

Jader Silveira (Org.)

# EDUCAÇÃO e SOCIEDADE

## Desafios e Esperanças

v. 6 2026



Jader Silveira (Org.)

# EDUCAÇÃO e SOCIEDADE

## Desafios e Esperanças

v. **6** 2026



**2026 – Editora Uniesmero**

[www.uniesmero.com.br](http://www.uniesmero.com.br)

uniesmero@gmail.com

**Organizador**

Jader Luís da Silveira

**Editor Chefe:** Jader Luís da Silveira

**Editoração e Arte:** Resiane Paula da Silveira

**Imagens, Arte e Capa:** Freepik/Uniesmero

**Revisão:** Respective autores dos artigos

**Conselho Editorial**

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Me. Elaine Freitas Fernandes, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Me. Laurinaldo Félix Nascimento, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587e Educação e Sociedade: Desafios e Esperanças - Volume 6  
/ Jader Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2026. 154 p. : il.

Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
Inclui bibliografia  
ISBN 978-65-5492-157-2  
DOI: 10.5281/zenodo.18682482

1. Educação, pesquisa e tópicos relacionados. 2. Liberdade na educação. I. Silveira, Jader Luís. II. Título.

CDD: 371.104  
CDU: 37

*Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.*

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Uniesmero  
CNPJ: 35.335.163/0001-00  
Telefone: +55 (37) 99855-6001  
[www.uniesmero.com.br](http://www.uniesmero.com.br)  
[uniesmero@gmail.com](mailto:uniesmero@gmail.com)  
Formiga - MG  
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:  
<https://www.uniesmero.com.br/2026/02/educacao-e-sociedade-6.html>



***Educação e Sociedade:  
Desafios e Esperanças***

***Volume 6***

## **AUTORES**

**Adriana Jardim Conceição de Freitas  
Adriana Sodré de Assis  
Ana Beatriz Kremer Volpi  
Bruna Carla de Camargo  
Cintia Cargnin Cavalheiro Ribas  
Claudete Marilei Hoffmann Lamour  
Clea Marcia Bernardes de Oliveira  
Denise Moraes do Nascimento Vieira  
Diogo de Assis Moreira  
Elisângela Couto de Oliveira  
Evelyne Ferreira Ducini  
Fernando Lionel Quiroga  
Francisco Carneiro de Souza Junior  
Geise Santos Almeida  
Genilson Ranieri Furtado  
Giancarlo de Oliveira Augusto  
Hilana Holanda Gomes  
Isaura Garcia Siqueira  
Jaime Luciano de Souza  
José Regimar Braga Freires  
Kelly Ester Lopes  
Maria Alice Witt  
Maria Aurilene de Oliveira Sousa  
Matheus Britto dos Santos  
Mikaella Teixeira da Silva  
Pedro Henrique da Silva Guimarães  
Rafaela Simão Milléo  
Roberta Negrão de Araújo  
Robson Silvio Durães Lima  
Rosana Bassanesi  
Salatiel Muzi Martins  
Sinei Barbosa Tenório  
Vanusa Maria Sarnaglia Schereder  
Waldenira Mercedes Pereira Torres**

## APRESENTAÇÃO

A obra *Educação e Sociedade: Desafios e Esperanças* convida o leitor a adentrar um território em que o pensamento crítico se faz bússola e a sensibilidade humanista, solo fértil. Em tempos de rápidas transformações sociais, em que as certezas parecem dissolver-se na velocidade das mudanças tecnológicas, culturais e econômicas, torna-se urgente revisitar os fundamentos da educação como prática civilizatória e como espaço de construção de sentidos. Este livro nasce desse imperativo: compreender a educação não apenas como um instrumento, mas como um fenômeno complexo, atravessado por conflitos, possibilidades e horizontes ainda por descobrir.

Ao longo destas páginas, somos conduzidos a refletir sobre a profunda relação entre os projetos de sociedade que imaginamos e os modelos educativos que escolhemos cultivar. A educação, como aqui se revela, é simultaneamente espelho e motor: espelho das dinâmicas sociais que nos constituem e motor das transformações que desejamos instaurar. Assim, cada capítulo lança luz sobre questões que, embora específicas em seus recortes, convergem para um mesmo eixo estruturante: a compreensão de que toda política educacional é, em última instância, uma escolha ética sobre o tipo de humanidade que pretendemos formar.

Este prefácio se dirige, sobretudo, à leitora e ao leitor que reconhecem na educação um campo de tensões, mas também de promessas. Os “desafios” que compõem o título desta obra não se limitam às dificuldades conjunturais, como a desigualdade, a falta de recursos, a desvalorização docente ou a fragmentação das políticas públicas. Eles abrangem também desafios epistemológicos e morais: como educar em uma sociedade marcada por incertezas? Como conciliar tradição e inovação? Como promover uma formação integral em um mundo que tende à especialização extrema? Como garantir que a escola permaneça um espaço de encontro e diálogo em tempos de polarização?

Mas é igualmente significativo que o livro evoque “esperanças”. Esperança aqui não como ingenuidade ou fuga, mas como postura crítica, fundamento ético e potência transformadora. Há esperança quando a educação se reconhece capaz de reinventar práticas, de ampliar horizontes e de fortalecer sujeitos. Há esperança quando se compreende que cada proposta pedagógica carrega, em suas entrelinhas, a possibilidade

de um mundo mais justo, plural e solidário. Há esperança, enfim, quando se assume que, apesar das contradições do presente, a educação continua sendo uma das mais vigorosas ferramentas de emancipação humana.

*Educação e Sociedade: Desafios e Esperanças* é, portanto, mais que um livro: é um convite ao diálogo e ao compromisso. Não oferece respostas prontas — e essa é uma de suas maiores virtudes —, mas provoca a pensar, a desconfiar, a reconstruir. Seu mérito maior reside na capacidade de articular a densidade teórica com a urgência prática, o rigor analítico com a sensibilidade social, a crítica contundente com a possibilidade criativa.

Que este livro, ao alcançar suas mãos, desperte inquietações generosas, inspire debates necessários e fortaleça a convicção de que a educação, apesar das dificuldades do nosso tempo, permanece sendo o mais promissor dos caminhos para a construção de sociedades mais humanas. Que estas páginas possam reafirmar que, entre desafios e esperanças, é no ato de educar que reside a nossa possibilidade de futuro.

*Boa leitura!*

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                                                                           |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Capítulo 1                                                                                                                                                                                                |            |
| <b>A EXPERIÊNCIA DO PIBID NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS: RELATOS E REFLEXÕES DE BOLSISTAS</b>                                                                                                            | <b>11</b>  |
| <i>Isaura Garcia Siqueira; Genilson Ranieri Furtado; Francisco Carneiro de Souza Junior; Waldenira Mercedes Pereira Torres</i>                                                                            |            |
| <hr/>                                                                                                                                                                                                     |            |
| Capítulo 2                                                                                                                                                                                                |            |
| <b>A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM COMUNIDADES POMERANAS: ENTRE SABERES CULTURAIS E DESAFIOS PEDAGÓGICOS</b>                                                                                           | <b>23</b>  |
| <i>Vanusa Maria Sarnaglia Schereder</i>                                                                                                                                                                   |            |
| <hr/>                                                                                                                                                                                                     |            |
| Capítulo 3                                                                                                                                                                                                |            |
| <b>O PERFIL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DO AMAPÁ (2013-2023): TENDÊNCIAS E ESPECIFICIDADES DO PÚBLICO EDUCANDO</b>                                                                          | <b>36</b>  |
| <i>Sinei Barbosa Tenório</i>                                                                                                                                                                              |            |
| <hr/>                                                                                                                                                                                                     |            |
| Capítulo 4                                                                                                                                                                                                |            |
| <b>COLONIALISMO DE DADOS NO ENEM: IMPLICAÇÕES E DESAFIOS</b>                                                                                                                                              | <b>48</b>  |
| <i>Adriana Jardim Conceição de Freitas; Fernando Lionel Quiroga; Diogo de Assis Moreira; Adriana Sodré de Assis; Pedro Henrique da Silva Guimarães</i>                                                    |            |
| <hr/>                                                                                                                                                                                                     |            |
| Capítulo 5                                                                                                                                                                                                |            |
| <b>CLARICE LISPECTOR: REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E DE ETNICIDADE EM “A PAIXÃO SEGUNDO G.H.” (1964)</b>                                                                                                      | <b>66</b>  |
| <i>Ana Beatriz Kremer Volpi</i>                                                                                                                                                                           |            |
| <hr/>                                                                                                                                                                                                     |            |
| Capítulo 6                                                                                                                                                                                                |            |
| <b>A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE AQUIRAZ E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS</b>                                                                               | <b>84</b>  |
| <i>José Regimar Braga Freires; Geise Santos Almeida; Hilana Holanda Gomes; Maria Aurilene de Oliveira Sousa; Elisângela Couto de Oliveira</i>                                                             |            |
| <hr/>                                                                                                                                                                                                     |            |
| Capítulo 7                                                                                                                                                                                                |            |
| <b>EDUCAÇÃO PARA HÁBITOS MAIS SAUDÁVEIS</b>                                                                                                                                                               | <b>96</b>  |
| <i>Claudete Marilei Hoffmann Lamour; Rafaela Simão Milléo; Rosana Bassanesi; Maria Alice Witt</i>                                                                                                         |            |
| <hr/>                                                                                                                                                                                                     |            |
| Capítulo 8                                                                                                                                                                                                |            |
| <b>A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NO CURSO DE CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO A DISTÂNCIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM O PROJETO INTEGRADOR “DIREITOS HUMANOS E O UNIVERSO DIGITAL”</b>                               | <b>108</b> |
| <i>Denise Moraes do Nascimento Vieira; Jaime Luciano de Souza; Robson Silvio Durães Lima; Salatiel Muzi Martins; Mikaella Teixeira da Silva; Giancarlo de Oliveira Augusto; Matheus Britto dos Santos</i> |            |
| <hr/>                                                                                                                                                                                                     |            |
| Capítulo 9                                                                                                                                                                                                |            |
| <b>EDUCAR PARA A CIDADANIA INCLUSIVA: O PAPEL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O PROTAGONISMO JUVENIL</b>                                                                                                  | <b>123</b> |
| <i>Clea Marcia Bernardes de Oliveira; Evelyne Ferreira Ducini; Roberta Negrão de Araújo</i>                                                                                                               |            |

Capítulo 10

**O PLANO MUNICIPAL PELA PRIMEIRA INFÂNCIA E O DIREITO À CIDADE NO  
MUNICÍPIO DE CURITIBA**

**133**

*Bruna Carla de Camargo; Kelly Ester Lopes; Cintia Cargnin Cavalheiro Ribas*

---

**AUTORES**

**148**



**Capítulo 1**  
**A EXPERIÊNCIA DO PIBID NO ENSINO DE CIÊNCIAS**  
**NATURAIS: RELATOS E REFLEXÕES DE BOLSISTAS**

*Isaura Garcia Siqueira*  
*Genilson Ranieri Furtado*  
*Francisco Carneiro de Souza Junior*  
*Waldenira Mercedes Pereira Torres*



# **A EXPERIÊNCIA DO PIBID NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS: RELATOS E REFLEXÕES DE BOLSISTAS**

***Isaura Garcia Siqueira***

*Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais da Universidade Federal do  
Pará - UFPA, zaurasiqueira@gmail.com*

***Genilson Ranieri Furtado***

*Graduando pelo Curso de Licenciatura em Ciências Naturais da Universidade Federal -  
UFPA, genilson.furtado@icb.ufpa.br*

***Francisco Carneiro de Souza Junior***

*Graduando pelo Curso de Licenciatura em Ciências Naturais da Universidade Federal do  
Pará - UFPA, francisco.souza.junior@cameta.ufpa.br*

***Waldenira Mercedes Pereira Torres***

*Doutora em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Pará- UFPA,  
wtorres@ufpa.com.br*

## **RESUMO**

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as percepções de bolsistas e ex-bolsistas do Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência (PIBID), sobre a experiência no programa e seus impactos na formação e prática docente no ensino de Ciências Naturais. Adotou-se uma abordagem qualitativa exploratória, fundamentada em autores como Tardif (2014) e Pimenta e Lima (2012), que discutem a formação docente e a construção da identidade profissional. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com seis participantes, sendo eles bolsistas atuantes e ex-bolsistas do programa, permitindo uma análise aprofundada das vivências dos envolvidos. Os relatos indicam que o PIBID proporciona uma imersão antecipada na realidade escolar, favorecendo a articulação entre teoria e prática e contribuindo para o desenvolvimento de competências didático-pedagógicas. Além disso, os

entrevistados destacam o fortalecimento da identidade docente e a ampliação da compreensão sobre os desafios do ensino de Ciências Naturais, especialmente na contextualização dos conteúdos e na aplicação de metodologias ativas. No entanto, também apontam desafios, como a adaptação à rotina escolar e as dificuldades na implementação de práticas inovadoras. Conclui-se que o PIBID exerce um papel significativo na formação inicial de professores, promovendo reflexões críticas e preparando os participantes para os desafios da docência.

**Palavras-chave:** Formação docente, Ensino de Ciências Naturais, Prática pedagógica, Identidade profissional.

#### **ABSTRACT**

This research aims to analyze the perceptions of current and former scholarship recipients of the Institutional Scholarship and Initiation to Teaching Program (PIBID) regarding their experience in the program and its impacts on teacher training and practice in Natural Sciences education. An exploratory qualitative approach was adopted, based on authors such as Tardif (2014) and Pimenta and Lima (2012), who discuss teacher training and the construction of professional identity. Data collection was carried out through semi-structured interviews with six participants, including current and former scholarship recipients of the program, allowing for an in-depth analysis of the experiences of those involved. The accounts indicate that PIBID provides an early immersion in the school reality, favoring the articulation between theory and practice and contributing to the development of didactic-pedagogical skills. Furthermore, the interviewees highlight the strengthening of teacher identity and the broadening of understanding about the challenges of teaching Natural Sciences, especially in the contextualization of content and the application of active methodologies. However, they also point to challenges, such as adapting to the school routine and difficulties in implementing innovative practices. It is concluded that PIBID plays a significant role in the initial training of teachers, promoting critical reflection and preparing participants for the challenges of teaching.

**Keywords:** Teacher training, Natural Sciences teaching, Pedagogical practice, Professional identity.

## **INTRODUÇÃO**

A formação inicial de professores constitui uma etapa fundamental para a consolidação de práticas pedagógicas críticas e contextualizadas. No campo das Ciências Naturais, essa formação exige uma aproximação concreta com a realidade escolar, uma vez que extrapola a dimensão teórica e proporciona experiências práticas que auxiliam o futuro docente na construção de sua identidade profissional. Para Tardif (2014), os

saberes docentes se constroem na relação entre teoria e prática, sendo a vivência escolar um elemento indispensável na constituição da profissionalidade docente.

Nessa perspectiva, Pimenta (2012) destaca que a identidade docente é construída a partir das experiências vivenciadas no processo de formação inicial, quando o licenciando passa a compreender a complexidade da docência e as exigências do trabalho pedagógico. Do mesmo modo, Nóvoa (2017) defende que a inserção do futuro professor na escola possibilita um aprendizado situado, no qual a prática se torna um espaço de reflexão crítica e de produção de saberes.

Considerando esse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) configura-se como uma política pública estratégica, ao promover a inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas de educação básica, incentivando a reflexão crítica sobre o fazer docente (Brasil, 2020). Além de fortalecer a relação entre universidade e escola, o programa contribui para a valorização da formação docente, conforme apontam Gatti, Barretto e André (2011), ao possibilitar experiências inovadoras e alinhadas às demandas sociais e educacionais contemporâneas.

O referido programa concede bolsas tanto para acadêmicos dos cursos de licenciatura quanto para coordenadores institucionais e de área nas Instituições de Ensino Superior (IES), bem como para supervisores nas escolas públicas da educação básica, a fim de assegurar a realização de atividades pedagógicas e contribuir para a integração entre teoria e prática. Desse modo, “o diálogo e a integração entre licenciandos, coordenadores e supervisores geram um movimento dinâmico e virtuoso de formação recíproca e crescimento contínuo” (Brasil, 2012, p. 4).

O PIBID tem se consolidado como uma estratégia fundamental para aproximar a universidade da escola básica, enriquecendo o ambiente de ensino-aprendizagem e ampliando a interação dos acadêmicos de licenciatura com a realidade escolar. Essa inserção prévia proporciona não apenas uma vivência profissional significativa, mas também favorece a atualização dos docentes da educação básica em relação às inovações acadêmicas e metodológicas. Nesse sentido, a articulação entre teoria e prática configura-se como um dos eixos centrais dessa parceria, ao possibilitar uma formação inicial mais crítica e reflexiva (Pimenta; Lima, 2019).

Além disso, o contato do licenciando com o desenvolvimento de atividades diversas no contexto escolar agrega à sua formação inicial experiências que fortalecem a relação entre os saberes científicos e pedagógicos adquiridos ao longo do curso e os

saberes da prática docente. Essa vivência, que antecede a efetiva atuação profissional, constitui-se em um elo essencial para a construção da identidade docente, pois permite que o futuro professor compreenda a complexidade do trabalho pedagógico em suas dimensões social, cultural e política (Tardif, 2014; Freire, 2019). Dessa forma, o PIBID cumpre o papel de aproximar o campo acadêmico da realidade escolar, fortalecendo a formação inicial de professores e contribuindo para a qualidade da educação básica.

Nessa linha, Tardif (2014) ressalta que a formação docente deve ser entendida como um processo dinâmico e contínuo, no qual os saberes profissionais se constroem a partir da articulação entre os conhecimentos sistematizados na universidade e as experiências práticas vividas no cotidiano escolar. Assim, ao promover essa integração, o PIBID não apenas aproxima o campo acadêmico da realidade da escola básica, mas também contribui efetivamente para a consolidação da identidade profissional docente e para a melhoria da qualidade da educação.

Essa construção contínua de saberes torna-se ainda mais relevante quando se considera o ensino de Ciências Naturais, área que exige do futuro professor competências específicas para lidar com metodologias ativas, contextualização dos conteúdos e práticas pedagógicas inovadoras. De acordo com Moran (2015), tais metodologias colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, estimulando sua autonomia, criticidade e protagonismo.

No âmbito da formação inicial, o PIBID configura-se como um espaço privilegiado para a vivência dessas experiências, uma vez que possibilita ao licenciando planejar, aplicar e refletir sobre estratégias que tornam o ensino mais significativo. Desse modo, o programa contribui para o desenvolvimento de uma prática docente crítica, reflexiva e transformadora, em consonância com as perspectivas de Freire (2019), que defende uma educação problematizadora e emancipatória.

Programas como o PIBID, portanto, constituem espaços privilegiados para a aplicação dessas metodologias, permitindo ao licenciando experimentar práticas pedagógicas inovadoras em diálogo com a realidade escolar. Assim, o futuro docente desenvolve não apenas habilidades técnicas, mas também uma postura crítica e investigativa frente aos desafios do ensino de Ciências, aproximando-se da concepção de educação como prática da liberdade (Freire, 2019). A inserção das metodologias ativas no PIBID contribui, portanto, para a consolidação de uma prática docente transformadora,

voltada para a contextualização dos conteúdos e para a formação de sujeitos autônomos e reflexivos.

Nesse contexto, o professor atua como facilitador ou orientador, incentivando o estudante a pesquisar, refletir e tomar decisões por si mesmo, o que estimula a autoaprendizagem e facilita a educação continuada, ao despertar a curiosidade do aprendiz. As metodologias ativas podem ser aplicadas em qualquer disciplina e com estudantes de todas as idades, do ensino básico ao ensino superior (Oliveira, 2013).

O presente estudo justifica-se pela necessidade de compreender como a participação no PIBID influencia a formação de professores de Ciências Naturais, promovendo a articulação entre teoria e prática e fortalecendo a identidade docente. A experiência do programa oferece aos licenciandos oportunidades de vivenciar práticas pedagógicas inovadoras, utilizar metodologias ativas e refletir criticamente sobre o processo de ensino-aprendizagem.

O objetivo desta pesquisa é analisar as percepções de bolsistas e ex-bolsistas do PIBID acerca das experiências vivenciadas no programa, bem como investigar os impactos dessa participação na formação inicial e na prática docente no ensino de Ciências Naturais. Desse modo, o estudo busca compreender de que maneira o programa contribui para a articulação entre teoria e prática e para o fortalecimento da identidade profissional dos futuros professores, evidenciando como a experiência no programa influencia a construção de saberes pedagógicos, a reflexão crítica sobre o fazer docente e a adoção de práticas educativas inovadoras.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, com o objetivo de compreender em profundidade as percepções e experiências dos participantes. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa caracteriza-se por estudar o mundo empírico a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, valorizando os significados que atribuem às suas vivências.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, aplicadas a seis participantes: três bolsistas em atuação e três ex-bolsistas do PIBID, todos vinculados ao curso de Licenciatura em Ciências Naturais da Universidade Federal do Pará (UFPA). As entrevistas foram gravadas com autorização prévia dos participantes e,

posteriormente, transcritas para fins de análise. A interpretação dos dados seguiu os princípios da análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2016), permitindo a identificação de categorias temáticas emergentes relacionadas às contribuições, desafios e aprendizagens proporcionadas pelo programa.

O roteiro de entrevista foi composto por cinco questões semiestruturadas, elaboradas com base nos objetivos da pesquisa e nos referenciais teóricos adotados. As perguntas buscaram explorar a vivência dos participantes no PIBID, suas percepções sobre a docência e os impactos do programa em sua formação inicial. Os entrevistados foram convidados a refletir sobre como a participação no PIBID influenciou sua visão sobre a docência; de que maneira o programa contribuiu (ou contribuirá) para o desenvolvimento de sua didática como futuros professores de Ciências; quais foram os principais desafios enfrentados durante o período como bolsistas; qual é, em sua opinião, a importância do PIBID para a formação de alunos de licenciatura; e, por fim, que melhorias poderiam ser implementadas no programa com base na experiência vivenciada.

A análise das respostas foi conduzida de modo sistemático, permitindo uma compreensão aprofundada das experiências relatadas, bem como a construção de inferências relevantes para o campo da formação docente. As categorias emergentes possibilitam uma reflexão crítica sobre o papel do PIBID na articulação entre teoria e prática, no fortalecimento da identidade docente e no desenvolvimento de competências essenciais para o exercício profissional na área de Ciências Naturais.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Este estudo busca discutir os resultados obtidos por meio das entrevistas realizadas com três bolsistas e três ex-bolsistas do PIBID, vinculados ao curso de Licenciatura em Ciências Naturais da Universidade Federal do Pará (UFPA). As entrevistas foram conduzidas com base em um roteiro semiestruturado, que possibilitou explorar as percepções individuais acerca das contribuições do programa para sua formação docente.

Para a análise dos dados, optou-se pela técnica de análise temática, conforme proposta por Bardin (2016), a qual consiste em organizar e categorizar os conteúdos das falas com o intuito de identificar significados recorrentes. A partir desse processo, foi possível destacar cinco temas emergentes: construção da identidade docente;

desenvolvimento da didática; desafios enfrentados; importância do PIBID para a formação inicial de professores; e sugestões de melhorias para o programa.

A construção da identidade docente foi um dos aspectos mais destacados nas entrevistas, frequentemente associada ao contato direto com o ambiente escolar. O colaborador 3 afirmou: “Posso afirmar que, a partir da minha participação durante o programa, pude me encontrar na docência, e assim me ver futuramente na profissão.” De modo semelhante, o colaborador 6 reforçou: “O PIBID influenciou profundamente minha visão sobre a docência. Antes de participar do programa, tinha uma ideia apenas teórica do que era ser professor... na prática, pude compreender que o professor é mediador e apoio para os alunos.”

Esses relatos estão em consonância com as perspectivas de Nóvoa (2017), que compreende a identidade profissional docente como um processo de constante construção, baseado nas experiências acadêmicas e vivências práticas. Nesse contexto, o PIBID se apresenta como um espaço de experimentação e afirmação da escolha pela docência, ao possibilitar que o licenciando vivencie a rotina escolar antes mesmo dos estágios obrigatórios

No que se refere ao desenvolvimento da didática — compreendida como a capacidade de elaborar, aplicar e, principalmente, refletir sobre estratégias pedagógicas — diversos colaboradores apontaram a participação no programa como essencial nesse processo. O colaborador 3 destacou: “Por meio do PIBID, pude ter uma experiência enriquecedora em metodologias ativas e elaboração de aulas mais dinâmicas.” O colaborador 4 complementou: “O programa me fez enxergar que, para ter uma boa didática, é necessário entender a realidade da escola e dos alunos.”

Dessa forma, a vivência no programa proporcionou um espaço de experimentação, aproximando teoria e prática — um aspecto central defendido por Mizukami (2004), para quem a didática deve ser compreendida como uma reflexão sobre a prática, e não apenas como um conjunto de técnicas. Nesse sentido, o PIBID configura-se como uma oportunidade para que o licenciando planeje e reflita sobre estratégias pedagógicas, desenvolvendo não apenas competências técnicas, mas também uma postura investigativa e crítica, conforme propõe Freire (2019), ao defender a educação como prática da liberdade.

As entrevistas também destacaram os desafios enfrentados pelos bolsistas, muitos dos quais se converteram em oportunidades de aprendizagem. Entre os principais

obstáculos, destacam-se a falta de recursos e materiais, as limitações relacionadas à infraestrutura escolar e a dificuldade de conciliar as demandas acadêmicas com as atividades do programa. O colaborador 1 comentou: “Foram os desafios que me moldaram e ajudaram a aprender a utilizar os recursos disponíveis para planejar as aulas.” Já o colaborador 5 enfatizou: “A infraestrutura da escola foi um dos maiores desafios.”

Tais afirmações dialogam com Tardif (2014), ao destacar que o trabalho docente é marcado por incertezas, pela necessidade constante de adaptação e pela articulação de múltiplos saberes. Assim, ao lidar com recursos limitados e com as exigências do cotidiano escolar, os licenciandos desenvolveram competências como flexibilidade e resiliência, características fundamentais para o exercício profissional. Apesar dos enfrentamentos, essas situações revelaram-se como oportunidades significativas de aprendizado.

Quanto à importância do PIBID na formação inicial, todos os colaboradores reconheceram sua relevância como programa estratégico para a formação docente, ressaltando que ele permite ao licenciando compreender e vivenciar a realidade escolar de forma mais ampla. Segundo o colaborador 4: “O PIBID proporciona experiências dentro de sala de aula, sendo o momento crucial para o aluno decidir se vai continuar no curso...” Compartilhando a mesma visão, o colaborador 2 afirmou: “O programa possibilita ao discente uma experiência muito boa de vivenciar esse período em seu futuro ambiente de trabalho, por meio de práticas diferenciadas e com supervisão, o que torna a formação mais significativa.”

Esses depoimentos corroboram os estudos de Gatti, Barreto e André (2019), que analisam o PIBID como uma política pública essencial para fortalecer a identidade docente e reduzir a evasão nos cursos de licenciatura. O programa funciona, assim, como um elo entre a teoria acadêmica e a prática escolar, contribuindo não apenas para a formação pedagógica, mas também para a permanência dos estudantes na universidade.

Por fim, os participantes apresentaram sugestões de melhorias para o programa, destacando a necessidade de ampliar o seu alcance, aumentar o número de bolsas disponíveis e oferecer suporte financeiro específico para o desenvolvimento de atividades pedagógicas e aquisição de materiais didáticos. O colaborador 5 observou: “Deveria ser criado um fundo financeiro de apoio apenas para o desenvolvimento de ações ou para adquirir materiais didáticos.” O colaborador 2 reforçou: “Seria muito importante a disponibilidade de mais bolsas, para que assim seja possível atender mais discentes, e um acompanhamento maior por parte da coordenação.”

Essas proposições estão alinhadas com Pimenta e Lima (2012), que defendem que a formação inicial de professores deve ser concebida como uma política de Estado, com garantias estruturais adequadas e continuidade das experiências formativas. Nesse sentido, torna-se evidente que o fortalecimento do PIBID depende de políticas públicas consistentes e sustentáveis, capazes de assegurar os recursos e condições necessárias para uma formação docente de qualidade.

De modo geral, os resultados indicam que o PIBID exerce um papel central na formação inicial de licenciandos em Ciências Naturais. Além de contribuir significativamente para a construção da identidade docente, o programa possibilita a experimentação e o aprimoramento da didática, prepara os futuros professores para lidar com os desafios reais da profissão e reforça a docência como uma escolha profissional relevante. Os relatos evidenciam, ainda, que a ampliação do programa, a melhoria das condições estruturais e a garantia de sua continuidade são demandas urgentes, que necessitam de visibilidade e investimento para ampliar seu alcance e impacto na formação de professores.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente pesquisa permitiu compreender as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação inicial de professores de Ciências Naturais, a partir das percepções de bolsistas e ex-bolsistas. Os resultados evidenciam que a participação no programa favorece a articulação entre teoria e prática, promovendo experiências pedagógicas significativas que contribuem para a construção da identidade docente.

Além disso, verificou-se que o envolvimento antecipado com a realidade escolar — anterior aos estágios obrigatórios — fortalece o compromisso profissional e estimula reflexões críticas sobre o processo de ensino e aprendizagem. O desenvolvimento da didática, aliado ao uso de metodologias ativas, destaca-se como um aspecto central para a formação de um professor mais preparado, inovador e sensível ao contexto escolar.

Por outro lado, apesar das dificuldades relatadas, como a limitação de recursos e infraestrutura, bem como a necessidade de conciliar as exigências acadêmicas com as atividades do programa, esses desafios foram reconhecidos como oportunidades formativas que promovem autonomia, criatividade e resiliência.

Ademais, os depoimentos analisados reforçam o papel estratégico do PIBID como política pública voltada à valorização da carreira docente e à redução da evasão nos cursos de licenciatura. As sugestões de melhorias — como a ampliação do número de bolsas e o investimento em condições estruturais adequadas — evidenciam a necessidade de fortalecimento contínuo dessa iniciativa.

Diante disso, conclui-se que o PIBID exerce um papel essencial na qualificação da formação inicial docente, ao integrar universidade e escola, promover práticas pedagógicas reflexivas e preparar futuros professores para os desafios da educação básica com competência, criticidade e responsabilidade.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Brasília, DF: CAPES, 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 2 jul. 2015.

DELIZOICOV, Demetrio; ANGOTTI, José André Peres; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2015.

NASCIMENTO, Adriana Alves; COUTINHO, Clara Pereira. **Metodologias ativas: uma abordagem para além da transmissão de conteúdos**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 11, n. 3, p. 1216-1236, 2016.

NASCIMENTO, Tuliana Euzébio do; COUTINHO, Cadidja. **Metodologias ativas de aprendizagem e o ensino de Ciências**. Revista Multiciência online, UriSantiago, p. 134-153, 2016.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2017.  
PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: interfaces na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZEICHNER, Kenneth M. **Formando professores reflexivos para a educação básica**. Porto Alegre: Artmed, 2010.



**Capítulo 2**  
**A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM COMUNIDADES**  
**POMERANAS: ENTRE SABERES CULTURAIS E DESAFIOS**  
**PEDAGÓGICOS**

*Vanusa Maria Sarnaglia Schereder*



# A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM COMUNIDADES POMERANAS: ENTRE SABERES CULTURAIS E DESAFIOS PEDAGÓGICOS

***Vanusa Maria Sarnaglia Schereder***

*Mestra em Gestão Escolar. Possui Graduação em Educação Física e em Pedagogia. Pós-Graduada em Gestão Escolar Integradora: Administração e Supervisão Escolar e Pós-Graduada em Inspeção Escolar. Iniciou a carreira como Professora em 1994, após formação no Curso de Magistério. Tem experiência em todas as etapas da educação básica, com atuação na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação especial. Atuou como Orientadora EAD para Professores e alunos do Curso de Magistério, Supervisora Escolar e Coordenadora Escolar. Tem experiência em escola privada de educação básica, atuando como coordenadora e professora. É efetiva na Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá/ES, sendo Professora da Educação Infantil e Inspetora Escolar na Secretaria Municipal de Educação. Atuante nos Conselhos Municipais de Santa Maria de Jetibá/ES: Conselho Municipal de Educação, Conselho de Alimentação Escolar e Conselho do FUNDEB. Coordenadora do Fórum Municipal Permanente de Educação (FOPE), Coordenadora da Comissão Municipal Permanente para Acompanhamento, Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação e Coordenadora de credenciamento e credenciamento das instituições públicas da rede municipal de Santa Maria de Jetibá/ES. Foi formadora do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil - LEEI - MEC/UFES (2024). Foi Secretária de Educação Interina na rede municipal de Santa Maria de Jetibá/ES, no período de 2020. Atualmente, atua como Subsecretária de Educação na rede municipal de Santa Maria de Jetibá/ES, vanusaschereder2@gmail.com*

## **RESUMO**

A presente pesquisa tem como objetivo analisar como as professoras de Educação Infantil em comunidades pomeranas desenvolvem suas práticas pedagógicas diante dos saberes culturais locais e dos desafios da docência nesse contexto. As terras pomeranas, marcadas pela forte presença de uma cultura de origem europeia, representam espaços ricos em tradições, línguas e valores próprios. O uso da língua pomerana

predomina no seio familiar entre os idosos dentro de casa, enquanto as gerações mais novas tendem a ser bilíngues, usando tanto o pomerano quanto o português. Isso mostra uma dinâmica de preservação cultural entre os mais velhos e uma adaptação linguística nas gerações mais jovens. Estudos apresentam que a língua pomerana se desenvolveu a partir de influências de outros idiomas e modos de falar com os quais o povo pomerano teve contato, tanto direta quanto indiretamente, em diferentes momentos históricos, inclusive no Brasil. Nesse contexto, compreender a atuação da professora na Educação Infantil é essencial para valorizar as práticas que respeitam a cultura local e, ao mesmo tempo, atendem às exigências de uma educação inclusiva, democrática e de qualidade. Em termos teóricos, este estudo busca contribuir para a valorização da docência em contextos interculturais e fortalecer o diálogo entre cultura local e políticas educacionais no processo de aprendizagem, tanto para a construção do conhecimento quanto para a formação identitária. Em termos práticos, os resultados buscam identificar estratégias pedagógicas utilizadas pelas professoras para promover a identidade cultural das crianças pomeranas na Educação Infantil. Palavras-chave: Educação infantil, Comunidades pomeranas, Identidade, Práticas pedagógicas, Contextos interculturais.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Comunidades pomeranas. Identidade. Práticas pedagógicas. Contextos interculturais.

#### **ABSTRACT**

This research aims to analyze how early childhood education teachers in Pomeranian communities develop their pedagogical practices in light of local cultural knowledge and the challenges of teaching in this context. The Pomerich lands, marked by a strong presence of European culture, represent spaces rich in traditions, languages, and values. The use of the Pomerich language predominates within the family among the elderly at home, while younger generations tend to be bilingual, using both Pomerich and Portuguese. This demonstrates a dynamic of cultural preservation among the older generations and linguistic adaptation in younger generations. Studies show that the Pomerich language developed from influences of other languages and ways of speaking with which the Pomerich people had contact, both directly and indirectly, at different historical moments, including in Brazil. In this context, understanding the role of the teacher in early childhood education is essential to valuing practices that respect local culture and, at the same time, meet the demands of inclusive, democratic, and quality education. In theoretical terms, this study seeks to contribute to the appreciation of teaching in intercultural contexts and to strengthen the dialogue between local culture and educational policies in the learning process, both for the construction of knowledge and for identity formation. In practical terms, the results aim to identify pedagogical strategies used by teachers to promote the cultural identity of Pomerich children in early childhood education.

**Keywords:** Early childhood education. Pomeranian communities. Identity. Pedagogical practices. Intercultural contexts.

## **INTRODUÇÃO**

A presente pesquisa tem como objetivo investigar de que maneira as professoras da Educação Infantil, atuantes em comunidades pomeranas, desenvolvem suas práticas pedagógicas a partir dos saberes culturais locais e dos desafios específicos que permeiam a docência nesse contexto (Foerste, E., 2014). As terras pomeranas, marcadas pela forte presença de uma cultura de origem europeia, representam espaços ricos em tradições, línguas e valores próprios.

Essas comunidades preservam, ao longo de gerações, elementos culturais singulares que se manifestam nas práticas cotidianas, nas festividades, na culinária, na religiosidade e, especialmente, no uso da língua pomerana, que resiste como símbolo de identidade e pertencimento (Spiess, 2014). A organização social baseada em valores comunitários, a valorização do trabalho coletivo e a transmissão oral de saberes e costumes evidenciam a força de uma cultura que, mesmo diante das transformações sociais e das pressões da homogeneização cultural, mantém viva a memória de seus antepassados (Foerste, 2014).

Nesses contextos interculturais, a atuação docente exige sensibilidade, conhecimento e abertura ao diálogo com os saberes locais. Nesse cenário, a professora da Educação Infantil precisa reconhecer e valorizar a diversidade cultural como elemento constitutivo do processo educativo, compreendendo que os conhecimentos produzidos pelas diferentes comunidades não apenas enriquecem o currículo, mas também promovem uma educação mais justa e significativa (Moreira; Candau, 2003). Isso implica adotar práticas pedagógicas que respeitem as identidades culturais das crianças, incentivem a escuta ativa e favoreçam a construção coletiva do conhecimento (Candau, 2011). Ao estabelecer pontes entre os saberes acadêmicos e os saberes tradicionais, o docente contribui para a formação de sujeitos críticos, conscientes de sua história e pertencimento, capazes de dialogar com a diferença e atuar de forma ética e solidária em uma sociedade plural (De Carvalho, 2021).

No entanto, essas práticas também se deparam com desafios significativos, especialmente no que se refere à adaptação curricular e à conformidade com as diretrizes das políticas públicas educacionais em vigor. Nessas realidades, o trabalho da professora da Educação infantil se articula com o reconhecimento e a valorização da língua materna, das tradições e dos valores culturais pomeranos. Portanto, reconhecer

e respeitar essas especificidades é fundamental para promover ações educativas que dialoguem com a realidade local e fortaleçam a identidade cultural das novas gerações (Thum, 2009).

Essa valorização implica não apenas o reconhecimento das especificidades culturais de cada comunidade, mas também o compromisso com uma educação que promova a equidade, o pertencimento e a participação ativa de todos os sujeitos. Ao articular as práticas docentes com os princípios de uma educação inclusiva e democrática, abre-se espaço para o desenvolvimento de currículos culturalmente sensíveis, capazes de dialogar com a realidade dos educandos e romper com modelos homogêneos e excludentes (Malanchen, 2022). Assim, o papel da professora da Educação Infantil vai além da mediação do conhecimento, ela torna-se uma agente de transformação social, que contribui para a construção de uma escola mais justa, plural e comprometida com a formação integral das crianças.

Nessa perspectiva, compreender a atuação da professora na Educação Infantil é essencial para valorizar as práticas que respeitam a cultura local e, ao mesmo tempo, atendem às exigências de uma educação inclusiva, democrática e de qualidade. Em termos teóricos, este estudo busca contribuir para a valorização da docência em contextos interculturais e fortalecer o diálogo entre cultura local e políticas educacionais no processo de aprendizagem, tanto para a construção do conhecimento quanto para a formação identitária (Freire, 1980). Em termos práticos, os resultados buscam identificar estratégias pedagógicas utilizadas pelas professoras para promover a identidade cultural das crianças pomeranas na Educação Infantil.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, fundamenta-se em observações de campo (Minayo, 2012) realizadas junto à atuação docente de professoras da Educação Infantil, bem como na análise de práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas situadas em comunidades pomeranas. A escolha por uma abordagem qualitativa justifica-se pela busca de uma compreensão aprofundada e contextualizada dos sentidos e significados que as docentes atribuem às suas práticas pedagógicas, sobretudo no que se refere à presença dos elementos culturais locais no cotidiano escolar e às relações estabelecidas entre cultura, educação e identidade.

A abordagem qualitativa permite captar a complexidade dos fenômenos sociais e educativos em seus contextos reais, valorizando as vozes dos sujeitos e suas experiências vividas. Trata-se de uma perspectiva que compreende a educação como prática situada, carregada de significados e atravessada por elementos históricos, culturais e identitários. A partir da escuta sensível e da imersão nos contextos investigados, a pesquisa busca compreender como as práticas docentes são construídas e como dialogam com os saberes tradicionais e as identidades coletivas das comunidades pomeranas.

Neste trabalho, compreende-se a cultura como um sistema simbólico denso, entrelaçado por significados que orientam a vida social e a constituição dos sujeitos, conforme a perspectiva de Clifford Geertz (1989). Sob essa ótica, os elementos culturais presentes nas práticas pedagógicas não são considerados aspectos secundários, mas dimensões estruturantes na formação das crianças e das próprias professoras. São esses significados culturais, muitas vezes transmitidos oralmente, que moldam modos de ser, de agir e de aprender, configurando um saber situado e profundamente enraizado nas vivências comunitárias.

Nesse sentido, a identidade cultural é entendida como um processo em constante construção, conforme aponta Siller (2011). As professoras da Educação Infantil, ao atuarem em contextos marcados por uma cultura tradicional como a pomerana, posicionam-se também como mediadoras culturais, assumindo um papel central na articulação entre os saberes escolares e os conhecimentos locais. Suas práticas revelam a tensão entre a preservação da identidade cultural e as exigências de um currículo muitas vezes alheio à diversidade.

A análise das práticas pedagógicas observadas, portanto, busca evidenciar de que forma as docentes constroem estratégias que promovem o reconhecimento da cultura pomerana como elemento legítimo no processo educativo. Trata-se de compreender como se dá essa articulação entre a tradição e a contemporaneidade, entre o local e o institucional, à luz de uma perspectiva intercultural crítica, tal como propõe Candau (2012). Para a autora, a interculturalidade não se restringe à convivência entre culturas distintas, mas propõe uma postura ética e política de reconhecimento das diferenças, superação das hierarquias culturais e construção de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social.

## **CONTEXTO CULTURAL: A PRESENÇA POMERANA NO BRASIL**

A emigração dos pomeranos para o Brasil ocorreu em um período de intensas transformações políticas, sociais e econômicas. Naquele contexto, a região da Pomerânia, já sob domínio do Império Prussiano, vivenciava os impactos da transição de um sistema feudal tardio para as novas estruturas do capitalismo, no início do século XIX (Thum, 2009). A pressão econômica, aliada a fatores como a instabilidade política, a obrigatoriedade do serviço militar, a perseguição religiosa em alguns casos e a promessa de melhores condições de vida nas Américas, impulsionou famílias pomeranas a deixar sua terra natal em busca de novas oportunidades. Assim, a migração para o Brasil não se deu apenas como um movimento físico, mas também como uma travessia cultural, carregando consigo costumes, valores e modos de vida que seriam ressignificados no contexto do novo território.

Conforme Buchholz (1999), a língua pomerana desenvolveu-se a partir de influências linguísticas diversas, adquiridas ao longo da história do povo pomerano, inclusive no Brasil, onde o contato com o português promoveu uma convivência linguística singular. Essa trajetória histórica resultou em um idioma marcado pela constante transformação, refletindo as migrações, os contextos socioculturais e as relações de poder às quais os falantes foram submetidos. Atualmente, observa-se uma convivência entre preservação e adaptação: os mais velhos tendem a manter o uso exclusivo do pomerano em seus lares e comunidades, como forma de resistência cultural e identidade étnica. Já as gerações mais novas, majoritariamente bilíngues, transitam com maior fluidez entre o português e o pomerano, adaptando o uso da língua materna às exigências e dinâmicas da vida contemporânea. Esse fenômeno de bilinguismo impacta diretamente o contexto escolar, exigindo práticas pedagógicas sensíveis às especificidades linguísticas e culturais das crianças na etapa da Educação Infantil.

A escola, nesse sentido, torna-se um espaço de mediação entre as línguas e culturas, podendo tanto contribuir para a valorização da língua pomerana quanto, inadvertidamente, reforçar processos de silenciamento, caso não reconheça a importância da diversidade linguística no processo educativo. Assim, compreender as formas de uso da língua e contextos sociocomunicativos é fundamental para o desenvolvimento de propostas educativas que respeitem e fortaleçam o patrimônio linguístico-cultural das comunidades pomeranas.

As comunidades pomeranas representam um importante grupo cultural no Brasil, especialmente em estados como Espírito Santo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. A cultura pomerana mantém-se fortemente presente na vida cotidiana, sendo a língua um dos principais elementos identitários. De acordo com Foerste (2014), a manutenção da cultura local nas práticas sociais e familiares fortalece o sentimento de pertencimento, especialmente entre os idosos que preservam o uso da língua pomerana em seus lares.

Nesse contexto, os falantes da língua pomerana, apesar de estarem à margem do projeto cultural hegemônico nacional, recorreram por diversas vezes, a estratégias de resistência e transgressão cultural, rejeitando a opressão imposta pelas classes dominantes, especialmente pelas oligarquias agrárias coloniais. Por meio dessa resistência, conseguiram, com grande esforço, preservar sua língua materna em distintos contextos sociais, especialmente em espaços não alcançados pelo controle do poder oficial, como o ambiente doméstico, o trabalho na lavoura, os mutirões, as festas comunitárias e os rituais religiosos (Foerste, 2014).

Sendo assim, o ensino da língua materna no contexto das famílias pomeranas desempenha um papel fundamental na preservação da identidade cultural e na continuidade das tradições comunitárias (Dettmann, 2018). Transmitida prioritariamente no ambiente doméstico, a língua pomerana é aprendida desde infância por meio da oralidade, das interações cotidianas, das práticas religiosas e das atividades familiares (Spinassé, 2006). Esse processo de transmissão intergeracional, embora informal, é profundamente significativo, pois permite que a língua se mantenha viva mesmo diante das pressões externas de homogeneização linguística e cultural.

No entanto, o ensino da língua pomerana enfrenta diversos desafios no contexto atual. Entre eles, destaca-se o avanço da escolarização em língua portuguesa, que tende a ocupar centralidade nas práticas escolares e nos processos formais de letramento, muitas vezes em detrimento das línguas de tradição oral. Soma-se a isso a crescente influência da mídia e das tecnologias digitais, majoritariamente veiculadas em português, o que reforça a hegemonia linguística nacional e contribui para a diminuição do uso cotidiano da língua pomerana, especialmente entre as novas gerações. Outro fator preocupante é o êxodo de jovens para centros urbanos em busca de estudo e trabalho, o que rompe, em muitos casos, a transmissão intergeracional do idioma dentro das comunidades.

Apesar dessas dificuldades, é importante destacar que muitas famílias pomeranas seguem desempenhando um papel ativo na preservação e no fortalecimento da língua. Por meio de práticas cotidianas, como o uso do idioma em casa, a valorização de expressões culturais locais e a participação em eventos comunitários, essas famílias reafirmam a importância da língua pomerana como um elemento constitutivo de sua identidade e de sua memória coletiva. O reconhecimento do idioma como patrimônio imaterial fortalece o sentimento de pertencimento e contribui para a continuidade cultural nas gerações futuras.

Cabe ressaltar, que em 2005, municípios do Espírito Santo com significativa presença de populações pomeranas, como Santa Maria de Jetibá, Domingos Martins, Laranja da Terra, Pancas e Vila Pavão, uniram-se para criar o Programa de Educação Escolar Pomerana (PROEPO). A iniciativa surgiu com o objetivo de oferecer respostas institucionais aos desafios historicamente enfrentados na escolarização dos pomeranos, reconhecendo suas especificidades linguísticas, culturais e identitárias (Dettmann, 2018).

## **EDUCAÇÃO INFANTIL E INTERCULTURALIDADE**

A Educação Infantil é um espaço privilegiado para a construção de identidades e o reconhecimento da diversidade cultural. A formação identitária, segundo Paulo Freire (1980), está intimamente ligada ao processo educativo entendido como prática de liberdade. Para Freire, a educação não se limita à transmissão de conteúdos, mas é um espaço de construção crítica do sujeito em diálogo com sua realidade histórica, social e cultural. Nesse sentido, a identidade não é algo fixo ou dado, mas é construída continuamente a partir das experiências, das relações e das práticas sociais.

Ao propor uma pedagogia da conscientização, Freire (1980) destaca que o sujeito se constitui à medida que reconhece sua própria cultura, linguagem e história como elementos legítimos e fundamentais de sua existência. Nesse sentido, a escola deve se configurar como um espaço de valorização das múltiplas identidades, reconhecendo os saberes populares e as diversas formas de expressão cultural como componentes essenciais da formação humana.

Contudo, nas comunidades pomeranas, as professoras enfrentam o desafio de integrar as diretrizes curriculares nacionais às especificidades locais (Siller, 2011). Isso

implica, por exemplo, em trabalhar com crianças bilíngues, em valorizar as tradições culturais em sala de aula e em desenvolver estratégias que possibilitem às crianças o reconhecimento de sua identidade cultural desde os primeiros anos de escolarização.

Nesse contexto, a formação de professores da Educação Infantil tem sido amplamente discutida na contemporaneidade, especialmente porque, em períodos anteriores, não havia a preocupação de que esses profissionais precisassem de uma formação específica. No entanto, reconhece-se a importância de uma preparação adequada que os capacite a desenvolver práticas educativas de qualidade em creches e pré-escolas, atendendo às especificidades das crianças (Ostetto, 2013).

Em suma, compreender a atuação da professora na Educação Infantil é essencial para valorizar as práticas que respeitam a cultura local e, ao mesmo tempo, atendem às exigências de uma educação inclusiva, democrática e de qualidade.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os dados evidenciam que as professoras da Educação Infantil desempenham um papel fundamental como mediadoras entre os conhecimentos escolares e os saberes culturais das crianças. Estratégias como o uso da língua pomerana em atividades lúdicas, a valorização de festas tradicionais, a incorporação da música e da dança, a contação de histórias locais e o envolvimento da comunidade nas ações pedagógicas revelam-se eficazes na promoção da identidade cultural infantil. Essas práticas não apenas fortalecem os vínculos das crianças com sua herança cultural, mas também ressignificam o espaço escolar como território de reconhecimento e pertencimento (Freire, 1980).

Entretanto, também foram identificados desafios, como a ausência de materiais didáticos em língua pomerana, a falta de formação específica para professores regentes para atuar em contextos interculturais e as tensões entre os conteúdos oficiais do currículo e as práticas culturais locais (Foerste, 2014). Apesar desses desafios, observa-se um esforço contínuo das docentes em adaptar suas práticas, promovendo um ensino que valoriza a diversidade cultural sem abrir mão da qualidade e da equidade.

As observações em campo possibilitaram uma imersão sensível no ambiente escolar, permitindo o acompanhamento direto das práticas educativas, das interações cotidianas entre professoras e crianças e das estratégias utilizadas para articular os saberes escolares aos conhecimentos culturais das comunidades pomeranas. Essa

convivência próxima com o fazer pedagógico contribuiu para identificar nuances das práticas docentes que não seriam captadas apenas por instrumentos formais de coleta de dados.

Os resultados do estudo buscam, portanto, identificar e analisar as estratégias pedagógicas adotadas pelas professoras da Educação Infantil para promover, fortalecer e legitimar a identidade cultural das crianças pomeranas no contexto escolar, contribuindo para a construção de práticas educativas que respeitem e integrem as múltiplas vozes e saberes presentes nas comunidades tradicionais.

Ao destacar a atuação docente nesse cenário, a pesquisa busca promover a valorização do trabalho pedagógico desenvolvido em contextos interculturais, evidenciando a relevância de um olhar sensível e comprometido com a diversidade cultural e linguística presente nas escolas. Fortalecer o diálogo entre a cultura local e as políticas educacionais torna-se, assim, uma estratégia fundamental para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, democrática e plural. Inspirada nos princípios freireanos, a investigação compreende que a formação identitária e a construção do conhecimento não ocorrem de forma dissociada, mas caminham juntas no processo de ensino-aprendizagem (Freire, 1980).

Nessa perspectiva, o estudo valoriza as vozes dos sujeitos envolvidos e reconhece a importância dos contextos socioculturais nos quais estão inseridos, considerando que o conhecimento é produzido a partir das experiências vividas e das interações sociais. Portanto, preservar a língua pomerana, não é apenas uma questão de manter um código linguístico vivo, mas de assegurar a continuidade de uma forma de ver, sentir e interpretar o mundo, enraizada em uma história coletiva.

Assim, ao valorizar as práticas docentes em comunidades pomeranas e identificar os sentidos que as professoras atribuem à cultura local em suas ações pedagógicas, esta investigação pretende contribuir para a construção de uma educação mais sensível à diversidade, comprometida com a formação identitária das crianças e com a valorização dos saberes e experiências que emergem dos territórios e das comunidades em que a escola está inserida.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As experiências docentes em comunidades pomeranas na Educação Infantil configuram-se como um campo fértil de reflexão sobre o entrelaçamento entre cultura

e educação. As práticas pedagógicas implementadas por professoras nesses territórios demonstram a viabilidade de articular os saberes locais às demandas da educação contemporânea, promovendo o reconhecimento das identidades culturais infantis e contribuindo para a construção de uma escola democrática, inclusiva e intercultural.

Nessa perspectiva, a docência adquire uma dimensão ampliada, que vai além da simples transmissão de conteúdos curriculares e se afirma como prática cultural e política, enraizada no cotidiano comunitário. As professoras assumem um papel de mediação entre os conhecimentos escolares e os modos de vida locais, fomentando um ambiente educativo que respeita as singularidades e fortalece o sentimento de pertencimento das crianças às suas raízes culturais.

O estudo reafirma a importância de valorizar o trabalho docente em territórios marcados pela diversidade, evidenciando a urgência de políticas públicas que reconheçam e apoiem as especificidades desses contextos, sobretudo em comunidades historicamente marginalizadas. Defende-se, assim, a adoção de propostas curriculares sensíveis às dimensões culturais e linguísticas das comunidades, alinhadas aos princípios da equidade e da justiça social.

Adicionalmente, os resultados apontam para a necessidade de uma formação docente contínua, crítica e situada, que capacite os profissionais da educação a enfrentar os desafios da interculturalidade desde os primeiros anos da escolarização. Investir em processos formativos que favoreçam a escuta, o diálogo entre saberes e a reflexão sobre a prática pedagógica é condição indispensável para a consolidação de uma educação que não apenas acolha a diversidade, mas a reconheça como fundamento do processo educativo.

## **REFERÊNCIAS**

BUCHHOLZ, M. **A língua pomerana no Brasil: influências e transformações**. [Dados bibliográficos completos se disponíveis], (1999).

CANDAU, V. M. F. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Currículo sem fronteiras, 11(2), 240-255, 2011.

DE CARVALHO, J. J. **Notório saber para os mestres e mestras dos povos e comunidades tradicionais: uma revolução no mundo acadêmico brasileiro**. Revista da Universidade Federal de Minas Gerais, 28(1), 54-77, 2021.

DETTMANN, J. M. **Uma professora pomerana na escola: culturas, língua e educação.** Curitiba: Appris, 2018.

FOERSTE, E. **Educação e cultura em comunidades pomeranas: saberes locais e práticas escolares.** [Dados bibliográficos completos se disponíveis], 2014.

FOERSTE, E. **Cultura e Língua Pomeranas: diálogos interculturais sobre ensino bilíngue,** 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GEERTZ, C. **O impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem,** 1989.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo.** Autores Associados, 2022.

MINAYO, M. C. D. S. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade.** Ciência & saúde coletiva, 17, 621-626, 2012.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos.** Revista brasileira de educação, 156-168, 2003.

OSTETTO, L. E. **Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores.** Papirus Editora, 2013.

PUPP SPINASSÉ, K. **Os conceitos de Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil.** Contingência. Porto Alegre. Vol. 1, n. 1 (novembro de 2006), p. 1-8, 2006.

SILLER, R. R. **Infância, educação infantil, migrações.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

SPIESS, V. B. **Discursos sobre ensino bilíngue em contexto intercultural: as vozes das famílias** (Master's thesis, Universidade Regional de Blumenau (Brazil)), 2014.

THUM, C. **Educação, história e memória: silêncios e reinvenções pomeranas na Serra dos Tapes,** (2009).



**Capítulo 3**  
**O PERFIL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO**  
**ESTADO DO AMAPÁ (2013–2023): TENDÊNCIAS E**  
**ESPECIFICIDADES DO PÚBLICO EDUCANDO**  
*Sinei Barbosa Tenório*

# O PERFIL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DO AMAPÁ (2013–2023): TENDÊNCIAS E ESPECIFICIDADES DO PÚBLICO EDUCANDO

***Sinei Barbosa Tenório***

*Graduado em pedagogia pela Universidade do estado do Amapá, e em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade da Grande Fortaleza. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Gestão (GEPPEG), e do Grupo Amapaense de Pesquisa em Educação a Distância (GAP-EAD). Bolsista de Iniciação Científica do CNPq.*

*Email: sineibarbosa.97@gmail.com. ORCID: 0009-0004-8866-6786*

## **RESUMO**

Este estudo analisou as características dos educandos que frequentaram as turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no estado do Amapá, considerando seus históricos educacionais e os reflexos dessas trajetórias no contexto social, econômico e educacional amapaense. A investigação buscou compreender como se apresenta o perfil do público educando que esteve matriculado na EJA no Amapá no período de 2013 a 2023, identificando tendências, especificidades e mudanças ocorridas ao longo desse decênio. Parte-se do entendimento de que a EJA constitui uma política educacional estratégica para a garantia do direito à educação àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade considerada regular, sendo fundamental compreender quem são os sujeitos que a frequentaram e quais dinâmicas marcaram sua permanência ou evasão. Para alcançar os objetivos propostos, realizou-se uma pesquisa documental de cunho crítico, ancorada em uma abordagem qualiquantitativa, permitindo tanto a análise estatística dos dados quanto a interpretação contextual e crítica das informações levantadas. As fontes utilizadas incluíram as Sinopses Estatísticas da Educação Básica referentes ao período de 2013 a 2023, o 4º e o 5º Relatórios de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE), o Painel de Monitoramento do PNE e o Plano Estadual de Educação do Amapá (PEE). Esses documentos possibilitaram a identificação de indicadores relacionados às matrículas, à faixa etária dos educandos, às etapas ofertadas e às metas educacionais voltadas à EJA no âmbito estadual e nacional. A análise dos dados teve como objetivo central identificar as características predominantes dos educandos da EJA no

Amapá ao longo do período investigado, buscando compreender como essas características se articulam com as políticas públicas educacionais e com as condições socioeconômicas do estado. Os resultados evidenciam uma redução progressiva no número de matrículas na modalidade EJA ao longo do decênio analisado, fenômeno que acompanha uma tendência observada em nível nacional, mas que assume contornos específicos no contexto amapaense. Tal redução aponta para desafios relacionados tanto à atratividade da modalidade quanto à permanência dos educandos no sistema educacional.

**Palavras-chave:** EJA. Amapá. Caracterização. Perfil e Educando.

#### **ABSTRACT**

This study analyzed the characteristics of students who attended Youth and Adult Education (EJA) programs in the state of Amapá, considering their educational backgrounds and the effects of these trajectories on the social, economic, and educational context of the region. The research aimed to understand the profile of students enrolled in EJA in Amapá between 2013 and 2023, identifying trends, specificities, and changes that occurred over this decade. The study is grounded on the understanding that EJA constitutes a strategic educational policy to ensure the right to education for individuals who did not have access to or continuity in schooling at the age considered regular, making it essential to identify who these students are and which dynamics have influenced their permanence or dropout. To achieve the proposed objectives, a critical documentary research was conducted, based on a qualitative and quantitative approach, allowing both statistical data analysis and contextual and critical interpretation of the collected information. The sources included the Basic Education Statistical Synopses from 2013 to 2023, the 4th and 5th National Education Plan (PNE) Monitoring Reports, the PNE Monitoring Panel, and the Amapá State Education Plan (PEE). These documents enabled the identification of indicators related to enrollment numbers, students' age groups, educational stages offered, and EJA-related educational goals at both state and national levels. The data analysis aimed to identify the predominant characteristics of EJA students in Amapá throughout the investigated period, examining how these characteristics relate to public educational policies and the state's socioeconomic conditions. The results reveal a progressive reduction in EJA enrollment over the analyzed decade, a phenomenon that follows a national trend but presents specific features in the Amapá context, pointing to challenges related to both the attractiveness of the program and student retention within the educational system.

**Keywords:** Youth and Adult Education. Amapá. Characterization. Student Profile.

## **INTRODUÇÃO**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se como uma modalidade de ensino marcada por trajetórias históricas de luta e resistência, profundamente associadas aos processos sociais e às desigualdades que estruturam a sociedade brasileira. Os dados analisados demonstram que em todo o seu processo histórico, a EJA esteve vinculada a iniciativas emergenciais de alfabetização, muitas vezes de caráter compensatório, organizadas em contextos de precariedade e invisibilidade social. Apesar de conquistas normativas e legais, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, que consolidou a modalidade como direito subjetivo, a EJA permanece situada em uma posição de secundarização dentro das prioridades educacionais do Estado brasileiro. Como assinalam alguns importantes autores que discorrem sobre esse feito, Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), a invisibilidade e a marginalização sempre acompanharam esse campo de ensino, limitando sua consolidação como política pública estruturante e permanente, que apesar de hoje termos esse direito garantido, é notório que suas falhas de efetivação ainda são pertinentes.

Os desafios que se impõem à EJA ao longo da história permanecem atuais e estão diretamente relacionados à persistência do analfabetismo estrutural, às elevadas taxas de evasão, à fragmentação das políticas públicas e à descontinuidade das ações governamentais. Apesar de campanhas e programas implementados em diferentes períodos, como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), a realidade evidencia que tais iniciativas, embora relevantes, não foram suficientes para alterar profundamente os índices de exclusão educacional no país. No período democrático iniciado nos anos 1980, com a redemocratização e a promulgação da Constituição de 1988, a EJA conquistou reconhecimento jurídico como direito universal, mas continuou relegada a uma posição de menor prestígio, marcada pela baixa destinação de recursos e pela ausência de políticas consistentes e duradouras.

A trajetória da EJA no Brasil foi profundamente marcada pela atuação de educadores e movimentos sociais que, inspirados em concepções críticas de educação, denunciaram as condições de desigualdade e reivindicaram políticas de alfabetização que transcendiam o mero domínio técnico da leitura e da escrita. A partir de tais marcos referenciais, tornou-se evidente que a escolarização de jovens e adultos não poderia

restringir-se a políticas compensatórias, mas deveria ser entendida como direito humano fundamental, indissociável da cidadania.

Não obstante esse avanço conceitual e jurídico, a modalidade ainda enfrenta entraves significativos, perante eles podemos destacar a heterogeneidade do público atendido, formado por adolescentes em distorção idade-série, jovens que abandonaram precocemente a escola regular, adultos trabalhadores que retornam à sala de aula em busca de melhores condições no mercado de trabalho, além de idosos que encontram na escola a possibilidade de concretizar um sonho adiado e fortalecer sua autoestima. Essa diversidade etária, cultural e socioeconômica constitui tanto uma riqueza quanto um desafio pedagógico, pois demanda metodologias diferenciadas, práticas inclusivas e currículos flexíveis capazes de dialogar com experiências de vida e tempos de aprendizagem distintos.

Consoante aos fatos elencados, e levando em consideração algumas investigações, percebemos que a partir da década de 1990, observa-se um fenômeno importante: a crescente presença de adolescentes e jovens na EJA. Esse movimento decorre, sobretudo, do fracasso escolar no ensino regular, que se expressa em trajetórias de repetência, defasagem idade-série e abandono. Assim, a modalidade, que historicamente foi associada ao trabalhador adulto, passou a receber um contingente juvenil significativo, modificando o perfil das turmas e tensionando sua organização pedagógica. Ainda que a população analfabeta no Brasil se concentre em faixas etárias acima dos 40 anos, a presença dos mais jovens tornou-se um traço característico da EJA contemporânea, revelando os limites do sistema educacional em garantir permanência e sucesso escolar na idade adequada.

Frente a essa realidade nacional, e fazendo alguns confrontos indagativos, entre âmbito nacional e estadual, percebemos que a mesma se expressa de maneira particular no estado do Amapá, que apresenta especificidades socioeconômicas e culturais próprias da região amazônica (PNAD, 2023). Localizado no extremo norte do país, com áreas de difícil acesso, comunidades ribeirinhas e populações tradicionais, o Amapá enfrenta obstáculos significativos para garantir a universalização da educação básica. O sistema educacional estadual, ainda que tenha apresentado avanços ao longo das últimas décadas, convive com taxas expressivas de analfabetismo entre a população adulta, especialmente em áreas rurais e em bairros periféricos urbanos. A concentração de instituições de ensino na capital, Macapá, e em alguns municípios de maior porte, como Santana, amplia as desigualdades territoriais e restringe as possibilidades de acesso da população do

interior, que muitas vezes precisa percorrer longas distâncias para frequentar a escola (PNAD, 2023).

No período compreendido entre 2013 e 2023, observa-se no Amapá uma oscilação no número de matrículas na EJA, acompanhada por elevados índices de evasão escolar. Esse fenômeno pode ser explicado tanto por fatores estruturais, como a necessidade de conciliar estudo e trabalho, a ausência de políticas de permanência e de programas de incentivo, quanto pela própria percepção social de desvalorização da modalidade. Segundo dados da PNAD CONTÍNUA muitos estudantes relatam que ingressam na EJA como último recurso, após trajetórias escolares marcadas por repetências e interrupções, o que impacta sua motivação e permanência. Além disso, a ausência de políticas estaduais consistentes voltadas para a valorização da EJA e para a formação específica de professores compromete a qualidade da oferta, reproduzindo a lógica da marginalização histórica que caracteriza essa modalidade em nível nacional.

Diante desse cenário, a proposta desta pesquisa busca compreender quem são os educandos da EJA no Amapá na última década, sendo tarefa relevante não apenas para caracterizar o perfil do público atendido, mas também para subsidiar a formulação de políticas públicas mais eficazes, investigar as condições de vida, as trajetórias escolares, as expectativas e os obstáculos enfrentados pelos estudantes possibilita ampliar a compreensão sobre como as desigualdades educacionais se materializam no território amapaense. Além disso, ao revelar as múltiplas identidades presentes nas turmas de EJA, tal análise contribui para repensar práticas pedagógicas mais inclusivas e para tensionar o próprio sistema educacional, que ainda reproduz exclusões e seletividades.

A EJA, portanto, não pode ser compreendida apenas como espaço de recuperação de escolaridade, mas como instância de afirmação de direitos, de construção de cidadania e de reconhecimento da diversidade. Ao analisar o período de 2013 a 2023 no Amapá, torna-se evidente que a modalidade, embora apresente fragilidades, desempenha papel central na garantia do direito à educação para milhares de sujeitos que, de outra forma, estariam definitivamente excluídos.

Assim, ao problematizar a invisibilidade histórica da EJA, suas contradições e suas possibilidades, este estudo reafirma a necessidade de compreender essa modalidade não como ação suplementar, mas como dimensão fundamental do sistema educacional brasileiro. A análise do contexto do Amapá demonstra que, apesar das adversidades, a EJA segue como espaço de resistência e esperança, revelando que o direito à educação, quando

reconhecido e efetivado, pode modificar trajetórias individuais e coletivas. Ao buscar responder qual o perfil dos educandos da EJA no estado do Amapá na última década, evidencia-se a urgência de políticas públicas que transcendam o caráter emergencial e fragmentado, assegurando condições de acesso, permanência e qualidade, de modo que a modalidade seja valorizada em sua centralidade no combate às desigualdades educacionais. Nessa direção, levando em consideração o contexto histórico da EJA e seus reflexos, e buscando compreender como vem se constituindo as características dos educandos presentes na Educação de Jovens e Adultos no estado do Amapá, esse trabalho buscou a responder ao seguinte questionamento: *Qual o perfil dos educandos que compõem a educação de Jovens e Adultos no estado do Amapá na última década (2013 a 2023)?*

## **METODOLOGIA DA PESQUISA**

Para responder ao questionamento proposto, desenvolveu-se uma pesquisa documental, de caráter exploratório, fundamentada em uma abordagem quali-quantitativa, conforme Gil (2002). Os dados foram coletados a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Básica, disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes ao período de 2013 a 2023. As informações extraídas desses documentos foram organizadas, sistematizadas e analisadas por meio da construção de tabelas, possibilitando a visualização e a interpretação das tendências relacionadas ao perfil dos educandos da Educação de Jovens e Adultos no estado do Amapá.

A análise dos dados foi conduzida à luz da técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Moraes (1999), permitindo a interpretação crítica das informações quantitativas e qualitativas, bem como a identificação de categorias analíticas relacionadas às características dos educandos, às matrículas e à organização da oferta da modalidade. Essa estratégia metodológica possibilitou articular os dados estatísticos aos aspectos contextuais e às políticas públicas educacionais, contribuindo para uma compreensão mais ampla do fenômeno investigado.

## ANÁLISE DOS DADOS

A Educação de Jovens e Adultos no estado do Amapá, foi criada, a partir do ano de 1973, pela criação da Resolução nº 01/73, estabelecida pelo Conselho de Educação do Antigo Território do Amapá, conhecido como CETA (Soares et al 2010). Cabe salientar que o estado do Amapá era organizado conforme a legislação nacional, uma vez que se tratava de território pertencente e administrado pela União.

Desde então, a Educação de Jovens de Adultos vem ganhando grande significância no estado do Amapá, onde é perceptível com o passar do tempo, a afirmação estabelecida desta modalidade de ensino presente nos sistemas de ensino do estado. Levando em consideração o âmbito nacional, e estadual, o Amapá também conta com uma EJA marcada como um campo complexo e diversificado, como estabeleceu (Silva, 2009, p. 1), o qual especificou que: “É no cotidiano das práticas de EJA que a diversidade cultural, étnica, racial e de gênero se expressam”. Cabe elencar que o desdobramento deste estudo também levou em consideração que há uma diversificação nos educandos que frequentam a EJA no Amapá, tendo em vista que há uma forte presença de educandos pertencentes a grupos tradicionais, como é o caso dos pertencentes a etnias indígenas e comunidades quilombolas, que compõem alguns dos municípios no estado.

Com o passar do tempo a Educação de Jovens e Adultos vem se transformando ao longo dos anos, isso por que as turmas evidenciam um público que não apresenta as mesmas características quando comparados a décadas anteriores, como estabeleceu Carvalho (2009, p. 6) “(...) A educação de Jovens e adultos não é a mesma coisa de décadas passadas, a qual tinha como cenário de sala de aula a maioria de alunos adultos e um número mínimo de jovens”.

Frente a isso, é preciso analisar o perfil que veio se constituindo na última década, nessa direção, a tabela 1 evidencia o quantitativo de matrículas ocorridas no que tange a faixa etária.

**Tabela 1:** Quantitativo de Matrículas na EJA do Amapá, por Faixa Etária – 2013-2023

| Ano  | Total de Matrículas | Até 14 anos | 15 a 17 anos | 18 a 19 anos | 20 a 24 anos | 25 a 29 anos | 30 a 34 anos | 35 a 39 anos | 40 ou mais   |
|------|---------------------|-------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| 2013 | <b>23.251</b>       | 541         | <b>6.911</b> | 4.247        | 4.211        | 2.224        | 1.695        | <b>1.263</b> | <b>2.159</b> |
| 2014 | 23.393              | 379         | <b>6.568</b> | 4.494        | 4.531        | 2.148        | 1.662        | 1.267        | 2.344        |
| 2015 | 23.791              | 238         | <b>6.365</b> | 5.041        | 4.914        | 2.321        | 1.586        | 1.191        | 2.135        |
| 2016 | 23.700              | 154         | <b>5.818</b> | 5.250        | 5.413        | 2.244        | 1.586        | 1.179        | 2.056        |
| 2017 | 23.214              | 102         | <b>5.168</b> | 4.847        | 5.456        | 2.389        | 1.662        | 1.272        | 2.318        |

|      |               |    |              |       |       |       |       |            |              |
|------|---------------|----|--------------|-------|-------|-------|-------|------------|--------------|
| 2018 | 22.312        | 81 | <b>4.845</b> | 4.879 | 5.381 | 2.288 | 1.491 | 1.145      | 2.202        |
| 2019 | 20.861        | 60 | <b>4.926</b> | 4.715 | 4.854 | 2.067 | 1.344 | 983        | 1.912        |
| 2020 | 17.703        | 55 | <b>4.325</b> | 4.050 | 4.156 | 1.648 | 1.017 | 809        | 1.643        |
| 2021 | 15.615        | 27 | 2.722        | 3.296 | 4.168 | 1.623 | 1.000 | 868        | 1.911        |
| 2022 | 14.263        | 33 | 2.639        | 3.216 | 3.487 | 1.465 | 930   | 713        | 1.780        |
| 2023 | <b>15.536</b> | 78 | 3.225        | 3.256 | 3.541 | 1.746 | 1.129 | <b>796</b> | <b>1.765</b> |

**Fonte:** Elaboração Própria a Partir de INEP (2014-2023, grifo nosso).

Cabe refletirmos, quando confrontamos os dados, que é perceptível que há uma predominância do público adolescente (15 a 17 anos) e jovem (especialmente de 18 a 24 anos) que estiveram presentes nas turmas da EJA no estado do Amapá. O público adulto e idoso junto, se somados os quantitativos de matrículas, não superam o quantitativo de matrículas dos jovens em nenhum ano investigado. Outro fato que chama a atenção é quanto a redução das matrículas que ocorreu durante o período analisado, que em 2013 foram registradas 23.251, já em 2023 reduziu para 15.536, impactando em redução em todas as faixas etárias indicadas na tabela 1. Esse fenômeno de redução de matrículas tem ocorrido no país inteiro e vem sendo provocado pelo fechamento de turmas na EJA.

Quando analisamos o quantitativo de matrículas da EJA por etapa de ensino, identificamos que o maior quantitativo de matrículas está no ensino fundamental, no período analisado identificamos 16.672 matrículas no ensino fundamental e 6.579 matrículas no ensino médio em 2013. Já em 2023, havia 8.572 matrículas no ensino fundamental e 6.964 no ensino médio. Logo, há uma demanda maior de procura do público da EJA para o ensino fundamental, fato esse que percorre todos os anos.

Levando em consideração o gênero dos educandos que acessaram a EJA no Amapá, percebe-se que no ano de 2013, o Amapá, inicia o ano com um quantitativo de 11.663 matrículas para o público masculino, quanto para o público feminino foram 11.588, e no decorrer dos 10 anos o público educando com maior matrícula era do gênero feminino, que em 2023 havia 7.813 e já o gênero masculino tinha 7.723 matrículas.

No tocante a cor/raça, cabe salientar que o público que predominou durante esses 10 anos, foi daqueles que se autodeclararam de cor parda, pois em todos os anos foi a que predominou com um quantitativo superior a 5 mil matrículas no ano de 2013, diferença significativa, quando comparadas por exemplo as outras autodeclarações de cor.

No que diz respeito a localização geográfica, levando em consideração a área rural e urbana, percebemos que sempre houve predominância das matrículas na região urbana, sendo esta a localização que mais teve educandos matriculados durante todos os 10 anos, o que cabe refletirmos que enquanto a região urbana inicia o ano de 2013 com

quantitativo de matrículas de 20.580, a região rural do estado, não consegue iniciar o ano de 2013 sequer com um quantitativo de 3 mil matrículas, apresentando apenas 2.671 matrículas alcançadas, e percebemos que essa divergência de quantitativo de matrículas entre região urbana e rural, se permeou durante todos os 10 anos no estado, e no ano de 2023 chega um diferencial bastante significativo, que enquanto a região urbana encerra o ano de 2023 com um total de 13.112 matrículas alcançadas, a região rural encerra o decênio com um alcance inferior de apenas 2.424 matrículas alcançadas.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O perfil dos educandos da Educação de Jovens e Adultos no estado do Amapá é marcado pela expressiva presença de adolescentes e jovens, sobretudo aqueles vinculados ao ensino fundamental e residentes em áreas urbanas. Tal configuração reforça o processo de juvenilização da EJA, fenômeno que vem sendo observado em âmbito nacional e que, no contexto amapaense, revela especificidades relacionadas às desigualdades educacionais históricas, às trajetórias escolares interrompidas e às condições socioeconômicas que impactam diretamente o acesso e a permanência dos sujeitos no sistema educacional. Paralelamente, constata-se que o estado acompanha a tendência nacional de fechamento de turmas e de redução progressiva das matrículas, o que evidencia um cenário preocupante de retração dessa modalidade de ensino e aponta para fragilidades estruturais na implementação das políticas públicas voltadas à EJA.

A análise desse perfil permite evidenciar, de forma simultânea, os limites das políticas educacionais atualmente implementadas e, ao mesmo tempo, a potência transformadora que a EJA pode assumir quando concebida a partir de uma perspectiva emancipatória. Tal perspectiva pressupõe a articulação entre os processos educativos e as necessidades concretas dos educandos, reconhecendo-os como sujeitos de direitos, portadores de saberes e experiências que devem ser considerados no planejamento pedagógico e na formulação das políticas públicas.

Nesse sentido, a EJA pode se constituir como um espaço privilegiado de promoção da cidadania, de inclusão social e de redução das desigualdades educacionais, desde que sustentada por políticas de estado contínuas, integradas e comprometidas com a garantia do direito à educação ao longo da vida.

O exame da realidade amapaense revela, contudo, que o processo de oferta e de

efetivação desse direito ainda se mostra insuficiente, uma vez que o público que mais demanda condições facilitadas de acesso, permanência e conclusão dos estudos acaba, em grande medida, sendo negligenciado. Essa constatação evidencia a necessidade de revisão das estratégias adotadas, sobretudo no que se refere à organização da oferta, à adequação curricular, à formação dos profissionais que atuam na modalidade e à articulação intersetorial com políticas sociais que possam minimizar os fatores de evasão escolar.

Além disso, a contínua diminuição das matrículas na EJA emerge como um elemento central que demanda aprofundamento em pesquisas futuras, a fim de compreender suas causas estruturais e conjunturais, bem como seus impactos no direito à educação da população jovem e adulta. Investigações dessa natureza podem contribuir significativamente para o aprimoramento das políticas públicas, subsidiando a construção de ações mais eficazes, permanentes e sensíveis às especificidades socioculturais dos diferentes grupos que compõem o público da EJA no Amapá.

Dessa forma, o enfrentamento dos desafios identificados exige a formulação e a implementação de políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso e da permanência na EJA, considerando as diversidades territoriais, culturais e sociais do estado. Somente por meio de ações estruturantes, sustentadas pelo princípio da igualdade de oportunidades educacionais, será possível garantir que a EJA cumpra plenamente sua função social, reafirmando-se como um instrumento de inclusão, justiça educacional e efetivação de direitos.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, R. V. **A juventude na Educação de Jovens e Adultos**: uma categoria provisória ou permanente. 2009. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2937\\_1947.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2937_1947.pdf). Acesso em 20 nov 2024.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando. RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. In: Cad. CEDES. 2001, vol. 21, n.55, pp.58-77. ISSN 1678-7110. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000300005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000300005&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 09 nov 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002

DIAS, A. S.; GUIMARÃES A. R.; NOVAIS. V. S. M.; **Pensamento Freiriano e Educação de Jovens e Adultos na Amazônia**. In. Alder de Sousa Dias, André Rodrigues Guimarães, Valéria Silva de Moraes Novais. Editora Appris, edição, nº 1, Curitiba, PR, p. 115-141, 2019.

INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. 2010 a 2016. Disponível em: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Acesso em: 10 nov 2024.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod\\_resource/content/1/Roque-Moraes\\_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf). Acesso em: 09 jan. 2026

NOVAIS, Valeria S. M. GOMES, Mateus P. R. A educação de jovens e adultos no Estado do Amapá: perspectivas e apontamentos sobre seu perfil atual. **Revista Exitus**. vol.9 no. 5 Santarém. 2019. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1117>. Acesso em: 26 mar 2024.

HELDER, R. R. **Como fazer análise documental**. Porto, Universidade de Algarve, 2006. IGBE, 2023. PNAD EDUCAÇÃO.

SOARES, V. C. **Curso de gestão social de políticas educacionais em EJA. Plano de intervenção EJA** - Amapá, 2010. Disponível em: [forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/plano\\_estrategico\\_amapa2010.doc](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/plano_estrategico_amapa2010.doc). Acesso em: 15 nov 2024.



**Capítulo 4**  
**COLONIALISMO DE DADOS NO ENEM: IMPLICAÇÕES E**  
**DESAFIOS**

*Adriana Jardim Conceição de Freitas*

*Fernando Lionel Quiroga*

*Diogo de Assis Moreira*

*Adriana Sodré de Assis*

*Pedro Henrique da Silva Guimarães*



## COLONIALISMO DE DADOS NO ENEM: IMPLICAÇÕES E DESAFIOS

### **Adriana Jardim Conceição de Freitas**

*Discente do Programa de Pós Graduação em Educação (Mestrado stricto sensu) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), campus Goiânia. Bacharel em Direito pela Faculdade Anhanguera de Anápolis. ORCID 0009-0002-0316-0125. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5561363102291945>. E-mail: [adrianadfreytas22@gmail.com](mailto:adrianadfreytas22@gmail.com)*

### **Fernando Lionel Quiroga**

*Doutor em Ciências, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Docente da Universidade Estadual de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagens e Tecnologias (PPG-IELT), [fernando.quiroga@ueg.br](mailto:fernando.quiroga@ueg.br)*

### **Diogo de Assis Moreira**

*Mestrando do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás – UEG, [diogomoreira@egresso.ufg.br](mailto:diogomoreira@egresso.ufg.br)*

### **Adriana Sodré de Assis**

*Mestranda do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás – UEG, [dri.sodre.assis@gmail.com](mailto:dri.sodre.assis@gmail.com)*

### **Pedro Henrique da Silva Guimarães**

*Bolsista CAPES, Mestrando do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás–UEG, [socialesguimaraes@gmail.com](mailto:socialesguimaraes@gmail.com)*

### **RESUMO**

Este artigo tem como objetivo analisar o colonialismo de dados no contexto do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e suas implicações

para estudantes e instituições brasileiras. Para a realização da pesquisa, utilizamos uma revisão bibliográfica, de cunho exploratório, através de artigos científicos, livros, noticiários e podcasts acerca do tema, com a finalidade de investigar as possíveis reverberações da coleta de dados do ENEM realizada por grandes empresas estrangeiras de tecnologia, conhecidas como Big Techs, no âmbito educacional. A análise do corpus selecionado permitiu depreender que os dados capturados não são utilizados para fins de melhoria educacional, mas sim para moldar comportamentos mercadológicos. Desta forma, a pedagogia emancipatória de Jacques Rancière é apresentada como um contraponto às práticas de colonialismo de dados, visto que ela propõe uma emancipação intelectual face às tecnologias e a disponibilização dos dados de estudantes brasileiros.

**Palavras-chaves:** Colonialismo digital. Capitalismo de vigilância. Educação. Exame Nacional do Ensino Médio.

## 1. INTRODUÇÃO

O colonialismo de dados, de acordo com Cassino (2021), refere-se a uma forma moderna de colonialismo em que dados de indivíduos e comunidades são extraídos, sem consentimento adequado, e usados para beneficiar grandes corporações e governos, localizados no Norte Global. Este fenômeno situa-se na interseção entre tecnologia, economia, educação e sociologia, demandando uma análise crítica e uma reflexão aprofundada acerca de suas implicações e consequentes desafios.

As tecnologias, integradas às dinâmicas sociais, influenciam as relações de poder, representando uma ferramenta de controle e resistência ao longo dos diversos períodos históricos das sociedades humanas. As relações de poder, controle e resistência ao longo da história foram moldadas primeiramente pela escrita. Na Mesopotâmia e no Egito antigo ela facilitou a administração de vastos territórios e a imposição de tributos. Na revolução industrial, tecnologias de produção em massa consolidaram o poder das classes industriais e capitalistas, ao mesmo tempo em que criaram formas de exploração do trabalho. Atualmente, na era digital, a internet e as redes sociais redistribuíram o poder de controle da informação, permitindo tanto a vigilância estatal e corporativa, como visto com a big data<sup>1</sup> e a vigilância em massa.

---

<sup>1</sup>Big Data: refere-se ao conjunto de tecnologias e práticas usadas para coletar, processar e analisar grandes volumes de dados que são gerados em alta velocidade e em formatos variados. Essas tecnologias permitem a extração de percepções e padrões a partir de dados complexos, ajudando na tomada de decisões informadas em diversas áreas como negócios, saúde, ciência e políticas públicas.

Segundo Silveira (2021), essas mudanças manifestam-se em várias esferas das atividades humanas, impulsionando novas formas de socialização, criação cultural, práticas políticas, relações de trabalho e dinâmicas econômicas. Silveira (2021) argumenta que o colonialismo de dados é uma extensão do imperialismo, onde a exploração não se limita mais aos territórios físicos, mas se estende ao território digital e aos dados pessoais. Ele destaca que as grandes empresas de tecnologia, conhecidas como Big Techs<sup>2</sup>, apropriam-se dos dados gerados por usuários de todo o mundo, transformando-os em mercadorias valiosas que são vendidas e negociadas no mercado global. Neste contexto, a análise do colonialismo de dados no ENEM revela como a coleta de dados realizada por essas empresas pode influenciar e moldar comportamentos, impactando significativamente estudantes e instituições educacionais.

Com este cenário em mente, este artigo pretende contribuir para uma leitura crítica sobre a importância do conhecimento dos direitos coletivos e individuais em um ambiente digital cada vez mais invasivo, promovendo uma reflexão sobre a necessidade de políticas públicas que assegurem a proteção dos dados e a privacidade dos estudantes. Desta maneira, temos como pergunta de pesquisa “Quais as possíveis consequências emanadas da relação entre a captura e o processamento de dados sociais e a educação, com um foco particular no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)?”.

## **2. METODOLOGIA**

A presente investigação se constitui como exploratória e foi guiada sob os preceitos da pesquisa bibliográfica, conforme apresenta Gil (2002), que esclarece:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. (...). Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas (Gil, 2002, p. 44).

---

<sup>2</sup>Big Techs: refere-se às grandes empresas de tecnologia que dominam o mercado global e possuem grande influência econômica, social e política. Exemplos incluem Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft. Essas empresas são conhecidas por seu vasto alcance, inovação tecnológica e a capacidade de coletar e utilizar grandes volumes de dados, levantando questões sobre privacidade, monopólio e regulação.

Nesse sentido, a pesquisa enquanto atividade racional e sistemática, exige um planejamento de todas as suas etapas. A confecção deste artigo seguiu um caminho metodológico estruturado, começando pela definição do tema, do problema e dos objetivos da pesquisa. A partir dessa base, foram estabelecidos os descritores a serem utilizados e definidas as estratégias de delimitação, aplicação de filtros e técnicas de busca. Em seguida, foi selecionada a base de dados apropriada para conduzir a investigação.

Esta revisão é do tipo narrativa (Rother, 2007), e, portanto, para sua realização foram utilizadas variadas fontes bibliográficas, incluindo livros, artigos científicos e outros materiais acadêmicos relevantes. A busca por essas fontes foi realizada em bases de dados acadêmicas reconhecidas, como Plataforma Capes, Google Acadêmico, livros, noticiários e podcasts, garantindo a qualidade e a relevância do material coletado.

### **3. O MÉTODO EM MARX**

O método em Marx, conhecido como materialismo histórico-dialético, fundamenta-se na premissa de que as condições materiais da vida social determinam as relações humanas e as estruturas sociais. Esta perspectiva contrasta com abordagens idealistas que atribuem primazia às ideias e valores na explicação dos fenômenos sociais. Essa visão pode ser observada em filósofos como Georg Wilhelm Friedrich Hegel, que acreditava que a evolução da consciência e do espírito humano era o motor da história. Tal concepção reducionista nada tem a ver com o pensamento de Karl Marx. Para Netto (2011) a teoria de Karl Marx é a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa.

O materialismo histórico sustenta que a história da sociedade é a história das lutas de classes. Para Marx (2013) às forças produtivas, ou seja, os meios e modos de produção, configuram as relações de produção, que, por sua vez, determinam a estrutura da sociedade. Este entendimento dialético da história implica que mudanças nas forças produtivas resultam em transformações nas relações sociais e na superestrutura política e ideológica.

Na busca pela sobrevivência, encontra-se a materialidade da história humana em um contexto de lutas para a produção e manutenção de suas vidas. Dessa forma, o desenvolvimento da humanidade e sua história não são predeterminados, mas construídos pelos próprios seres humanos em sua interação com o mundo em condições

concretas. Isso também implica o caráter histórico do método: a contínua construção da história humana em condições concretas, evidenciada pelas leis dialéticas da natureza.

A dialética materialista não é apenas uma lógica de contradições, mas uma análise concreta das condições materiais e sociais que geram tais contradições, ou seja, ela busca revelar e explicar as contradições ocultas em que as clássicas, devido seus limites não consideram. Os fatos concretos servem como evidência da validade das abstrações teóricas, que são, essencialmente, abstrações dos elementos reais. Em outras palavras, as abstrações teóricas são formalizações abstratas das relações reais consideradas mais significativas.

A utilização do método marxista exige uma análise concreta das condições reais do objeto, compreendendo suas bases materiais e as relações de produção subjacentes. Marx (2013) inicia sua crítica pela análise da mercadoria, a célula básica da economia capitalista, demonstrando que ela possui um duplo caráter: valor de uso e valor de troca. Essa dualidade reflete as contradições do capitalismo, onde o valor de troca prevalece sobre o valor de uso, resultando em alienação e fetichismo das mercadorias. O fetichismo da mercadoria é a ilusão de que o valor de uma mercadoria é uma qualidade intrínseca, quando, na verdade, resulta do trabalho humano e das relações sociais envolvidas na sua produção.

A teoria do valor-trabalho é central na análise marxista, afirmando que o valor de uma mercadoria é determinado pela quantidade de trabalho socialmente necessário para sua produção. Essa teoria revela as raízes da exploração capitalista, onde a mais-valia, ou o excedente produzido pelo trabalhador, é apropriado pelo capitalista, gerando lucro e perpetuando a desigualdade. A essência dessa visão é que a luta de classes, a força motriz básica da história, é ela própria o produto das contradições fundamentais entre as forças de produção e as relações de produção (Rosenberg, 2006, p.73).

A análise marxista identifica a luta de classes como o motor da história. As classes sociais, definidas pela posição que ocupam nas relações de produção, estão em constante conflito. No capitalismo, a principal contradição ocorre entre a burguesia, que controla os meios de produção, e o proletariado, que vende sua força de trabalho. Esse conflito impulsiona mudanças sociais e potencialmente revoluções.

Nesse contexto, o método de Karl Marx representa uma das mais significativas contribuições para as ciências sociais, especialmente no domínio da economia política.

Sua abordagem materialista-histórica possibilitou a elaboração de uma análise crítica da sociedade capitalista, evidenciando as dinâmicas e contradições intrínsecas ao sistema.

#### **4. COLONIALISMO: UM PROCESSO HISTÓRICO AINDA ATUAL**

O colonialismo teve impacto significativo na história mundial, especialmente entre os séculos XV e XX. As potências coloniais extraíam recursos naturais das colônias, como metais preciosos, produtos agrícolas e minerais, com o intuito de beneficiar as economias metropolitanas. Essa exploração frequentemente envolvia o trabalho forçado de habitantes locais ou de escravos trazidos de outras regiões, como evidenciado pelo tráfico transatlântico de escravos africanos.

O controle político imposto pelos colonizadores frequentemente desmantelava as estruturas políticas locais, substituindo-as por administradores estrangeiros, o que muitas vezes resultava em conflitos violentos e resistência das populações nativas. Além disso, o colonialismo implicava a imposição da cultura, língua, religião e costumes dos colonizadores sobre os povos colonizados, marginalizando as culturas locais e transformando as identidades culturais das populações submetidas.

A exploração colonial configurou as economias das colônias de modo a atender aos interesses das metrópoles, frequentemente resultando em estruturas econômicas desequilibradas que persistem até os dias atuais. A imposição de línguas, religiões e costumes estrangeiros teve um impacto duradouro nas sociedades colonizadas, levando muitas vezes à perda de tradições culturais e à criação de identidades híbridas. O colonialismo também gerou um impacto psicológico profundo, contribuindo para um sentimento de inferioridade e desvalorização das culturas e tradições locais.

Atualmente, a herança do colonialismo ainda se faz visível em diversos aspectos das relações internacionais, econômicas e culturais. Compreender esse passado é importante para abordar as desigualdades e injustiças que persistem no mundo contemporâneo.

##### **4.1 A colonialidade nas relações Norte-Sul Global**

Por colonialidade entende-se como os mecanismos de dominação que se mantêm em funcionamento pelos países ricos mesmo após as independências (Ballestrini, 2013).

Este fenômeno, derivado de práticas longínquas, ainda reverbera nas relações sociais da atualidade, como se vê no colonialismo de dados.

O conceito de "colonialismo de dados" foi desenvolvido por Nick Couldry e Ulises A. Mejias (2019) para descrever um novo tipo de exploração que se baseia na coleta, utilização e controle massivo de dados pessoais e comportamentais". O objetivo das práticas de colonizar dados não é conquistar o terreno físico, mas o terreno da vida humana, nossas experiências e atividades. (Mian, 2021).

O colonialismo de dados nas relações Norte-Sul Global refere-se à dinâmica desigual de poder e controle sobre os dados entre os países desenvolvidos do Norte Global e os países em desenvolvimento do Sul Global. Para Cassino (2021), esse fenômeno é caracterizado pela extração e exploração de dados dos países do Sul por empresas e governos do Norte, perpetuando relações de dominação e dependência econômica, cultural e tecnológica.

O colonialismo de dados, conforme elucidado por Couldry e Mejias (2019), refere-se ao processo pelo qual grandes corporações e governos coletam e exploram vastas quantidades de dados pessoais para fins comerciais, políticos e de controle social. Esta prática é comparável ao colonialismo tradicional na medida em que envolve a extração e exploração de recursos - neste caso, dados sem o consentimento ou benefício dos indivíduos dos quais os dados são coletados.

O colonialismo de dados assemelha-se às mesmas práticas predatórias do colonialismo histórico com a quantificação abstrata de métodos computacionais. Trata-se de um novo tipo de apropriação no qual as pessoas ou coisas passam a fazer parte de infraestruturas de conexão informacionais. A apropriação da vida humana (por meio da captura de dados) passa a ser central. Nada pode ser apagado. Nenhum dado pode ser perdido (Cassino, 2021, p. 27).

Assim, esta nova forma de apropriação captura e explora aspectos da vida humana para fins comerciais e de controle social, com a característica distintiva de que os dados coletados são armazenados de forma permanente, resultando em uma vigilância contínua e persistente sobre os indivíduos. Para Cassino (2021) o novo eu-colonizado observa que as práticas das empresas de dados invadem seus espaços mais íntimos, tornando o rastreamento um atributo em sua vida. Esse monitoramento contínuo acaba restringindo o que cada indivíduo pode explorar em relação a outros conteúdos.

Couldry e Mejias (2019) destacam que o colonialismo de dados tem profundas implicações para a privacidade, autonomia e justiça social. Eles argumentam que a coleta

e o uso de dados sem consentimento adequado violam os direitos dos indivíduos e comunidades, perpetuando uma nova forma de dominação e exploração.

Tendo isso em vista, destaca-se a necessidade urgente de desenvolver novos modelos de governança de dados que respeitem tanto os direitos coletivos quanto os individuais e promovam a justiça social. Esses modelos devem incluir a implementação de políticas públicas que garantam transparência total nas práticas de coleta e uso de dados, permitindo que os indivíduos compreendam claramente como seus dados estão sendo utilizados e para que fins. É importante estabelecer mecanismos de responsabilidade que obriguem as empresas e instituições a responderem por suas ações em relação ao manejo dos dados, prevenindo abusos e garantindo a conformidade com os padrões éticos e legais.

Adicionalmente, é fundamental que esses novos modelos de governança priorizem o controle dos dados pelos próprios indivíduos, possibilitando que eles tenham um papel ativo na gestão e na tomada de decisões sobre suas informações pessoais. Isso pode ser facilitado através de ferramentas e plataformas que permitam aos usuários acessarem, corrigirem, excluïrem e monitorarem o uso de seus dados de forma simples e eficiente. Tais abordagens visam não apenas proteger a privacidade, mas também capacitar as pessoas, dando-lhes maior autonomia e segurança em um ambiente digital cada vez mais invasivo.

## **5. O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM)**

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é um dos principais instrumentos de avaliação e ingresso ao ensino superior no Brasil, tendo se consolidado como uma referência tanto para estudantes quanto para instituições de ensino. Sua criação e evolução refletem mudanças significativas nas políticas educacionais do país, bem como desafios e críticas inerentes ao processo.

Criado em 1998 pelo Ministério da Educação (MEC) com o objetivo inicial de avaliar a qualidade do ensino médio no Brasil. Na sua primeira edição, o exame contou com cerca de 157 mil inscritos, e a sua aplicação visava fornecer um diagnóstico das habilidades e competências dos alunos que concluíam o ensino médio. A proposta original era promover uma reflexão sobre a aprendizagem e incentivar melhorias na educação básica.

A partir de 2009, o ENEM passou por uma reformulação significativa, ampliando seu escopo e se tornando um dos principais meios de acesso ao ensino superior. Essa mudança ocorreu com a implementação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), que permite aos estudantes utilizarem a nota do ENEM para concorrer às vagas em universidades públicas de todo o país. Além disso, a nota do ENEM passou a ser utilizada como critério para concessão de bolsas do Programa Universidade para Todos (ProUni) e para o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), ampliando o impacto do exame na democratização do acesso ao ensino superior.

A implementação do ENEM trouxe uma série de vantagens e inovações para o sistema educacional brasileiro. Entre os benefícios, destaca-se a padronização dos critérios de avaliação, permitindo uma comparação mais justa e objetiva do desempenho dos estudantes em nível nacional. Além disso, o exame contribuiu para a mobilidade estudantil, possibilitando que alunos de diferentes regiões do país pudessem concorrer a vagas em instituições de ensino superior distantes de sua localidade.

No entanto, o Exame Nacional do Ensino Médio também enfrenta críticas e desafios significativos. Um dos principais pontos de crítica refere-se à logística e à segurança do exame. Em diversas edições, foram registrados problemas como vazamento de provas, falhas na distribuição dos cadernos de questões e irregularidades nos locais de aplicação. Tais episódios comprometeram a credibilidade do exame e geraram desconfiança entre candidatos e instituições.

### 5.1 ENEM e a Coleta de Dados

No início de 2020, a direção do Ministério da Educação (MEC) decidiu transferir os dados do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) para serem armazenados na nuvem da Microsoft, chamada Azure. Milhões de estudantes brasileiros que cursaram o ensino médio tiveram seus dados de desempenho escolar, renda familiar, cor declarada e deficiências, entre outros, entregues à plataforma estadunidense.

O principal argumento para tal fato foi o alto custo de manter esses dados em um data center próprio, a segurança do processo e a economia de aproximadamente 22 milhões de reais aos cofres públicos. As informações pessoais desses estudantes foram entregues à corporação norte-americana sem nenhum debate prévio sobre normas específicas de proteção, manipulação e sem o consentimento dos envolvidos.

Sob o prisma de que essas corporações estão sempre prontas a nos servir, e que utilizá-las é uma solução mais viável do que desenvolver uma inteligência local, devido ao tempo e investimento necessários, às autoridades brasileiras têm se rendido aos encantos dessas plataformas, mesmo desconhecendo o destino final desses dados.

Nesse sentido, o principal debate neste artigo é sobre a coleta de dados dos estudantes do ENEM tem suscitado diversas críticas, sobretudo no que concerne à privacidade e à ética na utilização dessas informações. É imprescindível analisar os impactos dessa prática sob a ótica acadêmica, considerando-se os princípios de proteção de dados e os direitos dos indivíduos.

Dados dos estudantes que cursaram o ensino médio, como a renda familiar bruta mensal de cada um, os valores recebidos em diversos programas sociais, a nota do Enem, as médias populacionais relacionadas à cor declarada e a deficiências, entre outras informações sensíveis, foram entregues à plataforma Microsoft Azure (Silveira, 2021, p.39).

Primordialmente, a quantidade e a natureza dos dados coletados pelo ENEM são vastas e abrangem informações sensíveis, como a situação socioeconômica, hábitos de estudo, condições de saúde, e até mesmo preferências pessoais. Este tipo de coleta extensiva de dados suscita preocupações sobre a capacidade do governo de garantir a proteção dessas informações contra vazamentos e usos inadequados. A LGPD estabelece diretrizes rigorosas sobre o tratamento de dados pessoais, mas a efetividade de sua aplicação ainda é questionável no contexto de grandes bases de dados governamentais. Cassino (2021) aponta que um dos impactos mais significativos sobre os novos sujeitos colonizados é que eles acabam sendo submetidos a julgamentos baseados em seus próprios dados. Eles desconhecem quais dados são coletados, como são utilizados e quais são as fontes coletoras, em um processo que é totalmente obscuro.

Ademais, a falta de transparência na utilização e no compartilhamento dos dados coletados pelo ENEM é um ponto de crítica relevante. Frequentemente, os estudantes não são adequadamente informados sobre como seus dados serão utilizados, com quem serão compartilhados e quais medidas de segurança serão adotadas para protegê-los. Esta falta de clareza pode ser interpretada como uma violação dos direitos à informação e ao consentimento informado, princípios fundamentais na relação entre entidades coletoras de dados e os indivíduos.

Outro aspecto crítico refere-se à potencial utilização dos dados para fins de vigilância ou discriminação. Segundo Zuboff (2019), o capitalismo de vigilância se

caracteriza pela coleta massiva de dados pessoais dos usuários da internet e de dispositivos conectados. Essas informações são então analisadas e vendidas para prever e influenciar comportamentos. As principais empresas envolvidas nesse processo são gigantes da tecnologia, como Google, Facebook e Amazon. Como nos traz Silveira (2021, p.42), “[o] mercado de dados se tornou um dos principais mercados do capitalismo contemporâneo. É altamente lucrativo e tem gerado plataformas gigantes que não param de coletar dados e colonizar o planeta”.

Há preocupações legítimas de que as informações coletadas possam ser empregadas para mapear e monitorar comportamentos, padrões socioeconômicos e outras características pessoais dos estudantes. Tal uso pode levar a situações de discriminação e preconceito, especialmente em um país marcado por profundas desigualdades sociais e educacionais.

Portanto, a coleta de dados dos alunos do ENEM, embora justificada pela necessidade de planejamento e avaliação de políticas educacionais, apresenta sérios desafios éticos e legais. A privacidade e a proteção dos dados dos estudantes devem ser priorizadas, é imperativo que o processo seja conduzido com total transparência e respeito aos direitos dos indivíduos. Apenas assim será possível assegurar que a coleta de dados cumpra seu propósito sem comprometer a integridade e a confiança dos alunos no sistema educacional.

Similar a essas ideias, encontramos em Karl Marx uma possível reflexão ao tema. Ao oferecer uma análise crítica da relação entre tecnologia e sociedade, em suas obras, especialmente em " O Capital", Marx (2013) reconheceu a tecnologia como uma força produtiva fundamental que impulsiona o desenvolvimento econômico e social.

Ele via a tecnologia não apenas como um meio de produção, mas também como um instrumento de transformação social. Sob o capitalismo, essas mudanças frequentemente resultam em maior exploração e alienação dos trabalhadores. Karl Marx (2013) argumenta que o capitalista extrai mais-valia do trabalho dos trabalhadores, sendo essa extração central para a acumulação de capital. No contexto do colonialismo de dados, a coleta e utilização de dados podem ser vistas como uma nova forma de extração de mais-valia, onde o valor é obtido a partir do comportamento, das preferências e das informações pessoais dos indivíduos.

Este tipo de colonialismo gera uma dinâmica de poder desigual, onde as entidades que controlam os dados, geralmente grandes corporações tecnológicas, detêm um poder

significativo sobre aqueles cujos dados são capturados. Nesse sentido Karl Marx discute como a burguesia exerce poder sobre o proletariado através do controle dos meios de produção. Analogicamente, as corporações de dados controlam a "produção" de informações e, conseqüentemente, exercem poder sobre os indivíduos.

A transparência nas práticas de coleta e uso de dados, juntamente com a proteção contra vulnerabilidades de segurança e a promoção da autonomia do usuário, são pilares essenciais para garantir a confiança e a responsabilidade no desenvolvimento de tecnologias. Esses elementos asseguram que os usuários estejam informados e no controle de suas informações pessoais, enquanto simultaneamente mitigam riscos de segurança e reforçam a integridade dos sistemas digitais. Esse cenário nos leva a refletir sobre a legislação brasileira e a (falta) de proteção de dados nacionais.

## 5.2 Lei Geral de Proteção de Dados e os dados de estudantes brasileiros

A Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), ou Lei nº 13.709/18, no Brasil, sancionada em 2018 e efetiva desde 2020, constitui um marco significativo na regulação da privacidade e proteção de dados pessoais no país. Sua promulgação se insere em um contexto histórico marcado pela acelerada digitalização da economia e das relações sociais, onde os dados pessoais emergem como um recurso de valor econômico substancial. Este cenário é caracterizado pela coleta massiva, processamento e comercialização de informações pessoais por grandes corporações tecnológicas e outros agentes econômicos, refletindo uma transformação profunda nas dinâmicas de produção e acumulação capitalistas.

Historicamente, a emergência da LGPD responde a uma série de pressões internas e externas. Internamente, a crescente preocupação pública com a privacidade e a segurança dos dados impulsionou a demanda por uma regulamentação mais rigorosa. Externamente, a necessidade de alinhar-se a normativas internacionais, como o Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (GDPR) da União Europeia, tornou-se imperativa para garantir a competitividade das empresas brasileiras no mercado global. A LGPD, portanto, busca não apenas proteger os direitos individuais, mas também harmonizar a legislação brasileira com os padrões globais, promovendo um ambiente de negócios mais seguro e confiável.

A Autoridade Nacional de Proteção de Dados (ANPD), órgão responsável pela aplicação da LGPD, ainda está em processo de consolidação, o que pode limitar sua capacidade de fiscalização e aplicação eficaz da lei. Outro ponto de crítica refere-se à potencial ineficácia da LGPD em lidar com as práticas de grandes corporações tecnológicas globais, que possuem recursos substanciais para contestar ou contornar regulamentações. A concentração de poder dessas empresas no mercado digital pode minar os esforços regulatórios, perpetuando desigualdades e práticas de exploração dos dados pessoais. Além disso, a própria natureza da economia digital, caracterizada por rápidas inovações tecnológicas e modelos de negócios disruptivos, pode superar a capacidade das regulações tradicionais de acompanhar e mitigar riscos emergentes.

Reflexões sobre a LGPD também destaca sua importância como um passo importante na defesa dos direitos individuais em um ambiente digital cada vez mais invasivo. A lei estabelece princípios fundamentais de proteção de dados, como a necessidade de consentimento explícito dos titulares, a garantia de transparência no tratamento de informações e o direito ao acesso, correção e exclusão de dados. Ademais, a LGPD pode ser vista como parte de um movimento global mais amplo em direção a uma governança digital mais justa e equitativa. A crescente conscientização sobre os riscos associados à vigilância em massa, manipulação de dados e invasões de privacidade impulsiona a demanda por uma regulação mais robusta e eficaz.

## **6. UMA POSSÍVEL SAÍDA EM RANCIÈRE: O MESTRE IGNORANTE**

Jacques Rancière, em sua obra *O Mestre Ignorante*, propõe uma pedagogia que desafia as convenções tradicionais da educação ao enfatizar a emancipação intelectual e a igualdade das inteligências. O filósofo utiliza o termo ignorante não de forma pejorativa. Ele refere -se àquela pessoa que ainda não detém conhecimento.

Ele argumenta que todos os indivíduos possuem a capacidade inata de aprender e ensinar a si mesmos, independentemente da instrução de um mestre. Esta abordagem visa combater o embrutecimento, um estado de ignorância imposto por sistemas educativos hierárquicos que subestimam a capacidade dos estudantes e reforçam desigualdades. Quando analisada à luz do colonialismo de dados, a pedagogia desse estudioso oferece uma crítica poderosa às dinâmicas contemporâneas de exclusão e controle geradas pela exploração de dados.

O conceito de embrutecimento em Rancière refere-se à limitação do potencial intelectual dos indivíduos, uma condição perpetuada por sistemas educativos que não reconhecem a igualdade das inteligências, ou seja, quando uma inteligência é colocada como superior à outra. Nesse sentido, Jacques Rancière (2002) destaca: “O rei filósofo ou filósofo rei faz parte da sociedade; e ela lhe impõe, como aos outros, suas leis, suas superioridades e suas corporações”.

No contexto do colonialismo de dados, o embrutecimento assume uma nova forma: a manipulação e controle das informações pessoais pela elite tecnológica. A coleta massiva de dados pessoais sem o consentimento informado dos indivíduos transforma-os em objetos passivos de vigilância, incapazes de compreender ou influenciar como suas informações são utilizadas. Este processo não apenas perpetua a ignorância, mas também reforça a exclusão e a desigualdade, centralizando o poder nas mãos de poucos que controlam os dados.

Acadêmicos e desenvolvedores de tecnologias frequentemente percebem aqueles que são oprimidos como meros consumidores de tecnologia, em vez de agentes empoderados por elas. Essa tensão entre opressão e empoderamento transforma as tecnologias digitais como qualquer outro aspecto da vida dos oprimidos em um campo de batalha (Nemer, 2021, p.20).

Nesse sentido, a responsabilidade ética dos programadores inclui assegurar que os algoritmos sejam justos, transparentes e livres de vieses que possam perpetuar desigualdades sociais ou discriminação. Ao mesmo tempo, os acadêmicos que pesquisam e desenvolvem novas tecnologias de IA têm a responsabilidade de considerar os impactos sociais e éticos de suas descobertas, promovendo práticas de pesquisa responsáveis e divulgando os possíveis riscos associados às suas inovações.

Jacques Rancière defendia a emancipação intelectual como um processo em que cada indivíduo é incentivado a utilizar suas capacidades inatas para aprender de forma autônoma. Em contrapartida, o colonialismo de dados impede essa emancipação ao criar barreiras ao conhecimento e ao controle sobre a própria informação. Os algoritmos e plataformas digitais como Instagram, Facebook e Youtube por exemplo, ao predizer e manipular comportamentos, reduzem a agência individual, limitando a capacidade das pessoas de agir e pensar de forma independente. Esta dinâmica reflete uma nova forma de colonização, onde o controle sobre os dados perpetua a submissão e a passividade dos indivíduos.

A desigualdade, um tema central para esse filósofo quanto no debate sobre o colonialismo de dados, é exacerbada pela concentração de poder nas mãos das corporações tecnológicas. Ele via a educação tradicional como um meio de perpetuar a desigualdade, ao negar a capacidade de todos os indivíduos de aprender autonomamente. De forma semelhante, o colonialismo de dados reforça a exclusão ao monopolizar o acesso e a utilização dos dados, criando uma divisão entre os que controlam a informação e aqueles que são apenas fontes de dados. Possíveis consequências desse fenômeno são encontradas na exclusão digital dos sujeitos, que, para Silveira (2021), ela não é apenas uma questão de acesso físico aos dispositivos e à internet, mas também envolve a capacidade de utilizar essas tecnologias de maneira efetiva. Isso inclui habilidades digitais, letramento digital, e a capacidade de produzir e consumir conteúdos digitais de forma crítica e significativa.

Desse modo, podemos estabelecer uma relação com a pedagogia de Jacques Rancière em *O Mestre Ignorante* (2002) em uma crítica incisiva ao colonialismo de dados, destacando como o embrutecimento, a falta de emancipação e a perpetuação da desigualdade geram exclusão. A obra desse estudioso advoga por uma abordagem educacional que reconhece e valoriza a capacidade inata de todos para o aprendizado autônomo, contrastando fortemente com as práticas do colonialismo de dados que buscam controlar e explorar as informações pessoais. Este contraste sublinha a necessidade de promover um modelo de manejo de dados que respeite a autonomia e a igualdade, combatendo as dinâmicas de exclusão e dominação que caracterizam o atual panorama digital.

## **7. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo sobre o colonialismo de dados no contexto do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) revela como a coleta de dados por grandes empresas tecnológicas estrangeiras pode influenciar e moldar comportamentos, perpetuando relações de dominação e dependência. Além das implicações educacionais, este estudo levanta questões importantes para a sociedade, como a perpetuação de desigualdades estruturais e a concentração de poder nas mãos de poucas corporações tecnológicas.

A proteção dos dados dos estudantes e de todos os cidadãos deve ser uma prioridade, garantindo que a coleta de dados sirva ao propósito de políticas educacionais

e sociais sem comprometer a confiança no sistema. Investigações contínuas sobre o colonialismo de dados e suas implicações são essenciais para desenvolver uma governança digital justa e equitativa, promovendo uma sociedade mais inclusiva e democrática.

Destacamos a urgência de políticas públicas robustas para proteger a privacidade dos estudantes e a necessidade de uma implementação eficaz nesse sentido da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) no Brasil, demandando maior transparência e responsabilidade das empresas e governos. Para a sociedade, é importante promover uma alfabetização digital crítica, capacitando os cidadãos a compreenderem e a questionarem sobre o uso de seus dados pessoais.

A relação aqui estabelecida com a pedagogia de Jacques Rancière oferece uma crítica poderosa às práticas de exclusão e controle geradas pela exploração de dados, enfatizando a importância da igualdade das inteligências e da emancipação intelectual. Promover um manejo de dados que respeite a autonomia é fundamental para combater as dinâmicas de exclusão no ambiente digital.

## REFERÊNCIAS

- BALESTRINI, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, n.11, p.89-117, 2013. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/459199249/BALLESTRIN-Luciana-America-Latina-e-o-giro-decolonial-fichamento>. Acesso em 03/07/24.
- DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo, Atlas, 2009.
- COUDRY, Nick. MEJIAS, Ulisses A. **The Costs of Connection: How Data is Colonizing Human Life and Appropriating It for Capitalism**. Stanford University Press, 2019.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018- **Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD)**. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm) Acesso em 11/07/24.
- MARX, Karl. **O Capital: crítica da Economia Política**. Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MELLO, Mariana Rodrigues Gomes de. ÁVILA, Daniel Martínez. **Colonialidade, classificação e poder**. Liincem Revista, Rio de Janeiro, v.17, n.2, e,5770, nov. 2021.

Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/5770/5386> Acesso em 09/07/24.

NEMER, David. **Tecnologia do Oprimido: desigualdade e o mundo digital nas favelas do Brasil**. Vitória, Editora Milfontes, 2021.

NETTO, Paulo José. **Introdução ao método de Marx**. 1ªed. Expressão Popular.São Paulo, 2011.

PINHEIRO, Patrícia Peck. **Proteção de dados pessoais: comentários à Lei n. 13.709/2018 (LGPD)**. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

RANCIERE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ROSENBERG, Nathan. **Por dentro da caixa preta: tecnologia e economia**. Tradutor: José Emílio Maiorino. Campinas, SP, Unicamp, 2006.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. SOUZA Joyce. CASSINO, João Francisco (Orgs.). **Colonialismo de dados: como opera a trincheira algorítmica na guerra neoliberal**. São Paulo, SP, Autonomia Literária, 2021

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. **Inclusão Digital, Software Livre e Globalização Contra-Hegemônica** Disponível em: <https://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/19562-19563-1-PB.htm> acesso em 10/07/24.

ZUBOFF, S. **A era do capitalismo de vigilância**. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2019.



**Capítulo 5**  
**CLARICE LISPECTOR: REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E DE**  
**ETNICIDADE EM “A PAIXÃO SEGUNDO G.H.” (1964)**

*Ana Beatriz Kremer Volpi*



# CLARICE LISPECTOR: REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E DE ETNICIDADE EM “A PAIXÃO SEGUNDO G.H.” (1964)

**Ana Beatriz Kremer Volpi**

*Formada em Licenciatura em História pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail de contato: [tizvolpi@gmail.com](mailto:tizvolpi@gmail.com).*

## **RESUMO**

Este artigo tem como objeto de análise as representações sociais de gênero e de etnicidade na obra *A Paixão Segundo G.H.* (1964), de Clarice Lispector. O problema de pesquisa concentra-se em compreender como essas representações são construídas e tensionadas no romance, especialmente a partir das experiências da protagonista G.H., situando-as no contexto histórico do Brasil do ano 1964, marcado pelo golpe militar e os retrocessos nos discursos sociais. Os principais objetivos são: investigar de que forma a autora expressa as questões de gênero, etnicidade e classe por meio da construção de suas personagens; analisar como sua condição pessoal de mulher judia influencia essas representações; e discutir as implicações sociais e subjetivas advindas da narrativa. A metodologia utilizada é a Representação Social, proposta por Roger Chartier (1991), baseada em análise qualitativa de fonte literária, amparada por revisão bibliográfica interdisciplinar nos campos da História, Literatura, Estudos de Gênero e Etnicidade. O aporte teórico inclui autores como Eva Blay (2009), Judith Scott (2004), Marcos Napolitano (2014), Beatriz Zechlinski (2007), além das análises biográficas de Gotlib (1995) e Moser (2011) sobre Clarice Lispector. Os resultados evidenciam que a narrativa de G.H. promove uma profunda reflexão existencial, marcada por um confronto com o “outro” — a empregada Janair e a barata — que provoca uma ruptura com o próprio eu burguês e eurocentrado da protagonista. A personagem passa a questionar papéis de gênero, estruturas sociais de classe e visões estereotipadas de raça, além de sua própria relação com Deus e de Deus com os outros. A obra revela um processo de desconstrução subjetiva e política, no qual G.H. se reconhece como mulher, igual a outras mulheres, apesar das diferenças sociais, e passa a compreender os limites e as imposições das representações que carrega. Assim, o estudo reforça a potência da literatura como fonte histórica e ferramenta crítica e de resistência às normas e violências simbólicas de sua época.

**Palavras-chave:** Clarice Lispector. Literatura. Representação de Gênero. Etnicidade. Golpe Militar.

## **ABSTRACT**

This article analyzes the social representations of gender and ethnicity in Clarice Lispector's novel *The Passion According to G.H.* (1964). The research problem focuses on understanding how these representations are constructed and challenged in the novel, especially through the experiences of the protagonist G.H., situating them within the historical context of Brazil in 1964, marked by the military coup and setbacks in social discourse. The main objectives are: to investigate how the author expresses issues of gender, ethnicity, and class through the construction of her characters; to analyze how her personal condition as a Jewish woman influences these representations; and to discuss the social and subjective implications arising from the narrative. The methodology used is Social Representation, as proposed by Roger Chartier (1991), based on qualitative analysis of literary sources, supported by an interdisciplinary bibliographic review in the fields of History, Literature, Gender Studies, and Ethnicity. The theoretical framework includes authors such as Eva Blay (2009), Judith Scott (2004), Marcos Napolitano (2014), Beatriz Zechlinski (2007), in addition to the biographical analyses of Clarice Lispector by Gotlib (1995) and Moser (2011). The results show that G.H.'s narrative promotes a profound existential reflection, marked by a confrontation with the "other"—the maid Janair and the cockroach—which provokes a rupture with the protagonist's own bourgeois and Eurocentric self. The character begins to question gender roles, social class structures, and stereotypical views of race, as well as her own relationship with God and God's relationship with others. The work reveals a process of subjective and political deconstruction, in which G.H. recognizes herself as a woman, equal to other women, despite social differences, and comes to understand the limits and impositions of the representations she carries. Thus, the study reinforces the power of literature as a historical source and a critical tool for resistance against the symbolic norms and violence of its time. *Língua Inglesa. Mesma formatação do Resumo em Língua Portuguesa.*

**Keywords:** Clarice Lispector. Literature. Gender Representation. Ethnicity. Military Coup.

## **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho apresenta as pesquisas realizadas com a intenção de estudo sobre “As representações de gênero e etnicidade em *A Paixão Segundo G.H.* (1964)” de Clarice Lispector. A problemática orbita em torno dos estudos sobre representação, gênero e etnicidade no campo historiográfico, com enfoque na análise de fonte literária que é realizada com o auxílio dos campos de estudo já citados.

A justificativa para análise reside no ano de publicação da fonte, 1964, momento importante na história brasileira, ano do golpe militar que representou fortes retrocessos nos discursos oficiais de gênero. O objetivo da pesquisa é analisar as representações de gênero e de etnicidade em *A paixão Segundo G.H.* (1964) de Clarice Lispector a partir do estudo das discussões de gênero e de etnicidade no Brasil da década de 1960, pretendendo observar como a autora representa essas discussões em sua obra através de seus personagens, além da influência de sua trajetória de vida pessoal, como mulher judia, em sua literatura.

A metodologia empregada para a análise deste trabalho consiste na investigação da representação de gênero presente na obra literária *A Paixão Segundo G.H.* (1964) de Clarice Lispector. Para isso, investiga-se o gênero como categoria de análise, o que é representação social e como ela está presente na obra através do gênero. A literatura como fonte histórica e o papel da representação social para melhor análise da fonte e de que forma o contexto social brasileiro influenciou a escrita da obra com base na vivência feminina da época.

Desse modo, a fonte primária, *A Paixão Segundo G.H.* (1964) é analisada na forma qualitativa de análise documental com base no arcabouço teórico e referencial de estudos de gênero, história das mulheres, literatura como fonte histórica, representações sociais e contexto social do ano de publicação da fonte, tendo um olhar histórico para com a fonte, pois, como lembra Zechliski

em muitas narrativas literárias, através dos personagens são resgatadas vidas do passado ou do presente, porque, mesmo que eles não tenham existido na realidade, representam pessoas reais. Essas histórias pessoais foram construídas dentro de contextos históricos, por processos quer dependentes de suas próprias atitudes ou de uma conjuntura, assim, fazem parte da história (Zechliski, 2017, p. 7 e 8).

A análise documental é parecida com a pesquisa bibliográfica, mas a diferenciação entre as duas é vital

a pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p.6).

Desta forma, entende-se que “a pesquisa documental se caracteriza pela pesquisa de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico [...] ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (Andre et al., 2016, p. 2 apud Gil, 2008, p. 45). Portanto, compreende-se o valor da fonte literária como objeto de análise para a investigação da representação de gênero considerando seu contexto de publicação e quem o escreve.

Clarice Lispector foi uma escritora nascida na Ucrânia e naturalizada no Brasil, vivendo no país desde seus dois meses de idade. Lispector gostava de ser reconhecida como escritora brasileira, como afirma Vieira (1989), informação de relevância ao analisar a obra em que G.H. toma posto de protagonista.

Tendo sido lançado no ano do golpe militar no Brasil e apresentando reflexões de gênero, etnicidade e classe, além dos conflitos subjetivos humanos, pretende-se, na intenção de melhor análise do livro, compreender o contexto histórico brasileiro na década de 1964. Esta análise não se propõe a apenas uma perspectiva geral, mas, também, com um olhar étnico e de gênero, sendo Clarice mulher e judia.

*A Paixão Segundo G.H* (1964) conta a história de G.H., uma mulher de classe alta que vive em uma cobertura no Rio de Janeiro. Com o fim de seu relacionamento amoroso e sua empregada se despedindo, G.H. resolve fazer algo que a muito não fazia: arrumar a casa. Desta forma, encrustada de preconceitos, opta por começar pelo quarto da empregada, julgando ser o cômodo que mais a dará trabalho na limpeza.

Ao entrar, surpreende-se: o quarto se encontra impecavelmente limpo e iluminado, além disso, uma das paredes apresenta uma pintura em carvão representando um homem e uma mulher nus, acompanhados de um cachorro. Ao abrir o armário, G.H. se depara com uma barata, que de início, representa tudo que ela repudia e desgosta, mas é a partir do confronto com a barata que a personagem inicia sua jornada.

A junção da arte com a limpeza, a organização do quarto e o encontro com a barata, fazem G.H. entrar em uma jornada de autoconhecimento, percebendo a si e aos outros em um mesmo mundo, questionando âmbitos pessoais, sociais, étnicos, raciais, de classe, de gênero e religiosos. Desta forma, pretende-se analisar esses âmbitos, com enfoque para a análise de gênero, de classe e de etnicidade na obra, considerando seu ano de publicação.

## ETNICIDADE

O contexto da vinda de Clarice Lispector para o Brasil é vultoso ao considerar que a memória, para os judeus: “São fios que se entrelaçam e se estendem, dando origem a relações sociais a partir das quais os judeus constroem sua comunidade no Brasil e, provavelmente, em todos os lugares onde se fixaram.” (Blay, 2010, p.236). Em *A Paixão Segundo G.H.* (1964), Clarice traz, a partir de G.H, resgates de memórias da personagem quando entra no quarto da empregada em uma tentativa de, não apenas entendimento do presente, que, inclusive, pode ser interpretado como o entendimento do que estava acontecendo no Brasil com a implementação do Regime Militar, mas, também, de si mesma. (Camargo, 2018). Arial (12) e espaçamento 1,5 em todo o texto.

É interessante perceber que Clarice Lispector não se casou com um homem judeu, Maury Gurgel Valente era diplomata e católico. Seu divórcio veio antes da lei do divórcio ser assinada no Brasil (1977) e no que contam Lima e Andrade (2024) se divorciaram nos Estados Unidos, entre 1957 e 1959. Como afirma Blay (2010), o divórcio entre judeus era permitido, pois é bíblico, independente de legislações. Como já comentado, Clarice Lispector não se declarava uma autora judia e sim brasileira. Ela não gostava que negassem sua brasilidade e nunca gostou muito das várias viagens que fazia com o ex-marido. Isso não significa que o judaísmo e, até mesmo, o cristianismo, não tomassem espaço em sua literatura (Gotlib, 1995).

Um dos aspectos mais marcantes em *A Paixão Segundo G.H.* é a linearidade, em que Lispector (2019) inicia os capítulos com a última frase do capítulo anterior. Kanaan (2003) faz uma analogia desta escolha da autora com o “Evangelho segundo são Lucas”, em que ele diz que isso também acontece, chamando de “encadeamento da narrativa”.

Enquanto Lucas escreve seu evangelho para os pagãos, apresentando Jesus sob uma luz mais atraente e comovente, tentando sempre estar presente na narrativa, se dirigindo ao leitor, Lispector faz o mesmo através de G.H. a partir de verbos no imperativo como “pegue” e “escuta”, por exemplo, e utilizando o travessão para apresentar uma fala de G.H. para com seu leitor. Além disso, enquanto Lucas apresenta Jesus de forma mais comovente e atrativa, G.H. faz o mesmo com Deus. A escolha de representar Deus e não Jesus durante a narrativa pode se justificar na sua origem judaica, mesmo que a própria admita no romance não saber o que chama de Deus: “Não sei o que chamo de Deus, mas assim pode ser chamado” (Lispector, 2019, p. 150).

As formas de apresentar Deus de maneira mais comovente e atrativa se apresentam na passagem

Quanto mais precisamos, mais Deus existe. Quanto mais pudermos, mais Deus teremos. Ele deixa. (Ele não nasceu para nós, nem nós nascemos para Ele, nós e Ele somos ao mesmo tempo.) Ele está ininterruptamente ocupado em ser, assim como todas as coisas estão sendo, mas Ele não impede que a gente se junte a Ele e, com Ele, fique ocupado em ser, numa intertroca tão fluida e constante – como a de Viver. Ele, por exemplo, Ele nos usa totalmente porque não há nada em cada um de nós que Ele, cuja necessidade é absolutamente infinita, não precise. Ele nos usa e não impede que a gente faça uso Dele (Lispector, 2019, p. 151).

Percebe-se a descrição de Deus como um ser que, na nossa interpretação, existe para nossas necessidades, sendo ele mais real quando queremos que seja mais real e que sua maior necessidade reside em ser usado por nós. G.H. entende Deus como algo intrínseco ao ser humano, e que a relação de Deus com o mesmo reside no que ela chama de “intertroca”, representando o uso que Deus faz de nós e que nós fazemos dele. Ao explicitar que Deus se ocupa em ser, mas que mesmo assim permite que façamos uso dele, que se torna mais real a medida que se precisa dele, forma-se uma impressão muito positiva deste ser, que mesmo não necessitando o ser humano, permite se fazer mais ou menos real em momentos de necessidade e permite que seja usado por quem precise, mesmo estando inteiramente ocupado em ser.

Outra comparação que Kanaan (2003) faz é com Cristo e Martin, usando aqui a simbologia do deserto trabalhada na trajetória de G.H., neste caso, o deserto é interno e atravessá-lo implica a G.H. muitas tentações: “A vida, meu amor, é uma grande sedução onde tudo o que existe se seduz. Aquele quarto que estava deserto e por isso primariamente vivo” (Lispector, 2019, p. 59). Aqui ela comenta não apenas da jornada física de ir até o quarto, mas a jornada pessoal que entrar nele a propiciou. Tanto o ato de entrar no quarto quanto o de permanecer, foram seduções as quais G.H. sede e, apesar da relutância em aceitar, não se arrepende

Vou te dizer: é que eu estava com medo de uma certa alegria cega e já feroz que começava a me tomar. E a me perder. A alegria de perder-se é uma alegria de sabá. Perder-se é um achar-se perigoso. Eu estava experimentando naquele deserto o fogo das coisas: e era um fogo neutro (Lispector, 2029, p. 100).

Para ela, perder-se trazia uma alegria religiosa, sagrada e perigosa, chegando a dizer que o inferno é a tortura de uma alegria. Para ela, se perder nesse deserto infernal e

neutro significou seu renascimento, que só fora possível graças a barata que encontrou no armário, um ser que, inicialmente desperta seu ódio e seu nojo, mas que progressivamente a ajuda em uma jornada de aceitação da própria barata e de ela mesma, principalmente de seus fantasmas passados que a assombram com uma culpa religiosa que a persegue.

Clarice descreve durante o livro um aborto ao qual G.H. induz e um dos pontos focais de sua jornada no quarto da empregada é justamente o reconhecimento de que isso aconteceu, a aceitação de que aconteceu e o perdão para consigo mesma, que vem apenas ao final: “A vida se me é, e eu não entendo o que digo. E então adoro.-----” (Lispector, 2019, p. 181) Mas até G.H. chegar a aceitar o que lhe aconteceu, sua jornada foi marcada de culpa. Essa interpretação converge com o que Camargo afirma, ao analisar a concepção de presente com a qual Lispector trabalha a partir de G.H

Este romance, ao se fazer testemunho, busca no interior do movimento de esforço da memória relatar uma experiência traumática, tal como as vítimas das catástrofes foram chamadas aos tribunais analisados por Hartog, mas diferentemente delas não busca a verdade, mas uma reflexão pessoal e íntima sobre o acontecimento, tal como o pecador confessa o pecado e reflete sobre ele enquanto se recorda dele (Camargo, 2028, p. 159).

A culpa é percebida pela personagem ao comparar os olhos da barata com dois ovários, dizendo que a barata tinha uma fertilidade cega no olhar e que, com ela, fertilizava a fertilidade morta de G.H. (Lispector, 2019, p. 75). Dessa forma, enfrentar a barata era também enfrentar sua gravidez não sucedida: “E reconhecia na barata o insosso da vez em que eu estivera grávida” (Lispector, 2019, p. 89).

Durante as intermináveis horas em que andara pelas ruas resolvendo sobre o aborto, que no entanto já estava resolvido com o senhor, doutor, durante essas horas meus olhos também deviam estar insossos (Lispector, 2019, p. 90).

Interessante como a palavra “doutor” nesta citação pode se referir tanto ao médico que realizou o aborto, como a Deus. Em ambas as formas de interpretar, o teor de dúvida e culpa que G.H. carregam são evidentes. Mesmo com o aborto já definido, ela ainda se questionava sozinha se deveria fazê-lo e por duvidar do que decidira, se questionava se isso seria sentir amor pelo filho que nunca nasceu.

Essa culpa de G.H. pode ser entendida através da própria Clarice. Apesar de não existirem comprovações de que Lispector vivenciou um aborto em sua vida, é algo

presente em sua literatura e talvez G.H. sinta tamanho arrependimento pois, na cultura judaica, o aborto é permitido em casos excepcionais, por motivos relevantes como o risco de vida da mãe (Tomé, 2022). Como na obra não fica explicitado se o aborto ocorreu por um risco de saúde da personagem, entende-se que ela tomou a decisão por não querer filhos e isso resultou em seu sentimento de culpa não apenas do aborto em si, mas até por ter se deitado com seu antigo parceiro, o que resultou na sua gravidez indesejada. Esse trajeto de culpa a faz, inclusive, desejar ter tido filhos

Pela primeira vez eu sentia com sofreguidão infernal a vontade de ter tido os filhos que eu nunca tivera: eu queria que se tivesse reproduzido, não em três ou quatro filhos, mas em vinte mil a minha orgânica infernalidade cheia de prazer (Lispector, 2019, p. 120).

Como a presença da religiosidade cristã também é bem vívida na fonte, a culpa religiosa pode se residir no fato de que, desde seus primórdios, a Igreja Católica condena o aborto. (Tomé, 2022) Em ambos os casos, a trajetória de G.H. no quarto com a barata pode ser interpretada como sua redenção em aceitar o que fez e se perdoar. Para tanto, ela chama o leitor para ajudá-la nesse processo e isso abre margem para interpretar a quem G.H. se refere como o próprio Deus, ao invés de conversar com o leitor, G.H. conversa com Deus

- Não me abandones nesta hora, não me deixes tomar sozinha esta decisão já tomada. Tive, sim, tive ainda o desejo de me refugiar na minha própria fragilidade e no argumento astucioso, embora verdadeiro, de que meus ombros eram os de uma mulher, fracos e finos. Sempre que eu havia precisado, eu me escusara com o argumento de ser mulher. Mas eu bem sabia que não é só mulher que tem medo de ver, qualquer um tem medo de ver o que é Deus (Lispector, 2019, p. 95).

Ao conversar com ele sobre sua trajetória no quarto, G.H. demonstra sua culpa com o que lhe ocorreu e pede o apoio de Deus em seu processo de perdão. Além de demonstrar o quanto o quarto e a barata a mudaram e a fizeram renascer. Independentemente de ser o leitor ou a Deus quem G.H. se refere, ela consegue passar por todos os estágios de se perdoar, desde a coragem em lembrar o que havia acontecido até a aceitação do que aconteceu, assim como aprender a conviver com uma ação que no presente já não faz mais sentido para ela.

## **CLASSE**

Como já citado, a personagem principal, G.H. era uma mulher de classe alta que vivia em uma cobertura do Rio de Janeiro. A experiência que ela vivencia com a barata no quarto de Janair, sua antiga empregada, representa, também, um processo de ganho de consciência de classe, tanto para com Janair, como para com toda a sociedade.

Importante Lispector lançar um livro com esse teor logo no ano do Golpe Militar no Brasil, pois as altas classes, nos primeiros anos da Ditadura, acreditavam que iriam passar longe de seus horrores (Napolitano, 2014). Apresentar uma personagem que desfruta desses privilégios passando por um processo doloroso e incômodo de reconhecimento do próprio privilégio e as diferenças de classes sociais, além de seu reconhecimento como igual a alguém que ela considerava inferior (Janair) apresentam uma mensagem direcionada aos privilégios sociais que não seriam um escudo frente a implementação da AI-5 em 1968, por exemplo.

Tanto que a mão a qual ela se refere segurar, seja essa mão a do leitor ou a de Deus, sinônimo de alegria para G.H., pode significar uma mão de apoio a Clarice e “sua nova vida no Rio de Janeiro, nesse período de autoritarismo pelo qual passava o país” (Kanaan, 2003, p. 143). Sem contar a dor que estava vivenciando com a consolidação de seu divórcio e o novo casamento, rápido, de seu ex-marido. Mesmo afirmando que nunca desabafou em um livro, Lispector deixa transparecer muitos aspectos de sua vida pessoal em sua literatura.

G.H. começa, antes mesmo de adentrar no quarto, admitindo que a ignorância é confortável, mas que uma G.H. ignorante já não se enquadra mais em quem ela é hoje. Reconhece que falhou e deixa em aberto se foi a falha necessária, aspecto que será apenas trabalhado quando entrar no quarto.

Ela atribui ao ato de arrumar sua verdadeira vocação e um prazer que não sentia com outras atividades, por não ser algo que faz todo dia, atribui ao trabalho de Janair um descanso, um prazer. Essa colocação pode representar seu desprezo a Janair, significando que a empregada não gostava do que fazia e não tinha sua verdadeira vocação em seu trabalho, logo, fazendo-o mal. Faz tão pouco de Janair que decide iniciar a arrumação da casa pelo quarto da empregada, acreditando estar sujo e malcuidado. Ao se dirigir até lá, se refere a esse cômodo como *bas-fond*: termo utilizado para se referir a um lugar onde vive um grupo social considerado inferior ou marginal. O uso deste termo para se referir

ao quarto da empregada exprime perfeitamente os preconceitos que G.H. sustentava antes de entrar no cômodo e vivenciar a barata.

O espanto da personagem vem, justamente, de nunca sequer ter entrado no quarto. Seu desdém para sua prestadora de serviços se expressava no fato de nunca ter se importado em considerar o cômodo como parte da sua casa enquanto Janair ali estava e ela manter seu próprio quarto na casa em que trabalhava limpo e arejado incomoda G.H.

“Não contara é que aquela empregada, sem me dizer nada, tivesse arrumado o quarto à sua maneira, e numa ousadia de proprietária o tivesse espoliado de sua função de depósito” (Lispector, 2019, p. 35 e 36). Essa fala representa não apenas o descontentamento de G.H. quanto a Janair manter o quarto limpo e arrumado, mas também decepção de perceber que seu preconceito em nada se embasava. Ela tenta achar sustentação para seu desprezo em afirmar que Janair não a comunicou quando manteve o quarto “à sua maneira”, mas seu verdadeiro incômodo reside em perceber que entre ela e Janair não existem diferenças e que tanto quanto G.H., Janair também tinha vocação e prazer de arrumar, e o fazia muito bem. Existe, também, a contradição de G.H. em não considerar o quarto da empregada como parte da sua casa quando ela estava lá, mas assim que esta vai embora, G.H se incomoda com o jeito que ela organizava o cômodo.

A personagem, ao ver o desenho do homem, da mulher e do cão da parede, considera que a empregada a excluía de sua própria casa, mas da mesma forma, G.H. excluía Janair de sua vida e de seu lar, pois não considerava seu quarto parte de sua casa e sua vida e sequer se lembrava do rosto de Janair. O desenho deixado pela empregada mexe com G.H. e ela admite que “Janair era a primeira pessoa realmente exterior de cujo olhar eu tomava consciência” (Lispector, 2019, p. 38), não só evidenciando que era fechada em seu privilégio e preconceito, mas admitindo que julgava a empregada como alguém muito distante de si e de sua realidade, não digna de sua atenção ou de sequer lembrar seu rosto, alguém “realmente exterior”.

G.H. apenas recorda do rosto de Janair ao constatar, através do desenho, que ela a odiara, só foi possível relembrar quando algo a afetou pessoalmente. E quando lembra, não gosta, por perceber como Janair era bonita, mas, ao mesmo tempo, consegue enxergá-la para além de seu uniforme de empregada, a enxerga como mulher e tem um ímpeto de igualdade para com ela. Mesmo assim, sua jornada de reconhecimento de Janair como igual, apenas começa quando se depara com a barata ao abrir o guarda-roupa. Antes disso,

odiava o quarto e o que ele representava, sem ao menos se esforçar para entender e é a barata que a força a isso.

Pela lentidão e grossura, era uma barata muito velha. No meu arcaico horror por baratas eu aprendera a adivinhar, mesmo a distância, suas idades e perigos; mesmo sem nunca ter realmente encarado uma barata eu conhecia os seus processos de existência. (Lispector, 2019, p. 45)

Essa citação demonstra que, mesmo sem encarar nada além de si mesma e de sua própria classe social e realidade, G.H. sabe e conhece o mundo afora, não lembrava do rosto de Janair mas sabia de sua existência, sabe das diferenças sociais entre as classes, sabe que essas diferenças sempre rondaram o mundo pois é moldada pelo preconceito. Dessa forma, a junção de Janair, os feitos que deixou no quarto e a barata representam para G.H. seu despertar de se reconhecer como privilegiada, mas, mesmo assim, ser igual a Janair.

## **GÊNERO**

Uma das características de G.H. é sua profissão de escultora, isso é apresentado na página 24 de *A Paixão Segundo G.H.* (1964) e a personagem comenta que isso faz a sociedade situá-la

[...] a mim se referem como a alguém que faz esculturas que não seriam más se tivesse havido menos amadorismo. Para uma mulher essa reputação é socialmente muito, e situou-me, tanto para os outros como para mim mesma, numa zona que fica entre mulher e homem. O que me deixava muito mais livre para ser mulher, já que eu não me ocupava formalmente em sê-lo (Lispector, 2019, p.24).

Quando ela diz que não se ocupava em ser mulher, se refere ao fato de que não tomava o posto esperado pelas mulheres da época, não era dona de casa, não tinha marido ou filhos e essa sua condição social de escultora a permitia viver em mais liberdade. A década de 1950 representou para as mulheres a possibilidade de trabalharem fora de casa e de frequentarem espaços sociais, isso se apresenta tanto na análise das crônicas de Nelson Rodrigues por Beatriz Zechlinski, que se pode beber de sua análise de gênero para o contexto de 1964 quando diz: “O interesse do público leitor por essas histórias insere esse discurso e essas representações no meio social a partir da divulgação de valores, ideais e normas de conduta.” (Zechlinski, 2007, p.402)., como na construção da

personagem G.H e nos seus receios de ser julgada por viver uma vida sexual ativa, sendo uma mulher conhecida por um trabalho não doméstico.

Há também na frase um teor de questionamento da qualidade de seu trabalho por ser mulher. Apesar de ela dizer que se encontra socialmente entre o homem e a mulher, isso se refere a sua profissão, mas justamente por estar em um habitat dominado por homens é que é visto socialmente como um trabalho amador.

Esse sentimento da personagem de deslocamento social do que ser mulher é perceptível em todo o decorrer da obra, muito porque G.H não conseguia se perceber mulher como Janair. Essa afirmação dela de que não era reconhecida como mulher pode também representar um preconceito que ela mesma tinha com mulheres que ainda se viam dentro dos padrões sociais de trabalho feminino, sejam elas donas de casa ou trabalhadoras, como Janair, que trabalhavam com a limpeza.

O desenho de carvão que Janair deixa na parede do quarto é tão importante na jornada introspectiva de G.H quanto a barata. É a partir desta arte que G.H reflete quanto ao que é ser mulher e de que forma a sociedade a enxerga e enxerga suas relações amorosas. Também é algo de grande impacto na sua jornada espiritual e sentimental com Deus quanto ao aborto que fez. São todos esses pontos que fazem G.H perceber, ao final, que diferente do que acreditava, ela é mulher tal qual Janair e as diferenças entre elas reside no fato de Janair ser uma mulher negra e de classe mais baixa que G.H, mas que isso não faz nenhuma das duas menos mulheres e sim que esses preconceitos que alimentava eram reflexos das representações que a sociedade faz das mulheres

Tudo o que me caracteriza é apenas o modo como sou mais facilmente visível aos outros e como termino sendo superficialmente reconhecível por mim. Assim como houve um momento em que vi que a barata é a barata de todas as baratas, assim quero de mim mesma encontrar em mim a mulher de todas as mulheres (Lispector, 2019, p. 175).

A partir desta aceitação a personagem passa a aceitar, também, o aborto que fez e a forma que a sociedade a enxerga, compreendendo que enquanto Janair tem suas batalhas como mulher preta, G.H tem suas lutas quanto a quebra dos padrões impostos pela sociedade em cima das mulheres. Pouco antes do final do livro afirma que assim que sair do quarto irá jantar e dançar, usar o vestido azul que a emagrece e “telefonar para Carlos, Josefina, Antônio” (Lispector, 2019, p. 162), para assim retomar sua vida diária e sua alegria comum.

Dessa forma, G.H se aceita como mulher e entende que os estereótipos colocados em cima das mulheres independem dela, não está mais preocupada em ser ou não ser e não se importa mais se os desenhos na parede são uma forma de julgamento, ela chega em um patamar de se entender como além das representações sociais que a sociedade faz dela

Eu estava agora tão maior que já não me via mais. Tão grande como uma paisagem ao longe. Eu era ao longe. Mas perceptível nas minhas mais últimas montanhas e nos meus mais remotos risos: a atualidade simultânea não me assustava mais, e na mais última extremidade de mim eu podia enfim sorrir sem nem ao menos sorrir. Enfim eu me entendia para além da minha sensibilidade. O mundo independia de mim [...] (Lispector, 2029, p. 181).

A parte em que se refere que “a atualidade simultânea não me assusta mais” pode se referir, também, a sua condição e a seu entendimento como mulher na sociedade brasileira de 1964 pós-golpe militar, demonstrando que a represália não mais a assustava e que iria manter suas convicções intactas agora que conseguiu passar pelo processo de entender a si e ao mundo para além de preconceitos e estereótipos.

O autor Scott (2004) afirma que com o fim das duas grandes guerras mundiais ocorre uma mudança brusca nos núcleos familiares, saindo de uma organização extremamente extensa, doméstica e patriarcal. Esse movimento ocorre pela necessidade de adaptação dessas famílias ao mundo urbano em que vivem, tornando as relações familiares mais “democráticas” e com menos membros eventualmente. Isso converge com a análise de Zechlinski (2007) sobre o período e com a personagem principal, G.H. Esses movimentos na concepção de família ocorrem pela inserção das mulheres no mercado de trabalho e meio social, o que muda o imaginário social quanto à família e ao trabalho, principalmente com as mulheres ocupando cargos antigamente masculinos.

É também o que permite a G.H ter um núcleo familiar solitário, pois mora sozinha, se sustenta com o emprego de escultora e tem uma vida sexual fora de um casamento e não apenas com um parceiro. Também explica seu receio em ser julgada por Janair, sendo uma mulher que ocupa um espaço a não muito tempo ocupado por mulheres e que leva um estilo de vida que, ainda em 1964, era novo.

[...] é que nunca antes me ocorrera que, na mudez de Janair, pudesse ter havido uma censura à minha vida, que devia ter sido chamado pelo seu silêncio de “uma vida de homens”? como me julgara ela? [...] Havia anos que eu só tinha sido julgada pelos meus pares e pelo meu próprio

ambiente que eram, em suma, feitos de mim mesma e para mim mesma (Lispector, 2019, p.38).

Não à toa, quando entra no quarto e se depara com o desenho de Janair, um dos primeiros pensamentos que a invadem é o de se questionar se a empregada a odiava por ela se deitar com muitos homens. Logo, apesar de compreender que sua posição social a dava privilégios quanto as dicotomias de gênero, ficava receosa do julgamento que isso poderia fomentar principalmente no âmbito sexual, apesar de desfrutar da liberdade, precisava conviver com a consequência do julgamento de uma sociedade patriarcal.

Ao ter o contato com a barata, G.H. passa por um processo de enxergar Janair como igual para além da condição humana, mas também da condição social de mulher.

Até aquele momento eu não havia percebido totalmente a minha luta, tão mergulhada estivera nela. Mas agora, pelo silêncio onde enfim eu caíra, sabia que havia lutado, que havia sucumbido e que cederia. E que, agora sim, eu estava realmente no quarto (Lispector, 2019, p.83).

Dessa forma, Janair é grande aliada no processo de percepção de G.H. como mulher na sociedade. Quando se percebe dentro do quarto se percebe, também, dentro do mundo e dentro do espectro social que é ser mulher, que tanto ela como Janair enfrentavam lutas diárias para se reafirmarem como mulheres na sociedade, mesmo que com pesos diferentes.

Por fim, algo pouco explorado pela personagem é sua relação amorosa com os homens e, menos ainda, com mulheres. Em alguns trechos, G.H afirma que o antigo parceiro a deixava no tédio por sua delicadeza, mas que também julgava isso sábio, e que o gosto da barata e do homem eram parecidos, que pareciam salgados, mas, no fim, eram insossos

Mas, o que mais me havia ligado em susto do amor, fora, no fundo do fundo do sal, tua substância insossa e inocente e infantil [...] e beijar teu rosto era insosso e ocupado trabalho paciente de amor, era mulher tecendo um homem, assim como me havias tecido, neutro artesanato de vida (Lispector, 2019, p. 87).

Quanto a atribuição de delicadeza, o tédio pode vir de uma concepção de G.H de que homens não deveriam ser delicados, atribuindo ao parceiro um papel de gênero esperado pela sociedade da época, de que homens deveriam ser mais brutos. Quanto a sabedoria, pode ser justamente pela quebra de padrões que se demonstra quando um homem é representado de forma delicada e essa parte da reflexão de G.H seja justamente

ela lidando com suas percepções opostas, ou pode ser uma atribuição feminina que ela admira nas mulheres, mas que causa estranhamento ao ver sendo feita por um homem, demonstrando uma dicotomia de gênero, com características diferentes sendo atribuídas ao espectro masculino e feminino.

A descrição do salgado insosso do homem comparado ao da barata pode representar que a barata a ajudou em um outro processo de entendimento pessoal: o de sua sexualidade. Em trechos como

Não suportei mais e estou confessando que já sabia de uma verdade que nunca teve utilidade e aplicação, e que eu teria medo de aplicar, pois não sou adulta o bastante para saber usar uma verdade sem me destruir. [...] Estou somente amando a barata. E é um amor infernal (Lispector, 2019, p.114).

Teríamos de pôr máscaras de ritual para nos amarmos. Os escaravelhos já nascem com a máscara com que se cumprirão. Pelo pecado original, nós perdemos a nossa máscara. [...] Pois, a luz do amor de duas baratas me veio a lembrança de um amor verdadeiro que eu tivera uma vez e que não sabia que tivera [...] (Lispector, 2019, p.115).

[...] telefonarei para Carlos, Josefina, Antônio, não me lembro bem qual dos dois percebi que me queria ou ambos me queriam [...] (Lispector, 2019, p. 162).

Pode-se interpretar uma luta interna da personagem de como ela se sente em relação a um amor passado, proibido e ignorado por ela. No primeiro trecho, G.H deixa em aberto qual seria essa verdade da qual menciona e que ela nunca teve utilidade ou aplicação pois ela teria medo de aplicar. Essa verdade pode representar um amor que vivenciou com uma mulher, mas que, por julgamentos internos e externos e o medo do que poderia provir deste amor, ela decide esconder dentro de si e o contato com a barata, que ela ama de forma infernal, fazem ela relembrar e confessar. A barata pode, também, representar essa mulher da qual se relacionou e amou e, por toda culpa religiosa que enfrenta em sua jornada no quarto, esse amor se torna infernal para ela.

Ao trazer a figura da máscara ela pode estar se referindo a se esconder para viver esse amor em uma tentativa de não lidar com os julgamentos da sociedade e de si mesma, em uma tentativa de reviver um amor verdadeiro que ela perdera por antes não saber que era amor, ou por antes ela não se entender como uma mulher que poderia se relacionar com outras mulheres e que, se isso for visto como pecado, que elas então percam as máscaras.

Quando comenta para quem irá telefonar, G.H comenta três nomes: dois masculinos e um feminino. Aos masculinos ela acredita que são ambos homens que a

queriam, mas não toca mais no nome feminino. Isso pode representar que optou por não se reconectar com essa parte de sua vida, trazendo uma sensação de negação ao que sente, ou também que escolheu continuar com a máscara e manter o amor pela mulher em segredo.

Não mais tocado no assunto, G.H finaliza seu relato comentando não saber o que diz, mas que adora e que finalmente compreende que “a vida se me é” (Lispector, 2019, p. 181) representando que todas as experiências vividas no quarto se tornaram dela e a fizeram se compreender como uma mulher, como todas as outras, com seus privilégios e dificuldades em uma sociedade que mergulhava na violência militar da ditadura brasileira. Também demonstrando que independente das dificuldades que o momento irá trazer para ela, ela não mais tem medo de experimentar o inosso para se alcançar a paixão.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Clarice Lispector produziu *A Paixão Segundo G.H* no ano do golpe militar brasileiro, exemplificando aspectos sociais vividos pela sociedade da época, abarcando temas como gênero, religião, etnicidade, classe e o interior pessoal. A partir das representações sociais foi possível analisar o peso e a importância das religiões no convívio pessoal e social a partir da escrita de uma autora judia e da construção de uma personagem com uma relação complexa com Deus.

Além do fato de Lispector, G.H. e Janair serem todas mulheres e de etnicidades e classes diferentes. Apresentando, a partir da categoria de análise gênero, as dificuldades pessoais, sociais e históricas que mulheres enfrentam não apenas frente a uma sociedade patriarcal, com assuntos como sexo, trabalho e culpa abordados, mas também o julgamento existente, às vezes imperceptível, entre elas mesmas e para com elas mesmas, exemplificando como a literatura pode ser aliada no estudo e compreensão de uma época histórica com seu próprio imaginário e representações sociais.

## **REFERÊNCIAS**

BLAY, Eva Alterman. Gênero, resistência e identidade: Imigrantes judeus no Brasil. **Tempo Social**, São Paulo, v.21, n.2, p.235-258, 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ts/a/LPNJmwvc7LjzHBjj7jZ7bGL/?lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2024.

CAMARGO, Maicon da Silva. O presente em A paixão segundo G.H \_ reforço ou rechaço ao presentismo enquanto regime de historicidade? **Nau Literária**, S.L, v.14, n.1, p.151-175, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/NauLiteraria/article/view/70270>. Acesso em: 12 nov. 2024.

GOTLIB, Nádya Batella. **Clarice – Uma Vida que se Conta**. 4 Edição. São Paulo: Editora Ática, 1995. Xx p.

KANAAN, Dany Al-Behy. **À escuta de Clarice Lispector**: Entre o biográfico e o literário, uma ficção possível. 1ª Edição. São Paulo: Editora EDUC, 2003.

LIMA, Sanielly Ianar Alves de; ANDRADE, Roberia de Lourdes de Vasconcelos. Proximidades e distâncias informacionais existentes entre as biografias “Clarice: uma vida que se conta” e “Clarice, uma biografia”. **Relatos de Pesquisa**, João Pessoa, v.20, n.2, p.56-71, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/biblio/article/view/69546>. Acesso em: 12 nov. 2024.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G.H**. Rio de Janeiro, Rocco, 2019.

MOSER, Benjamin. **Clarice, uma biografia**. 2 Edição. São Paulo: Editora Cosac Naify, 2011.

NAPOLITANO, Marcos. **1964, História do Regime Militar Brasileiro**. 1 Edição. São Paulo. Editora Contexto, 2014.

SCOTT, R. Parry. Família, Gênero e Poder no Brasil do Século XX. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, São Paulo, S.V, n.58, p.29-78, 2004. Disponível em: <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/276>. Acesso em: 12 nov. 2024.

TOMÉ, Albertino. Reflexão jus-religiosa sobre a problemática do aborto: admissibilidade e inadmissibilidade. Elementos caracterizadores do tipo e punibilidade. **Revista Jurídica Digital**, [s.l], n.2, p.18-38, 2022. Disponível em: [https://julaw.ao/wp-content/uploads/2022/01/002\\_22-Albertino-TOME\\_Reflexao-jus-religiosa-sobre-a-problematica-do-aborto-1.pdf](https://julaw.ao/wp-content/uploads/2022/01/002_22-Albertino-TOME_Reflexao-jus-religiosa-sobre-a-problematica-do-aborto-1.pdf) Acesso em; 03 mai. 2025.

VIEIRA, Nelson H. A expressão judaica na obra de Clarice Lispector. **Remate de Males**. s/v, s/n, p. 1-3, 1989. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8636580/4299>. Acesso em: 12 nov. 2024.

ZECHLINSKI, Beatriz Polidori. **“A vida como ela é...” imagens do casamento e do amor em Nelson Rorigues**. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Ciências Humanas e Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.



**Capítulo 6**  
**A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE**  
**AQUIRAZ E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:**  
**DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

*José Regimar Braga Freires*  
*Geise Santos Almeida*  
*Hilana Holanda Gomes*  
*Maria Aurilene de Oliveira Sousa*  
*Elisângela Couto de Oliveira*



# **A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE AQUIRAZ E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

***José Regimar Braga Freires***

*Mestre em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará-UFC,  
regimarffreires@gmail.com;*

***Geise Santos Almeida***

*Mestre em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará - UF,  
coautor 1, geisesantos.ce@gmail.com;*

***Hilana Holanda Gomes***

*Mestre em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará - UF,  
coautor 2, holandahilana@gmail.com;*

***Maria Aurilene de Oliveira Sousa***

*Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará- UFC, coautor 3,  
mariaaurileneoliveiras@email.com;*

***Elisângela Couto de Oliveira***

*Mestre em Computação Aplicada área de Concentração Informática Educativa - UECE,  
orientadora, professoraelicouto@gmail.com*

## **RESUMO**

A ampliação da jornada escolar, orientada pela perspectiva de uma formação integral dos estudantes, tem impulsionado a implementação de políticas de Educação em Tempo Integral (ETI) em diversas redes de ensino no Brasil. No município de Aquiraz, no Ceará, essa política visa não apenas a elevação dos índices educacionais, com foco no desempenho e rendimento escolar, mas também a formação integral dos discentes em suas múltiplas dimensões: cultural, política, afetiva, física e socioemocional. Nesse cenário, o professor ocupa uma posição central,

tendo em vista que sua atuação demanda práticas pedagógicas inovadoras e interdisciplinares, especialmente no contexto das ETI. Este artigo tem como objetivo analisar os entraves e as perspectivas da formação continuada de professores no âmbito da ETI em Aquiraz. Adota-se uma abordagem qualitativa, com base em pesquisa bibliográfica, documental e explicativa, além da análise de dados empíricos obtidos junto a docentes da rede municipal. A interpretação dos dados está fundamentada na Análise de Discurso proposta por Orlandi (2015), articulada às contribuições de Gatti (2014), Imbernón (2009) e Nóvoa (2019), dentre outros estudiosos. Os resultados apontam avanços no delineamento da política, porém revelam fragilidades relacionadas à ausência de uma formação continuada articulada efetivamente aos princípios da ETI, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento e à integração dos componentes da Base Diversificada ao currículo escolar.

**Palavras-chave:** Educação em Tempo Integral, Formação Continuada de Professores, Política Educacional.

## **INTRODUÇÃO**

A Educação em Tempo Integral (ETI) tem se consolidado nas últimas décadas como uma das principais estratégias das políticas educacionais brasileiras. É uma política voltada à formação integral dos estudantes com o objetivo de abranger as dimensões cognitivas, culturais, físicas, socioemocionais e cidadãs.

Amparada pelo Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 13.005/2014) e inspirada em experiências históricas, como as escolas-parque de Anísio Teixeira, a ETI busca ampliar a permanência do aluno na escola e diversificar práticas pedagógicas.

Embora o tempo integral não seja novidade, o tema ganhou destaque recentemente devido a legislações específicas e a relevante contribuição social e política, observado nos últimos anos (VIANA e CAETANO, 2022). No Ceará, a política tem recebido investimentos voltados à elevação de indicadores educacionais e à transformação da escola em um espaço de desenvolvimento integral.

Em Aquiraz, sua implementação evidencia avanços e desafios, especialmente no papel do professor como agente de transformação, exigindo práticas pedagógicas inovadoras e interdisciplinares apoiadas por uma formação continuada que promova reflexão crítica, valorização profissional e articulação entre teoria e prática.

A formação docente é essencial para a qualidade da educação. Segundo Nóvoa (2019), a docência, como ato humano e relacional, requer desenvolvimento profissional e

reflexão crítica. Em consonância com essa perspectiva, Gatti (2014) destaca que ensinar constitui a especificidade da prática docente, isso torna a formação, sobretudo a continuada, decisiva para transformar conteúdos em aprendizagens significativas. No contexto da ETI, esse desafio se intensifica, já que o professor deve integrar diferentes saberes às dimensões do desenvolvimento humano.

Diante disso, este artigo analisa os entraves e as possibilidades da formação continuada de professores em uma escola de Aquiraz. Por meio das entrevistas e ancorados na Análise do Discurso de Orlandi (2015) o estudo buscou evidenciar como a formação docente pode potencializar ou restringir a ETI como política pública transformadora.

A organização do artigo contempla uma breve trajetória da ETI no Brasil, o que está descrito na introdução. A seção dois apresenta os marcos legais e regulamentações, a conceituação, desafios e perspectivas da formação continuada de professores. Posteriormente a seção três destaca de forma sucinta sobre o contexto do município de Aquiraz e os caminhos da implementação da política de educação integral no contexto municipal. Já a seção quatro descreve a análise dos resultados da pesquisa seguido das considerações finais.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa é de abordagem qualitativa, de natureza descritivo-analítica e perspectiva interpretativa, visando compreender as percepções docentes sobre a formação continuada no contexto da Educação em Tempo Integral (ETI). Conforme Minayo (2012), a pesquisa qualitativa busca apreender significados e valores que não podem ser quantificados, permitindo compreender os fenômenos educacionais em profundidade.

O estudo foi realizado em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental de Aquiraz/CE, escolhida por sua relevância na implementação da política de ETI. Os sujeitos da pesquisa foram professores da instituição, selecionados pela experiência e disponibilidade para participar das entrevistas semiestruturadas.

A análise dos dados seguiu a Análise de Discurso proposta por Orlandi (2015), possibilitando interpretar os sentidos produzidos nas falas docentes a partir de seus contextos institucionais e ideológicos. O processo envolveu leitura flutuante,

categorização e interpretação dos enunciados à luz do referencial teórico sobre formação docente e educação integral.

## **EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: FUNDAMENTOS E MARCOS LEGAIS**

No campo das políticas públicas educacionais, a educação em tempo integral no Brasil remonta à criação do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, em Salvador, em 1947, e à Escola-Parque, efetivada em 1950, sob a idealização de Anísio Teixeira.

Essa experiência pioneira marcou o início da ampliação da jornada escolar com foco na formação integral dos estudantes e inspirou iniciativas em outras regiões do país. Desde seu surgimento, a política de Educação em Tempo Integral passa por transformações, especialmente a partir da implementação da Constituição Federal de 1988, que reafirmou a educação como direito de todos e dever do Estado, orientando políticas voltadas à formação integral do estudante. Atualmente, diversos dispositivos legais fundamentam, normatizam e orientam a oferta da educação em tempo integral no Brasil, assegurando-a como política voltada ao desenvolvimento do sujeito em todas as suas dimensões. Nesse contexto, leis, decretos, resoluções e documentos normativos não apenas viabilizam seu funcionamento, como também garantem sua implementação nas esferas federal, estadual e municipal.

O quadro a seguir apresenta as principais legislações que fundamentam a Educação em Tempo Integral no contexto brasileiro:

Quadro 1: Principais bases legais da Educação Integral no Brasil

| <b>Documento/ Legislação</b>                                                                                       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Constituição Federal de 1988                                                                                       |
| Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei no 8.069/1990                                                      |
| Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/1996                                                                 |
| Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério, Lei nº 11.494/2007 |
| Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009                                                             |
| Plano Nacional de Educação (PNE), Lei no 13.005/2014;                                                              |
| Plano Municipal de Educação (PME), Lei nº 13. 005/ 2014, para o decênio 2015/ 2024                                 |
| Base Nacional Comum Curricular (BNCC)                                                                              |
| Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)                                                                   |
| Lei Federal nº 14.640, de 31 de julho de 2023                                                                      |

Fonte: Freires, 2025.

A Constituição Federal de 1988 assegura a educação como direito de todos e dever compartilhado entre Estado, família e sociedade, visando ao pleno desenvolvimento humano e ao exercício da cidadania. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reforça esse princípio, garantindo igualdade de acesso, permanência e formação integral. Em consonância, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) determina, em seu artigo 34, a progressiva ampliação da jornada escolar no ensino fundamental, orientando as redes para a efetivação da Educação em Tempo Integral (ETI).

A partir dos anos 2000, diversos marcos legais consolidaram essa política, como o FUNDEB (Lei nº 11.494/2007), que destinou recursos específicos, e o Decreto nº 6.253/2007, que fixou a jornada mínima de sete horas diárias. Programas como o Mais Educação (Decreto nº 7.083/2010) e o Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094/2007) fortaleceram a articulação entre União, estados e municípios, ampliando o tempo e as oportunidades de aprendizagem.

Com a Emenda Constitucional nº 59/2009 e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), a meta passou a ser a de ofertar tempo integral em 50% das escolas públicas, atendendo ao menos 25% dos estudantes. Documentos mais recentes, como a BNCC (2017) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (2019), reafirmam a educação integral como formação global, integrando dimensões cognitivas, socioemocionais e culturais. Por fim, a Lei nº 14.640/2023 e a Portaria nº 2.036/2023 garantem novos repasses e diretrizes, consolidando a ETI como política pública voltada não apenas à ampliação da jornada, mas ao desenvolvimento integral dos estudantes.

### **A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DO PROGRAMA *MAIS EDUCAÇÃO E NOVO MAIS EDUCAÇÃO***

O Programa *Mais Educação*<sup>3</sup>, implantado em 2008 no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2008-2010) com prosseguimento na gestão de Dilma Rousseff (2011-2016), inspirou a educação em tempo integral no Brasil, sob a ótica da ampliação da carga horária

---

<sup>3</sup> O Programa *Mais Educação*, como parte constitutiva do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), foi instituído no Brasil através da Portaria Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007, e regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, firmada entre os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social, dos Esportes, da Ciência e Tecnologia, da Cultura e do Meio Ambiente, com o objetivo de implementar a “educação integral a partir da reunião dos projetos sociais desenvolvidos pelos ministérios envolvidos – inicialmente para estudantes do ensino fundamental nas escolas com baixo Ideb” (Ministério da Educação, 2009, p. 13).

de estudantes nas escolas municipais com o objetivo de ampliar o desempenho dos discentes, especialmente nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, no entanto, também inseriu os estudantes em atividades culturais (música, dança, banda fanfarra), esportivas, meio ambiente e no componente de Ciências da Natureza. Com a extinção do Programa em 2016, surge o Programa *Novo Mais Educação*<sup>4</sup> no mesmo ano, no governo do então presidente Michel Temer, com a finalidade de “melhorar os resultados de aprendizagem das crianças e jovens em Língua Portuguesa e Matemática do ensino fundamental” (FREIRES, 2025, p. 110), o que, para muitos estudiosos, contribuiu para o enfraquecimento da proposta inicial do programa. O programa também era oferecido no contraturno escolar.

Conforme Freires (2025), a decadência da proposta ocasionou a descontinuidade e extinção do Programa ainda no governo Temer em 2018, diante da alegação da falta de financiamento para custear as atividades da ampliação da carga horária escolar.

Diante desse cenário, o município de Aquiraz/Ce buscou implementar a proposta da educação em tempo integral na sua rede de ensino através do Programa Mais Educação, por meio de financiamento com recursos próprios, no ano de 2009. Com o objetivo de ampliar a oferta dessa modalidade de ensino e consolidar a política de educação integral em tempo integral, o município de Aquiraz/Ce implementou, em 2022, as Escolas em Tempo Integral (ETI). Inicialmente essa implementação ocorreu em três unidades de ensino municipal com atendimento a estudantes dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), com ampliação gradativa. Atualmente, são oito unidades com esse modelo de ensino, atendendo um total de 1.610 discentes.

## **A IMPLEMENTAÇÃO DA ETI EM AQUIRAZ: ENTRAVES E POTENCIALIDADES**

O município de Aquiraz/Ce, faz parte da Macrorregião de Fortaleza (Região Metropolitana) e está situado a 32 km da capital, na costa leste do litoral cearense. Possui

---

<sup>4</sup> Iniciativa do Ministério da Educação (MEC), o programa foi instituído pela Portaria nº 1.144, de outubro de 2016 e regido pela Resolução nº 5, de 25 de outubro de 2016. A referida Resolução tratou, especialmente, do financiamento destinado a execução do programa que “destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação” (Brasil, 2016).

uma área de 480,24 km<sup>2</sup> e uma população estimada em 80. 243 (oitenta mil, duzentos e quarenta e três) habitantes.

Tem suas raízes tradicionais indígenas, europeias e africanas. Em virtude de sua grande extensão, o mesmo foi dividido em distritos, sendo eles: Aquiraz (Sede); Camará; Caponga da Bernarda; Jacaúna; João de Castro; Justiniano de Serpa; Patacas; Tapera e Assis Teixeira.

Atualmente o município possui 53 unidades de ensino, distribuídas em seis polos, dentre as quais, oito são ETI, com implementação inicial em 2022. A partir de então, constata-se diversos desafios (de infraestrutura, materiais pedagógicos, formação continuada de professores) e avanços (melhoria da aprendizagem dos estudantes, atividades contextualizadas às necessidades discentes, desenvolvimento do protagonismo juvenil) no contexto das Escolas em Tempo Integral no âmbito municipal de Aquiraz.

A implementação insere-se no esforço nacional de ampliar o tempo e as oportunidades de aprendizagem dos estudantes da rede pública, alinhando-se às diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024). No entanto, a concretização dessa política apresenta especificidades locais que evidenciam tanto os desafios inerentes à implementação de políticas públicas quanto às potencialidades que emergem desse processo.

De um lado, destacam-se entraves relacionados à infraestrutura escolar inadequada, à necessidade de maior investimento em formação docente e às dificuldades de integração curricular entre a base comum e as atividades complementares.

De outro, emergem experiências que demonstram a relevância da ETI, como o fortalecimento dos vínculos entre escola e comunidade, a ampliação de oportunidades educativas para além do campo estritamente acadêmico e indícios de melhoria nos resultados de rendimento escolar.

Assim, ao analisar a realidade de Aquiraz, observou-se que a política de tempo integral se materializa em um cenário de tensões, em que avanços coexistem com desafios estruturais, exigindo contínuos ajustes para que a ETI se consolide como um instrumento efetivo de promoção da qualidade educacional e da formação integral dos estudantes.

## **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PRESSUPOSTOS, LIMITES E POTENCIALIDADES**

A formação continuada de professores é essencial para consolidar a Educação em Tempo Integral (ETI) como política pública, pois fortalece as práticas pedagógicas e a construção de uma identidade docente alinhada aos princípios da educação integral. Para Nóvoa (2019), trata-se de um processo permanente de reflexão crítica sobre a prática, favorecendo a apropriação de novos saberes e a articulação entre teoria e prática. No contexto da ETI, a formação continuada assume papel ainda mais relevante, exigindo competências que integrem currículo, saberes e experiências educativas.

Em Aquiraz, contudo, esse processo ainda enfrenta desafios, como a falta de ações formativas que atendam às especificidades da ETI, a sobrecarga docente e a limitação de recursos, o que fragiliza a efetividade das formações e o diálogo entre teoria e prática. Essa realidade é evidenciada na fala de um professor (P1), que reconhece a formação continuada como elemento indispensável para a melhoria do ensino e da aprendizagem.

***P1:** Bem, o primeiro ponto é a formação continuada né e especializada para nós professores, por que com as formações agente pode ter o equilíbrio entre o ensino das matérias e as atividades extra classe(...)*

Orlandi (2015) nos faz compreender que o professor fala a partir de um lugar social marcado por demandas da ETI, que exige equilíbrio entre currículo formal (disciplinas da base comum) e atividades da base diversificada. O discurso é produzido em um contexto de carência de políticas formativas sistemáticas, o que atravessa o modo como o sujeito ressignifica a formação continuada como necessidade.

Nessa direção, o professor (**P2**) considera a formação de professores como principal eixo norteador da prática docente:

***P2:** O principal, cara, que é o mais importante, seria a questão da formação continuada dos professores, que é o que vai fazer com que os professores tenham norte para estar seguindo ali o programa.*

Nesse trecho, o docente nos revela que a formação continuada é uma condição estruturante do programa: é ela que “faz com que os professores tenham norte”. Isso mostra que o sujeito não vê a formação apenas como complemento, mas como eixo central de sustentação da ETI, em outras palavras, a formação continuada não é acessória, mas fundamento da política educacional.

Quando questionado sobre o processo formativo para realização das atividades na escola de tempo integral no contexto municipal, o professor entrevistado, afirma que essa formação se deu inicialmente para a implementação, mas que, no decorrer do ano letivo, os docentes não receberam formações contínuas da base diversificada, apenas as formações que já estão no calendário letivo, que contemplam as disciplinas da base comum:

**P1:** *No início da implementação do tempo integral na escola, nós recebemos sim uma capacitação, mas ela foi só como um norte, mas não foi suficiente pra que a gente pudesse desenvolver um excelente trabalho na sala de aula, e assim, hoje em dia, nós não temos mais formação. Até tinha, mas parou. A não ser da base regular, mas da base diversificada, não.*

Com base nos estudos de Orlandi (2015), é possível considerar que no depoimento de **P1**, a existência de uma formação inicial “*recebemos sim uma capacitação*” —, *mas logo a qualifica como insuficiente, “só como um norte”*. Esse deslocamento revela um efeito de sentido de falta, de incompletude, em que a formação ofertada não atende às demandas concretas do trabalho pedagógico.

Ao afirmar que “*hoje em dia, nós não temos mais formação*”, o professor revela uma memória discursiva de descontinuidade das políticas formativas, sinalizando fragilidades na consolidação da Educação em Tempo Integral. À luz de Orlandi (2015) e Bragança e Perez (2016), essa fala evidencia a distância entre o ideal de formação continuada, entendida como processo permanente de construção de saberes, e a realidade vivida pelos docentes de Aquiraz, marcada por interrupções e insuficiência das ações formativas. Assim, o discurso do professor revela a lacuna entre o que preveem as políticas e o que efetivamente se concretiza na prática escolar.

Em consonância com os docente P1 e P2, considera-se essencial a formação da base diversificada para o desenvolvimento das atividade de forma qualificada:

**P2:** *A formação da base diversificada é necessária porque ela é parâmetro. Vai nos dá um norte. Por mais que a formação não nos ensine como ensinar em sala de aula, ela vai nos orientar, nos nortear, que conteúdos, quais estratégias, quais metodologias melhores podemos utilizar me sala de aula. Então é de suma importância, mensal, essa formação.*

À luz de Orlandi (2015), compreende-se que o sujeito não fala de um lugar neutro, mas de condições de produção atravessadas pela política educacional e por sua carência de formações sistemáticas. O efeito de sentido que se constrói é duplo: por um lado, a

formação é reconhecida como insuficiente para ensinar diretamente, por outro, é enunciada como fundamental para indicar caminhos metodológicos e curriculares. Assim, o discurso de P2 reflete uma fala presente no sentimento de outros educadores: a formação como demanda constante e não atende de forma efetiva as necessidades de sala de aula.

Em suma, pode-se notabilizar que não basta se ter um política de educação em tempo integral, é preciso que todas as condições estejam voltadas a colaborar com a efetividade da proposta, nesse bojo, a formação continuada de professores se apresenta como fator indispensável e de extrema relevância para que estes profissionais se encontrem motivados, engajados e sintam-se melhor preparados para as demandas pedagógicas vivenciadas no contexto das Escolas em Tempo Integral.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise evidenciou que a implementação da Educação em Tempo Integral (ETI) em Aquiraz/Ce apresenta avanços e desafios. Entre os progressos, destacam-se a ampliação do tempo de aprendizagem, o fortalecimento das práticas pedagógicas e a oferta de oportunidades formativas alinhadas às necessidades dos estudantes. Contudo, a formação continuada de professores surge como um dos principais entraves à efetivação dessa política.

Verificou-se que a formação docente é elemento estratégico para o fortalecimento da ETI, pois sustenta a resignificação das práticas pedagógicas e o enfrentamento dos desafios da jornada ampliada. Torna-se necessário, portanto, consolidar políticas de formação sistemáticas, contextualizadas e contínuas, especialmente voltadas à base diversificada do currículo.

Conclui-se que a ETI em Aquiraz constitui um campo promissor para o avanço da qualidade educacional, desde que associada a investimentos permanentes na formação docente. Sugere-se que estudos futuros investiguem a formação continuada sob a ótica dos formadores e técnicos da Secretaria Municipal de Educação, a fim de compreender as articulações entre gestão e escola e, assim, fortalecer a ETI como política pública comprometida com a equidade e a qualidade social da educação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. 3 Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

FREIRES, José Regimar Braga. **Avaliação da Implementação da Política de Educação em Tempo Integral para o ensino fundamental em uma escola no município de Aquiraz – Ceará**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias. Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2025.

GATTI, B. A. **Políticas públicas em educação**: desafios e estratégias. São Paulo: Cortez, 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas, Pontes Editoras, 2015.

VIANA, Marcos Alan; CAETANO, Luciana Maria. Educação em tempo integral: uma revisão crítica com base na psicologia do desenvolvimento. **Interação em Psicologia, Curitiba**, v. 26. n 2, 2022.



**Capítulo 7**  
**EDUCAÇÃO PARA HÁBITOS MAIS SAUDÁVEIS**

*Claudete Marilei Hoffmann Lamour*

*Rafaela Simão Milléo*

*Rosana Bassanesi*

*Maria Alice Witt*



## **EDUCAÇÃO PARA HÁBITOS MAIS SAUDÁVEIS**

### ***Claudete Marilei Hoffmann Lamour***

*Professora na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Federal do Paraná, clamour@educacao.curitiba.pr.gov.br*

### ***Rafaela Simão Milléo***

*Professora na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Especialista em Educação Física Escolar pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, rmilleo@educacao.curitiba.pr.gov.br*

### ***Rosana Bassanesi***

*Agente de Leitura na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Especialista em Metodologia do Ensino da Arte pela Faculdade de Artes do Paraná, robassanesi@educacao.curitiba.pr.gov.br*

### ***Maria Alice Witt***

*Professora na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Doutora em Química pela Universidade Federal de Santa Catarina, maria.witt@pucpr.br*

### **RESUMO**

O presente trabalho foi desenvolvido em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, por meio do Projeto PAE (Pesquisa-Ação na Escola), com 4 turmas do Ensino Fundamental I, e estudantes na faixa etária de 8 a 10 anos de idade, de agosto a novembro de 2023. Teve como principal objetivo levar os estudantes a conhecerem e vivenciarem práticas que favoreçam a promoção da saúde e do bem estar, com a adoção de hábitos saudáveis. Buscou-se essa temática a partir da observação docente em suas práticas diárias no ambiente escolar, com estudantes agitados, distraídos, ansiosos e de hábitos alimentares pouco saudáveis. A proposta metodológica incluiu atividades teóricas e práticas que promovessem conhecimento de hábitos alimentares saudáveis, despertasse o prazer com leituras rotineiras, experimentassem os

benefícios de exercícios de atenção plena e respiração consciente, fortalecessem relacionamentos mediante a prática da gratidão, além de reforçar a importância em participar de campanhas solidárias e a alegria de brincar em família. O impacto pedagógico dessa proposta foi observado a partir de desenhos e textos produzidos pelos estudantes, bem como a mudança de suas atitudes em sala de aula, e considerados importantes para o desenvolvimento e aprimoramento de hábitos de vida mais saudáveis. Vale complementar que algumas das práticas propostas neste trabalho continuam sendo adotadas na escola até o momento (dezembro de 2025).

**Palavras-chave:** Alimentação saudável. Atenção plena. Gratidão. Leitura. Brincadeiras.

### **ABSTRACT**

This paper presents the results of a School-Based Action Research project (in portuguese, Pesquisa-Ação na Escola, PAE) conducted in a public municipal elementary school in Curitiba, Brazil, involving four elementary classes and students aged 8 to 10 years, between August and November 2023. The study aimed to explore how reflective, teacher-led pedagogical interventions could foster healthier habits and promote students' well-being within the everyday school context. The research was grounded in the teacher's critical reflection on daily classroom practices, which revealed recurring patterns of restlessness, distraction, anxiety, and unhealthy eating behaviours among students. In response, a set of interconnected pedagogical actions was collaboratively planned and implemented, integrating theoretical discussions and experiential activities related to healthy eating, reading routines, mindfulness and conscious breathing exercises, gratitude practices to strengthen social relationships, participation in solidarity initiatives, and the promotion of family play. Data were generated through students' drawings, written texts, and continuous classroom observation, enabling iterative reflection and refinement of the actions throughout the research process. The findings indicate meaningful changes in students' attitudes and classroom behaviour, contributing to the development of healthier lifestyle practices. The continued adoption of several strategies beyond the intervention period, remaining in use as of December 2025, highlights the transformative and sustainable potential of action research in primary education.

**Keywords:** Healthy eating. Mindfulness. Gratitude. Reading. Play.

## **1 INTRODUÇÃO**

Sabe-se que a aquisição de hábitos saudáveis ajuda a melhorar a qualidade de vida e se conquistados na infância, contribuem positivamente para o desenvolvimento físico e mental das crianças. A BNCC - Base Nacional Comum Curricular (2018) reconhece que a

formação de hábitos saudáveis é parte essencial da educação integral das crianças e adolescentes e estabelece essa relação em diferentes etapas da educação básica, conectando saúde, bem-estar e desenvolvimento pessoal. Partindo desse pressuposto e com o intuito de auxiliar no desenvolvimento e consolidação de hábitos saudáveis nos estudantes, buscou-se promover ações pedagógicas que pudessem favorecê-los.

O início deste trabalho deu-se, a partir da observação das professoras de uma escola da Rede Municipal de Ensino (RME) da cidade de Curitiba/PR acerca do alto consumo de alimentos ultraprocessados no lanche dos estudantes. Alinhado à análise dos resultados do SISVAN Escolar (Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional), que avalia anualmente o peso e altura dos estudantes, observou-se um aumento gradativo de excesso de peso e/ou obesidade. Outro aspecto observado na escola, e que chamou a atenção das professoras desta unidade escolar, está relacionado ao comportamento dos estudantes, que se mostravam bastante agitados, distraídos e ansiosos.

Diante desta realidade, elaborou-se o presente trabalho com foco no desenvolvimento de uma proposta educacional que incluísse práticas saudáveis, a fim de permitir que os estudantes aprofundassem seu conhecimento sobre o assunto e compartilhassem com seus familiares. O público-alvo incluiu 120 estudantes de quatro turmas do Ensino Fundamental I. Dentre os objetivos específicos e atividades desenvolvidas estão: i) fortalecer a prática de brincadeiras e de leitura em família; ii) praticar exercícios respiratórios e momentos de atenção plena; iii) mobilizar os estudantes por meio de uma campanha solidária; e; iv) fortalecer atitudes que expressassem a gratidão. A partir dessas ações, espera-se que os estudantes se sintam motivados a multiplicarem hábitos saudáveis em seu ambiente familiar, compreendendo os benefícios que eles podem proporcionar na melhoria da qualidade de vida.

## **2 PRÁTICAS SAUDÁVEIS – DA INFÂNCIA PARA A VIDA**

Entendendo que hábitos saudáveis devem ser desenvolvidos desde a infância e cultivados durante toda a vida, possibilitou-se a vivência de algumas práticas educacionais possíveis de serem introduzidas na rotina da família e escola, mesmo que inicialmente exijam um esforço maior. Dentre os tópicos importantes neste contexto, ressaltam-se: alimentação saudável, incentivo à leitura, prática de gratidão, campanha solidária, brincadeira em família e atenção plena. A metodologia proposta teve como base

a pesquisa-ação qualitativa, buscando-se investigar quais alimentos predominavam na alimentação diária dos estudantes e como os mesmos utilizavam seu tempo livre fora do ambiente escolar. Para THIOLENT (1986, p.14):

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Observado o problema e definidos os encaminhamentos metodológicos, iniciou-se a coleta de informações com a elaboração de um questionário online (google forms), enviado ao responsável por cada estudante envolvido diretamente no projeto. Este questionário continha 10 questões objetivas voltadas para características da alimentação diária e ocupação do tempo livre no ambiente familiar. Importante salientar, que os respondentes podiam indicar mais de uma alternativa para as perguntas, que tinham o intuito de mapear informações comuns. Obteve-se um total de 116 respondentes e pode-se verificar que mais de metade dos estudantes possuem o hábito de consumir diariamente achocolatados, 71,6% consomem pães, bolos ou biscoitos, e apenas 11,2% consomem frutas no café da manhã. Sobre as brincadeiras realizadas fora da escola, 71,6% dos estudantes brincavam a maior parte do tempo dentro de sua casa, e destes, praticamente metade passavam suas horas de lazer em frente a telas (celulares, videogames ou televisão). Somente 22,4% dos estudantes realizavam brincadeiras corporais como pega-pega, pique-esconde ou outras, e 61,2% deles não realizavam nenhuma atividade física com regularidade. Essas informações confirmaram a percepção das professoras do ambiente escolar, reforçando a necessidade de uma educação voltada à aquisição de bons hábitos alimentares e de vida. A partir dessas respostas foram elaboradas diferentes ações com intuito pedagógico, descritas na sequência.

## **2.1 Alimentação saudável**

O baixo consumo de frutas pelos estudantes da escola, embora estas estivessem presentes no lanche oferecido pela Prefeitura Municipal de Curitiba/PR, aliado ao alto consumo de alimentos ultraprocessados trazidos de casa pelos estudantes, acendeu um alerta para a questão da alimentação saudável. Associado a isso, a análise dos dados disponibilizados pelo SISVAN ESCOLAR, mostrou que, desde que foi implantado em 1996

até o ano de 2022, houve um aumento percentual gradativo no número de estudantes com excesso de peso, sobrepeso ou obesidade. Na escola em questão, esta tendência foi observada e em 2022 mais de 30% dos estudantes encontravam-se nessas condições. A partir dessas constatações, as atividades pedagógicas realizadas buscaram incentivar nos estudantes a preferência pelo consumo do lanche disponibilizado na escola, uma vez que o cardápio é elaborado por nutricionistas que buscam atender a necessidade de ingestão de nutrientes para a faixa etária. Ainda, para que a motivação ao consumo de alimentos nutritivos se estendesse também no ambiente familiar, foi feito o envio semanal de dicas de alimentação saudável, realização de palestra para a família, promovida na escola com a nutricionista do Núcleo Regional de Educação, e a execução de um prato saudável (estudante e familiares) com o registro da receita em um caderno itinerante que ao final, foram organizadas em um “caderno de receitas” da turma e disponibilizadas para as famílias em arquivo PDF. Em outra ocasião, a mesma nutricionista realizou um trabalho junto a todos os estudantes do período da tarde, onde de maneira bastante pedagógica, ensinou sobre a classificação dos alimentos, quais devem ser consumidos em maior quantidade e quais devem ser evitados considerando uma alimentação saudável. Os estudantes tiveram uma excelente interação com a nutricionista, fazendo perguntas curiosas como: “Refrigerante é veneno?”, “Por que o chocolate faz mal se é feito a partir de uma fruta?”, “Arroz tem açúcar?”. As questões foram esclarecidas pela nutricionista, que finalizou esse momento enfatizando que se deve priorizar o consumo de alimentos vindos diretamente da natureza (no seu estado “natural”) e diminuir o consumo de alimentos industrializados.

Para finalizar esta etapa, alguns estudantes participaram de uma aula de campo, na Fazenda Urbana Cajuru, que faz parte do Programa Linhas do Conhecimento, da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME). Nessa aula, os estudantes aprenderam que é possível estruturar hortas em casa, mesmo com pouco espaço e que o plantio de determinados arbustos e flores quando plantados junto com hortaliças, podem servir de repelente natural.

## **2.2 Estudantes leitores**

COELHO (2015) relata em um artigo sobre a importância da leitura na infância, destacando que o desenvolvimento do hábito de leitura desde cedo contribui para o

desenvolvimento da criança em diferentes aspectos. Para a autora, o estímulo inicial da leitura deve começar com os familiares e seguir na escola, com incentivo contínuo dos professores, para que o estudante adquira o gosto de ler. A leitura permite que a criança percorra um mundo da imaginação, aumente sua criatividade e conhecimentos, aprimore sua capacidade de observar e refletir sobre diferentes aspectos da vida, da sociedade e do mundo, com uma visão crítica. Desta forma, a leitura contribui para o desenvolvimento, psicológico, cognitivo e social da criança.

Com o objetivo de fortalecer e incentivar o hábito de leitura nos estudantes, foram utilizados encaminhamentos metodológicos como a contação de histórias, rodas de leituras e estudantes de uma turma lendo para estudantes de outra. Além disso, os estudantes levaram para casa livros de literatura infantil, onde tiveram a oportunidade de ler para seus familiares. Para motivar ainda mais o prazer pela leitura, foi proporcionado um momento de interação com Vinícius Mazzon. Ele atua como contador de histórias e mediador de leitura em projetos realizados pela Casa de Leitura da Fundação Cultural de Curitiba, como *No Galho da Laranjeira – Histórias para Crianças Brasileiras*, projeto este que já atendeu cerca de 13 mil estudantes da RME, com sessões de contação de histórias e rodas de leitura, cujo objetivo é despertar o gosto pela leitura desde a infância

### **2.3 Gratidão**

Diversos autores abordam sobre a importância da prática da gratidão, quer seja pelo viés da psicologia, filosofia ou religiosidade. Em artigo publicado com o título *Sobre a Gratidão*, PIETA e FREITAS (2009) discorrem sobre a gratidão como sendo uma emoção moral que envolve o reconhecimento, a apreciação e a vontade em retribuir algo. Para estas autoras, a gratidão atua como uma ligação ética entre o eu e o outro, sustentando relações sociais. As autoras estudaram como crianças de 5 a 12 anos de idade expressam a gratidão e concluíram que as crianças mais novas são mais práticas, expressando sua gratidão de forma mais concreta, como dar presentes, por exemplo. Já as crianças mais velhas, demonstram o quanto são gratas de forma mais reflexiva, reconhecendo as intenções do benfeitor e criando vínculos afetivos. Portanto, a gratidão está associada a compreender o que o outro sente, suas intenções, e à reciprocidade, podendo promover vínculos duradouros. Defendem ainda que a prática da gratidão deve ser incentivada

desde cedo, podendo fazer parte da formação ética da criança tanto na família, quanto na escola.

Para introduzir o tema na escola, ainda desconhecido para muitos estudantes, foi realizada a leitura do livro: *Gratidão Faz Bem ao Coração*, de Sandra Aymone (2020). A leitura do livro despertou o interesse dos estudantes, facilitando a compreensão sobre o assunto. Para que os estudantes pudessem compreender na prática este conceito, foi proposta a atividade de fazer anotações diárias sobre aquilo pelo que são gratos, colocando-se em todas as salas de aula da escola potes denominados *Gotas de Gratidão*, o que se tornou um depósito de emocionantes registros. Foi proposto também que os estudantes fizessem uma homenagem aos professores, que receberam um envelope com bilhetes de gratidão de alunos de diferentes turmas.

Embora este trabalho tenha sido pensado inicialmente para 120 estudantes, acabou alcançando todas as turmas da escola. O ponto alto desta etapa, foi um concurso para a escolha de um desenho que representasse a gratidão, e que seria utilizado para a capa da agenda escolar do ano seguinte. As professoras idealizadoras deste trabalho, foram surpreendidas, tamanho o engajamento dos estudantes nesta atividade proposta.

## **2.4 Campanha do bem**

Outra atividade desenvolvida com os estudantes foi a arrecadação de meias usadas para serem levadas às lojas da Pucket, uma vez que esta empresa possui a campanha *Meias do Bem*. Nessa campanha, meias usadas de qualquer marca, mesmo estando rasgadas e sem seu par, são recolhidas e transformadas em cobertores, distribuídos para pessoas com necessidade. Além da ação social, a reutilização dessas meias tem um impacto ambiental positivo, podendo contribuir para os objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU. A campanha iniciou em 2013 e até o ano de 2023 havia reciclado 32 toneladas de resíduos têxteis e doado mais de 55 mil cobertores, exercendo assim a sustentabilidade e responsabilidade social, já que esses cobertores são doados para pessoas que vivem em vulnerabilidade social. Nesta etapa, inicialmente foi explicado aos estudantes sobre a campanha, que em seguida assistiram ao vídeo: *Projeto Social Transforma Meias Usadas em Cobertores Novos*. Foram assim incentivados a participarem da campanha, e a escola serviu como ponto de coleta. Uma vez recolhidas as meias usadas, trazidas pelos estudantes, as professoras levavam até uma das lojas da Pucket em

Curitiba. Esta campanha na escola obteve resultados positivos e, em 4 meses foram recolhidos mais de 700 pares de meias.

## **2.5 O brincar em família**

LEMES e LOPES (2022) reportaram sobre o brincar na infância, abordando o papel fundamental que a brincadeira exerce para o desenvolvimento infantil. Destacam que por meio da brincadeira a criança percebe o mundo, expressa sentimentos e atitudes, estimula as funções sensoriais, motoras e intelectuais. Assim, a atividade lúdica por meio do brincar, se torna um potente recurso para o autoconhecimento, para a saúde emocional e consequentemente, contribui efetivamente para o desenvolvimento integral da criança. As autoras reforçam que é necessário estimular constantemente o brincar na infância, oportunizando a criação de seus próprios espaços de brincadeira, favorecendo sua autonomia e protagonismo.

No presente trabalho buscou-se compreender melhor quais são os entretenimentos dos estudantes fora do ambiente escolar, e que realizam com seus familiares, a partir do questionário inicial via google forms. Concluiu-se que as crianças, em seu ambiente domiciliar, realizam poucas brincadeiras que demandam maior movimentação corporal, permanecendo na maior parte do seu tempo de lazer interagindo com telas ou utilizando-se de brinquedos automatizados.

Neste sentido, pensando-se na promoção de brincadeiras que envolvessem algum ou todos os familiares no ambiente domiciliar dos estudantes, foram preparadas duas sacolas por turma contendo um livro de literatura infantil, brinquedos simples e alguns confeccionados a partir de materiais reutilizáveis, como jogos de memória, dominó, percurso, corda, elástico, bilboquê e bambolê, além de um caderno de relatos onde cada criança registrou como foi sua experiência com esses materiais, em sua casa. A sacola era itinerante, e cada estudante ficou com ela por 3 dias sendo em seguida encaminhada para o próximo colega da turma. No tempo de desenvolvimento deste trabalho, cada estudante teve a oportunidade de levar três vezes a sacola para sua casa, cada vez com livros e brinquedos diferentes.

## **2.6 Atenção plena**

Os benefícios da atenção plena e da respiração são amplamente conhecidos, mesmo que popularmente. RAHAL (2018) em seu artigo *Atenção plena no contexto escolar: benefícios e possibilidades de inserção*, analisou trabalhos já publicados e verificou como a prática da atenção plena pode ser inserida na escola, analisando programas diferentes voltados para essa temática. Embora os programas analisados fossem voltados para adultos, foi observado que os mesmos podem ser adaptados para crianças, em ambiente escolar, por exemplo.

Partindo da observação que os estudantes da escola se encontravam bastante agitados e distraídos, buscou-se a realização de vivências de atenção plena e respiração consciente para auxiliar na diminuição deste estado de agitação e aumentar sua concentração e foco durante as atividades pedagógicas. Desta forma, optou-se por práticas de atenção plena após as aulas de educação física, quando normalmente os estudantes voltavam bastante agitados para a sala de aula. Depois de explicar aos estudantes sobre os benefícios da respiração profunda e consciente, a prática foi iniciada utilizando-se um aplicativo conhecido como *5 Minutos, Eu Medito*. Com a música do aplicativo tocando ao fundo, os estudantes foram orientados a concentrar a atenção no ar entrando e saindo do corpo por meio da respiração ou nos sons emitidos pela música. Quando não era feito o uso da música, os estudantes eram orientados a prestar atenção em todos os sons vindos a partir da porta da sala de aula, para fora. Essas vivências, embora simples, surtiram resultado imediato e alguns estudantes pediam que a professora colocasse a “musiquinha calma” ao final da aula (aplicativo 5 minutos, Eu medito). Essas práticas tornaram-se um hábito que prevalece até os dias de hoje na escola, após as aulas de educação física ou quando os alunos estão muito agitados.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Sabe-se que a introdução de uma educação voltada para aquisição de hábitos saudáveis nem sempre é fácil, mas ao se pensar em qualidade de vida, faz-se necessário. Mesmo no período de quatro meses para esse trabalho, foi possível observar resultados significativos para cada uma das atividades pedagógicas desenvolvidas. Os estudantes mostram-se interessados e curiosos interagindo ativamente, muitas vezes incluindo a

participação da família, com destaque para as leituras e brincadeiras quando o estudante levava para casa a sacola itinerante. Outra atividade interessante envolvendo os familiares foi a palestra com a nutricionista e o preparo de um prato saudável com o registro da receita, resultando em um caderno de receitas (em arquivo PDF) para cada uma das turmas envolvidas. No que concerne às atividades propostas envolvendo a temática da alimentação saudável, observou-se um aumento no consumo de frutas presentes no lanche oferecido pela Prefeitura Municipal de Curitiba.

Quanto ao desenvolvimento do prazer pela leitura, percebeu-se que as contações de histórias realizadas na escola despertaram a curiosidade sobre as narrativas e o encantamento pelos personagens. Os estudantes demonstraram maior interesse pela leitura no decorrer do período letivo, acessando com mais frequência a caixa de livros disponível para lerem após concluírem as atividades pedagógicas regulares.

Na temática sobre gratidão, observou-se que os estudantes de uma maneira geral, passaram a perceber e valorizar pequenas e grandes coisas que acontecem em suas vidas, sejam elas materiais ou não, além de expressarem esse reconhecimento por meio de registros escritos, de desenhos, gestos ou palavras.

A campanha *Meias do Bem* teve um bom engajamento por parte de estudantes e familiares, que demonstraram bastante alegria ao realizar as doações de meias usadas, e que seriam descartadas. A possibilidade de as meias serem transformadas em cobertores para pessoas em vulnerabilidade social, motivou os estudantes para que cobrassem a participação das famílias na separação das mesmas.

Finalmente, os resultados observados neste trabalho foram positivos e algumas ações permaneceram na escola, como a campanha *Meias do Bem*, a prática de respiração consciente e atenção plena após as aulas de educação física ou quando os estudantes estão mais agitados, bem como os rodízios das sacolas itinerantes que seguem para a casa com livros infantis e brinquedos. Ações como essas podem contribuir para uma educação voltada para a promoção de hábitos saudáveis que auxiliem a melhorar a qualidade de vida e bem estar dos estudantes, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

## REFERÊNCIAS

**10 anos Meias do bem.** Disponível em: <https://blog.puket.com.br/10-anos-de-meiasdo-bem/> . Acesso em 05 de julho de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

COELHO, Kesia. **A importância da leitura na educação infantil: um estudo teórico**. FAPB, 2015. Saraiva. São Paulo.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LEMES, Raquel Karpinski; LOPES, Andreia dos Santos; DELLA NINA, Eduarda Klein. **A importância do brincar para a criança: educação infantil e anos iniciais**. Taquara: FACCAT, 2022. Disponível em: <https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/A%20IMPORTANCIA%20DO%20BRINCAR.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2025.

**Meias do Bem**. Disponível em: <https://www.meiasdobem.com.br>. Acesso em: 15 de maio de 2023.

PIETA, Maria Adélia Minghelli; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. **Sobre a gratidão**. Arquivos Brasileiros de Psicologia, Rio de Janeiro, v. 61, n. 1, p. 100–108, abr. 2009. Disponível em: [Periódicos Eletrônicos em Psicologia](#). Acesso em: 8 jul. 2025.

RAHAL, G. M. **Atenção plena no contexto escolar: benefícios e possibilidades de inserção**. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 22, n. 2, p. 347-358, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/WPkLLcGcXNnjHVm5jJmxdkF/abstract/?lang=pt>

THIOLLENT, Michael. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

**Vigilância Alimentar e Nutricional - SISVAN: Relatório Sisvan Escolar 2022**. Disponível em: <https://saude.curitiba.pr.gov.br/component/content/article/12vigilancia/2058-vigilancia-sisvan.html>. Acesso em: 03 de maio de 2023.



**Capítulo 8**  
**A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NO CURSO DE**  
**CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO A DISTÂNCIA: RELATO DE**  
**EXPERIÊNCIA COM O PROJETO INTEGRADOR “DIREITOS**  
**HUMANOS E O UNIVERSO DIGITAL”**

*Denise Moraes do Nascimento Vieira*

*Jaime Luciano de Souza*

*Robson Silvio Durães Lima*

*Salatier Muzi Martins*

*Mikaella Teixeira da Silva*

*Giancarlo de Oliveira Augusto*

*Matheus Britto dos Santos*



**A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NO CURSO DE CIÊNCIA DA  
COMPUTAÇÃO A DISTÂNCIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM O  
PROJETO INTEGRADOR “DIREITOS HUMANOS E O UNIVERSO DIGITAL”**

***Denise Moraes do Nascimento Vieira***

*Mestrado em Desenvolvimento Local do Curso Desenvolvimento Local do Centro  
Universitário Augusto Motta – UNISUAM. Mestranda em Humanidades Digitais – UFRRJ,  
Orientadora no Ciência da Computação – UNIG, [moraes.denise@gmail.com](mailto:moraes.denise@gmail.com)*

***Jaime Luciano de Souza***

*Graduado pelo Curso de Direito da Universidade Iguazu - UNIG, Mestrando em  
Desenvolvimento Local – UNISUAM  
Orientador no Curso de Bacharelado em Ciência da Computação – UNIG,  
[advogadojaimeluciano@gmail.com](mailto:advogadojaimeluciano@gmail.com)*

***Robson Silvio Durães Lima***

*Graduando do Curso de Bacharelado em Ciência da Computação – UNIG,  
[duraesrobson@gmail.com](mailto:duraesrobson@gmail.com)*

***Salatiel Muzi Martins***

*Graduando do Curso de Bacharelado em Ciência da Computação – UNIG,  
[tielmuzimartins@gmail.com](mailto:tielmuzimartins@gmail.com)*

***Mikaella Teixeira da Silva***

*Graduanda do Curso de Bacharelado em Ciência da Computação – UNIG,  
[teixeiramikaella7@gmail.com](mailto:teixeiramikaella7@gmail.com)*

***Giancarlo de Oliveira Augusto***

*Graduando do Curso de Bacharelado em Ciência da Computação – UNIG,  
[giancarlo11.augusto@gmail.com](mailto:giancarlo11.augusto@gmail.com)*

**Matheus Britto dos Santos**

*Graduando do Curso de Bacharelado em Ciência da Computação – UNIG,*

*matheus.britto1@gmail.com*

## **RESUMO**

Este relato de experiência apresenta o processo de desenvolvimento e execução do Projeto Integrador V, intitulado “Direitos Humanos e o Universo Digital”, do curso de Ciência da Computação da Universidade Iguazu (UNIG). O projeto, vinculado à curricularização da extensão, teve como objetivo promover uma intervenção social por meio da produção de soluções tecnológicas voltadas à conscientização e enfrentamento de violações de direitos no ambiente digital. A metodologia do trabalho foi primeiramente de revisão de literatura e pesquisa documental, dando base para as etapas seguintes. O projeto se desenvolveu de fevereiro de 2025 a primeira semana de junho de 2025. O projeto foi exploratório, ao buscar investigar como os direitos humanos estão sendo violados no ambiente digital, a partir da percepção da comunidade local, se tornando descritivo, ao organizar, analisar e apresentar os dados coletados por meio dos questionários aplicados, além de mapear os relatos anônimos sobre violações de direitos digitais. Todas as ações realizadas, envolveram seguir um roteiro de atividades com as atividades, pesquisa de campo, desenvolvimento de aplicativos móveis e produção de materiais educativos, alinhando teoria e prática e alinhamento ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 16, da Agenda 2030, da Organização das Nações Unidas (ONU) conforme preconizado pelas Diretrizes Nacionais da Extensão Universitária.

**Palavras-chave:** Curricularização da extensão, Direitos Humanos, Cidadania Digital, Ciência da Computação, Projetos de Extensão.

## **ABSTRACT**

This experience report presents the development and implementation process of Integrative Project V, entitled “Human Rights and the Digital Universe,” within the Computer Science undergraduate program at Universidade Iguazu (UNIG). Linked to the curricularization of university extension, the project aimed to promote a social intervention through the development of technological solutions focused on raising awareness of and addressing human rights violations in the digital environment. The methodology initially comprised a literature review and documentary research, which provided the basis for the subsequent stages. The project was carried out from February 2025 to the first week of June 2025. It adopted an exploratory approach by investigating how human rights are violated in digital contexts from the perspective of the local community, and a descriptive approach by organizing, analyzing, and reporting data collected through administered questionnaires, as well as mapping anonymous reports of digital rights violations. All activities followed a structured activity guide and included field research, mobile application

development, and the production of educational materials, aligning theory and practice and contributing to Sustainable Development Goal (SDG) 16 of the United Nations (UN) 2030 Agenda, as recommended by the Brazilian National Guidelines for University Extension.

**Keywords:** Curricularization of university extension; Human Rights; Digital Citizenship; Computer Science; Extension Projects.

## **Introdução**

A promoção dos Direitos Humanos representa um compromisso histórico e ético das instituições de ensino superior na formação cidadã de seus estudantes. Reconhecidos internacionalmente pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), os Direitos Humanos consistem em um conjunto de princípios fundamentais que asseguram a dignidade, a liberdade e a igualdade de todos os indivíduos, sendo um tema transversal que perpassa diferentes áreas do conhecimento.

No contexto da educação superior brasileira, a incorporação dos Direitos Humanos aos currículos dos cursos de graduação passou a ser uma exigência legal a partir da Resolução CNE/CES nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012). Segundo essa normativa, todos os cursos de graduação devem incluir conteúdos, práticas e metodologias que promovam a formação voltada ao respeito, à proteção e à efetivação dos Direitos Humanos.

Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Bacharelado em Ciência da Computação não citam o termo "Direitos Humanos", como área de estudo específico, de forma explícita, mas expressa a necessidade de que o egresso tenha formação humanista, ética, crítica e socialmente responsável, o que, por sua natureza, se conecta aos princípios dos Direitos Humanos, no Art. 4º, Inciso V (BRASIL, 2016).

Em consonância com essas diretrizes, no planejamento do Curso foi incorporado o tema dos Direitos Humanos ao Projeto Integrador V do curso de Ciência da Computação na modalidade a distância. Essa iniciativa também atende à Resolução CNE/CES nº 7/2018, que institui a obrigatoriedade da curricularização da extensão, exigindo que pelo menos 10% da carga horária total dos cursos de graduação sejam destinados a atividades extensionistas que promovam a interação transformadora entre universidade e sociedade (BRASIL, 2018).

Assim, o desenvolvimento do projeto "Direitos Humanos e o Universo Digital" articulou teoria e prática, proporcionando aos estudantes a vivência de uma experiência extensionista, interdisciplinar e socialmente relevante. A proposta do projeto incluiu a realização de uma pesquisa de campo, o desenvolvimento de aplicativos móveis voltados para a proteção de direitos no ambiente digital e a produção de materiais educativos, com foco na promoção da cidadania digital e na defesa dos direitos fundamentais no ciberespaço.

### **Referencial Teórico**

A relação entre universidade e sociedade tem sido cada vez mais fortalecida pelas políticas públicas voltadas à curricularização da extensão, que exige a integração entre ensino, pesquisa e extensão como parte indissociável da formação acadêmica. Essa concepção não é recente, mas foi oficialmente reforçada com a Resolução CNE/CES nº7/2018, que determina que, no mínimo, 10% da carga horária dos cursos de graduação seja destinada a atividades extensionistas, com o objetivo de proporcionar uma formação socialmente comprometida e alinhada com as demandas da comunidade (BRASIL, 2018).

No campo da educação em direitos humanos, a Resolução CNE/CES nº 1/2012 define as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, orientando que todos os cursos de graduação incluam práticas pedagógicas que estimulem o respeito à diversidade, a promoção da igualdade e o fortalecimento da cidadania (BRASIL, 2012). Essa diretriz vai ao encontro de uma educação que reconhece o aluno como sujeito histórico, capaz de intervir em sua realidade.

A inclusão do tema "Direitos Humanos e o Universo Digital" no Projeto Integrador V representa, portanto, uma resposta curricular à necessidade de formar profissionais conscientes de que suas futuras decisões tecnológicas têm impacto direto na garantia ou na violação de direitos. Conforme destacado por Oliveira (2021), a extensão universitária promove a circulação do conhecimento entre universidade e comunidade, articulando ensino, pesquisa e ação social em processos que transformam e afetam diferentes setores da sociedade.

Nesse contexto, a compreensão das violações de direitos no ambiente digital exige uma abordagem que ultrapasse soluções estritamente tecnológicas. Roza (2018) argumenta que, embora as Tecnologias da Informação e Comunicação sejam centrais nas

transformações contemporâneas, respostas meramente técnicas aos problemas informacionais revelam-se simplistas e reducionistas. A Ciência da Informação, enquanto campo interdisciplinar, contribui ao evidenciar que a informação é um fenômeno social, atravessado por dimensões humanas, culturais e cognitivas, cuja produção, circulação e uso dependem dos contextos nos quais os sujeitos estão inseridos.

Essa perspectiva reforça a necessidade de formar profissionais capazes de compreender não apenas os aspectos computacionais dos sistemas digitais, mas também os impactos sociais e éticos do uso da informação. Ao articular tecnologia, cidadania e intervenção social, o Projeto Integrador V dialoga com essa visão ampliada, ao propor ações educativas e tecnológicas comprometidas com a promoção dos direitos humanos no universo digital.

Nesse sentido, o projeto se adentra na prática de cidadania digital, o debate sobre cidadania digital ultrapassa a compreensão restrita do uso ético e seguro das tecnologias, exigindo uma revisão mais profunda das formas contemporâneas de participação social e política mediadas pelas redes digitais. Conforme argumentam Massimo Di Felice et al. (2018), vivencia-se uma transição da sociedade centrada exclusivamente no humano para redes conectivas, nas quais algoritmos, bases de dados, dispositivos digitais, inteligências artificiais e elementos da biodiversidade passam a integrar os processos decisórios e as dinâmicas de interação social.

Os autores propõem o conceito de cidadania digital como um campo emergente de pesquisa e ação, no qual a participação política não se limita às estruturas representativas tradicionais, mas se expande para plataformas digitais capazes de articular inteligências humanas e não humanas em ecologias informacionais complexas. Essa perspectiva desloca a noção clássica do sujeito político, introduzindo a figura do infovíduo ou pessoa digital, entendida como a unidade indissociável entre o indivíduo físico e sua dimensão informacional, que participa da vida pública por meio de fluxos de dados, redes e arquiteturas algorítmicas.

Sob essa ótica, educar para a cidadania digital torna-se um dever ético e institucional das universidades, especialmente nos cursos da área de Computação, uma vez que as tecnologias desenvolvidas impactam diretamente direitos fundamentais, processos democráticos e formas de convivência social. A proposta do Projeto Integrador V dialoga diretamente com essa concepção, ao promover práticas extensionistas que articulam tecnologia, direitos humanos e educação crítica, preparando os estudantes para

atuar de forma consciente em um contexto marcado por redes digitais, hiperconectividade e desafios éticos complexos.

Além disso, o projeto articula-se com a abordagem da Educação em Direitos Humanos proposta por Piovesan e Fachin (2017, p.24-25), que defende práticas educativas emancipatórias, voltadas para a construção de uma cultura de paz, de solidariedade e de respeito às diferenças. A escolha por desenvolver aplicativos como forma de intervenção tecnológica também reforça o conceito de tecnologia social, compreendida como um conjunto de técnicas, metodologias e ferramentas desenvolvidas de forma coletiva, com objetivo de promover transformação social (DAGNINO, 2004).

Por fim, a metodologia de trabalho por projetos adotada neste estudo fundamenta-se na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), entendida como uma metodologia ativa centrada na aprendizagem, na qual os estudantes assumem papel protagonista na construção do conhecimento, enquanto o docente atua como mediador e colaborador do processo. Conforme argumentam Silva, Castro e Sales (2018), a ABP favorece a resolução de problemas reais, a integração interdisciplinar e a produção de artefatos significativos, especialmente quando articulada ao uso planejado das tecnologias digitais. Nesse sentido, a utilização de recursos tecnológicos no Projeto Integrador V não se restringiu ao suporte técnico, mas constituiu-se como elemento estruturante da aprendizagem, potencializando a colaboração, a autonomia estudantil e o desenvolvimento de competências técnicas e socio emocionais.

O Marco Civil da Internet (Brasil, 2014) e a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) (Brasil, 2018), foram marcos fundamentais na construção do arcabouço legal brasileiro voltado para a proteção dos direitos fundamentais no ambiente digital. Essas legislações estabeleceram princípios, garantias e deveres tanto para os usuários da internet quanto para os provedores de serviços, sendo consideradas referências essenciais para projetos que envolvam coleta, armazenamento e tratamento de dados pessoais.

A LGPD (Brasil, 2018) estabelece também os direitos dos titulares de dados, incluindo o direito de acesso, correção, exclusão e oposição ao uso indevido de suas informações, além de impor obrigações claras para agentes de tratamento de dados, como o dever de garantir a segurança da informação. No contexto do projeto "Direitos Humanos e o Universo Digital", o Marco Civil da Internet e a LGPD forneceram o embasamento legal necessário para orientar as decisões técnicas e pedagógicas, especialmente nas etapas de coleta de dados durante a pesquisa de campo, armazenamento das informações nos

aplicativos desenvolvidos e produção de materiais educativos sobre cidadania digital. A preocupação com a privacidade dos participantes, o uso de formulários anônimos, a elaboração de termos de consentimento informados, bem como as orientações sobre direitos digitais nos materiais educativos, são exemplos concretos de como a equipe incorporou os princípios dessas legislações ao longo de todas as fases do projeto.

As questões abordadas, como a violação de privacidade, o *cyberbullying*, os discursos de ódio e outras formas de violência online, estão diretamente relacionadas aos desafios atuais de promoção da paz e da justiça em ambientes virtuais. A criação de um aplicativo para registo anônimo de denúncias, com objetivo de compreender a dimensão dos ataques aos direitos humanos dentro dos ambientes digitais, aliado a um material educativo, configura uma ação extensionista que fortalece a cultura da denúncia responsável, do acesso à informação e da proteção dos direitos fundamentais.

A proposta também dialoga com algumas metas específicas do ODS 16, tais como, as metas, 16.3, “Promover o Estado de Direito, em nível nacional e internacional, e garantir a igualdade de acesso à justiça para todos”, ao criar um canal educativo acessível e seguro, 16.10, “Garantir o acesso público à informação e proteger as liberdades fundamentais”, ao promover a educação em direitos digitais e ao estimular a conscientização social sobre o uso ético e seguro da internet e 16.b, “Promover e fazer cumprir leis e políticas não discriminatórias para o desenvolvimento sustentável”, ao incentivar o enfrentamento de práticas discriminatórias no ambiente online, como o discurso de ódio e a violência de gênero ou étnico-racial nas redes sociais (IPEA, 2025).

## **Metodologia**

O desenvolvimento do projeto seguiu uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo-exploratório, estruturada em quatro fases:

**Fase 1:** O trabalho é descrito em detalhes através de um Roteiro de Atividades do Projeto (Tema) Integrador, esse arquivo é disponibilizado no Ambiente Virtual de aprendizagem. É marcada as datas dos momentos síncronos. O trabalho é dividido em grupos na primeira reunião do Projeto com o professor. Nesse momento, alguns alunos decidem trabalhar sozinhos, por questões estruturais ou outras. É feita uma reunião online de forma síncrona.

**Fase 2:** Dúvidas e acompanhamentos. Durante as semanas o professor tira dúvidas e envia diversos incentivos para os alunos. Pelo amanhã. Antes da finalização é feita uma outra reunião síncrona, para dúvidas finais.

**Fase 3:** Os alunos enviam as atividades parciais via ambiente virtual. Recebem feedback para fazerem a entrega final. Todos os itens solicitados e alguma correção deve ser colocada na entrega final.

**Fase 4:** O professor analisa as entregas e dá o feedback e as notas dos alunos.

## **Resultados e Discussão**

O desenvolvimento do Projeto Integrador V permitiu aos alunos vivenciar todas as etapas de uma ação extensionista, desde o diagnóstico de uma realidade social até a entrega de um produto tecnológico com potencial de impacto comunitário.

A primeira etapa, que envolveu a aplicação de um questionário anônimo com 40 participantes, revelou dados importantes sobre a percepção da comunidade em relação às violações de direitos no ambiente digital.

Os dados coletados foram organizados em gráficos de barras e de setores (pizza), o que facilitou a interpretação visual dos principais tipos de violações relatadas. Destaca-se também o fato de que muitos participantes demonstraram desconhecimento sobre os canais oficiais de denúncia e sobre os direitos que possuem no meio digital, evidenciando uma lacuna informacional que o projeto se propôs a minimizar.

Na segunda fase, os grupos de alunos criaram diferentes versões de aplicativos móveis com foco na conscientização, denúncia e mapeamento de violações de direitos digitais. Cada grupo seguiu metodologias de desenvolvimento compatíveis com as tecnologias estudadas ao longo do curso, utilizando ferramentas computacionais adequadas.

Os aplicativos desenvolvidos apresentaram funcionalidades variadas, como: Registro anônimo de relatos de violações; Exibição de *dashboards* com dados estatísticos em tempo real; Inclusão de seções educativas com informações sobre direitos digitais e

canais de denúncia e Integração com banco de dados para armazenamento e análise futura.

A documentação técnica incluiu diagramas UML, modelo entidade-relacionamento (MER), scripts SQL e capturas de telas (prints) dos sistemas desenvolvidos, seguindo os requisitos do roteiro extensionista.

A terceira etapa envolveu a criação de materiais informativos como infográficos, apresentações em slides, folhetos digitais e vídeos explicativos, todos contendo QR Codes que direcionavam para os aplicativos criados. Esses materiais foram distribuídos de forma digital para a comunidade participante da pesquisa, ampliando o alcance.

Além disso, os alunos criaram um formulário de feedback, enviado aos participantes, para avaliar a qualidade e a utilidade do material recebido.

A vivência extensionista proporcionou uma oportunidade singular para que os estudantes de Ciência da Computação aplicassem conhecimentos técnicos em um contexto de relevância social, ético e cidadão. O desenvolvimento das competências exigidas pela DCN de Ciência da Computação (BRASIL, 2016) e pelas Diretrizes da

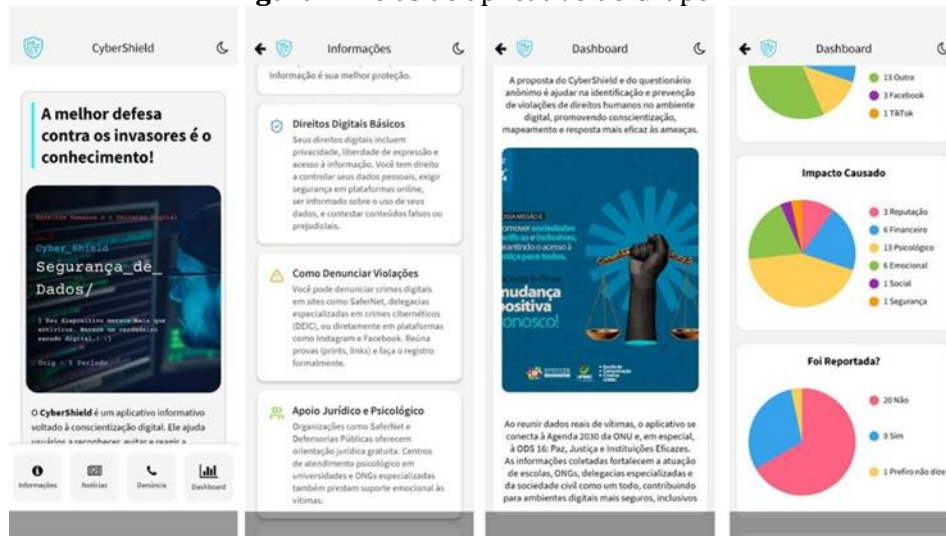
Curricularização da Extensão (BRASIL, 2018) ficou evidente, especialmente no que diz respeito à formação de profissionais conscientes do impacto social de sua atuação.

Além disso, o alinhamento com o ODS 16 da Agenda 2030 reforçou o caráter transformador da atividade, mostrando que a tecnologia pode e deve ser uma ferramenta a serviço da justiça social, da promoção da paz e da garantia dos direitos humanos no ambiente digital.

A turma ficou dividida em um grupo com quatro alunos (Figura 1), chamado de Grupo 1 e outros dois projetos com um aluno responsável em cada um, chamados de Grupo 2 e Grupo 3 (Figura 2 e 3).

O primeiro grupo desenvolveu o aplicativo *CyberShield*, com foco na educação sobre segurança digital e prevenção de ataques cibernéticos, como *phishing*, *ransomware* e invasões de privacidade. Os alunos desenvolveram habilidades técnicas em desenvolvimento mobile, segurança da informação e design educacional, além de reforçar o olhar social sobre o impacto dos ataques cibernéticos na vida cotidiana.

Figura 1: Telas do aplicativo do Grupo 1.



Fonte: Oliveira et. al, 2025.

O segundo grupo (Figura 2), desenvolveu o aplicativo Denúncia Digital, com foco na criação de um canal anônimo para denúncias de violações de direitos humanos no ambiente digital. O aplicativo permitiu que os usuários registrassem relatos de forma segura e sem a necessidade de identificação, incentivando a denúncia de casos de *cyberbullying*, violação de privacidade, discurso de ódio e outras formas de violência digital. Além do formulário de denúncias, o aplicativo incluiu um *dashboard* interativo com gráficos em tempo real, permitindo a visualização das estatísticas de violações registradas. O projeto também trouxe uma seção educativa com informações sobre os principais direitos digitais e orientações sobre como se proteger online.

Figura 2: Telas do aplicativo Grupo 2.



Fonte: Durães, 2025.

O terceiro grupo, desenvolveu o aplicativo Direitos Digitais, onde o sistema incluiu um questionário estruturado, aplicado aos usuários para mapear o grau de conhecimento sobre direitos digitais, percepção sobre privacidade, preocupações com o uso de dados e experiências com violações online. Além da pesquisa, o aplicativo permitiu o registro anônimo de relatos sobre violações vivenciadas ou testemunhadas. A abordagem educativa e de pesquisa social fortaleceu o caráter extensionista do projeto, com impacto direto na formação cidadã e no incentivo à denúncia de violações, novamente alinhando-se aos princípios do ODS 16, ao promover a educação em direitos digitais.

**Figura 3:** Telas do Aplicativo do Grupo 3.



**Fonte:** Muzi, 2025.

Quando olhamos para os dados analisados na experimentação dos aplicativos, citando aqui apenas o Grupo 1, temos os seguintes resultados quando um total de 25 usuários foram questionados se sabiam como denunciar violações de direitos digitais, os dados mostraram um cenário preocupante: apenas 5% afirmaram saber como proceder, 65% responderam que não sabem como denunciar e 30% disseram saber mais ou menos, demonstrando insegurança no processo. Os dados revelam que, apesar de estarmos na chamada "sociedade da informação", grande parte dos estudantes universitários e pessoas da sociedade ainda desconhece seus direitos digitais e os mecanismos de proteção. Isso nos leva ao compromisso histórico da universidade com a formação ética e cidadã.

A experiência com o Projeto Integrador V não apenas possibilitou a aplicação prática dos conteúdos técnicos das disciplinas do curso de Ciência da Computação, como também ampliou o olhar crítico dos estudantes sobre o papel social da tecnologia. O envolvimento dos alunos em todas as etapas, desde o diagnóstico da realidade local até a entrega de soluções digitais de impacto social, representou uma vivência concreta da

proposta de curricularização da extensão, conforme orientam a Resolução CNE/CES nº 7/2018 (BRASIL, 2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Ciência da Computação (BRASIL, 2016).

Cada grupo, com suas particularidades, foi capaz de entregar uma solução real e aplicável, mostrando a diversidade de caminhos possíveis para promover a cidadania digital e a defesa dos direitos humanos no ambiente virtual. A utilização de metodologias de desenvolvimento ágil, ferramentas modernas de programação e estratégias de comunicação digital contribuiu para a formação de profissionais mais preparados, críticos e conscientes de suas responsabilidades sociais.

Os aprendizados extrapolaram os aspectos técnicos. Os alunos demonstraram evolução na capacidade de trabalho em equipe, no exercício da escuta social, na identificação de problemas reais e na construção de soluções com foco no bem comum. Essa vivência prática dialoga com Oliveira (2021), ao evidenciar a extensão universitária como um espaço de interlocução com a comunidade, capaz de ressignificar práticas acadêmicas e favorecer a construção de novos saberes socialmente situados.

Ao final do projeto, ficou evidente que a integração entre Direitos Humanos, Tecnologia e Extensão Universitária não apenas é viável, como é fundamental na formação de um profissional de computação alinhado aos desafios sociais do século XXI. A experiência vivida reforça que a tecnologia pode ser, sim, uma ponte para a justiça social, para o empoderamento da comunidade e para a construção de uma cultura de paz, em perfeita sintonia com o que preconiza o ODS 16 da Agenda 2030 da ONU.

### **Considerações finais**

A realização do Projeto Integrador V representou uma oportunidade concreta de aplicar os conceitos da curricularização da extensão no curso de Ciência da Computação, aproximando teoria e prática de maneira significativa. Ao trabalhar com a temática dos Direitos Humanos no universo digital, os alunos foram desafiados a ir além do domínio técnico, desenvolvendo um olhar mais sensível e crítico sobre o impacto social da tecnologia.

As soluções apresentadas pelos grupos demonstraram a capacidade de utilizar ferramentas e metodologias aprendidas ao longo do curso para responder a uma demanda social real: a necessidade de ampliar a conscientização sobre os direitos digitais e oferecer

canais de denúncia acessíveis. A produção de aplicativos, materiais educativos e o diálogo com a comunidade reafirmaram a importância de integrar os conhecimentos técnicos com a responsabilidade social.

Além de atender aos objetivos institucionais da extensão universitária, a experiência reforçou o desenvolvimento de competências como trabalho em equipe, empatia, ética profissional e compromisso com a cidadania digital. O projeto também dialogou de forma efetiva com os princípios do ODS 16 da Agenda 2030, fortalecendo o compromisso com a justiça social e a promoção de direitos no ambiente virtual.

Diante disto, fica a percepção de que a formação em Ciência da Computação precisa, cada vez mais, incorporar dimensões éticas, sociais e humanas, preparando profissionais não apenas para o mercado de trabalho, mas para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, tanto no mundo físico quanto no digital.

## **Referências**

BRASIL. **Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014.** Marco Civil da Internet. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm). Acesso em: 10 jun. 2025.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018.** Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Disponível em: <https://www.gov.br/esporte/pt-br/acao-a-informacao/lgpd>. Acesso em: 10 jun. 2025.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 1, de 30 de maio de 2012.** Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União, Brasília, 01 jun. 2012. Acesso em: 15 jun. 2025.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 5, de 16 de novembro de 2016.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Bacharelado em Ciência da Computação. Diário Oficial da União, Brasília, 18 nov. 2016. Acesso em: 15 jun. 2025.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018.** Institui as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, 2018. Acesso em: 15 jun. 2025.

DAGNINO, Renato. **Tecnologia Social: contribuição para uma metodologia de projeto.** Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil, 2004. Acesso em: 15 jun. 2025.

DI FELICE, Massimo; PIREDU, Mario; DE KERCKHOVE, Derrick; MIRANDA, José Bragança de; SÁNCHEZ MARTÍNEZ, J. Alberto; ACCOTO, Cosimo. Manifesto pela cidadania digital. Lumina: Revista do Programa de Pós-graduação em Comunicação, Juiz de Fora:

Universidade Federal de Juiz de Fora, v. 12, n. 3, p. 3–7, set./dez. 2018. e-ISSN 1981-4070. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/lumina/article/view/21538>. Acesso em: 10 jul. 2025.

DURÃES, Robson. Denúncia Digital: aplicativo de cidadania e proteção de direitos no universo digital. **GitHub**. 2025. Disponível em: <https://github.com/duraesrobson/denuncia-digital>.

FREITAS, Maria Cristina da Silva; COSTA, Débora Santos. **Curricularização da extensão: desafios e possibilidades para a formação cidadã**. Revista Extensão em Foco, v. 14, n. 1, p. 25-39, 2021.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>. Acesso em: 22 jun. 2025.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **ODS 16 – Paz, Justiça e Instituições Eficazes**. 2025. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ods/ods16.html>. Acesso em: 10 jun. 2025.

MUZI, Salatiel. Direitos Digitais: proteção e denúncia no ambiente online. **GitHub**. 2025. Disponível em: <https://github.com/tielmuzi/direitos-digitais>.

OLIVEIRA, Evandro Salvador Alves de. Contribuições da extensão universitária com a produção e circulação do conhecimento. Revista Intermedius, Centro Universitário de Mineiros - UNIFIMES, v. 1, n. 1, p. 47–55, jan./jun. 2021.

OLIVEIRA, Giancarlo de; SOUZA, Matheus de; TEIXEIRA, Mikaella; SANTOS, Matheus Britto dos. *CyberShield*: conscientização e proteção contra cyberataques. **GitHub**. 2025. Disponível em: <https://github.com/gianIsAway/CyberShield>.

PIOVESAN, Flávia; FACHIN, Melina Girardi. Educação em Direitos Humanos no Brasil: desafios e perspectivas. Revista Jurídica da Presidência, Brasília, v. 19, n. 117, p. 20–38, fev./maio 2017. Acesso em: 15 jun. 2025.

ROZA, Rodrigo Hipólito. Ciência da informação, tecnologia e sociedade. Biblos: Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação, Rio Grande, v. 32, n. 2, p. 177–190, jul./dez. 2018. DOI: 10.14295/biblos.v32i2.7546. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/7546>. Acesso em: 14 jan. 2026.

SILVA, Diego de Oliveira; CASTRO, Juscileide Braga de; SALES, Gilvandenys Leite. Aprendizagem baseada em projetos: contribuições das tecnologias digitais. Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, Canoas, v. 7, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/2763/2019>. Acesso em: 15 jun. 2025.



**Capítulo 9**  
**EDUCAR PARA A CIDADANIA INCLUSIVA: O PAPEL DA**  
**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O PROTAGONISMO**  
**JUVENIL**

*Clea Marcia Bernardes de Oliveira*

*Evelyne Ferreira Ducini*

*Roberta Negrão de Araújo*



# EDUCAR PARA A CIDADANIA INCLUSIVA: O PAPEL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O PROTAGONISMO JUVENIL

***Clea Marcia Bernardes de Oliveira***

*Mestranda, Universidade Estadual do Norte do Paraná, clea.oliveira@escola.pr.gov.br*

***Evelyne Ferreira Ducini***

*Mestranda, Universidade Estadual do Norte do Paraná, evelyneferr@gmail.com*

***Roberta Negrão de Araújo***

*Doutora, Universidade Estadual do Norte do Paraná, robertanegrao@uenp.edu.br*

## **RESUMO**

Este artigo apresenta uma reflexão sobre o papel da formação docente na promoção do protagonismo juvenil em contextos escolares inclusivos. Parte-se da compreensão de que cabe à escola contemporânea preparar o estudante para atuar de forma crítica, autônoma e consciente na sociedade, o que é oportunizado pelo fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas. O problema investigado diz respeito aos limites e possibilidades da formação inicial e continuada de professores na efetivação desse protagonismo, sobretudo frente aos desafios da diversidade e da inclusão. O estudo é um recorte teórico de duas pesquisas em desenvolvimento, ancoradas nos Direitos Humanos e no Estatuto da Criança e do Adolescente. A abordagem utilizada é bibliográfica, com base em autores como Libâneo (2021), Nóvoa (2017), Glat (2007) Costa (2001) e Araújo-Oliveira e Costa (2024). A análise destaca três eixos principais: a formação docente como catalisadora da participação juvenil; os desafios da inclusão escolar, especialmente no que se refere à atuação docente junto a estudantes com deficiência; e o Itinerário Formativo Projeto de Vida, como estratégia para fomentar o autoconhecimento, a autonomia e a cidadania ativa dos jovens. Os resultados indicam que práticas pedagógicas pautadas em metodologias colaborativas e no desenvolvimento de competências socioemocionais favorecem ambientes escolares mais democráticos e equitativos. Conclui-se que investir na formação crítica e reflexiva dos professores é condição indispensável para que o estudante seja reconhecido como

sujeito históricos, capaz de transformar a realidade e contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva.

**Palavras-chave:** Protagonismo juvenil. Formação docente. Inclusão escolar. Projeto de vida. Cidadania.

## **1 INTRODUÇÃO**

O protagonismo juvenil, compreendido como a capacidade do jovem de assumir papéis ativos em suas aprendizagens e em suas comunidades, destaca-se como uma prioridade para o século XXI (COSTA; VIEIRA, 2006). Em um contexto de transformações sociais, culturais e tecnológicas, é fundamental que a escola prepare o estudante para atuar como cidadão crítico, autônomo e consciente.

Nesse cenário, a formação de professores desponta como pilar para a promoção de uma educação transformadora e inclusiva. Como argumenta Libâneo (2021), educar para a cidadania significa não apenas transmitir conhecimentos, mas preparar indivíduos para a vida em sociedade, com autonomia e responsabilidade social.

O presente artigo caracteriza-se como um recorte de dois estudos em andamento, realizados em um programa *stricto sensu*, que têm como tema os Direitos Humanos manifestados no Estatuto da Criança e do Adolescente. Tem como objetivo analisar de que maneira a formação docente pode fortalecer o protagonismo juvenil, promovendo uma educação que valorize a inclusão e a cidadania. Especificamente, busca apresentar a importância da formação de professores nesse processo, bem como refletir os desafios da inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE); além de destacar a relevância do Itinerário Formativo Projeto de Vida como forma de dar voz aos jovens no ambiente escolar.

Este recorte, portanto, apresenta parte do referencial teórico, sustentado por autores que discutem práticas pedagógicas inclusivas. Abordamos, inicialmente, a formação docente como catalisadora do protagonismo juvenil. Examinamos os desafios e as oportunidades relacionadas à inclusão de estudantes com NEE no contexto de práticas pedagógicas. Por fim, destacamos os Projetos de Vida como ferramenta de valorização da voz dos jovens, promovendo a construção de uma cidadania mais ativa e consciente.

## **2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O PROTAGONISMO JUVENIL**

A escola do século XXI enfrenta desafios profundos diante das rápidas mudanças sociais, culturais e tecnológicas. Nesse cenário dinâmico e plural, ganha destaque a necessidade de uma educação que vá além da simples transmissão de conteúdos e promova a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de atuar na transformação de suas realidades (MORIN, 2002). Nesse processo, o protagonismo juvenil desponta como uma proposta pedagógica fundamental, pois reconhece os estudantes como sujeitos ativos, produtores de saberes e participantes na construção do ambiente escolar. Para que esse protagonismo se efetive, a formação de professores é elemento-chave, pois são os educadores que promovem, ou limitam, as possibilidades de escuta, participação e autonomia dos jovens.

A formação docente, tanto inicial quanto continuada, deve preparar o professor para lidar com a complexidade do cotidiano escolar e com a diversidade de sujeitos que compõem a escola. Essa formação precisa ser crítica, ética, contextualizada e comprometida com a promoção da cidadania. Conforme argumenta Libâneo (2021), educar para a cidadania implica superar concepções tecnicistas de ensino e desenvolver práticas que favoreçam o pensamento crítico, o diálogo e a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento. Libâneo (2021) defende que o professor precisa compreender seu papel político e social, agindo como mediador de experiências que formem sujeitos reflexivos, capazes de interpretar e intervir no mundo.

Para que isso ocorra, a prática docente precisa ser repensada. Já não se pode mais sustentar modelos pedagógicos centrados na autoridade unilateral do professor ou em métodos puramente expositivos. A escola precisa se tornar um espaço de vivência democrática, onde os estudantes possam se expressar, tomar decisões, participar de projetos coletivos e refletir sobre as questões que atravessam suas vidas. Esse ambiente de aprendizagem dialógico e colaborativo é o terreno fértil para o florescimento do protagonismo juvenil. Nesse contexto, o professor atua como facilitador, incentivando a escuta, o respeito às diferentes opiniões e a construção coletiva de saberes.

Nóvoa (2017) acrescenta a esse debate uma contribuição importante ao destacar que a formação de professores deve estar enraizada nas experiências concretas da docência. Para ele, não se trata apenas de formar para fazer, mas de formar para compreender, refletir e agir com responsabilidade. O pesquisador defende uma formação

ancorada na realidade das escolas, nas histórias de vida dos educadores e no compromisso com a transformação social (NÓVOA, 2017). Assim, formar professores é também formar cidadãos, pois o educador é, antes de tudo, um agente cultural, ético e político. Ao reconhecer o professor como protagonista de sua própria formação, abre-se espaço para que ele, por sua vez, forme estudantes também protagonistas.

Essa perspectiva exige políticas públicas comprometidas com a valorização do magistério e com investimentos na formação docente. A ausência de programas consistentes de formação continuada, a precarização das condições de trabalho e a desvalorização da profissão docente ainda são entraves significativos à implementação de práticas pedagógicas transformadoras. Os professores precisam ser apoiados em sua jornada formativa com tempo, recursos e reconhecimento institucional, para que possam construir práticas inovadoras, contextualizadas e sensíveis à diversidade.

Além disso, a formação docente voltada ao protagonismo juvenil deve incluir o desenvolvimento de competências socioemocionais<sup>5</sup> (COSTA, 2001). Saber lidar com emoções, cultivar a empatia, trabalhar em equipe e resolver conflitos são aspectos fundamentais para a construção de uma cultura de convivência respeitosa e colaborativa na escola (CASEL, 2019). Essas habilidades, muitas vezes negligenciadas nos currículos de licenciatura, são indispensáveis para que o professor possa criar ambiente de aprendizagem acolhedor, onde os estudantes se sintam seguros para se expressar, errar, experimentar e aprender de forma efetiva.

A integração entre teoria e prática também é indispensável nesse processo. Cursos de formação que priorizam apenas o conhecimento teórico, descolado da realidade escolar, tendem a produzir profissionais despreparados para os desafios concretos da sala de aula. Por outro lado, quando a formação possibilita experiências práticas desde os primeiros anos, como estágios supervisionados, projetos de intervenção pedagógica e rodas de reflexão entre pares, há maior chance de consolidar uma prática docente crítica e criativa. Como enfatiza Libâneo (2021), é nesse movimento entre refletir e agir que o professor constrói sua identidade profissional e contribui para uma escola mais democrática.

---

<sup>5</sup> A Colaboração para a Aprendizagem Acadêmica, Social e Emocional (CASEL) definiu a aprendizagem socioemocional (SEL) como “[...] o processo através do qual crianças e adultos compreendem e gerem emoções, estabelecem e alcançam objetivos positivos, sentem e demonstram empatia pelos outros, estabelecem e mantêm relacionamentos positivos e tomam decisões responsáveis” (CASEL, 2019).

Promover o protagonismo juvenil por meio da atuação docente, portanto, exige uma mudança de mentalidade: é preciso enxergar os estudantes como sujeitos históricos, com voz, desejos, conflitos e saberes próprios. É preciso escutar mais e prescrever menos, construir com os jovens em vez de ensinar para eles. É nesse cenário que a formação do professor ganha centralidade, pois só forma estudante protagonista quem é (COSTA, 2001).

Destarte, investir na formação docente é investir na qualidade social da educação e, sobretudo, na construção de uma escola que dialogue com o presente e projete um futuro mais justo. Professores preparados, valorizados e comprometidos com a transformação social são os principais aliados para garantir que o protagonismo juvenil deixe de ser um ideal abstrato e se torne uma prática cotidiana e concreta nos espaços escolares.

### **3 DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS**

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei n. 13146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão – garantem o direito de crianças e adolescentes com deficiência a uma educação de qualidade (BRASIL, 2015). No entanto, ainda há desafios a serem superados: infraestrutura inadequada, frágil formação docente e resistência de algumas comunidades escolares.

Logo, a inclusão de estudantes com NEE nas escolas exige mais do que boa vontade, requer práticas pedagógicas conscientes, sensíveis às particularidades de cada estudante. No entanto, muitos professores ainda enfrentam dificuldades nesse processo, principalmente pela ausência de uma formação adequada para lidar com turmas diversas. Araújo-Oliveira e Costa (2024) apontam que grande parte dos docentes se sente despreparada para atender alunos com necessidades específicas, o que reforça a urgência de políticas públicas que invistam em formação continuada e apoio pedagógico.

Nesse contexto, a aprendizagem colaborativa surge como uma estratégia potente. Ao promover a troca entre estudantes com diferentes habilidades, essa abordagem contribui para o desenvolvimento da empatia, da cooperação e da valorização das diferenças. Como destaca Freitas (2023), quando os alunos aprendem juntos, em um

ambiente de respeito e escuta, a escola se transforma em um espaço mais democrático e acolhedor.

Outro aspecto relevante para garantir uma educação inclusiva é o uso de recursos tecnológicos adaptados, que ampliam as possibilidades de participação de estudantes com deficiência. Quando integradas ao cotidiano escolar, ferramentas como *softwares* de leitura de tela, materiais em braille e dispositivos de comunicação alternativa contribuem significativamente para que esses alunos desenvolvam autonomia e protagonismo. A incorporação dessas tecnologias ao processo de ensino-aprendizagem potencializa a construção de ambientes mais acessíveis, dinâmicos e acolhedores, promovendo a equidade no acesso ao conhecimento (MONTAAN, 2003).

Contudo, a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva não pode recair apenas sobre os professores. Ela exige o envolvimento de toda a comunidade escolar – gestores, famílias e especialistas – para garantir que os alunos recebam o suporte necessário. Nesse sentido, Glat (2007) defende que o sucesso da inclusão está diretamente ligado ao apoio contínuo às escolas, tanto no que diz respeito à formação específica dos docentes quanto ao acesso a materiais acessíveis e recursos tecnológicos. Isto porque, formar professores na perspectiva da inclusão significa repensar não apenas o papel do professor, mas também o da escola e o da educação como um todo, superando práticas excludentes que ainda persistem.

#### **4 PROJETO DE VIDA E CIDADANIA: A VOZ DOS JOVENS NA ESCOLA**

A inclusão do Projeto de Vida no currículo do Ensino Médio, oficializada pela Lei nº 14.945/2024 representa uma mudança na maneira de ensinar e aprender (BRASIL, 2024). No Estado do Paraná, a aplicação desse componente curricular desde 2020 tem se mostrado promissora para fortalecer o protagonismo juvenil.

O Projeto de Vida consiste em promover rodas de conversa, atividades de autoconhecimento, seminários sobre o mundo do trabalho e oficinas de planejamento pessoal (PARANÁ, 2021). Nesses momentos, os estudantes são incentivados a identificar seus sonhos, valores, limites e interesses, conscientes de que essas reflexões são indispensáveis para a escolha de seu itinerário formativo, nas áreas de conhecimento.

A atuação docente é central nesse processo. Antes de lecionar, os professores participam de formação específica oferecida pela Secretaria da Educação, preparando-os

para mediar discussões sobre identidade, carreira e vida comunitária. Ao longo do ano, incentivam os jovens a construir planos de ação com etapas claras, prazos e formas de monitoramento.

Essa prática tem favorecido o desenvolvimento de competências socioemocionais. Os alunos aprendem a entender seus próprios traços e a lidar com emoções, a traçar metas realistas, a enfrentar desafios fora da zona de conforto e a compreender seu papel social. Os registros do documento orientador de 2023 reforçam que a metodologia inclui temas como formação de identidade, gestão emocional, ambições futuras e solidariedade, elementos-chave para o crescimento pessoal e coletivo.

Além da transformação individual, o Projeto de Vida fortalece a cultura escolar democrática (PARANÁ, 2021). A avaliação formativa, pautada no engajamento e autonomia dos estudantes, e não na simples atribuição de notas, promove um ambiente participativo. O planejamento curricular torna-se uma ação colaborativa, envolvendo alunos na definição de objetivos, tornando-os corresponsáveis pelo seu próprio aprendizado.

Por fim, ao conectar habilidades pessoais, reflexões sobre identidade, escolhas profissionais e engajamento social, o Projeto de Vida representa um componente curricular híbrido: pedagógico, na medida em que orienta o autoconhecimento e a autonomia; e político, ao promover o protagonismo juvenil, a gestão inclusiva e a construção de uma escola sensível aos sonhos e potenciais de cada estudante.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Buscamos discutir de que maneira a formação docente pode fortalecer o protagonismo juvenil, promovendo uma educação mais inclusiva, crítica e voltada para a construção de uma cidadania ativa. A abordagem proposta enfatiza a importância de transformar a prática pedagógica, colocando os estudantes no centro do processo de aprendizagem e valorizando suas vozes como agentes de transformação social. Nesse sentido, a formação inicial e continuada dos professores surge como um elemento essencial para a implementação de práticas inovadoras que dialoguem com as demandas de uma sociedade diversa e em constante evolução.

A relevância dessa discussão é evidente, uma vez que promove a reflexão sobre o papel da educação na construção de uma cidadania consciente e inclusiva. Em um mundo

marcado por desigualdades e desafios sociais, oferecer ao jovem ferramentas que o capacite a atuar como protagonista de sua história é uma maneira de fortalecer os princípios democráticos e a justiça social. Além disso, no contexto educacional, apontamos caminhos para integrar tecnologias digitais, metodologias ativas e práticas inclusivas, de maneira a atender às necessidades de uma escola cada vez mais heterogênea.

Ao discutir a importância de projetos de vida, inclusão de estudantes com necessidades especiais e o uso estratégico de tecnologias, este trabalho contribui para um debate necessário sobre os desafios e as possibilidades de uma educação que promova a equidade e o desenvolvimento integral dos alunos. A valorização do protagonismo juvenil não é apenas uma necessidade pedagógica, mas um imperativo ético e social para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A relevância desse tema ultrapassa os limites da sala de aula, impactando diretamente na formação de cidadãos capazes de atuar de maneira ativa, crítica e inclusiva na sociedade. Assim, reafirma-se a importância de investir em políticas e práticas que garantam o acesso a uma educação de qualidade, pautada na valorização do potencial transformador dos jovens e de seus educadores.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO-OLIVEIRA, Anderson; COSTA, Carla Barroso da. Apoiar e promover a diversidade: os desafios da avaliação da aprendizagem em contexto de inclusão. *Revista Educativa – Revista de Educação*, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 106–118, dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.18224/educ.v27i1.14177>. Disponível em:

<https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/14177/7004>. Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Brasília: 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 1 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.945**, de 4 de abril de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para tornar obrigatória a inclusão do Projeto de Vida nos currículos do ensino médio. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 5 abr. 2024. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2024/Lei/L14945.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14945.htm). Acesso em: 18 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/INEP, 2008.

BRASIL. **Lei n. 13.146/15.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 24 abr.2025.

CASEL. **What is SEL?** Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2019.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da.; VIEIRA, Maria Adenil. **Protagonismo Juvenil:** adolescência, educação e participação democrática. 2. ed. São Paulo: FTD, 2006.

COSTA, Antônio Carlos Gomes. **Tempo de servir:** o protagonismo juvenil passo a passo. Um guia para o educador. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

FREITAS, Marcos Cezar. de. **Educação inclusiva:** Diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, v. 53, e10084, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/10084>. Acesso em: 16 maio 2024.

GLAT, Rosana. **Educação inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. *Rio de Janeiro: 7Letras*, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática e práticas de ensino:** diálogos contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Brasília: UNESCO, 2002.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Currículo da Educação Básica:** Etapa Ensino Médio. Curitiba: SEED-PR, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Pagina/Novo-Ensino-Medio>. Acesso em: 18 jul. 2024.



**Capítulo 10**  
**O PLANO MUNICIPAL PELA PRIMEIRA INFÂNCIA E O**  
**DIREITO À CIDADE NO MUNICÍPIO DE CURITIBA**

*Bruna Carla de Camargo*  
*Kelly Ester Lopes*  
*Cintia Cargnin Cavalheiro Ribas*



# **O PLANO MUNICIPAL PELA PRIMEIRA INFÂNCIA E O DIREITO À CIDADE NO MUNICÍPIO DE CURITIBA**

***Bruna Carla de Camargo***

*Advogada, Apoio Executivo na Gerência de Governança da Companhia de Saneamento do  
Paraná, Tecnóloga em Gestão Pública pela UFPR e Especialista em Gestão Pública pelo  
IMAP Curitiba*

***Kelly Ester Lopes***

*Gerente na Coordenadoria de Formação e Inovação - Secretaria Municipal da Educação -  
Prefeitura Municipal de Curitiba. Especialista em Gestão Escolar - USP, em Gestão de  
Cidades Inteligentes e em Políticas Públicas e Mudanças Climáticas - IMAP. Licenciada em  
Geografia - UFPR.*

***Cintia Cargnin Cavalheiro Ribas***

*Diretora da Escola de Administração Pública de Curitiba – Prefeitura Municipal de  
Curitiba. Instituto Municipal de Administração Pública. Doutora em Educação. Mestre em  
Desenvolvimento de Tecnologias. Especialista em Educação Especial e Inclusiva,  
Neuroeducação, Psicopedagogia e Pedagogia Organizacional. Licenciada em Pedagogia.*

## **RESUMO**

O presente trabalho objetivou tematizar e discutir o Eixo “A criança e o espaço, a cidade e o meio ambiente”, integrante do Plano Municipal pela Primeira Infância de Curitiba no que se refere aos direitos da Primeira Infância no acesso e pertencimento ao espaço urbano no município de Curitiba. A inquietação que moveu esta pesquisa refere-se à compreensão e análise de como o município de Curitiba aborda e legitima no seu Plano Municipal pela Primeira Infância, o direito à cidade e ao meio ambiente, às crianças de zero a seis anos, observados os inúmeros e complexos desafios que envolvem a elaboração e implementação de um documento dessa natureza e com vistas à democratização do espaço urbano numa perspectiva de construção de uma Cidade Inteligente. Como estratégia metodológica utilizou-se a

pesquisa de natureza qualitativa, caracterizada como um estudo de caso, uma vez que se propôs a analisar parte do Plano Municipal pela Primeira Infância de Curitiba, tomando como fonte principal os materiais produzidos pelas instituições envolvidas na elaboração do documento ao longo do tempo.

**Palavras-chave:** O Direito à Cidade. Infância. Planejamento Urbano.

#### **ABSTRACT**

This study aimed to discuss the theme “Children and space, the city and the environment”, which is part of the Municipal Plan for Early Childhood in Curitiba, regarding the rights of early childhood in terms of access and belonging to urban space in the city of Curitiba. The concern that motivated this research refers to the understanding and analysis of how the city of Curitiba addresses and legitimizes, in its Municipal Plan for Early Childhood, the right to the city and the environment for children aged zero to six years, considering the numerous and complex challenges involved in the preparation and implementation of a document of this nature and with a view to democratizing urban space with a view to building a Smart City. As a methodological strategy, qualitative research was used, characterized as a case study, since it aimed to analyze part of the Municipal Plan for Early Childhood in Curitiba, taking as its main source the materials produced by the institutions involved in the elaboration of the document over time.

**Keywords:** The Right to the city. Childhood. Urban Planning.

## **INTRODUÇÃO**

O crescimento urbano caracteriza-se por variadas tendências: a rápida e desordenada urbanização, o aumento significativo no número das megacidades, o crescimento exponencial das regiões metropolitanas, tornando-as grandes aglomerados urbanos e os deslocamentos humanos provocados por guerras, desastres ambientais, fome, entre outros (NAÇÕES UNIDAS, 2022). No Brasil, em decorrência disto, surgem inúmeros desafios, especialmente, quanto às questões da função, da ocupação e do uso do solo urbano, da habitação, da mobilidade, do saneamento, dos serviços, equipamentos e mobiliários públicos, da preservação ambiental entre outros, que impactam diretamente na qualidade de vida das pessoas e que, enquanto direitos básicos para o exercício da cidadania, devem nortear as políticas públicas de forma a garantir equanamente o direito à cidade à toda população, incluindo a Primeira Infância que, de acordo com o Marco Legal da Primeira Infância – Lei n. 13.257/2016, compreende os seis primeiros anos de vida da criança.

As múltiplas e complexas relações que se estabelecem nos territórios urbanos não podem ignorar a presença das crianças, pois além de sujeitos de direitos, elas são sujeitos ativos nas dinâmicas do cotidiano vivido nas cidades. Então, considerando-se que a responsabilidade sobre a Primeira Infância é uma ação compartilhada entre Estado, família e sociedade, e que o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças ocorrem em diferentes contextos, é urgente que as políticas públicas tornem as cidades acessíveis, seguras e acolhedoras para elas.

Nesta perspectiva, Curitiba aprovou a Lei n. 16.239/2023 que institui o Plano Municipal pela Primeira Infância de Curitiba (PMPI), no qual há o eixo temático “A criança e o espaço, a cidade e o meio ambiente”, marco importante para as discussões referentes aos direitos da Primeira Infância no município, e que será objeto de análise deste estudo, que buscou tematizá-lo e discuti-lo, observando-se as metas e ações propostas no PMPI quanto ao direito à cidade e ao meio ambiente, identificando-se as interlocuções teórico-metodológicas que se estabelecem entre o documento e as concepções que fundamentam as discussões sobre as políticas públicas de garantia de direitos ao acesso e pertencimento ao espaço urbano.

Para obtenção do objetivo principal, como estratégia metodológica utilizou-se a pesquisa de natureza qualitativa, caracterizada como um estudo de caso, uma vez que se propôs a analisar parte do Plano Municipal pela Primeira Infância, tomando como fonte principal os materiais produzidos pelas instituições envolvidas na elaboração do documento ao longo do tempo.

## **A PRIMEIRA INFÂNCIA E O DIREITO À CIDADE E À NATUREZA**

Conforme disposto na Constituição Federal Brasileira e no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), Lei n. 8.069/1990 que regulamenta o artigo 227 da Constituição Federal, a criança deve gozar de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, visando seu desenvolvimento pleno e integral. O ECA, define que as crianças e adolescentes são sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento e, por essa razão, demandam proteção integral e prioritária por parte da família, sociedade e do Estado.

No âmbito da Primeira Infância, o Marco Legal da Primeira Infância estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a

Primeira Infância. Dentre as diretrizes, ressalta-se a inclusão da participação das crianças na definição das ações que lhe digam respeito, que deve ser acompanhada por profissionais qualificados e que compreendam as diferentes formas de expressão infantil; tal participação na formulação de políticas e ações voltadas a elas é promotora de inclusão social e cidadania. Destaca-se que dentre os instrumentos jurídicos urbanísticos voltados ao cumprimento das funções sociais da cidade, dispostos no Estatuto das Cidades – Lei Federal n. 10.257/2001, está a participação popular na elaboração e execução das políticas públicas e a proteção ao meio ambiente urbano, ou seja, a escuta às crianças é parte importante no contexto do Direito à Cidade.

A teoria do Direito à Cidade apresenta uma visão crítica de como o espaço urbano é muito mais do que sua função econômica, é um espaço de transformação social, afinal, a cidade é um local de vivência e participação ativa de inúmeros atores sociais (LEFEBVRE, 2001). Harvey (2012) discute o conceito de Direito à Cidade e seus desdobramentos sociais, políticos e econômicos ao longo do tempo, destacando a cidade como “produto” da ação humana que reflete as muitas contradições que sua construção e reconstrução suscitam. Se por um lado a liberdade de construir e reconstruir a cidade constitui-se como um direito humano, por outro, o processo de urbanização nestas sociedades, constitui-se como um fenômeno de classes. A propriedade privada e a expansão da atividade lucrativa têm se sobreposto aos demais direitos, deteriorando a noção de coletividade, pertencimento, cidadania e de poder democrático (HARVEY, 2012).

A urbanização provoca profundas mudanças no estilo e na qualidade da vida urbana, sendo o Direito à Cidade em suas múltiplas dimensões, um desafio permanente, considerando-se que a cidade e sua estrutura acentuam desigualdades, pois, a privatização dos espaços urbanos exclui grupos vulneráveis, inclusive as crianças, mesmo que todos os cidadãos tenham o direito de vivenciar a cidade num ambiente democrático e igualitário (HARVEY, 2012).

No contexto do Direito à Cidade, o pensar na infância se torna um fator complexo, visto que, a infância enquanto categoria social, “apta” a ter direitos e a ser pauta de políticas públicas, trata-se de uma conquista recente, pois, somente após as premissas abordadas na Sociologia da Infância, a criança passou a ser considerada como um ator social (sujeito de direitos e agente social) e parte fundamental na construção da infância e da sociedade (EVANGELISTA; MARCHI, 2022). Qvortrup (2010, p. 639) aponta que

“muitos parâmetros, talvez os que mais influenciam a vida das crianças, são definidos sem sequer levar em consideração as crianças e a infância”.

Jacobs (2011) destaca que o Direito à Cidade precisa evoluir numa perspectiva democrática e equânime, por meio da ruptura de processos centenários que privilegiam os mesmos grupos sociais; e, no que se refere à infância isso se torna ainda mais urgente, pois, as cidades em geral, não são pensadas para e com a criança, refletindo na qualidade de vida e nas experiências da infância no espaço urbano. Há muito o que avançar no que diz respeito à valorização da vivência das crianças e à consolidação de seu direito a ter voz e escuta; pois, no contexto do Direito à Cidade, o protagonismo da infância ainda é incipiente, fazendo-se necessária a instituição de políticas públicas que tenham a criança como um sujeito de direito (TONUCCI, 2016).

As cidades precisam ser pensadas com centralidade na infância e ser espaços para todos e, ao mesmo tempo, para cada um. Para isso, é fundamental a promoção de práticas democratizantes voltadas ao coletivo, sem perder o olhar para o indivíduo, pois, viver em comunidade é estar constantemente frente à dicotomia entre o papel da individualidade na coletividade e o papel da coletividade sobre a individualidade, ou seja, as discussões sobre o Direito à Cidade precisam dar vez e voz à toda comunidade, incluindo-se as crianças (BENJAMIN, 2009), afinal, os indivíduos que vivem nas cidades só se tornam efetivamente cidadãos quando a cidade é pensada coletivamente, também, com e para eles (TONUCCI, 2016).

O Direito à Cidade, na perspectiva da Primeira Infância, requer a construção de vínculos com as culturas locais, em especial, com as famílias, pois sem dialogar com elas não há como se pensar em construção da cidadania (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008).

Compreende-se, assim, que o planejamento urbano não pode ser desconectado da realidade complexa e multifacetada na qual as crianças e suas famílias estão inseridas. Tonucci (2015) ao apresentar o conceito de “Cidade das Crianças”, afirma que a cidade precisa ter sua estrutura pautada na existência, bem estar e autonomia das crianças, propiciando mobilidade adequada, espaços lúdicos e seguros, os quais seriam aproveitados por toda a população.

Criar espaços urbanos pensados na Primeira Infância, garante que desde muito pequenas as crianças se sintam parte integrante e essencial desses ambientes, no qual crescerão entendendo o papel das cidades na democracia e diminuição das desigualdades.

Tais ambientes podem melhorar a qualidade de vida daqueles que as cercam, pois, quando uma cidade é boa para uma criança, é boa para todos cidade (TONUCCI, 2015).

Outro ponto fundamental sobre o Direito à Cidade está relacionado à discussão sobre o direito à natureza. A vida na cidade, regida pelos intensos processos de urbanização se distancia cada vez mais do acesso e contato com a natureza. As paisagens são modificadas e o acesso às áreas arborizadas e preservadas torna-se um direito de poucos, então, é de extrema relevância que o Direito à Cidade esteja atrelado ao direito à natureza. Muitas crianças são afastadas do contato com a natureza, quer seja no ambiente escolar, quer seja em não brincam ao ar livre. As crianças estão “cotidianamente confinadas a ambientes artificiais, entregues às telas trêmulas de vídeo games, celulares, tablets, televisores, de que se tornam cada vez mais dependentes” (ANTÔNIO; TAVARES, 2019, p. 71).

As crianças são muito curiosas sobre temas relativos ao meio ambiente e essa premissa deve ser considerada no planejamento/replanejamento das cidades, afinal, a qualidade de vida nos centros urbanos é diretamente afetada pelas interações estabelecidas entre a criança e o mundo natural que a cerca.

### **A Primeira Infância e o Direito à Cidade e à Natureza no Brasil: O Plano Nacional pela Primeira Infância (PNPI)**

O Plano Nacional pela Primeira Infância, aprovado em 2010 e atualizado em 2020, foi elaborado pela Rede Nacional Primeira Infância (RNPI) pautando-se no Marco Legal da Primeira Infância. Trata-se de um documento político e técnico que orienta decisões, investimentos e ações de proteção e promoção dos direitos das crianças na Primeira Infância. Apresenta princípios, diretrizes e “ações finalísticas”, dentre elas, “A criança e o espaço, a cidade e o meio ambiente”. A ações discutidas no PNPI trazem reflexões referentes à forma de como o espaço, na relação cidade e meio ambiente, é construído de forma a contemplar as especificidades da sociedade como um todo, incluindo as da PI (RNPI, 2020).

Segundo o Plano Nacional pela Primeira Infância, a desigualdade espacial impacta crianças e suas famílias em múltiplos aspectos da vida urbana, principalmente, as mais vulneráveis. Essa disparidade manifesta-se no alto custo de vida e no acesso, muitas vezes excludente, aos serviços urbanos, considerando-se a distribuição geoespacial desigual dos

serviços pela cidade, condições precárias do ambiente construído, e alocação desproporcional de terras e espaços urbanos. O desenho e a construção do espaço coletivo oferecem uma multiplicidade de oportunidades para que as cidades se comprometam com o respeito aos direitos das crianças e com um planejamento para a equidade, conforme aponta o PNPI.

O capítulo “Ações Finalísticas”, no título “A criança, o espaço, a cidade e o meio ambiente”, aborda a relevância da ocupação infantil nos espaços urbanos e seu direito ao ambiente, considerando três temas principais: o meio ambiente físico e cultural em que vive; a cidade como lugar de vida e cidadania; e a sociedade sustentável, que envolve a sustentabilidade do planeta e a educação ambiental. Para atendimento das demandas, são apresentados quatorze metas e objetivos, dedicados principalmente a direcionar os espaços e sua infraestrutura para o atendimento das crianças na Primeira Infância (RNPI, 2020). Nas metas constam diretrizes para que os espaços urbanos sejam planejados considerando as necessidades da Primeira Infância, o que inclui: destinação de áreas públicas adequadas nos Planos Diretores das cidades, a exigência de espaços específicos para lazer, saúde e educação em projetos de loteamento e a promoção de atividades ao ar livre, especialmente em áreas com poucas oportunidades de lazer. Além disso, propõe a inclusão da temática sustentabilidade e PI na formação de professores, arquitetos, urbanistas e designers; oficinas para que profissionais criem espaços apropriados para crianças; incentiva a criação de redes entre escolas e cidades, a participação infantil no planejamento urbano e a organização de grupos intersetoriais e comitês de crianças nos municípios; e recomenda a implementação de rotas seguras entre equipamentos públicos, garantindo acessibilidade e mobilidade ativa para as crianças (PNPI, 2020).

### **A Primeira Infância e o Direito à Cidade e à Natureza no Município de Curitiba: Plano Municipal pela Primeira Infância (PMPI)**

Em 2022, a população de crianças de 0 a 6 anos de Curitiba equivalia a 7% da população (IBGE, 2022), uma parcela significativa e que, portanto, precisa de políticas públicas qualificadas e contínuas para a garantia dos seus direitos. O Plano Municipal pela Primeira Infância de Curitiba define um conjunto de diretrizes para a proteção da Primeira Infância na cidade, tratando-se de um importante documento para as discussões sobre o Direito à Cidade no que se refere à Primeira Infância.

A elaboração do Plano Municipal pela Primeira Infância iniciou em 2022, com a participação de representantes de diversos Órgãos Municipais, dentre eles: o Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC), Administrações Regionais do Município e Câmara Municipal de Curitiba (CMC), além da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e do Conselho Municipal da Educação (CME) e de agentes do Ministério Público do Paraná ligados à área da infância. Importante registrar que na última atualização do Observatório do Marco Legal da Primeira Infância em 2024, dos 5.565 municípios brasileiros, apenas 528 possuem seus Plano Municipal pela Primeira Infância.

O PMPI define que Curitiba tem o prazo de dez anos para efetivar as oitenta metas propostas e deve realizar conferência pública a cada quinquênio para acompanhamento da sua execução. Previu-se, também, a criação de instância permanente de avaliação, negociação, acompanhamento e monitoramento das metas, ações e estratégias formada pelo poder público incluindo o Conselho Tutelar, o Sistema de Justiça e a sociedade civil. São 160 ações transversais, envolvendo órgãos municipais agrupados por eixos temáticos. Assim como no Plano Nacional pela Primeira Infância, no Plano Municipal pela Primeira Infância há o eixo: “A criança e o espaço, a cidade e o meio ambiente”.

Curitiba expressa suas concepções sobre a temática e as escolhas que advém dela para a implementação de políticas públicas na garantia dos direitos, trazendo como metas do eixo: trabalhar o desenvolvimento sustentável e a Educação Ambiental; ampliar os conhecimentos em relação à Educação Ambiental, o sentimento de pertença e consciência cidadã; ampliar e reestruturar espaços utilizados pelas crianças no meio ambiente; promover formação em Educação Ambiental; oportunizar atividades de meio ambiente; trabalhar o desenvolvimento sustentável e a Educação Ambiental; ampliar os conhecimentos em relação à Educação Ambiental, o sentimento de pertença e consciência cidadã; investir na produção de conhecimento para subsidiar iniciativas voltadas à Primeira Infância; garantir ambientes seguros e adequados (CURITIBA, 2023). Tais metas se subdividem em ações e estratégias direcionadas a um público-alvo no qual estão as crianças na Primeira Infância, turistas e a comunidade em geral. O Plano Municipal pela Primeira Infância define prazo, instrumentos de avaliação e monitoramento e o segmento proponente Órgão/Entidade responsável.

Os instrumentos de avaliação e monitoramento das metas são majoritariamente quantitativos, sendo a maioria de responsabilidade da Secretaria Municipal de Meio Ambiente (SMMA). A Lei Municipal n. 16.239/2023, prevê no art. 5º sobre o

monitoramento das ações previstas no Plano Municipal pela Primeira Infância: “Será criada uma instância permanente de avaliação, negociação, acompanhamento e monitoramento das metas, ações e estratégias previstas no PMPI”. (CURITIBA, 2023). Assim, em 2024 foi instituída a Comissão de Monitoramento e Avaliação do PMPI – Biênio 2023-2025, por meio do Decreto Municipal n. 1942/2024, que nomeou servidores da administração direta de diferentes órgãos municipais, da CMC e do CME. Buscando concretizar a avaliação prevista na Lei que instituiu o Plano Municipal pela Primeira Infância, a Prefeitura Municipal de Curitiba também disponibiliza no site oficial da SME uma planilha chamada “Avaliação e Acompanhamento do Plano Municipal pela Primeira Infância”, com o objetivo de publicizar as informações sobre as metas e ações definidas no Plano.

O Plano Municipal pela Primeira Infância segue a premissa do Plano Nacional pela Primeira Infância essencialmente no que tange aos temas educacionais relacionados à natureza e sua preservação, buscando envolver as crianças em atividades lúdicas que despertem o senso de cidadania e de responsabilidade ambiental. Pode-se observar esse viés ambiental nas ações e estratégias presentes no documento municipal que compreende, entre outras, a criação de rotas entre Centros Municipais de Educação Infantil relacionando-as com experiências que vivenciem a educação ambiental, a manutenção de áreas verdes próximas às escolas, o aumento das atividades de educação ambiental do Zoológico de Curitiba, o incentivo à experiências sensoriais na Escola Municipal de Sustentabilidade, a criação de jardins de mel, a formação ambiental dos profissionais da educação que atendem a Primeira Infância e as atividades lúdicas com a Família Folhas.

Das quatorze ações previstas, somente duas são voltadas para a Primeira Infância e sua relação com a estrutura urbana, sem relação direta com o meio ambiente: elaborar estudos relativos à Primeira Infância em parceria com outros órgãos, de acordo com a demanda; e, nos projetos arquitetônicos de equipamentos públicos elaborados pelo IPPUC, contemplar espaços seguros e acessíveis também para a Primeira Infância.

## **AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DO PLANO MUNICIPAL PELA PRIMEIRA INFÂNCIA DE CURITIBA**

Tendo como pressuposto o marco teórico apresentado, compreende-se que a cidade é um espaço de resistência, criação e transformação social, o que significa que

garantir o Direito à Cidade de forma a atingir sua plenitude, é um grande desafio, ainda mais quando se trata de Primeira Infância. Ao observar o eixo “A criança e o espaço, a cidade e o meio ambiente” no Plano Nacional pela Primeira Infância e no Plano Municipal pela Primeira Infância, identifica-se algumas diferenças relevantes. Enquanto o documento nacional apresenta ações que buscam democratizar o espaço urbano em sua amplitude, considerando aspectos sociais, de mobilidade, segurança, ludicidade e acessibilidade, o documento municipal foca essencialmente em ações voltadas à Educação Ambiental, o que é de extrema relevância, porém, não contempla toda a complexidade que abrange todos os aspectos relacionados ao direito da criança à cidade.

O Plano Municipal pela Primeira Infância de Curitiba apresenta estratégia voltada à participação das crianças: “realizar escuta ativa das crianças nas atividades lúdicas”, proposta presente na meta “ampliar os conhecimentos em relação à Educação Ambiental, o sentimento de pertença e consciência Cidadã”, o que vem ao encontro do Direito à Cidade como uma ferramenta para a democracia, que não existe sem a participação popular, na qual as crianças devem ter voz e participação ativa, direta ou indiretamente, nas decisões referentes ao desenvolvimento urbano.

O eixo “A criança e o espaço, a cidade e o meio ambiente” está ligado às áreas responsáveis pelo planejamento urbano da cidade, tratando de inclusão de roteiros sustentáveis, criação de espaços como hortas e jardins, manutenção e melhoria de parques próximos às instituições de Educação Infantil. Neste âmbito, a intersetorialidade entre os diferentes órgãos é primordial para relacionar a criança, o espaço, a cidade e o meio ambiente. As parcerias intersetoriais concretizam-se na instituição da Comissão de Acompanhamento e Avaliação do Plano Municipal pela Primeira Infância.

No documento “Avaliação e Acompanhamento do Plano Municipal pela Primeira Infância”, verificam-se informações sobre o andamento das ações previstas no PMPI, bem como informações como o detalhamento das ações, investimento e valor anual dos gastos. As colunas dedicadas à avaliação e monitoramento é subdividida em análise:

- Quantitativa: Unidade de medida (nº de pessoas, unidades, etc.), meta física (biênio), prazo de execução.
- Qualitativa: Ações desenvolvidas e resultados alcançados.

Também estão divulgadas informações sobre a reprogramação das ações nos itens: indicativos de programação e reprogramação (meta física e prazo de execução).

Já no espaço de detalhamento das ações, tem-se:

- Pesquisas voltadas para compreender como a cidade e seus diferentes espaços podem ser aproveitados de forma a aprimorar a conexão entre os campos de experiências e a educação ambiental. Articulação com parceiros potenciais, visando tornar viáveis as novas rotas de campo. Planejamento logístico que abrange a coordenação dos horários dos ônibus, a criação de um calendário público e a seleção dos grupos de estudantes que participarão dessas propostas (referente à criação de rotas especiais).

- Projeto já existente, possibilitando mais unidades escolares a participarem (referente à manutenção de áreas verdes e utilização por crianças).

- Cursos ofertados pelos técnicos da SMMA e convidados na Escola Municipal de Sustentabilidade (refere-se à formação ambiental).

- Materiais já existentes utilizados em ações diversas (referente a jogos educativos e materiais gráficos).

- Reorganização de espaço para atendimento a grupos e trocas de conhecimento.

- Cronograma atualizado semanalmente, com três dias da semana destinados ao atendimento das Unidades da SME e demais dias para atendimento à comunidade e às Unidades Escolares Estaduais e Particulares (ações da Família Folhas).

- Orientações/ações já realizadas durante eventos, ações comunitárias, palestras, plantios e trilhas (refere-se à disseminação de informações).

Quanto aos recursos financeiros, o documento demonstra que não há recurso exclusivo destinado à execução das ações do eixo Direito à Cidade e à Natureza, sendo estas relacionadas financeiramente a outros projetos ou sem custo, como é o caso das ações de sensibilização. Observa-se, ainda, que as informações sobre a efetivação das metas: investir na produção de conhecimento para subsidiar iniciativas voltadas à Primeira Infância e garantir ambientes seguros e adequados, não foram publicizadas até a data de fechamento desta pesquisa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Direito à Cidade é muito mais amplo do que a abordagem da Educação Ambiental, sendo necessário planejamentos que contemplem as inúmeras dimensões desse direito. Curitiba é conhecida internacionalmente como uma cidade exemplo no quesito sustentabilidade e percebe-se o direcionamento efetivo no intuito de conscientizar as novas gerações. Destaca-se que o município foi um dos pioneiros na

elaboração de seu próprio plano para Primeira Infância e de legislações próprias que contemplem os direitos da Primeira Infância. Isso coloca a capital como uma referência na temática. Nesse sentido, é importante que a sociedade tenha acesso a essas informações, compreendendo a importância de legislações e políticas públicas desta natureza para o desenvolvimento da cidade em múltiplas perspectivas; afinal, uma cidade que valoriza e prioriza a Primeira Infância, é uma cidade sensível às necessidades humanas, promotora de bem-estar e qualificação do planejamento urbano para todos que nela habitam.

O presente estudo, buscou apresentar como o Plano Municipal pela Primeira Infância de Curitiba evidenciou e sistematizou metas e ações para atender as reais necessidades das crianças na Primeira Infância no que se refere ao eixo Direito à Cidade e ao Meio Ambiente, considerando toda a complexidade do tema. Com relação às políticas públicas de inserção da Primeira Infância no espaço urbano, verificou-se que o principal foco das metas e ações do Plano Municipal pela Primeira Infância se direcionam às práticas de Educação Ambiental e seus desdobramentos. Nesse sentido, a pesquisa encontra uma lacuna para esta complexa discussão, que poderá ser retomada em pesquisas futuras com outras estratégias metodológicas.

A pesquisa suscitou a discussão acerca da importância dos sistemas públicos criarem espaços físicos e/ou virtuais institucionais que organizem, discutam e disponibilizem materiais para consulta pública dos documentos produzidos e das legislações vigentes durante todo o processo, cooperando com a criação de acervos de pesquisa que se mantenham ativos ao longo do tempo e compreendendo-os como um patrimônio público capaz de compartilhar conhecimentos produzidos por toda comunidade envolvida.

Dessa forma, em última instância, a pesquisa procurou contribuir com o aprofundamento dos conhecimentos acadêmicos e científicos sobre o tema e com a ampliação das possibilidades de abordá-lo em futuras pesquisas.

## **REFERÊNCIAS**

ANTÔNIO, S.; TAVARES, K. **A poética da Infância - conversas com quem educa as crianças**. Cachoeira Paulista: Passarinho, 2019.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: 34, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: nov. de 2024.

BRASIL. **Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e regulamenta o artigo 227 da Constituição Federal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: mar. 2025.

BRASIL. **Lei Federal n. 10.257, de 10 de julho de 2001**. Regulamenta os artigos 182 e 183 da Constituição Federal e estabelece diretrizes gerais da política urbana. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 jul. 2001. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10257.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10257.htm). Acesso em: 02 fev. 2025.

BRASIL. **Lei Federal n. 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 mar. 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm). Acesso em: 9 dez. 2024.

CURITIBA. **Lei Municipal n. 16.239, de 24 de outubro de 2023**. Institui o Plano Municipal da Primeira Infância de Curitiba – PMPI Curitiba e dá outras providências. Disponível em: <http://leismunicipa.is/0w1yu>. Acesso em: 9 dez. 2024.

CURITIBA. **Curitiba tem até 2033 para atingir metas do Plano da Primeira Infância**. Curitiba: Câmara Municipal de Curitiba, 2023. Disponível em: <https://www.curitiba.pr.leg.br/informacao/noticias/curitiba-tem-ate-2033-para-atingir-metas-do-plano-da-primeira-infancia>. Acesso em: 9 dez. 2024.

CURITIBA. **Decreto Municipal n. 1.942, de 13 de dezembro de 2024**. Institui a Comissão de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal pela Primeira Infância do Município de Curitiba para o biênio 2023-2025. Disponível em: <http://leismunicipa.is/1v37y>. Acesso em: 10 mar. 2025.

EVANGELISTA, N. S.; MARCHI, R. de C. Sociologia da Infância e Reprodução Interpretativa: um modelo redondo do desenvolvimento infantil. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 48, e241891, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/nPN58zMrJBkkMZYLP8jWDJx/#>. Acesso em: mar. 2025.

GOBBI, M.A.; PINAZZA, M.A. **Infâncias e suas linguagens: formação de professores, imaginação e fantasia**. In: *Infância e suas linguagens*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

HARVEY, D. O direito à cidade. Traduzido por Jair Pinheiro. In: **Lutas Sociais, Dossiê Barricadas Urbanas**. p. 73–89. 29 ed. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/lis/issue/view/1192>. Acesso em: 10 dez. 2024.

JACOBS, J. **Morte e Vida de Grandes Cidades**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

NAÇÕES UNIDAS. **ONU-Habitat: população mundial será 68% urbana até 2050**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/188520-onu-habitat-popula%C3%A7%C3%A3o-mundial-ser%C3%A1-68-urbana-at%C3%A9-2050>. Acesso em: 13 nov. 24.

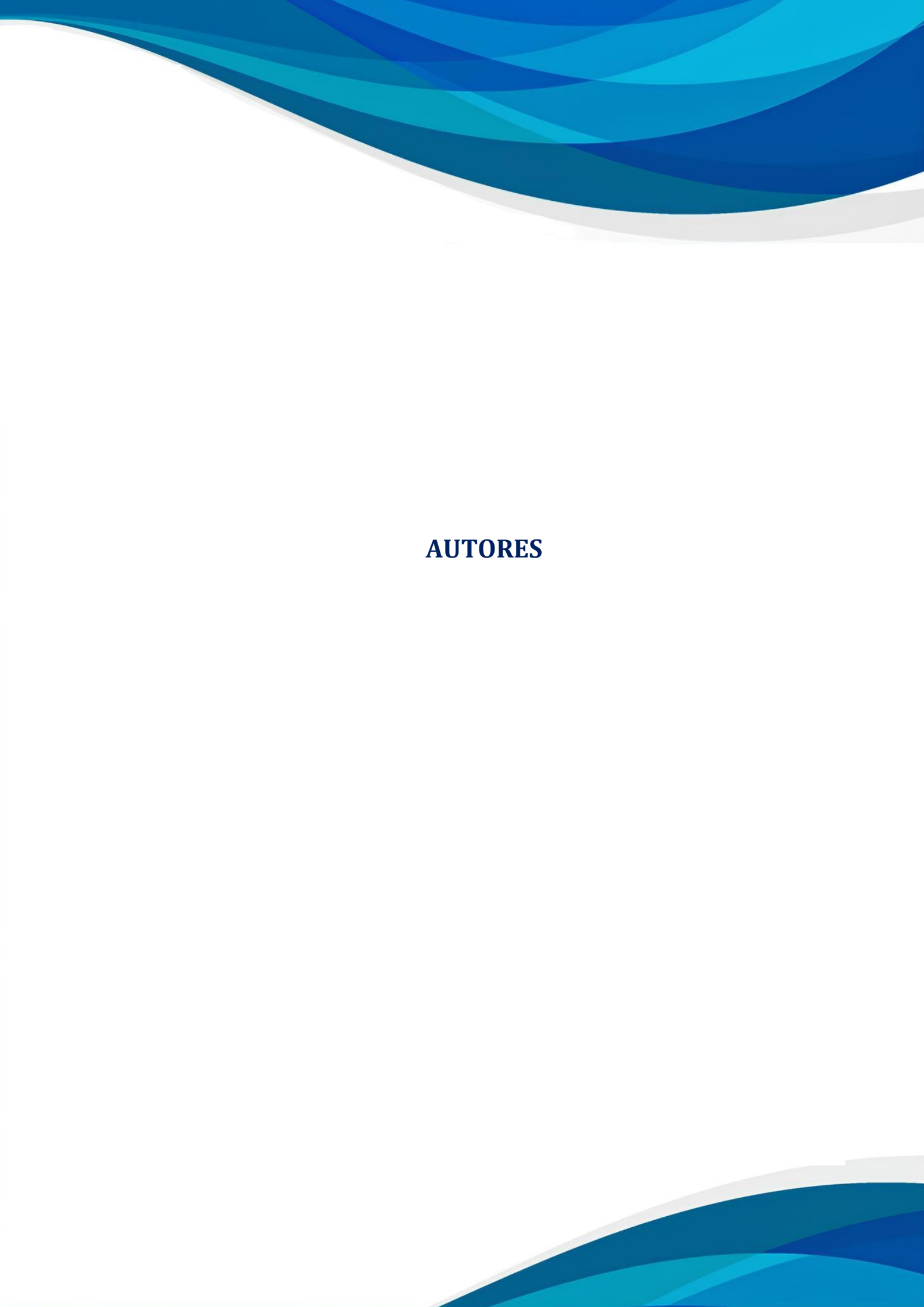
OLIVEIRA-FORMOSINHO. **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto Editora, 2008.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000200014>. Acesso em: 10 dez. 2024.

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA (RNPI). Planos pela Primeira Infância 2010-2022/2020-2030. 2. ed. Brasília: RNDI/ANDI, 2020.

TONUCCI, F. **A criança como paradigma de uma cidade para todos**. Entrevista concedida a Raiana Ribeiro. São Paulo: Cidades Educadoras, 2016. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2016/10/04/tonucci-e-partindo-da-infancia-que-seconstroi-uma-cidade-para-todos/>. Acesso em: 6 jan. 2025.

TONUCCI, F. **La Città dei Bambini**. Disponível em: <https://francescotonucci.org/pt-pt/francesco-tonucci/a-cidade-das-criancas/>. Acesso em: 10 mar. 2025.



## AUTORES

**Adriana Jardim Conceição de Freitas**

Discente do Programa de Pós Graduação em Educação (Mestrado stricto sensu) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), campus Goiânia. Bacharel em Direito pela Faculdade Anhanguera de Anápolis. ORCID 0009-0002-0316-0125. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5561363102291945>.

E-mail: [adrianadfreitas22@gmail.com](mailto:adrianadfreitas22@gmail.com)

**Adriana Sodré de Assis**

Mestranda do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás – UEG, [dri.sodre.assis@gmail.com](mailto:dri.sodre.assis@gmail.com)

**Ana Beatriz Kremer Volpi**

Formada em Licenciatura em História pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail de contato: [tizvolpi@gmail.com](mailto:tizvolpi@gmail.com).

**Bruna Carla de Camargo**

Advogada, Apoio Executivo na Gerência de Governança da Companhia de Saneamento do Paraná, Tecnóloga em Gestão Pública pela UFPR e Especialista em Gestão Pública pelo IMAP Curitiba

**Cintia Cargnin Cavalheiro Ribas**

Diretora da Escola de Administração Pública de Curitiba – Prefeitura Municipal de Curitiba. Instituto Municipal de Administração Pública. Doutora em Educação. Mestre em Desenvolvimento de Tecnologias. Especialista em Educação Especial e Inclusiva, Neuroeducação, Psicopedagogia e Pedagogia Organizacional. Licenciada em Pedagogia.

**Claudete Marilei Hoffmann Lamour**

Professora na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Federal do Paraná, [clamour@educacao.curitiba.pr.gov.br](mailto:clamour@educacao.curitiba.pr.gov.br)

**Clea Marcia Bernardes de Oliveira**

Mestranda, Universidade Estadual do Norte do Paraná, [clea.oliveira@escola.pr.gov.br](mailto:clea.oliveira@escola.pr.gov.br)

**Denise Moraes do Nascimento Vieira**

Mestrado em Desenvolvimento Local do Curso Desenvolvimento Local do Centro Universitário Augusto Motta – UNISUAM. Mestranda em Humanidades Digitais – UFRRJ, Orientadora no Ciência da Computação – UNIG, [moraes.denise@gmail.com](mailto:moraes.denise@gmail.com)

**Diogo de Assis Moreira**

Mestrando do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás – UEG, [diogomoreira@egresso.ufg.br](mailto:diogomoreira@egresso.ufg.br)

**Elisângela Couto de Oliveira**

Mestre em Computação Aplicada área de Concentração Informática Educativa - UECE, orientadora, [professoraelicouto@gmail.com](mailto:professoraelicouto@gmail.com)

**Evelyne Ferreira Ducini**

Mestranda, Universidade Estadual do Norte do Paraná, [evelyneferr@gmail.com](mailto:evelyneferr@gmail.com)

**Fernando Lionel Quiroga**

Doutor em Ciências, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Docente da Universidade Estadual de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagens e Tecnologias (PPG-IELT), [fernando.quiroga@ueg.br](mailto:fernando.quiroga@ueg.br)

**Francisco Carneiro de Souza Junior**

Graduando pelo Curso de Licenciatura em Ciências Naturais da Universidade Federal do Pará - UFPA, [francisco.souza.junior@cameta.ufpa.br](mailto:francisco.souza.junior@cameta.ufpa.br)

**Geise Santos Almeida**

Mestre em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará - UF, coautor 1, [geisesantos.ce@gmail.com](mailto:geisesantos.ce@gmail.com);

**Genilson Ranieri Furtado**

Graduando pelo Curso de Licenciatura em Ciências Naturais da Universidade Federal - UFPA, [genilson.furtado@icb.ufpa.br](mailto:genilson.furtado@icb.ufpa.br)

**Giancarlo de Oliveira Augusto**

Graduando do Curso de Bacharelado em Ciência da Computação – UNIG,  
giancarlo11.augusto@gmail.com

**Hilana Holanda Gomes**

Mestre em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará - UF,  
coautor 2, holandahilana@gmail.com

**Isaura Garcia Siqueira**

Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais da Universidade Federal do  
Pará - UFPA, zaurasiqueira@gmail.com

**Jaime Luciano de Souza**

Graduado pelo Curso de Direito da Universidade Iguazu - UNIG, Mestrando em  
Desenvolvimento Local – UNISUAM. Orientador no Curso de Bacharelado em Ciência da  
Computação – UNIG, advogadojaimeluciano@gmail.com

**José Regimar Braga Freires**

Mestre em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará-UFC,  
regimarffreires@gmail.com

**Kelly Ester Lopes**

Gerente na Coordenadoria de Formação e Inovação - Secretaria Municipal da Educação -  
Prefeitura Municipal de Curitiba. Especialista em Gestão Escolar - USP, em Gestão de  
Cidades Inteligentes e em Políticas Públicas e Mudanças Climáticas - IMAP. Licenciada em  
Geografia - UFPR.

**Maria Alice Witt**

Professora na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Doutora em Química pela  
Universidade Federal de Santa Catarina, maria.witt@pucpr.br

**Maria Aurilene de Oliveira Sousa**

Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará- UFC, coautor 3,  
mariaaurileneoliveiras@email.com;

**Matheus Britto dos Santos**

Graduando do Curso de Bacharelado em Ciência da Computação – UNIG,  
matheus.britto1@gmail.com

**Mikaella Teixeira da Silva**

Graduanda do Curso de Bacharelado em Ciência da Computação – UNIG,  
teixeiramikaella7@gmail.com

**Pedro Henrique da Silva Guimarães**

Bolsista CAPES, Mestrando do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em  
Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás–UEG,  
socialesguimaraes@gmail.com

**Rafaela Simão Milléo**

Professora na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Especialista em Educação Física  
Escolar pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná,  
rmilleo@educacao.curitiba.pr.gov.br

**Roberta Negrão de Araújo**

Doutora, Universidade Estadual do Norte do Paraná, robertanegrao@uenp.edu.br

**Robson Silvio Durães Lima**

Graduando do Curso de Bacharelado em Ciência da Computação – UNIG,  
duraesrobson@gmail.com

**Rosana Bassanesi**

Agente de Leitura na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Especialista em Metodologia  
do Ensino da Arte pela Faculdade de Artes do Paraná,  
robassanesi@educacao.curitiba.pr.gov.br

**Salatviel Muzi Martins**

Graduando do Curso de Bacharelado em Ciência da Computação – UNIG, tielmuzimartins@gmail.com

**Sinei Barbosa Tenório**

Graduado em pedagogia pela Universidade do estado do Amapá, e em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade da Grande Fortaleza. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Gestão (GEPPEG), e do Grupo Amapaense de Pesquisa em Educação a Distância (GAP-EAD). Bolsista de Iniciação Científica do CNPq. E-mail: sineibarbosa.97@gmail.com. ORCID: 0009-0004-8866-6786

**Vanusa Maria Sarnaglia Schereder**

Mestra em Gestão Escolar. Possui Graduação em Educação Física e em Pedagogia. Pós-Graduada em Gestão Escolar Integradora: Administração e Supervisão Escolar e Pós-Graduada em Inspeção Escolar. Iniciou a carreira como Professora em 1994, após formação no Curso de Magistério. Tem experiência em todas as etapas da educação básica, com atuação na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação especial. Atuou como Orientadora EAD para Professores e alunos do Curso de Magistério, Supervisora Escolar e Coordenadora Escolar. Tem experiência em escola privada de educação básica, atuando como coordenadora e professora. É efetiva na Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá/ES, sendo Professora da Educação Infantil e Inspetora Escolar na Secretaria Municipal de Educação. Atuante nos Conselhos Municipais de Santa Maria de Jetibá/ES: Conselho Municipal de Educação, Conselho de Alimentação Escolar e Conselho do FUNDEB. Coordenadora do Fórum Municipal Permanente de Educação (FOPE), Coordenadora da Comissão Municipal Permanente para Acompanhamento, Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação e Coordenadora de credenciamento e credenciamento das instituições públicas da rede municipal de Santa Maria de Jetibá/ES. Foi formadora do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil - LEEI - MEC/UFES (2024). Foi Secretária de Educação Interina na rede municipal de Santa Maria de Jetibá/ES, no período de 2020. Atualmente, atua como Subsecretária de Educação na rede municipal de Santa Maria de Jetibá/ES, vanusaschereder2@gmail.com

**Waldenira Mercedes Pereira Torres**

Doutora em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Pará- UFPA,  
wtorres@ufpa.com.br



***Educação e Sociedade: Desafios e Esperanças é uma obra que nasce do desejo de compreender, com profundidade e responsabilidade, o papel da educação em um mundo marcado por rápidas transformações.***

***Ao reunir reflexões críticas e análises sensíveis, o livro convida o leitor a pensar a escola, a comunidade e as políticas educacionais como espaços vivos, em constante diálogo com as demandas sociais.***

***Neste percurso, o leitor encontrará questões que atravessam nosso tempo: a desigualdade, a inovação, a cidadania, a formação humana e os novos modos de aprender e ensinar. São páginas que não se limitam a apontar problemas, mas que iluminam caminhos possíveis, valorizando a educação como força de transformação e como esperança ativa.***

  
**Editora**  
**UNIESMERO**

ISBN 978-655492157-2

