Metodológico do Ensino de Artes I, da Professora Leny Mara		Peça teatral – graduandos, funcionários do DEDC I e monitores da Brinquedoteca	Peça teatral – comunidade externa e graduandos da Profa. De Artes Mônica Bittencourt do Capus Avançado de Lauro de Freitas	Recreação	Sessão de cinema – Monitória Extensionista Daniela Capistrano	Recreação		
Recreação		Recreação	Recreação – Profa. Mary Valda/GP FORMACCEINFANCIA e empresa		Recreação			

1286

Fonte: Silva, Oliveira e Conceição, 2021, p. 37.

Nesse contexto, percebe-se que a leitura e contação de histórias permeiam a UNEBrinque ao longo dos anos, revelando seu potencial de arte, cultura, desenvolvimento humano e encantamento.

ATIVIDADE DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: DA ELABORAÇÃO AO PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS

Dentre as atividades desenvolvidas na semana da criança, cabe destacar que contar uma história é diferente de ler uma história. Visto que, de acordo com Oliveira (2021), quando lemos uma narrativa, temos o suporte do texto escrito repetido na íntegra para uma audiência. Por outro lado, na arte de contar, justamente por não termos o suporte do livro, o narrador pode expressar-se livremente por meio, não somente da oralidade, mas também das expressões do rosto, do olhar, da entonação, do ritmo e da interação com a audiência. Sendo a contação de história uma arte sem idade que costuma agradar a todos, qual história contar para uma faixa etária específica? Qual é a dimensão educativa alcançada quando o público infantil não somente ouve, mas também tem a oportunidade de (re)contar histórias? As outras crianças as ouvem?

Diante do exposto, dentre as atividades desenvolvidas na XIII UNEBrinque – Semana da Criança (2024) criamos um encontro de contação de histórias para a faixa etária de 8 (oito) e 9 (nove) anos de idade, em sala de aula, com aproximadamente 12 (doze) crianças. A atividade foi realizada por uma monitora graduanda em Psicologia e por pesquisadora e contadora de história membro do grupo de pesquisa GPELCH. O encontro foi focado em questões concernentes à formação docente, atravessada pela contação de história e pela oralidade.

Como tínhamos aproximadamente 1 (uma) hora e 30 (trinta) minutos, chegamos no local, nos apresentamos para as crianças que já haviam sido previamente orientadas pelas professoras sobre a visita de pessoas que iriam contar histórias.

Dessa maneira, amparadas por epistemologia sobre a arte de contar, realizamos a preparação do ouvinte, como nos sugerem Oliveira (2021) e Matos e Sorsy (2009), pensando em brincadeiras, exercícios de respiração, músicas em prol da concentração do público e do aquecimento da voz. Convidamos as crianças a ficarem de pé e ao som da música fizemos a conhecida brincadeira da estátua. O combinado era: assim que a música parasse de tocar, elas fariam posição de estátua. A atividade foi realizada em meio a muita alegria, acolhimento e criatividade.

Nessa linha, realizamos exercícios de concentração e de respiração. A orientação foi puxar o ar e respirar pelo nariz, soltando o ar levemente pela boca e pronunciando as vogais, uma por vez, começando pela vogal a, seguida da vogal e, i, o, u. Concentradas e animadas, as

1287

crianças sentaram para ouvir duas histórias, as quais foram iniciadas por uma canção bem assim: tá caindo fulô, oh, tá caindo fulô, lá no céu, lá na terra, oh, tá caindo fulô⁵.

Cabe ressaltar que a história central, especialmente escolhida para o evento, foi a narrativa intitulada Os Pássaros, transcrita em Matos e Sorsy (2009, p. 159-161) e readaptada para o momento da contação no referido evento. Essa história pode ser contada em qualquer ocasião, para público diversos, como se fosse uma história coringa, a qual costuma agradar a todos, visto que possui arcabouço simbólico que remete à natureza, representada pelos pássaros, assim como evidencia que apesar de aparentemente iguais, somos diferentes em nossas singularidades e capazes de protagonizarmos no mundo diverso, o que potencializa a empatia, a valorização da diversidade, o respeito mútuo, a ideia do pertencimento, do acolhimento, sendo todas essas noções importantes para pensarmos a arte de contar histórias para crianças em faixa etária escolar. Amparadas nesses pressupostos teóricos, a história dos pássaros readaptada abaixo, foi contada para a audiência.

Os pássaros

Estando sua obra praticamente concluída, o Criador foi, com os anjos, fazer a vistoria. Estava tudo uma beleza: as montanhas, os rios, os lagos, as árvores... As flores, ah!, que cores, que perfumes! Mas havia um detalhe que destoava do resto. É que os pássaros, apesar de terem tamanhos variados e asas diferentes, eram iguais numa coisa: todos eram da mesma cor, um marronzinho, assim, sem definição, nem claro nem escuro, uma cor sem nenhum cuidado.

Então o Criador falou para os ajudantes:

- Estes passarinhos... Eles não estão combinando com o resto da paisagem ... Poderíamos dar um colorido a eles. O que vocês acham? Os ajudantes concordaram imediatamente. Gabriel, o ajudante principal, encarregou-se de avisar a todos que, tal dia, em tal hora, deveriam comparecer para o trabalho de acabamento.

No dia e na hora marcada o Criador chegou acompanhado do ajudante chamado Gabriel. Sua paleta de cores era deslumbrante, com cores que ele inventara especialmente para a ocasião.

Gabriel começava a chamar os pássaros quando uma gralha brincalhona lhe roubou a lista e, sem querer, a rasgou. E agora, como fazer? Mas eram tantos pássaros, certamente não faltaria nenhum. Os pássaros colocaram-se em fila, e o trabalho começou.

A primeira da fila era a arara. Quando viu a paleta, a arara não se conteve:

1288

⁵ música popular brasileira, sem autoria conhecida.

- Eu quero um pouco deste azul, um pouco deste amarelo, deste vermelho, deste verde... Tudo... Quero muito de tudo!

O Criador fez como ela quis. E ela saiu dali chamando a atenção de todos.

Quando o pássaro-preto, que ainda não era preto, viu aquilo, disse:

- Ah, não. Isso eu não quero! Prefiro algo mais sóbrio: um preto luminoso.

E o Criador atendeu o seu pedido.

E viera outros pássaros: beija-flores, colibris, periquitos...

O canarinho, todo entusiasmado, logo foi dizendo:

-Ai, adoro amarelo, quero tudo amarelo!

E, no final do dia, quase todos os pássaros estavam pintados.

A saíra-de-sete-cores, vendo que não restava mais tinta, esfregou-se na paleta. Saiu toda pintada, e é por isso que tem esse nome.

O Criador já organizava os pincéis para voltar para casa, quando viu o rouxinol, chegando apressado.

- Ah, desculpe-me o atraso, mas fui o último a ser avisado e sou o que mora mais longe... Também quero ser pintado.

Mas não havia mais tinta na paleta. Nada, nadinha!

- Ah, mas e eu? Eu vou ficar feio...

O Criador olhou na paleta, olhou os pincéis e viu que restara apenas uma pequena gota de doutorado. Pediu então ao rouxinol que pousasse no seu dedo e abrisse o bico. E, com a gotinha de dourado, pintou a garganta do rouxinol.

“Ah, não”, pensou o rouxinol. “Na garganta ninguém vai ver! Eu continuo feio.”

Mas como não podia reclamar com o Criador, foi embora, decepcionado. E ficou amuado, num galho escondido, vendo aquela revoada de pássaros coloridos. Porém, quando abriu o bico, o conto que saiu de sua garganta era inigualável. Era ouro puro, e todos pararam para ouvi-lo (MATOS e SORSY, 2009. p. 159-191).

Embora a história esteja acima transcrita, a contadora de histórias levou a história na oralidade e obteve a atenção das crianças que se encantaram com a história, ouvindo-a e vivenciando-a. Adiante, será apresentada a experiência de oralidade vivenciada, por isso, apresentada em primeira pessoa.

A EXPERIÊNCIA COMO CONTADORA DE HISTÓRIAS NA ATIVIDADE

Terminada a sessão da contação de histórias com o conto Os Pássaros, as crianças não me pediram para contar outra vez ou contar outra história, como é comum de acontecer nas sessões de contação de histórias. Ao invés disso, elas pediram para que elas pudessem contar suas histórias, ratificando o pressuposto teórico de Oliveira (2021, p. 10) quando nos diz, a

respeito da arte de contar e a relação potente com a oralidade que “as habilidades de expressão oral devem ser estimuladas nas crianças desde o seu nascimento”. Cabe ressaltar que em nenhum momento solicitei às crianças que contassem histórias, o pedido foi realizado por elas de livre e espontânea vontade, ou teriam sido elas inspiradas pela história contada sobre os pássaros e ou foram motivadas pelo belo canto do rouxinol?

De acordo com Coelho (2009), a história é o mais importante nessa arte, uma vez que permite a autoidentificação daqueles que escutam por meio das imagens que são criadas, sendo o narrador um portador da história que encanta. Logo, o pedido das crianças de também contarem histórias foi prontamente atendido, tendo como oportunidade para contar, quem pediu primeiro. As demais crianças ouviram atentamente sem precisar que eu fizesse pedido algum de silêncio, ratificando novamente o pressuposto teórico de Oliveira (2021), quando nos diz que saber ouvir é o mais importante na arte de contar histórias.

Dessa forma, as histórias foram contadas pelas crianças de forma espontânea, em meio às narrativas que misturavam contos de fadas, encantamentos, histórias de lobisomem e recortes do reconto das histórias apresentadas no evento. Foi perceptível a presença de um enredo fragmentado e aparentemente desconexo no que tange à estrutura das narrativas elaboradas pelas crianças, mas com nítido trabalho imaginativo, percebido por meio do olhar, da enunciação e dos gestos.

Ademais, cabe ressaltar que ainda que para os adultos as histórias parecessem não fazer sentido, para elas fluíram espontaneamente sem as demais crianças demonstrarem nenhum espanto e ou incompreensões. Elas se mostraram seguras e valorizadas em suas singularidades, socializaram, ouviram umas às outras e se respeitaram, demonstrando que o acolhimento não é prática somente de adultos, evidenciando que a comunidade infantil acolhe umas às outras com empatia e respeito.

Na visão de Oliveira (2021), baseada nos estudos de Psicologia acerca do desenvolvimento cognitivo e funcional infantil, as crianças entre 8 (oito) e 9 (nove) anos de idade estão em fase escolar, ou seja, em processo de socialização e de cooperação. Tal contexto potencializa a escuta ativa, a camaradagem entre elas, a concentração nas histórias e a capacidade imaginativa, pressuposto confirmado durante a execução da atividade, a qual como descrito acima, contou com a atenção e o engajamento do público infantil, finalizado com as crianças contando histórias e exercitando o protagonismo, conforme imagem abaixo:

1290

Foto 1: evento de contação de histórias em escola pública



Fonte: acervo das autoras

1291

As ações pedagógicas frequentemente dialogam com as questões psicológicas, assim, cabe aqui a discussão dessa ação sob o ponto de vista da psicologia, através da vivência da ação de estudante de psicologia, apresentada em depoimento na seção que segue.

O ACOLHIMENTO NA PSICOLOGIA: UMA PRÁTICA PARA O BEM-ESTAR DO DESENVOLVIMENTO

Na área da Psicologia, o acolhimento é visto como uma prática essencial para favorecer a saúde emocional e psicológica, tanto de indivíduos quanto de grupos. Transcendendo a ideia de apenas uma escuta, mas abrangendo a criação de um ambiente seguro, onde pacientes e

alunos se sintam valorizados e respeitados em suas individualidades. Desse modo, Vygotsky (1984) descreve o ser humano como um ser que vive em um contexto histórico e social. Nesse sentido, o crescimento do indivíduo está ligado às interações que têm com os outros. O acolhimento é uma prática que se fundamenta no princípio da empatia. Quando educadores adotam essa prática, eles não apenas criam um espaço seguro, mas também permitem que os alunos se sintam à vontade para abrir-se sobre seus sentimentos e preocupações.

Um ambiente acolhedor favorece a possibilidade de reflexão, permitindo que os indivíduos em idade escolar compreendam melhor suas emoções e desenvolvam maneiras para lidar com desafios. Em suma, o acolhimento é uma prática indispensável em áreas da Psicologia e Pedagogia, ao priorizar a criação de um espaço seguro e respeitoso, esses profissionais ajudam pacientes e alunos e potencializam o processo de crescimento pessoal.

A EXPERIÊNCIA COMO MONITORA NA OFICINA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

1292

A experiência como monitora na oficina de contação de histórias provocou em mim: uma conexão entre teoria e prática no desenvolvimento infantil. Refletindo sobre o papel da contação de histórias na formação do Ensino Superior, a experiência como monitora na oficina de contação de histórias foi enriquecedora, como estudante de psicologia. A oportunidade de interagir com crianças de 8 a 9 anos proporcionou um espaço único para observar e entender conceitos teóricos em um ambiente prático. Um dos aspectos dessa experiência foi a socialização com as crianças. Durante a sessão de contação de história, pude perceber como a narrativa é uma poderosa ferramenta para estimular a imaginação infantil e promover a interação social. As crianças se engajaram nas histórias e compartilharam suas próprias ideias. Essa troca demonstra que essa experiência é capaz de fortalecer suas habilidades comunicativas.

Como estudante de psicologia, tive a oportunidade de observar o desenvolvimento infantil sob uma nova perspectiva. A teoria que aprendo em sala de aula sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças ganhou ainda mais sentido durante as oficinas da Unebrinque. Ao observar como as crianças reagiam às histórias – rindo e interagindo – pude relacionar essas respostas às etapas do desenvolvimento descritas por teóricos como Piaget e Vygotsky.

A participação no evento XIII UNEBrinque, oferecido pela Brinquedoteca Paulo Freire, foi uma experiência frutífera. O ambiente vibrante e acolhedor da brinquedoteca proporcionou



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Sociedade
e Práticas Educativas

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



um espaço seguro para que as crianças explorassem suas emoções e criatividade por meio de brincadeiras. As atividades foram cuidadosamente planejadas para incentivar a expressão individual e coletiva, permitindo que cada criança se sentisse valorizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de realização da atividade de contação de histórias para faixa etária de 8 (oito) e 9 (nove) anos de idade no evento chamado XIII UNEBrinque – Semana da criança (2024) na Brinquedoteca Universitária Paulo Freire (UNEB) ratificou o objetivo das brinquedotecas universitárias de serem espaços formativos, de divulgação da cultura lúdica, visto que contribui para a formação docente e das brinquedistas, as quais tiveram a oportunidade de elaborar, desenvolver e avaliar a atividade, verificando que o momento lúdico possibilitou o engajamento das crianças ao exercitarem o protagonismo como contadoras de histórias.

Além disso, no que diz respeito ao repertório das histórias contadas e às atividades escolhidas para o evento, elas potencializaram o desenvolvimento cognitivo e funcional das crianças da referida faixa etária, visto que a história contada para a audiência do evento apresenta em seu arcabouço teórico elementos que estimulam o estar em grupo, o respeito à diversidade, o que contribuiu para o engajamento, o acolhimento e à concentração das crianças.

Sendo assim, interessa pensar que abrir espaços para a arte de contar histórias favorece o desenvolvimento da criança por meio da imaginação, da criação, da troca de ideias, da escuta ativa, da socialização, da integração, assim como, potencializa a expressão oral, sobretudo para a faixa etária específica de 8 (oito) e 9 (nove) anos de idade.

1293

REFERÊNCIAS

COELHO, Betty. **Contar histórias: uma arte sem idade**. 10. ed. São Paulo: Editora Ática: 2009.

MATOS, Gislayne Avelar; SORSY, Inno. **O ofício do contador de histórias: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar**. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.



Actas Completas e Resumos da 13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-78-6



13ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Sociedade
e Práticas Educativas**

Dias 22, 23 e 24 de Abril de 2025



OLIVEIRA, Rosemary Lapa. **Guia de contação de histórias** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no âmbito do Projeto 914BRZ1094.5, sob o contrato n° 2933/2021.

SILVA, Jociane C. da. **A brinquedoteca universitária e o lúdico nos processos formativos na contemporaneidade**. 2023. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2023.

SILVA, Jociane C. da; OLIVEIRA, Rosemary L.; CONCEIÇÃO, Ana Paula S. da. A UNEBrinque – Semana da Criança e sua relação com a Contação de Histórias. *In*: IX ENELUD; II EINELUD - Bianual, Volume 1, Número 9., 2021, Salvador. **Anais do Encontro Internacional de Educação e Ludicidade - II EINELUD e IX Encontro Nacional de Educação e Ludicidade - IX ENELUD: “A LIRA DO BRINCAR, Educação, didática e ludicidade”**. Salvador: UFBA, 2021, 35-40. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1vfTehRIY7M_iAhDVheiximyjWz171A0d/view?usp=sharing. Acesso em: 17 out.2024.

1294

XAVIER, Antonete Araújo Autor; Teles, Edilane Carvalho; REIS, Edmerson dos Santos; FONTES, Isaura Santana (org.). **A Brinquedoteca na Universidade: jeitos e singularidades**. – Curitiba: CRV, 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007. 182 p.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998. 194 p.

