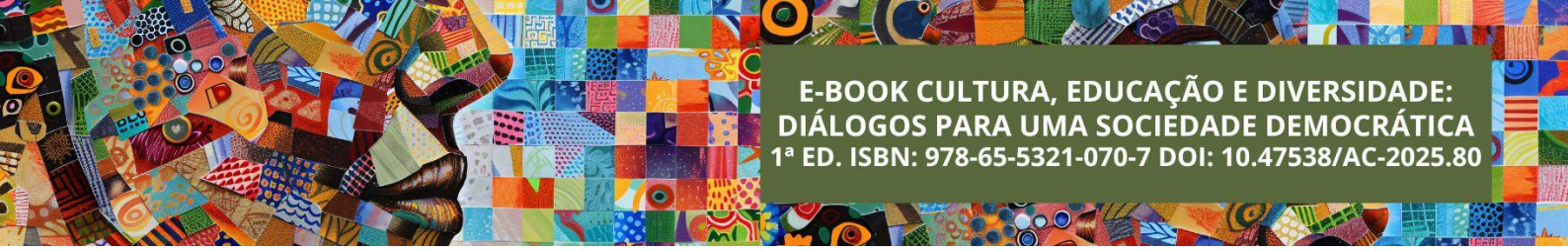
CULTURA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: DIÁLOGOS PARA UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA

Dayana Lucia Rodrigues de Freitas
Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes
Luciano Luan Gomes Paiva
Janiara de Lima Medeiros
(org.)

EDITORA AMPLAMENTE



CULTURA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:

DIÁLOGOS PARA UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA

1ªEdição

ORGANIZADORES

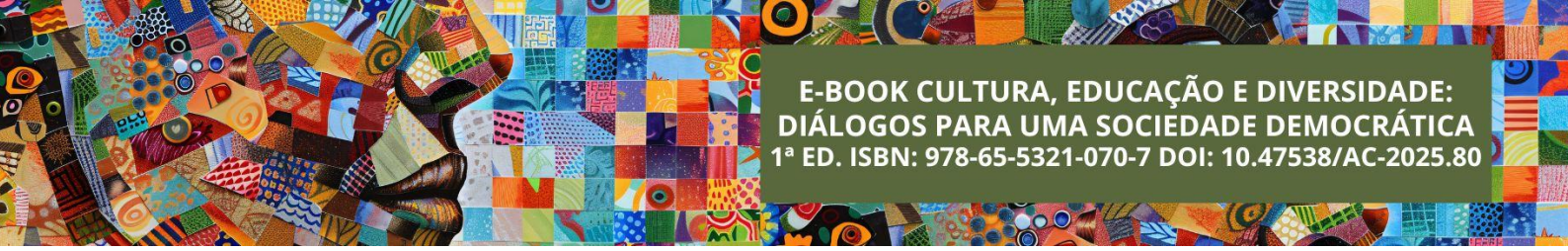
Dayana Lucia Rodrigues de Freitas
Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes
Luciano Luan Gomes Paiva
Janiara de Lima Medeiros

DOI: 10.47538/AC-2025.80

ISBN: 978-6-55321-070-7

9 786553 210707

Ano 2025



CULTURA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:

DIÁLOGOS PARA UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA

1ªEdição

Catalogação da publicação na fonte

C968
Cultura, educação e diversidade: diálogos para uma sociedade democrática [recurso eletrônico] / organizadores Dayana Lucia Rodrigues de Freitas; Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes; Luciano Luan Gomes Paiva; Janiara de Lima Medeiros. ─ 1. ed. ─ Natal : Editora Amplamente, 2025.
recurso digital

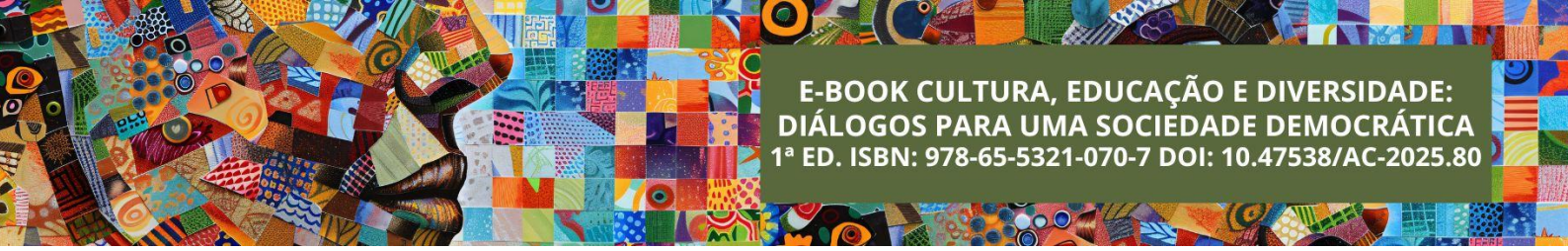
Formato: eletrônico
Modo de acesso: World Wide Web
ISBN: 978-65-5321-070-7 (recurso eletrônico)
DOI-GERAL: 10.47538/AC-2025.80

1. Educação. 2. Diversidade cultural. 3. Inclusão social. 4. Democracia. 5. Práticas educacionais. I. Freitas, Dayana Lucia Rodrigues de. II. Fernandes, Caroline Rodrigues de Freitas. III. Paiva, Luciano Luan Gomes. IV. Medeiros, Janiara de Lima. V. Título.
CDD: 306.43
CDU: 37:316.7

Editora Amplamente
Empresarial Amplamente Ltda.
CNPJ: 35.719.570/0001-10
E-mail: publicacoes@editoraamplamente.com.br
www.amplamentecursos.com
Telefone: (84) 999707-2900
Caixa Postal: 3402
CEP: 59082-971
Natal- Rio Grande do Norte – Brasil
Copyright do Texto © 2025 Os autores
Copyright da Edição © 2025 Editora Amplamente
Declaração dos autores/ Declaração da Editora: disponível em:
https://www.amplamentecursos.com/politicas-editoriais
Editora-Chefe: Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas
Assistentes Editoriais: Caroline Rodrigues de F. Fernandes; Margarete Freitas Baptista
Bibliotecária: Mônica Karina Santos Reis CRB-15/393
Projeto Gráfico, Edição de Arte e Diagramação: Luciano Luan Gomes Paiva; Caroline Rodrigues de F. Fernandes
Capa: Canva®/Freepik®
Parecer e Revisão por pares: Revisores

Creative Commons. Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional (CC-BY-NC-ND).

Ano 2025



E-BOOK CULTURA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:
DIÁLOGOS PARA UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA
1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

CONSELHO EDITORIAL

Dra. Andreia Rodrigues de Andrade
Dra. Camila de Freitas Moraes
Ms. Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes
Dra. Claudia Maria Pinto da Costa
Dr. Damião Carlos Freires de Azevedo
Me. Danilo Sobral de Oliveira
Dra. Danyelle Andrade Mota
Dra. Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas
Dra. Elane da Silva Barbosa
Dra. Eliana Campêlo Lago
Dr. Elias Rocha Gonçalves
Dr. Everaldo Nery de Andrade
Dra. Fernanda Miguel de Andrade
Dr. Izael Oliveira Silva
Me. Luciano Luan Gomes Paiva
Dra. Mariana Amaral Terra
Dr. Máximo Luiz Veríssimo de Melo
Dra. Mayana Matildes da Silva Souza
Dr. Maykon dos Santos Marinho
Dr. Milson dos Santos Barbosa
Dra. Mônica Aparecida Bortoletti
Dra. Mônica Karina Santos Reis
Dr. Raimundo Alexandre Tavares de Lima
Dr. Romulo Alves de Oliveira
Dra. Rosangela Couras Del Vecchio
Dra. Smalyanna Sgren da Costa Andrade
Dra. Viviane Cristhyne Bini Conte
Dr. Wanderley Azevedo de Brito
Dr. Weberson Ferreira Dias

CONSELHO TÉCNICO CIENTÍFICO

Ma. Ana Clauia Silva Lima
Me. Carlos Eduardo Krüger
Ma. Carolina Pessoa Wanderley
Ma. Daniele Eduardo Rocha
Me. Francisco Odécio Sales
Me. Fydel Souza Santiago
Me. Gilvan da Silva Ferreira
Ma. Iany Bessa da Silva Menezes
Me. João Antônio de Sousa Lira
Me. José Flôr de Medeiros Júnior
Me. José Henrique de Lacerda Furtado
Ma. Josicleide de Oliveira Freire
Ma. Luana Mayara de Souza Brandão
Ma. Luma Mirely de Souza Brandão
Me. Marcel Alcleante Alexandre de Sousa
Me. Márcio Bonini Notari
Ma. Maria Antônia Ramos Costa
Me. Maria Aurélia da Silveira Assoni
Ma. Maria Inês Branquinho da Costa Neves
Ma. Maria Vandia Guedes Lima
Me. Marlon Nunes Silva
Me. Paulo Roberto Meloni Monteiro Bressan
Ma. Sandy Aparecida Pereira
Ma. Sirlei de Melo Milani
Me. Vanilo Cunha de Carvalho Filho
Ma. Viviane Cordeiro de Queiroz
Me. Wildeson de Sousa Caetano
Me. William Roslindo Paranhos

Ano 2025

E-BOOK CULTURA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:
DIÁLOGOS PARA UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA
1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

APRESENTAÇÃO

Pensar a educação no tempo presente exige reconhecer que ela se constitui em meio a disputas culturais, políticas e simbólicas que atravessam os sujeitos, os territórios e as instituições. Em um cenário marcado por desigualdades históricas e fragilizações democráticas, refletir sobre cultura, educação e diversidade torna-se não apenas um exercício intelectual, mas um compromisso ético e político com a construção de uma sociedade mais justa.

O e-book Cultura, Educação e Diversidade: diálogos para uma sociedade democrática nasce desse compromisso. A coletânea reúne textos que dialogam com diferentes campos do saber e experiências formativas, compreendendo a diversidade como potência e a educação como prática social transformadora. Ao longo dos capítulos, os autores e autoras articulam teoria e prática, memória e território, identidade e resistência, colocando em evidência sujeitos e saberes historicamente silenciados.

As reflexões aqui apresentadas partem do entendimento de que a cultura é elemento central nos processos educativos, pois é por meio dela que se constroem sentidos, pertencimentos e possibilidades de leitura do mundo. Assim, a educação é concebida como espaço de formação crítica, de produção de consciência histórica e de fortalecimento da cidadania, especialmente nos contextos da educação popular e das juventudes periféricas.

Organizado por Dayana Lucia Rodrigues de Freitas, Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes, Luciano Luan Gomes Paiva e Janiara de Lima Medeiros, este e-book propõe um diálogo plural e comprometido com a defesa da democracia, dos direitos humanos e da justiça social. Mais do que apresentar respostas prontas, a obra convida o leitor a pensar, questionar e agir, reconhecendo-se como sujeito histórico capaz de intervir em sua realidade.

Que esta leitura possa inspirar práticas educativas sensíveis à diversidade, críticas às desigualdades e comprometidas com a construção de um projeto democrático de

sociedade, no qual a educação ocupe lugar central como prática de emancipação e esperança.

Rio de Janeiro/RJ, 26 de dezembro de 2025.

Janiara de Lima Medeiros[1]
DOI-Geral: 10.47538/AC-2025.80
DOI-Individual: 10.47538/AC-2025.80-A1

1 Doutoranda em Educação vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPGE UFF), Linha Filosofia, Estética e Sociedade (FES). Integrante dos Grupos de Pesquisa (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia Política e Educação (NuFiPE); Estado, Trabalho, Educação e Desenvolvimento: o Pensamento Crítico Latino-Americano e a Tradutibilidade de Antonio Gramsci (GPETED) e; Grupo de Pesquisa Educação e Cultura (GPECult), todos vinculados à Universidade Federal Fluminense (UFF). Universidade Federal Fluminense (UFF). Lattes: http://lattes.cnpq.br/3544078470911638. ORCID: https://orcid.org/0009-0005-8610-4728 E-mail: jlmedeiros@id.uff.br

SUMÁRIO

CAPÍTULO I..... 10
PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS E A QUALIFICAÇÃO DOCENTE EM FOCO
Ricardo Guilherme Nascimento de Almeida.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.80-01

CAPÍTULO II..... 24
A POLÍTICA EXTERIOR DO GOVERNO JUSCELINO KUBITSCHECK ENTRE A DIVERSIFICAÇÃO E O ALINHAMENTO: OS DESAFIOS DE UMA POLÍTICA EXTERNA AUTÔNOMA NOS TEMPOS DA "CONTENSÃO"
André Luiz Oliveira Guimarães Pitaluga.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.80-02

CAPÍTULO III..... 40
A PROIBIÇÃO CONSTITUCIONAL DA PRISÃO PERPÉTUA NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O SISTEMA PENAL
Ricardo Guilherme Nascimento de Almeida.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.80-03

CAPÍTULO IV..... 51
TECNOLOGIA E ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE O USO DE APLICATIVOS, JOGOS E VÍDEOS COMO RECURSOS CONTEXTUALIZADOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM
Aniceia Pereira do Nascimento.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.80-04

CAPÍTULO V..... 66
A EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM BUSCA DO LETRAMENTO
Laurena Maria Moraes da Costa; Erica de Sousa Peres.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.80-05

CAPÍTULO VI..... 83
O ENSINO DE LIBRAS COMO L2 PARA OUVINTES: RECURSOS DIDÁTICOS
Lidiane Sacramento Soares.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.80-06

CAPÍTULO VII..... 94
DESIGUALDADE SOCIAL: UMA REALIDADE BRASILEIRA
Julienne Iane da Cunha Silva; Maria Ofélia Soares de Souza.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.80-07

CAPÍTULO VIII..... 107
A ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL JUNTO AS MULHERES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA ATENDIDAS NO CENTRO DE REFERÊNCIA ESPECIALIZADO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (CREAS) DO MUNICIPIO DE ASSÚ/RN
Julienne Iane da Cunha Silva; Maria Ofélia Soares de Souza.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.80-08

CAPÍTULO IX..... 130
OS REBATIMENTOS DAS DROGAS ILÍCITAS PARA OS USUÁRIOS INSERIDOS NA COMUNIDADE TERAPEUTICA ESPERANÇA NO MUNICÍPIO DE ASSÚ/RN
Julienne Iane da Cunha Silva; Maria Ofélia Soares de Souza.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.80-09

CAPÍTULO X..... 152
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: OBSERVAÇÃO INSTITUCIONAL E REGÊNCIA EM SALA DE AULA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE
Hellyson David Gurgel Costa; Vanessa de França Almeida Gurgel.
Priscila Paiva dos Santos Rocha; Patrícia Santos Souza da Silva.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.80-10

CAPÍTULO XI..... 164
(IN) DISPONIBILIDADE DE RECURSOS EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS SOB A ÓTICA DE LIPSKY E HERZBERG: UM ESQUEMA ANALÍTICO INTEGRADO
Mariana Raquel da Silva Santos; Maria José da Silva Feitosa.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.80-11

CAPÍTULO XII..... 184
A DEMARCAÇÃO DO ATIVISMO DE MULHERES NEGRAS NA SOCIEDADE FLORESTA AURORA: CENTRO PROGRESSISTA DE MOÇAS FLORESTINAS, NA PÓS-ABOLIÇÃO (1934 A 1956)
Nereidy Rosa Alves; Giane Vargas.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.80-12

CAPÍTULO XIII..... 197
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS E INOVAÇÃO DIGITAL: PRODUÇÃO TEXTUAL E TECNOLOGIAS ÉTICAS NO ILÊ ÈKÓ
Janiara de Lima Medeiros.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.80-13

CAPÍTULO XIV 213
O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL E A DIVERSIDADE CULTURAL NO CURRÍCULO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: IDENTIDADE, MEMÓRIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS À LUZ DA BNCC E DAS LEIS Nº 10.639/2003 E Nº 11.645/2008
Marcos Antônio Carlos dos Santos.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.80-14

CAPÍTULO XV 242
LOGARÍTMOS: UMA FERRAMENTA PRÁTICA E SOLUTIVA NAS ATIVIDADES DE HIDRÁULICA, ENTRE OUTRAS ABORDAGENS INTERDICIPLINARES
Alexandre Franco Fernandes; Jefferson de Arruda;
Zeliane Rezende Sandoval Fernandes.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.80-15

CAPÍTULO XVI 253
PROGRAMAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ENSINO DE 253
MATEMÁTICA: ANÁLISE DO DESEMPENHO E ESTRATÉGIAS PARA O 253
APRIMORAMENTO DO RENDIMENTO ESCOLAR
Áurea Dias Veras Lima.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.80-16

CAPÍTULO XVII 283
LIDERANÇA E GESTÃO DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVA: CAMINHOS PARA A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO
Luciano José da Silva.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.80-17

CAPÍTULO XVIII 292
DENTRO DA CAIXA PRETA DO MUNDO DIGITAL: VILÉM FLUSSER E A ANTECIPAÇÃO FILOSÓFICA DA CULTURA TÉCNICA CONTEMPORÂNEA
Leonildo José Figueira.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.80-18

CAPÍTULO XIX 306
ENTRE AS PRÁTICAS COTIDIANAS E A PESQUISA ACADÊMICA: DA RELAÇÃO SIMBIÓTICA ENTRE ESTADO E ESCOLA
Leonildo José Figueira.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.80-19

CAPÍTULO XX 320
IDEIAS EM CONFRONTO, EDUCAÇÃO EM CONSTRUÇÃO: A ATUALIDADE DE CARLOS ROBERTO JAMIL CURY
Leonildo José Figueira.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.80-20

CAPÍTULO XXI 333
GESTÃO DE CONFLITOS NO COTIDIANO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DAS RODAS DE CONVERSA MEDIADAS PELA EQUIPE PSICOPEDAGÓGICA E PEDAGÓGICA NO SESI LINHARES/ES
José Neto de Oliveira Felippe; Alexandre Bobbio.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.80-21

CAPÍTULO XXII 351
GESTÃO ESCOLAR E EQUIDADE EDUCACIONAL NO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA (2020–2025)
José Neto de Oliveira Felippe; Ana Claudia Vieira Alves.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.80-22

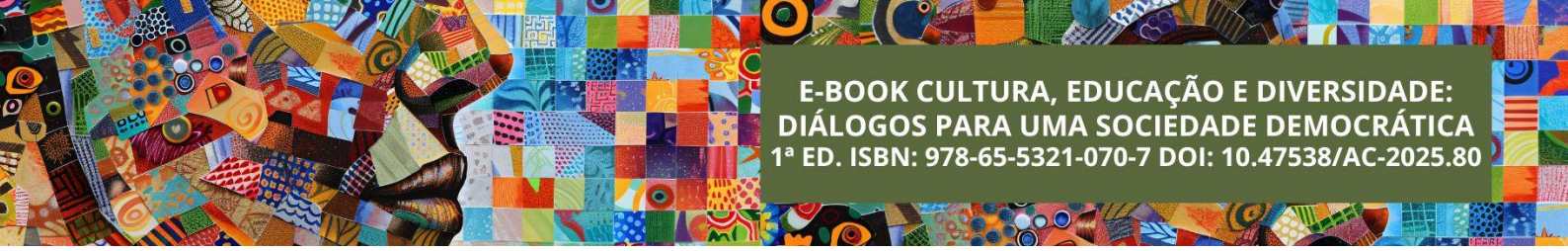
CAPÍTULO XXIII 369
GESTÃO ESCOLAR E TECNOLOGIAS DIGITAIS: AÇÕES PARA A MELHORIA DA PERMANÊNCIA DOS ALUNOS DO CURSO TÉCNICO NOTURNO EM ELETROTÉCNICA
José Neto de Oliveira Felippe; Antonio Carlos Silva Ferreira.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.80-23

CAPÍTULO XXIV 387
GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA: PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR, LIDERANÇA E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
José Neto de Oliveira Felippe; Katiuse Dias Machado Daher Oliveira
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.80-24

INFORMAÇÕES SOBRE OS ORGANIZADORES 405

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES 408

ÍNDICE REMISSIVO 412



CAPÍTULO I

PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS E A QUALIFICAÇÃO DOCENTE EM FOCO

Ricardo Guilherme Nascimento de Almeida[2].

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.80-01

RESUMO: O presente estudo teve como objetivo realizar uma pesquisa bibliográfica para identificar os desafios e as oportunidades da formação docente no contexto das práticas socioeducativas, com foco na promoção da reintegração social e na prevenção ao crime entre adolescentes em situação de internação. Além disso, buscou-se descrever as práticas socioeducativas existentes e investigar o impacto da formação docente na qualidade das intervenções realizadas. A metodologia adotada consistiu em uma revisão bibliográfica baseada em critérios rigorosos de inclusão e exclusão. Foram analisados artigos publicados nos últimos cinco anos, em língua portuguesa, disponíveis nas bases de dados SCIELO (Scientific Electronic Library Online), LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde) e Google Acadêmico. Dos 30 artigos inicialmente localizados, apenas 10 foram selecionados após leitura criteriosa, considerando sua relevância e contribuição teórica para o tema. Os resultados apontaram que, embora práticas socioeducativas como oficinas e atividades de reeducação social sejam eficazes, há uma necessidade urgente de diversificar as abordagens pedagógicas, incluindo programas culturais e metodologias inclusivas. A formação docente foi identificada como um pilar central, sendo essencial para capacitar educadores a lidar com os desafios do contexto socioeducativo, a estabelecer vínculos humanizadores e a promover intervenções de qualidade. Conclui-se que, para aprimorar as práticas socioeducativas, é imprescindível investir em processos de formação docente que incluam elementos como letramento crítico, convivência e práticas humanizadoras. Como limitação, o estudo destacou a restrição a uma análise puramente teórica, sugerindo que futuras pesquisas incluam métodos empíricos, como entrevistas e observações, para ampliar a compreensão e a aplicação das propostas discutidas.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas Socioeducativas. Formação Docente. Qualificação Docente.

SOCIO-EDUCATIONAL PRACTICES AND EMPOWERING TEACHER TRAINING

ABSTRACT: The present study aimed to conduct a literature review to identify the challenges and opportunities of teacher training within the context of socio-educational practices, focusing on the promotion of social reintegration and crime prevention among adolescents in detention. Additionally, it sought to describe existing socio-educational practices and investigate the impact of teacher training on the quality of the interventions performed. The methodology consisted of a literature review based on rigorous inclusion and exclusion criteria. Articles published in the last five years in Portuguese and available

2 Mestre em Formação de Professores pela FUNIBER. E-mail: ricardognalmeida67@gmail.com

in the SCIELO (Scientific Electronic Library Online), LILACS (Latin American and Caribbean System on Health Sciences Information), and Google Scholar databases were analyzed. Of the 30 articles initially located, only 10 were selected after careful reading, considering their relevance and theoretical contribution to the topic. The results indicated that while socio-educational practices such as workshops and social re-education activities are effective, there is an urgent need to diversify pedagogical approaches, including cultural programs and inclusive methodologies. Teacher training was identified as a central pillar, essential for enabling educators to handle the challenges of the socio-educational context, establishing humanizing bonds, and promote high-quality interventions. It is concluded that, to improve socio-educational practices, it is indispensable to invest in teacher training processes that include elements such as critical literacy, coexistence, and humanizing practices. As a limitation, the study highlighted its restriction to a purely theoretical analysis, suggesting that future research include empirical methods, such as interviews and observations, to broaden the understanding and application of the discussed proposals.

KEYWORDS: Socio-educational Practices. Teacher Training. Teacher Qualification.

INTRODUÇÃO

As práticas socioeducativas têm desempenhado um papel crucial na promoção da reintegração social e no enfrentamento das desigualdades sociais que marcam o contexto de adolescentes em medidas de privação de liberdade. Araújo e Neto (2022) ressaltam a importância do letramento crítico nesse contexto, promovendo a formação integral dos jovens como estratégia para transformações profundas em suas trajetórias de vida. Essas práticas não apenas buscam reparar os danos individuais causados pelos atos infracionais, mas também atuar como mecanismos de inclusão e empoderamento social.

No entanto, a eficácia dessas práticas está intrinsecamente ligada à formação dos profissionais que as conduzem. Como apontado por Ferreira (2022), educadores que atuam no campo socioeducativo precisam estar preparados para lidar com as particularidades desses contextos, que demandam abordagens pedagógicas diferenciadas, baseadas na convivência, na acessibilidade e na construção coletiva. A necessidade de um investimento contínuo e estruturado na formação docente é, portanto, central para garantir a qualidade das intervenções realizadas.

Apesar dos avanços obtidos no campo das práticas socioeducativas, desafios significativos ainda persistem no que diz respeito à formação dos educadores que atuam nesse contexto. Como analisado por Pereira, Cunha e Correa (2024), os docentes

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

enfrentam dificuldades relacionadas à ausência de uma formação que contemple as especificidades do sistema socioeducativo, limitando sua capacidade de responder de forma eficaz às demandas e particularidades desses jovens. Essa lacuna compromete a qualidade das intervenções e exige um esforço concentrado para repensar os processos formativos.

Além disso, Costa (2023) destaca que a exclusão de práticas inclusivas e diversificadas enfraquece a efetividade dos programas socioeducativos. A ausência de iniciativas que integrem atividades culturais, educativas e comunitárias pode restringir o alcance das ações, limitando as oportunidades de reintegração e desenvolvimento social dos adolescentes em privação de liberdade. Tais desafios evidenciam a urgência de uma formação docente mais robusta e direcionada.

A relevância deste estudo reside na necessidade de consolidar práticas socioeducativas que sejam mais inclusivas, inovadoras e alinhadas às demandas contemporâneas. Como apontado por Santana (2021), redes de coletivos juvenis têm se mostrado uma alternativa eficaz para fortalecer o protagonismo dos jovens e ampliar os resultados das intervenções socioeducativas. Diante disso, a qualificação dos educadores emerge como um elemento estratégico para garantir que essas práticas sejam aplicadas de forma consistente e efetiva.

Além disso, Meireles et al. (2025) reforçam que a formação continuada é um fator determinante para a satisfação no trabalho dos profissionais do sistema socioeducativo, influenciando diretamente a qualidade das ações realizadas. Este estudo busca contribuir para o aprimoramento dos processos formativos, com vistas a fortalecer a atuação dos educadores e promover um impacto positivo nos adolescentes atendidos.

Este estudo adotou uma metodologia de pesquisa bibliográfica, fundamentada na análise de produções acadêmicas recentes e relevantes relacionadas ao tema das práticas socioeducativas e formação docente. Foram selecionados textos publicados em artigos científicos, dissertações e teses, como os de Araújo e Neto (2022), Ferreira (2022), e outros que abordam o contexto da formação docente no campo socioeducativo. A pesquisa bibliográfica permite uma compreensão ampla e aprofundada do tema, oferecendo subsídios teóricos para a análise e discussão propostas.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

O objetivo geral desse estudo é realizar uma pesquisa bibliográfica sobre os desafios e as oportunidades para a formação docente no contexto das práticas socioeducativas, visando à promoção da reintegração social e à prevenção ao crime entre adolescentes em situação de internação. São objetivos específicos: Descrever as práticas socioeducativas e investigar o impacto da formação docente na qualidade das intervenções socioeducativas.

PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS

A formação docente para atuação no campo socioeducativo apresenta desafios e oportunidades que são fundamentais para garantir a eficácia das intervenções voltadas à reintegração social de adolescentes em situação de vulnerabilidade. Araújo e Neto (2022) destacam que o letramento crítico emerge como um componente essencial para a formação integral dos educadores. Esse modelo fomenta a capacidade dos docentes de promoverem um aprendizado transformador, que conecta os jovens aos valores sociais e os prepara para enfrentar as desigualdades que caracterizam seu contexto de vida. A formação docente, nesse sentido, não apenas deve incluir técnicas pedagógicas, mas também integrar reflexões críticas sobre os fatores que perpetuam exclusões sociais.

Costa (2023) reforça a necessidade de práticas inclusivas como eixo central nos processos formativos dos educadores que atuam no sistema socioeducativo. Em sua dissertação, a autora argumenta que a formação docente precisa contemplar dimensões culturais e sociais dos educandos, especialmente no caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Isso implica um olhar sensível e ajustado às peculiaridades dos adolescentes em medida socioeducativa, visando torná-los agentes ativos de sua própria transformação.

Ferreira (2025) explora os pretextos regulatórios que moldam a formação de educadores sociais no Brasil, destacando a insuficiência de diretrizes específicas para atender às demandas do campo socioeducativo. Ele argumenta que a formação docente deve ser reestruturada para incluir práticas de convivência, como sugerido por Lopes e Ferreira (2024), que permitem aos educadores estabelecerem vínculos mais profundos e significativos com os adolescentes atendidos.

Outro aspecto destacado por Ferreira (2022) é a importância da indignação construtiva como ferramenta para formação docente. Ele defende que os educadores devem ser motivados a transformar sua indignação com as injustiças sociais em ações pedagógicas concretas, criando práticas que promovam uma educação social integrada e transformadora. Essa perspectiva é ampliada por Meireles et al. (2025), que destacam que a formação continuada dos servidores socioeducativos não só aumenta a satisfação no trabalho, como também é essencial para garantir a qualidade e a eficácia das práticas realizadas.

Pereira, Cunha e Correa (2024) introduzem a ideia dos "ateliês biográficos" como espaços de reflexão e autoconhecimento para educadores, argumentando que esses espaços podem ser usados para ressignificar as trajetórias profissionais e fortalecer a atuação no campo socioeducativo. Essa metodologia aponta para a formação docente como um processo dinâmico e dialógico, onde a história de vida dos educadores contribui para moldar intervenções mais humanizadoras e adaptadas às necessidades dos educandos.

Finalmente, Santana (2021) e Sirino (2021) reforçam que práticas socioeducativas eficazes e humanizadoras dependem de uma formação docente que inclua aspectos como acessibilidade, amorosidade e assistencialidade. Esses componentes não apenas potencializam a eficácia das intervenções, como também garantem que os adolescentes sejam tratados de forma digna e acolhedora, promovendo uma reintegração social mais sustentável e inclusiva.

O IMPACTO DA FORMAÇÃO DOCENTE NA QUALIDADE DAS INTERVENÇÕES SOCIOEDUCATIVAS

A formação docente influencia na efetividade das intervenções realizadas em contextos socioeducativos, sendo um dos pilares que garantem a qualidade e relevância dessas práticas. Segundo Araújo e Neto (2022), educadores que têm acesso a processos formativos que incorporam o letramento crítico estão mais bem preparados para atuar de maneira transformadora, ajudando os adolescentes em situação de vulnerabilidade a desenvolverem competências sociais e intelectuais que favoreçam sua reintegração na

sociedade. Essa abordagem forma educadores como mediadores conscientes das desigualdades que estruturam o contexto socioeducativo, equipando-os para enfrentar tais desafios de forma prática e reflexiva.

Ferreira (2022) aponta que o impacto da formação docente não se limita ao domínio técnico ou metodológico, mas abrange dimensões mais amplas, como o desenvolvimento de competências emocionais e sociais necessárias para lidar com os complexos desafios enfrentados por adolescentes internos. Ele argumenta que educadores que passam por uma formação focada em práticas educativas não escolares e na pedagogia social demonstram maior capacidade de criar vínculos significativos com os educandos, favorecendo processos de reabilitação mais humanizadores e eficazes.

Lopes e Ferreira (2024) destacam que a convivência deve ser vista como um eixo estruturante na formação de educadores no campo socioeducativo. Essa abordagem fomenta uma relação baseada na empatia, respeito e acolhimento, fortalecendo a qualidade das intervenções realizadas. Educadores capacitados para estabelecer essas relações são mais aptos a promover transformações reais na vida dos adolescentes atendidos, ao oferecerem um ambiente de aprendizagem seguro e estimulante.

Meireles et al. (2025) ressaltam que a formação continuada dos profissionais do sistema socioeducativo impacta diretamente a qualidade das práticas realizadas. Essa formação, além de aprimorar habilidades técnicas, contribui para aumentar a satisfação no trabalho, o que, por sua vez, reflete na motivação e dedicação dos servidores em promover intervenções mais eficazes e alinhadas às necessidades dos jovens. Essa conexão entre formação, satisfação e qualidade é essencial para garantir a longevidade e relevância das práticas socioeducativas.

Além disso, Pereira, Cunha e Correa (2024) introduzem os “ateliês biográficos” como uma metodologia inovadora para a formação docente, que busca ressignificar as trajetórias profissionais dos educadores. Esses espaços formativos permitem que os docentes reflitam sobre suas experiências e construam práticas socioeducativas mais adaptadas às particularidades de seus educandos. A formação baseada em ateliês biográficos não apenas melhora a qualidade das intervenções, mas também fortalece o papel do educador como agente de transformação social.

Santana (2021) amplia a discussão ao destacar que redes de coletivos juvenis podem ser integradas ao processo formativo dos educadores, promovendo uma articulação entre a comunidade e as práticas pedagógicas. Essa integração permite que os educadores desenvolvam intervenções mais contextualizadas e eficazes, ampliando seu impacto na reintegração dos jovens ao meio social.

Por fim, Sirino (2021) defende que dimensões como acessibilidade, amorosidade e assistencialidade devem ser incorporadas na formação docente para o contexto socioeducativo. Essas dimensões são essenciais para garantir que os educadores sejam capazes de implementar práticas humanizadoras e acolhedoras, que contribuam para a construção de um ambiente educativo mais inclusivo e transformador.

Dessa forma, nota-se que o impacto da formação docente na qualidade das intervenções socioeducativas é incontestável, sendo um elemento essencial para que as práticas desenvolvidas alcancem seus objetivos de reintegração social e prevenção ao crime. A capacitação contínua e diversificada dos educadores não apenas fortalece a eficácia das intervenções, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

METODOLOGIA

A presente pesquisa utilizou o método de pesquisa bibliográfica, considerado por Gil (2017) como uma abordagem indispensável para investigações que buscam explorar teorias já consolidadas e aprofundar a discussão sobre determinado tema. Esse método permitiu a análise de produções acadêmicas recentes, proporcionando uma base sólida para a discussão sobre práticas socioeducativas e formação docente.

Foram definidos critérios de inclusão, que contemplaram artigos publicados nos últimos cinco anos (2020 a 2025), redigidos em língua portuguesa, e disponíveis em bases de dados reconhecidas, como SICLEO, LILACS e Google Acadêmico. Por outro lado, os critérios de exclusão eliminaram artigos duplicados, textos fora do escopo temático e estudos com insuficiência de rigor metodológico. Para localizar os trabalhos, utilizaram-se os descritores “formação docente”, “práticas socioeducativas” e “educação inclusiva”,

alinhando-se às diretrizes propostas por Gil (2017) para organização e delimitação da pesquisa.

As buscas resultaram na localização de 30 artigos nas bases de dados. Após triagem, leitura detalhada e análise dos textos, 10 artigos foram selecionados para compor o corpus da pesquisa, sendo todos oriundos do Google Acadêmico. A análise e a leitura cuidadosa dos artigos permitiram verificar sua relevância e adequação aos objetivos do estudo.

Tabela 1: Seleção dos Artigos

Base de Dados	Total de Artigos Localizados	Artigos Selecionados
SICLEO	8	0
LILACS	12	0
Google Acadêmico	10	10

Conforme indicado por Gil (2017), a escolha da pesquisa bibliográfica permitiu um levantamento abrangente e crítico das contribuições existentes no campo de práticas socioeducativas e formação docente. A análise dos artigos selecionados ofereceu subsídios teóricos para desenvolver as discussões e reforçar a relevância do tema abordado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os 10 artigos selecionados para análise neste estudo serão apresentados na Tabela 2, detalhando informações fundamentais que contextualizam suas contribuições para o tema de práticas socioeducativas e formação docente. A tabela 2 abordará os seguintes aspectos: o contexto em que cada estudo foi desenvolvido, os autores responsáveis, o ano de publicação, os objetivos centrais do trabalho, as metodologias empregadas e as principais conclusões obtidas. Essa organização permitirá uma visão clara e estruturada das perspectivas e resultados que fundamentaram a discussão deste estudo.

Tabela 2: Artigos selecionados

Contexto	Autor(es)	Ano	Objetivo	Metodologia	Conclusão
Unidade socioeducativa em Ananindeua-PA	Araújo, Monica Silva; Neto, João Gomes Tavares	2022	Analisar o papel do letramento crítico na formação integral de adolescentes em internação.	Estudo de caso, análise qualitativa.	Destaca a relevância do letramento crítico para preparar educadores para uma atuação transformadora, promovendo a reintegração social.
EJA no sistema socioeducativo	Costa, Marisa	2023	Examinar práticas inclusivas na formação docente e seu impacto na educação de jovens e adultos.	Pesquisa bibliográfica e análise documental.	Evidencia a importância de práticas inclusivas para diversificar as abordagens formativas e ampliar as oportunidades de reintegração social.
Ensino superior brasileiro	Ferreira, Arthur Vianna	2025	Avaliar diretrizes regulatórias da formação de educadores sociais.	Análise documental e revisão teórica.	Aponta lacunas regulatórias que limitam a formação docente para práticas socioeducativas e propõe maior flexibilização e adaptação às demandas do campo.
Espaços não escolares e pedagogia social	Ferreira, Arthur Vianna	2022	Explorar como a indignação pode ser transformada em práticas pedagógicas eficazes.	Reflexão teórica, revisão de literatura.	Sugere que educadores precisam transformar indignação em práticas educativas que promovam inclusão e transformação social.
Educação em tempos de distanciamento social	Ferreira, Arthur Vianna	2022	Analisar desafios das práticas educativas não escolares durante o distanciamento social.	Estudo qualitativo baseado em observações documentais.	Defende a adaptação das práticas pedagógicas aos novos contextos, com foco na convivência e na formação emocional dos educadores.
Pedagogia social e convivência	Lopes, Lucas Salgueiro; Ferreira, Arthur Vianna	2024	Investigar a convivência como eixo teórico para a formação de educadores no campo social.	Estudo teórico e qualitativo.	Ressalta que a convivência é fundamental para capacitar educadores a atuarem de forma humanizadora e efetiva no sistema socioeducativo.
Trabalho socioeducativo	Meireles, Mayara Wetler Christ; De Paula Martins, Hanelore; Fernandes, Lorena Estevam Martins	2025	Avaliar o impacto da formação continuada na satisfação dos servidores socioeducativos.	Pesquisa aplicada com levantamento de dados quantitativos e qualitativos.	Conclui que a formação continuada é essencial para melhorar a qualidade das intervenções e a satisfação dos educadores no contexto socioeducativo.
Sistema socioeducativo e ateliês biográficos	Pereira, Tiago Sânzio; Cunha, Maria Amália	2024	Examinar o uso de ateliês biográficos como ferramenta na	Pesquisa qualitativa baseada em	Destaca os ateliês como um método inovador para melhorar a formação e

Contexto	Autor(es)	Ano	Objetivo	Metodologia	Conclusão
	Almeida; Correa, Licinia Maria Correa		formação de educadores.	relatos e experiências formativas.	ampliar a atuação dos educadores no campo socioeducativo.
Periferias urbanas	Santana, Jeanne Lopes	2021	Analisar redes de coletivos juvenis e sua contribuição para práticas socioeducativas.	Estudo de caso e pesquisa de campo.	Propõe que os coletivos juvenis podem enriquecer a formação docente ao integrar educadores e comunidades na construção de práticas mais contextualizadas.
Acessibilidade e amorosidade	Sirino, Marcio Bernardino	2021	Investigar a tríade acessibilidade, amorosidade e assistencialidade em espaços educativos.	Estudo teórico e revisão bibliográfica.	Sugere que práticas humanizadoras, alinhadas à formação docente, são indispensáveis para promover um ambiente educativo transformador e inclusivo.

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Os resultados apresentados refletem a complexidade envolvida na formação docente no contexto socioeducativo e evidenciam tanto os desafios quanto as oportunidades relacionadas à promoção da reintegração social e à prevenção ao crime entre adolescentes em situação de internação. Essa análise revela que, embora existam avanços significativos no campo, ainda há lacunas consideráveis que precisam ser enfrentadas para que as intervenções tenham maior impacto e alcance.

Um dos principais desafios identificados é a ausência de diretrizes formativas específicas para o sistema socioeducativo. Ferreira (2025) aponta que os pretextos regulatórios na formação de educadores sociais no Brasil frequentemente negligenciam as particularidades desse campo, dificultando que os docentes desenvolvam competências voltadas para o trabalho com adolescentes em vulnerabilidade. Esse cenário evidencia a necessidade urgente de reformular as bases formativas, incluindo elementos que preparem os educadores para lidar com as questões emocionais, sociais e culturais que envolvem esses jovens.

Por outro lado, os estudos também destacam a convivência como uma oportunidade para enriquecer a formação docente. Lopes e Ferreira (2024) defendem que a convivência é fundamental para construir intervenções humanizadoras, que promovam vínculos mais profundos entre educadores e educandos. Quando capacitados para

estabelecer relações de acolhimento e empatia, os docentes podem atuar como mediadores de transformações sociais, favorecendo a reintegração dos adolescentes ao meio social de forma mais eficaz.

O impacto do letramento crítico na formação docente, conforme analisado por Araújo e Neto (2022), também representa uma oportunidade significativa. A inclusão desse componente nos processos formativos capacita os educadores para atuar de maneira reflexiva e transformadora, ajudando os jovens a compreenderem e enfrentarem as desigualdades que estruturam suas realidades. Esse aspecto é especialmente relevante para o contexto socioeducativo, onde a educação precisa funcionar como uma ferramenta de empoderamento e reinserção.

Outro ponto relevante é a importância de práticas inclusivas no processo formativo, conforme destacado por Costa (2023). A diversificação das abordagens pedagógicas, incluindo atividades culturais, programas educativos e metodologias que considerem as particularidades dos adolescentes internos, amplia as possibilidades de sucesso das intervenções. Esses elementos, aliados a uma formação docente robusta, têm o potencial de transformar o sistema socioeducativo em um espaço mais acolhedor e eficiente.

Os resultados também indicam que a formação continuada dos educadores tem impacto direto na qualidade das práticas realizadas, como observado por Meireles et al. (2025). Educadores que passam por capacitações regulares demonstram maior satisfação e motivação no trabalho, o que se reflete na melhoria das intervenções. Essa formação contínua deve ser uma prioridade nas políticas públicas e institucionais voltadas para o sistema socioeducativo, garantindo que os profissionais estejam preparados para enfrentar desafios de forma dinâmica e contextualizada.

Pereira, Cunha e Correa (2024) trazem uma abordagem inovadora ao destacar os ateliês biográficos como ferramentas valiosas para fortalecer a formação docente. Esses espaços permitem que os educadores ressignifiquem suas trajetórias e reflitam sobre suas práticas, ampliando sua capacidade de atuação no campo socioeducativo. A utilização desses ateliês pode ser especialmente útil para equipar os docentes com habilidades que

vão além do ensino tradicional, promovendo práticas mais humanizadoras e adaptadas às demandas dos educandos.

Por fim, Santana (2021) e Sirino (2021) reforçam que a articulação entre educadores e comunidades é essencial para a construção de práticas socioeducativas inclusivas e transformadoras. A formação docente deve incluir dimensões como acessibilidade, amorosidade e assistencialidade, garantindo que os adolescentes sejam tratados com dignidade e respeito. Essas características, quando integradas ao processo formativo, aumentam significativamente a eficácia das intervenções, promovendo uma reintegração social mais sustentável.

Em síntese, os resultados indicam que os principais desafios para a formação docente no contexto socioeducativo envolvem a ausência de uma estrutura formativa específica, a necessidade de diversificar as práticas e de incluir componentes humanizadores. Por outro lado, as oportunidades residem no letramento crítico, na convivência, na formação continuada e na integração de abordagens inovadoras, como os ateliês biográficos e redes colaborativas. Esses elementos apontam caminhos promissores para a construção de um sistema socioeducativo mais eficiente, inclusivo e alinhado às necessidades dos adolescentes internos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender os desafios e as oportunidades relacionados à formação docente no contexto das práticas socioeducativas, tendo como foco a promoção da reintegração social e a prevenção ao crime entre adolescentes em situação de internação. Por meio de uma abordagem bibliográfica, foi possível alcançar os objetivos propostos. A descrição das práticas socioeducativas revelou que, embora existam iniciativas bem-sucedidas voltadas ao desenvolvimento e à inclusão social dos adolescentes, a ausência de uma diversificação nas estratégias limita a abrangência dessas ações. Elementos como atividades culturais, programas educativos e práticas de Justiça Restaurativa foram identificados como fatores potencialmente enriquecedores para a eficácia das intervenções.

A investigação sobre o impacto da formação docente evidenciou que ela é um pilar essencial para a qualidade das práticas socioeducativas. Docentes bem-preparados podem não apenas desempenhar um papel pedagógico eficaz, mas também atuar como mediadores de transformações sociais significativas. As análises demonstraram que práticas formativas que incluem letramento crítico, convivência e metodologias inclusivas têm potencial para elevar a qualidade e os resultados das intervenções, possibilitando a construção de trajetórias mais promissoras para os adolescentes.

Apesar das contribuições deste estudo, algumas limitações precisam ser destacadas. A escolha de uma pesquisa exclusivamente bibliográfica restringiu a análise a estudos existentes, sem incluir percepções práticas de educadores, adolescentes ou gestores diretamente envolvidos no contexto socioeducativo. Além disso, a análise foi delimitada a textos publicados nos últimos cinco anos, o que, embora garanta a atualidade dos dados, pode ter deixado de lado estudos relevantes publicados anteriormente.

Para futuras pesquisas, sugere-se a realização de estudos empíricos que combinem métodos qualitativos e quantitativos, incluindo entrevistas com docentes e adolescentes em situação de internação, bem como observações diretas das práticas socioeducativas. Além disso, investigações voltadas para a implementação e avaliação de práticas formativas inovadoras, como ateliês biográficos e redes de coletivos, poderiam contribuir significativamente para o aprimoramento das ações socioeducativas. Essa abordagem ampliaria o entendimento sobre como a formação docente pode ser adaptada para atender às especificidades do sistema socioeducativo, garantindo resultados mais inclusivos, eficazes e transformadores.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Monica Silva; NETO, João Gomes Tavares. Letramento crítico e formação integral em uma unidade socioeducativa de internação de Ananindeua-PA. **Iniciação & Formação Docente**, v. 9, n. 1, p. 44 a 55-44 a 55, 2022.

COSTA, Marisa. **Práticas Inclusivas nos Tempos Formativos I e II: EJA no Socioeducativo**. 2023. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado da Bahia (Brazil).

FERREIRA, Arthur Vianna. Os pretextos para a formação do educador social brasileiro. Uma análise sobre os documentos que regulam os espaços formativos no ensino superior brasileiro. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n. 29, p. 1-18, 2025.

FERREIRA, Arthur Vianna. Indignar-se para educar é o caminho? formação docente, práticas educativas não escolares e pedagogia social. **Conselho Editorial Autografia**, 2022.

FERREIRA, Arthur Vianna. Por uma educação social que nos aproxime: a discussão sobre as práticas educativas não escolares em tempos de distanciamento social. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 26, p. 69-81, 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, Atlas, 2017.

LOPES, Lucas Salgueiro; FERREIRA, Arthur Vianna. A convivência como aporte teórico para formação docente no campo da pedagogia social. **Educação em Foco**, v. 29, n. 1, p. e29042-e29042, 2024.

MEIRELES, Mayara Wetler Christ; DE PAULA MARTINS, Hanelore; FERNANDES, Lorena Estevam Martins. Formação continuada de servidores e satisfação no trabalho socioeducativo. **Cadernos Cajuína**, v. 10, n. 1, p. e810-e810, 2025.

PEREIRA, Tiago Sânzio; CUNHA, Maria Amália Almeida; CORREA, Licinia Maria Correa. Retratos da Docência no Sistema Socioeducativo: a formação pelos ateliês biográficos. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 33, n. 74, p. 151-169, 2024.

SANTANA, Jeanne Lopes. **Estudo da Formação de Redes de Coletivos de Jovens do Subúrbio Ferroviário de Salvador-Bahia: Contribuições às Práticas Socioeducativas em Periferias Urbana**. 2021. Tese de Doutorado. Universidade do Estado da Bahia (Brazil).

SIRINO, Marcio Bernardino. Acessibilidade, amorosidade e assistencialidade: uma tríade necessária para as práticas (socio) educativas em espaços escolares e não escolares. **Revista Mosaico**, v. 12, n. 1, p. 68-75, 2021.

E-BOOK CULTURA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:
DIÁLOGOS PARA UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA
1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

CAPÍTULO II

A POLÍTICA EXTERIOR DO GOVERNO JUSCELINO KUBITSCHECK ENTRE A DIVERSIFICAÇÃO E O ALINHAMENTO: OS DESAFIOS DE UMA POLÍTICA EXTERNA AUTÔNOMA NOS TEMPOS DA "CONTENSÃO"

André Luiz Oliveira Guimarães Pitaluga[3].

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.80-02

RESUMO: As relações intracontinentais, dentro do panorama das Américas durante os anos de 1950, foram caracterizados pela ação estadunidense com o objetivo de bloquear qualquer possibilidade de expansão da influência soviética para com as demais nações americanas. Em paradoxo havia uma sensação de abandono, dada ao comportamento de austeridade dispensado pela política exterior do presidente estadunidense Eisenhower para a região. Nesse contexto, Juscelino Kubitschek é eleito em 1955 com uma audaciosa agenda de promoção de desenvolvimento, conhecida posteriormente como Plano de Metas. Diante desse contexto o governo JK se viu imerso no desafio da necessidade de buscar em âmbito externo condições necessárias para se colocar em prática esse programa. Esse estudo tem o objetivo de detalhar de maneira preliminar o processo histórico ao qual estiveram envolvidas as tentativas de busca de autonomia internacional da Política Externa Brasileira entre os anos de 1956 até 1961.

PALAVRAS-CHAVE: Política Externa Brasileira. Autonomia. Políticas de Contensão. Operação Panamericana.

THE FOREIGN POLICY OF THE JUSCELINO KUBITSCHECK ADMINISTRATION BETWEEN DIVERSIFICATION AND ALIGNMENT: THE CHALLENGES OF AN AUTONOMOUS FOREIGN POLICY IN THE TIMES OF "CONTAINMENT"

ABSTRACT: Intracontinental relations in the Americas during the 1950s were marked by the actions of the United States, which sought to block any possibility of Soviet influence expanding over the nations of the continent. At the same time, however, a sense of neglect spread among Latin American countries due to the austere stance adopted by U.S. foreign policy under President Dwight Eisenhower. In this context, Juscelino Kubitschek was elected in 1955 with an ambitious national development agenda, later known as the Plano de Metas (Goals Plan). To implement such a project, his administration faced the challenge of securing, at the international level, the political and economic conditions necessary for its execution. This study aims to preliminarily analyze the historical process concerning Brazil's attempts to strengthen its international autonomy within its foreign policy between 1956 and 1961, highlighting the strategies adopted in response to U.S. containment policies and the role played by the Pan-American Operation.

3 Doutorando em História no PPGH-UFG, mestre em Ciência Política pelo PPGCPRI-UFG. https://orcid.org/0009-0007-2476-7010. http://lattes.cnpq.br/0809314258237860. E-mail: serapis90@gmail.com

KEYWORDS: Brazilian Foreign Policy. Autonomy. Cold War. Containment Policies. Pan-American Operation.

INTRODUÇÃO

Este estudo insere-se temporalmente no período de acirramento de tensões decorrentes da rivalidade político-estratégica entre os Estados Unidos e a União Soviética, comumente chamado de Guerra Fria. De maneira heterogênea, a América Latina foi arrastada para o cerne dessa disputa hegemônica entre as duas superpotências da época. Posições de alinhamento, independência ou contraposição com os centros globais de poder moldaram as políticas externas dos países da região nesse período (Pettiná, 2018).

No caso do Brasil, a situação não foi diferente. No período que imediatamente sucedeu o fim da Segunda Guerra Mundial, a questão do alinhamento automático aos Estados Unidos, contrapondo-se a uma postura de maior independência, esteve no centro da formulação da política externa nacional. Essa relação teve altos e baixos, com períodos de maior aproximação e outros de relativo afastamento. No período abordado nesta proposta de pesquisa, o governo brasileiro aspirava, há muito, obter maior apoio dos Estados Unidos para promover o desenvolvimento nacional. Entretanto, por parte dessa nação, não se observava interesse substancial na criação de uma espécie de "Plano Marshall" para a América Latina, o que causava frustração no governo brasileiro (Hirst, 2011).

Esse escasso interesse americano, aliado a um crescente sentimento de abandono na América Latina, decorria da percepção do Departamento de Estado norte-americano em relação à situação pacífica na plataforma continental. Essa concepção se mostrou equivocada após inúmeros protestos ocorridos durante a visita do então vice-presidente americano, Richard Nixon, a países latino-americanos. Durante sua estadia em Caracas, na Venezuela, houve temor por sua integridade física (Ricúpero, 2017).

Nesse contexto de crescente frustração e revolta, o presidente brasileiro Juscelino Kubitscheck (JK) escreveu, em 1958, uma carta ao presidente dos Estados Unidos, Dwight D. Eisenhower, propondo um novo modelo de aproximação e redefinição das relações entre ambos os países e se seus aliados na América Latina (Silva, 1992). Essa

proposta, conhecida como Operação Pan-Americana (OPA), foi posteriormente ratificada em termos e substância em um discurso proferido por JK, em 20 de julho de 1958, dirigido à nação e a representantes dos Estados americanos.

Os pilares primordiais sobre os quais a OPA se alicerçava eram: a busca de autonomia para a política externa do país; o auxílio estadunidense em projetos de cooperação para o desenvolvimento da América Latina; e a adoção do multilateralismo como modelo de ação internacional da política externa brasileira (Silva, 1992). No processo histórico de desenvolvimento da OPA, houve períodos de avanço e recuo, nos quais as aspirações brasileiras encontraram êxito relativo.

Diante disso, o presente texto tem como eixo central compreender o processo histórico no qual a OPA, como principal esforço de diversificação de parceiros externos do Brasil, foi construída. Com base nesses fundamentos, busca-se estabelecer a importância e o peso da Presidência da República, do Ministério das Relações Exteriores, do Parlamento e dos demais organismos de formulação de política externa brasileira. A partir disso, intenta-se identificar indivíduos, grupos políticos e interesses, linhas de ação e comportamentos organizacionais que moldaram a decisão de ressignificação da política externa nacional durante a OPA.

O PLANO DE METAS E O PROJETO MODERNIZADOR DO GOVERNO JK:

Colocado como o principal desafio e a principal plataforma em que se alicerçava o governo de Juscelino Kubitschek, o desenvolvimento econômico era um elemento existencial para a superação da vulnerabilidade de uma economia baseada na produção de produtos primários. Com esse objetivo em perspectiva e com uma visão do Estado como coordenador do processo de desenvolvimento, o Plano de metas previa objetivos que resultaria em um programa de rápida industrialização, que segundo o próprio governo não havia precedentes na até então história nacional.

Tendo como principais operadores dentro da política nacional o ministro da fazenda, Lucas Lopes e o presidente do Banco Nacional de Desenvolvimento, Roberto Campos, o plano de metas elencava pontos de gargalo do conjunto da infraestrutura

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

nacional e setores econômicos que seriam alvos preferenciais das políticas de fomentos do Governo Federal. Os seis setores que integraram o plano de metas foram:

Energia: Tido como o principal gargalo econômico brasileiro, o setor energético historicamente representou um fator limitante para o processo de industrialização do país. A ampliação da capacidade de geração e distribuição de energia foi tratada como necessidade de primeira ordem no plano de metas, onde se verificou o maior esforço de progresso, fator que levou uma nova estruturação do setor o que levou à criação da Eletrobrás.

Transporte: Outro importante ponto de estrangulamento do desenvolvimento nacional é a precária rede de transporte que o Brasil contava nos anos de 1950. Nesse quesito podemos verificar o investimento preferencial na ampliação das malhas rodoviárias nacionais, com o fim de facilitar a circulação de bens e mercadorias e de setor de atração para o mercado automobilístico no Brasil.

Agricultura e abastecimento: Sendo ainda um importante pilar da economia nacional, o setor agrícola também fora alvo das ações de políticas públicas propostas no plano de metas. Tal setor ainda necessitava de fomento pois era circunstancialmente importante para a manutenção de uma balança comercial viável para o país.

Indústrias de Base: De transformação primária, a indústria de base fora alvos centrais de fomento em governos anteriores, em especial nos governos de Vargas, teve como principal controlador o Estado, que continuou sendo o detentor monopolista do setor.

Indústrias de Bens: Setor o qual se concentrava as principais iniciativas de abertura e atratividade para o capital privado, seja ele nacional ou externo. Indústrias de bens não duráveis e duráveis, em especial a automobilística, tiveram nesse período um substancial lugar entre as prioridades elencadas pelo plano de metas.

Educação e Ciência: Setor menos atendido pelas ações do plano de metas. Com importância estratégica, porém com menor capacidade de atrair vontades políticas, o setor não esteve entre os principais avanços durante o plano.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Além de representar uma necessidade de modernização e de desenvolvimento da economia nacional, pode-se inferir que o plano de metas representava a coluna principal de um conjunto de ações governamentais que sustentaram a legitimidade de um governo que enfrentou um cenário de fortes instabilidades. O plano de metas serviu como elemento aglutinador da aliança partidária entre PSD-PTB, o qual garantiu não somente a vitória de JK no pleito de 1955, mas sustentou a sua estabilidade administrativa. Também serviu como elemento crucial para a chancela do setor social que garantiu com o que Juscelino suplantasse uma tentativa de golpe e tomasse posse em 1956, que são os militares, representados principalmente na figura do General Teixeira Lott (Benevides, 1979).

Desta forma verificamos que o Plano de Metas, enquanto principal programa modernizador do Governo Kubitschek envolvia um extenso conjunto de ações que necessitavam de um considerável volume de recursos, tanto materiais quanto recursos técnicos. Com uma situação de circulação monetária e de recursos limitados pela fragilidade econômica na época, havia uma necessidade de obtenção de recursos no panorama externo.

Nesse sentido, é necessário ressaltar que dentro do estreito espaço de ação em uma política estrangulada, marcada pelo contexto da contensão, sempre houve por parte do Governo JK propensão para a diversificação de parcerias internacionais do Brasil. Nesse processo, então, podemos dividir a política externa de Kubitschek em dois momentos distintos. O primeiro vai do início do governo até o início da Operação Pan-americana, em 1958, e ao segundo momento consiste no próprio período de vigência da OPA, que vai até o final do governo no início de 1961.

A POLÍTICA EXTERNA BRASILEIRA SOB A CHANCELARIA DE MACEDO SOARES: A ESPERANÇA DE COOPERAÇÃO PELO ALINHAMENTO AUTOMÁTICO.

A condução da Política Externa Brasileira em seu primeiro momento de formulação está caracterizada principalmente pela atuação do primeiro chanceler do Governo Kubitschek, José Carlos de Macedo Soares. Pode-se inferir que o período

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

representa uma tentativa de reaproximação para com a Política Externa Estadunidense com um realinhamento às suas diretrizes para a América Latina, tendo em seu norte, principalmente, a busca por via de cooperação bilateral com o objetivo de viabilizar uma transferência de recursos a fim de viabilizar a realização do plano de metas.

Desde o início do período mencionado é de se notar que o descompasso de expectativas e de ações é o principal tom que caracterizou as relações entre Brasil e Estados Unidos nesse período. Pelo lado brasileiro, o pensamento desenvolvimentista de JK, aliado ao seu audacioso plano de superação do subdesenvolvimento fazia que suas expectativas de atratividade do capital externo estadunidense estivessem no mote central das iniciativas brasileiras de se alinhar às políticas de contensão que davam o tom da plataforma política imposta pelos Estados Unidos para o continente americano.

Quando se olha para personagens que configuravam nos tomadores de decisões em assuntos de política exterior nos Estados Unidos, a tônica conservadora da presidência de Dwight Eisenhower representava um choque com as aspirações brasileiras. Diferentemente de seu predecessor a política de Eisenhower para a América Latina tinha como característica basilar o estabelecimento de pressões aos governos locais para o alinhamento ideológico para a contensão da influência soviética, aliada a uma adoção automática a uma agenda econômica eminentemente liberal. Para Eisenhower e para Foster Dulles, seu secretário de Estado, apesar de fomentarem um panorama de panamericanismo construído sob o guarda-chuva da hegemonia estadunidense, o recrudescimento da Guerra Fria no contexto europeu e asiático fazia com que a América Latina não fizesse parte das zonas preferenciais para o estabelecimento de cooperação para a Política Externa Estadunidense.

Os investimentos a serem realizados dentro da América Latina, para o que defendia a visão do Governo Eisenhower, deveria ser executado pelo setor privado como o Eximbank e demais instituições bancárias privada, com alcance limitado, orientadas para a abertura econômica liberal a fim de facilitara a hegemonia comercial estadunidense na região e tendo como horizonte as capacidades operacionais do país afetado. Financiamentos e envolvimentos do setor público nesse processo deveriam acontecer de maneira reduzida e meramente suplementar (Pontes, 2029. p. 61-62).

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Nesse contexto de descompasso a desconfiança também representava um fator limitante para o aprofundamento das relações de cooperação entre Brasil e Estados Unidos. Dúvidas com relação à ideologia de Kubitschek e a presença de João Goulart como vice-presidente da coalizão vitoriosa de PSD-PTB, geravam um mal-estar entre as chancelarias, sendo que havia uma considerável pressão vinda por parte do serviço diplomático estadunidense, como pode ser observado em correspondência entre o embaixador Ellis Briggs para com o Departamento de Estado dos Estados Unidos no ano de 1956.

Ontem, conversei com o Ministro de Relações Exteriores por mais de uma hora tentando injetar glóbulos vermelhos em diversos assuntos. Sentindo que eu provavelmente não havia vindo parabenizá-lo, O Ministro das Relações Exteriores passou vários minutos me dizendo que de aqui agora em diante as coisas serão diferentes (ou seja, melhores), o afirmou que o Presidente havia parado de contemporizar com os oponentes para agir contra eles – como demonstra a recente repressão às atividades políticas dos militares.

> Então disse a Macedo Soares que o propósito da milha ligação era avaliar as várias áreas de colaboração pendentes, na qual o progresso era pouco inspirador. Disse que em uma situação mundial difícil, com tantas nuvens ameaçadoras no horizonte, Brasil e EUA deveriam demonstrar solidariedade e uma parceria frutífera.
>
> Descrevi uma série de dificuldades, atrasos, frustrações etc. Nos campos militar, econômico e atômico – uma fala sombria a qual o Ministro das Relações Exteriores disse que concordava e que o Presidente também concordaria. Macedo Soares reiterou que o Presidente será mais eficaz de agora em diante, e na prática pediu paciência.
>
> Sobre instalações militares, o Ministro Sgain prometeu uma resposta favorável essa semana. Conforme descrito, porém a resposta parece improvável.
>
> Em questão de energia atômica, o Ministro garantiu claramente que todos os comunistas serão eliminados e apenas aqueles que forem a favor da colaboração com os EUA serão incluídos no programa. Essa afirmação é inequívoca.
>
> A reunião foi concluída com referência aos refugiados húngaros conforme relatado no telegrama 530 da Embaixada.
>
> Briggs (27/11/1956)

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Nesse telegrama confidencial é narrado um telefonema com o chanceler brasileiro Macedo Soares, onde é notória a suspeição sobre o compromisso de alinhamento do presidente JK, unido com uma cobrança para uma mudança de procedimento e de postura da presidência da República do Brasil. Posição que segundo Briggs era endossado por Macedo Soares.

A OPERAÇÃO PAN-AMERICANA E A TENTATIVA DE SUPERAÇÃO DO ALINHAMENTO AUTOMÁTICO

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, a questão do alinhamento automático aos Estados Unidos, contrapondo-se a uma postura de maior independência, esteve no centro da formulação da política externa nacional. Essa relação teve altos e baixos, com períodos de maior aproximação e outros de relativo afastamento. No período abordado nesta proposta de pesquisa, o governo brasileiro aspirava, há muito, obter maior apoio dos Estados Unidos para promover o desenvolvimento nacional. Entretanto, por parte dessa nação, não se observava interesse substancial na criação de uma espécie de "Plano Marshall" para a América Latina, o que causava frustração no governo brasileiro (Hirst, 2011).

Esse escasso interesse americano, aliado a um crescente sentimento de abandono na América Latina, decorria da percepção do Departamento de Estado norte-americano em relação à situação pacífica na plataforma continental. Essa concepção se mostrou equivocada após inúmeros protestos ocorridos durante a visita do então vice-presidente americano, Richard Nixon, a países latino-americanos. Durante sua estadia em Lima e em Caracas onde houve temor por sua integridade física (Ricúpero, 2024).

Nesse contexto de crescente frustração e revolta, Juscelino Kubitscheck escreveu, em abril 1958, uma carta ao presidente dos Estados Unidos, Dwight D. Eisenhower, propondo um novo modelo de aproximação e redefinição das relações entre ambos os países e seus aliados na América Latina (Silva, 1992). Essa proposta, conhecida como Operação Pan-Americana (OPA), foi posteriormente ratificada em termos e substância em um discurso proferido por JK, em 20 de julho de 1958, dirigido à nação e a representantes dos Estados Americanos.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Inicialmente, a chancelaria de José Carlos de Macedo Soares solicitou sua substituição devido a discordâncias em relação às diretrizes propostas pela OPA. Seu substituto foi Francisco Negrão de Lima, que liderou o Ministério das Relações Exteriores em grande parte do processo de implementação desse programa multilateral, deixando o cargo em agosto de 1959.

Negrão de Lima foi substituído por Horácio Lafer, que conduziu o Itamaraty sem implicar mudanças na estrutura da política externa brasileira, ao contrário do que ocorrera na troca anterior (Silva, 1992). Ao agir com total confiança do presidente JK, Lafer promoveu diversas iniciativas de redefinição das relações brasileiras no contexto da Guerra Fria, chegando a considerar uma possível aproximação com o bloco socialista.

Uma informação importante trazida por Bandeira (1997) refere-se ao fato de que tanto dentro da estrutura do Estado americano quanto do brasileiro havia um embate de posições em relação à OPA. Conforme o autor, havia discordância entre as principais lideranças estadunidenses com relação ao reconhecimento da legitimidade dos princípios propostos pelo programa. E ainda, dentro do Itamaraty, existiam correntes políticas que trabalhavam para boicotar as iniciativas da OPA.

A postura cética e unilateral de Foster Dulles, secretário de Estado dos Estados Unidos, deve ser destacada, uma vez que a posição dele teve grande influência no desenvolvimento desse programa. A atuação do secretário reforçava a postura clássica dos Estados Unidos em relação à América Latina, caracterizada pela relutância em avançar em programas de cooperação e ajuda, bem como pelo estímulo à abertura econômica nos moldes liberais.

Contrapondo-se à posição de Dulles, a autora também menciona vozes dissonantes que contribuíram para a implementação parcial da OPA e seu sucesso. São citados Milton Eisenhower, irmão do presidente americano, e C. Douglas Dixon, subsecretário de Estado para assuntos econômicos. Ambos defendiam um maior compromisso da nação americana com o desenvolvimento latino-americano, enxergando nessas ações um importante instrumento de contenção geoestratégica dos interesses soviéticos na plataforma continental americana (Silva, 1992).

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Na quarta edição da Revista Brasileira de Política Internacional (RBPI), publicada em dezembro de 1958, fora feita a cobertura do início da Operação Pan-americana na sua sessão de resenha. Em vinte e oito páginas, a edição narra os eventos que representaram a recepção da OPA dentro da estrutura decisória do Estado Brasileiro. Inicialmente fora narrada a forma de que a Operação Pan-americana foi apresentada para as Forças Armadas do Brasil. Nesse momento é ratificada a boa recepção dentro do círculo militar, principalmente no reconhecimento do alto oficialato das armas brasileiras da Operação Pan-americana como um modelo de política continental anticomunista, de importante viés de defesa e valorização dos interesses nacionais.

O segundo momento a ser narrado é a apresentação da OPA ao congresso nacional, onde é explicitada a não unanimidade existente dentro da classe política brasileira da época. A fala de Afonso Arinos de Mello Franco, deputado pela UDN na ocasião e falando pela liderança da oposição, classificava a OPA como um "golpe internacional". Falando pela liderança do governo, o deputado Hugo Napoleão se encarregou de proferir um discurso de defesa da iniciativa. Napoleão ressaltou os elementos de inovação que a OPA traia para a Política Externa Brasileira, afirmando que a mesma representava uma necessidade para a ressignificação das relações entre os Estados latino-americanos com os Estados Unidos.

No desenrolar de acontecimentos, destaca-se a criação da Comissão dos 21, no qual representou o Brasil o diplomata Augusto Frederico Smith, que tinha representação diplomática dos países que participaram do referido programa, evidenciando a dimensão multilateral da operação. Vale destacar um longo período de espera e impasses que surgiram devido a conflitos de interesse entre o Brasil, as demais nações latino-americanas e os interesses estadunidenses na região (Silva, 1992).

Uma clara amostra desse conjunto de impasses existente dentro da difícil implementação da Operação Pan-americana pode ser vista no artigo escrito por Roberto Campos, um dos arquitetos do plano de metas, sobre esse processo. Campos, construiu o argumento do artigo "Relações Estados Unidos - América Latina: Uma interpretação", com base na crítica do modelo de relações que governos de orientação desenvolvimentista tinham buscavam com os Estados Unidos. Segundo Campos, o maior problema dessas

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

relações residia na única intensão dos países latino-americanos em obter vultuosos aportes financeiros estadunidenses sem oferecer a contrapartida da liberalização de seus mercados.

Após as primeiras reuniões do Comitê dos 21, e as frustrações decorridas pelo descompasso de ações e expectativas existentes entre as nações latino-americanas e os Estados Unidos, os avanços dos trabalhos da OPA entraram em um estado de letargia. Situação que começa a mudar com a eclosão da Revolução Cubana sendo esse um evento que alertou os Estados Unidos sobre a necessidade de uma mudança na abordagem em relação às suas relações com a América Latina. Os norte-americanos passaram a perceber que a abordagem tradicional, baseada exclusivamente em aspirações de abertura econômica com base em ideias liberais, poderia resultar em uma oportunidade para a expansão da influência soviética na região (Silva, 1992).

Nesse contexto, de rápida deterioração das relações intracontinentais que se observa a implementação das principais conquistas da OPA. Entre as principais conquistas se pode elencar primeiramente a criação do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), em 1959, sendo esse uma importante fonte de financiamentos para subsidiar projetos de cooperação e desenvolvimento entre o conserto de nações americanas (Ioris, 2014).

A criação da primeira experiencia de integração regional de Estados Latino-Americanos também ocorreu durante a vigência da Operação Pan-Americana. Foi criada em fevereiro de 1960, com a assinatura do Tratado de Montevideo, a Associação Latino-Americana de Livre Comércio – ALALC. Inicialmente composta por Brasil, Argentina, Chile, México, Peru, Paraguai e Uruguai. Posteriormente se uniria ao bloco, Colômbia, Equador, Venezuela e Bolívia. A ALALC ficaria ativa até 1980, quando fora substituída pela Associação Latino-Americana de Integração – ALADI (Botelho, 2013).

Com o desenrolar final das ações da OPA, ocorreu a visita programada do presidente Eisenhower à América Latina, em 1960. No contexto da visita do presidente americano, foi apresentado um novo programa com diretrizes mais modestas para acelerar o desenvolvimento latino-americano. No entanto, essas aspirações foram deixadas de lado posteriormente, com Horácio Lafer vislumbrando novas oportunidades para alcançar

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

metas mais ambiciosas, incluindo a possibilidade da criação do Fundo de Desenvolvimento Social (Social Progress Trust Fund), marcando uma mudança na concepção americana em relação às suas relações com a América Latina.

Com esse conjunto de novas aspirações e possibilidades estabelecidas, Silva (1992) apresenta os resultados registrados na Ata de Bogotá:

> A Ata de Bogotá subdividia-se em quatro partes distintas, que incluíam:
>
> Medidas de melhoramento social: melhoramento das condições de vida rural e uso da terra, com ênfase particular numa distribuição mais equitativa da propriedade fundiária; melhoramento da habitação e instalações comunitárias; aperfeiçoamento do sistema de ensino e treinamento; melhoramento da saúde pública; mobilização dos recursos nacionais, através de reforma tributária que garantisse a canalização da renda para a área social.
>
> Criação de um Fundo Especial de Desenvolvimento Social: a ser administrado pelo BID, cujo objetivo seria fornecer 'recursos financeiros e assistência técnica, em termos e condições flexíveis […], para apoiar os esforços dos países 1atino-americanos que estiverem dispostos a iniciar ou expandir melhoramentos institucionais efetivos e a adotar medidas para a eficaz utilização dos seus recursos próprios, com vista consecução de maior progresso social e desenvolvimento econômico mais equilibrado'.
>
> Medidas de desenvolvimento econômico: ampliação da assistência financeira dos EUA, Canadá, Europa Ocidental e entidades internacionais de crédito, com atenção especial aos seguintes aspectos: flexibilização das condições de empréstimo, inclusive com a 38 possibilidade de amortizações em moeda local; extensão do financiamento externo ao pagamento das despesas locais; ampliação dos empréstimos a longo prazo, tendo em vista a instabilidade das receitas cambiais dos países exportadores de produtos primários e os efeitos negativos do acúmulo excessivo de dívidas de curto e médio prazo.
>
> Cooperação multilateral para o progresso social e econômico: adoção de medidas visando, entre outros objetivos, a reforma da estrutura administrativa do CIES e da Secretaria da OEA, com vistas a uma melhor atuação no campo da cooperação econômica; coordenação efetiva das atividades do CIES, CEPAL, BID e organismos especializados das Nações Unidas (Silva, 1992, p. 38-39).

Por último, é importante ressaltar que na décima quarta edição da RBPI, publicada em junho de 1961, o artigo "OPA- O Catalizador Oculto", escrito T. Graydon Upton, que na época ocupava o cargo de vice-presidente do BID e já havia sido secretário do tesouro

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

dos Estados Unidos, e que apresentou o seguinte trabalho à assembleia americana. No artigo, Upton reconhece os princípios iniciais da Operação Pan-americana como adequados, sendo que o subdesenvolvimento é colocado como o grande combustível para a germinação de ideias soviéticas dentro da plataforma americana de Estados. Upton, constrói seu artigo com a tese central de que todo programa de cooperação continental, necessita de se alicerçar nos princípios lançados pela Operação Pan-americana, mesmo que segundo os argumentos do próprio autor, não conseguiu atingir o nível de a intensidade necessária para atingir seus objetivos iniciais, era de suma importância para evitar a replicação da experiência cubana em outros países da América Latina.

Na seguinte passagem podemos observar a defesa da seguinte tese:

> Contudo, a "Operação Pan-Americana" possui a visão e o simbolismo potencial de um movimento hemisférico absorvente. Possui uma origem espiritual (e talvez também materialista) e largo âmbito. Se dirigida por mãos hábeis, será capaz de gerar grandes entusiasmos e intenso espírito de abnegação. Poderá exercer uma força unificadora e de coesão na América Latina que, por sua vez, criaria o capital humano e espiritual de real progresso. Será capaz de atrair para si poderosa liderança latino-americana. E finalmente, o fator de sincronização fortuito inerente à ascensão ao poder de Presidente no Brasil - o grande país onde a "Operação Pan-Americana" foi concebida, e nos Estados Unidos, cuja aceitação e apoio constituem requisitos prévios de bom êxito, empenhados eles próprios no estabelecimento de novas fronteiras vitais, é particularmente feliz. (Upton, 1961, p. 63).

Ainda pode-se inferir que a Operação Pan-Americana atua de maneira paralela em ter lançado como legado a inclinação à autonomia que a política externa brasileira haveria de seguir nos anos posteriores com a execução da Política Externa Independente (Ricúpero, 2024). A experiencia disciplinada por processos de euforia e frustação, e que a observação do descompasso entre as aspirações da política brasileira se viu limitadas pela resistência estadunidense, onde que os avanços tiveram como pano de fundo abalos à hegemonia que os Estados Unidos almejavam para o continente, ocorrendo pelo aproveitamento das fraturas existentes no complicado jogo da contensão na América Latina no período.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro da conjuntura de política internacional da segunda metade dos anos 50, percebe-se claramente que o dilema existente entre o alinhamento e a autonomia se via presente desde os anos anteriores ao governo Kubitschek. Essa dicotomia marcou toda a forma em que os audaciosos objetivos para a obtenção do desenvolvimento lançados com o plano de metas estiveram no compasso das relações exteriores do Brasil no período.

Mesmo apresentando um modelo audacioso, no que concerne às metas de desenvolvimento, grande parte do governo JK esteve imerso em uma política exterior claudicante e conservadora, em que os movimentos de autonomia para com relação às políticas de contensão estadunidenses do governo de Eisenhower. O espaço para busca de alternativas e de aprofundamento para a cooperação técnica e provento de recursos no ambiente externo vindo por parte da tradicional aliança para com os Estados Unidos.

O panorama dos anos 50, em que a austeridade da política continental de Eisenhower, misturando abandono cooperativo e duro controle no combate ao comunismo, agiu para criar as próprias condições para o aumento exponencial do antiamericanismo e a criação dos movimentos de questionamento às diretrizes Doutrina Monroe do Macarthismo na América Latina. Os maiores exemplos que se pode elencar são os movimentos de Lima e Caracas, contra a visita de Nixon, ocorridas em 1958, e a própria Revolução Cubana, ocorrida em 1959.

É nessa conjuntura que houve a oportunidade de questionamento da prática do alinhamento automático, representado na proposição e na execução da Operação Panamericana, ocorrida entre os anos de 1958 e 1961, representando o movimento de política externa mais ousado do governo de Juscelino Kubitschek. Tal movimento, alicerçado na busca do desenvolvimento no ambiente externo, na afirmação de uma postura autônoma do Brasil no cenário internacional e a práxis multilateral para o estabelecimento das relações exteriores do Brasil, advogou uma ideia de que somente um amplo programa de cooperação continental, assim como aconteceu na reconstrução dos países destruídos no pós segunda guerra mundial, poderia surtir efeito para a contensão da influência soviética na América Latina.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

O desenvolvimento da OPA, marcado por um processo de expectativas e intensões audaciosas por parte dos países latinos-americanos e por uma grande resistência e muita desconfiança. O choque e o descompasso e de certa forma a frustração foram os elementos disciplinadores da política externa brasileira nesse período. Pode-se observar que os trabalhos do Comitê dos 21 pouco avançou em grande parte do período do desenvolvimento dos trabalhos e somente com o ocaso da Revolução Cubana, e a posterior deterioração das suas relações com os Estados Unidos possibilitou as principais conquistas da OPA, como a criação do BID e a Ata de Bogotá.

Como legado desse processo de diversificação dos parceiros exteriores que a Operação Panamericana, mesmo apresentando uma premissa conservadora e anticomunista, trouxe para a política externa brasileira está a criação da ALALC, trazendo o multilateralismo regional latino-americano como alternativa ao distanciamento estadunidense. Assim como as bases do que seria conhecida como Política Externa Independente, nos governos posteriores, também estivaram colocados como legado da Operação Panamericana, dando saldos finais à Política Externa do Governo JK.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Moniz. **Relações Brasil-EUA no contexto da Globalização I: presença dos EUA no Brasil.** São Paulo: Senac, 1997.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **O Governo Kubitschek: Desenvolvimento Econômico e Estabilidade Política(1956-1961)**. Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

CERVO, Amado Luiz; BUENO, Clodoaldo. **História da política exterior do Brasil**. 4. ed. Brasília: UnB, 2011.

DORATIOTO, Francisco; VIDIGAL, Carlos Eduardo. **História das Relações Internacionais do Brasil**. São Paulo: Saraiva Educação, 2017.

HIRST, Monica Ellen Seabra. **As relações Brasil-Estados Unidos desde uma perspectiva multidimensional:** evolução contemporânea, complexidades atuais e perspectivas para o século XXI. 2011. 203 f. Tese (Doutorado em Estudos Estratégicos Internacionais) –Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

IORIS, Rafael**. *Transforming Brazil: A History Of National Development In The Postwar Era.*** Nova York*: Routledge*, 2014.

PETTINÁ, Vanni. **Historia mínima de la Guerra Fría en América Latina**. Colección historias mínimas. Cidade do México: El Colegio de México, 2018.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

RICÚPERO, Rubens. **A Diplomacia na Construção do Brasil (1750-2016)**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Versal, 2024.

SILVA, Alexandra de Mello e. **A política externa de JK: a Operação Pan-Americana**. Rio de Janeiro: CPDOC, 1992.

UNITED STATES. Embassy of United States of America in Rio de Janeiro. Telegram nº534. Sent by Ambassador Ellys Brigs. Rio de Janeiro, 27, Nov. 1956. OPEN THE ARCHIVES-UEM Files.

E-BOOK CULTURA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:
DIÁLOGOS PARA UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA
1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

CAPÍTULO III

A PROIBIÇÃO CONSTITUCIONAL DA PRISÃO PERPÉTUA NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O SISTEMA PENAL

Ricardo Guilherme Nascimento de Almeida[4].

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.80-03

RESUMO: Este artigo analisou os desafios e perspectivas relacionados à instituição da prisão perpétua no Brasil, abordando os impactos da vedação constitucional no sistema penal, as implicações para os direitos humanos e o papel do direito comparado na formulação de alternativas. A pesquisa fundamentou-se na Constituição Federal de 1988 e em artigos publicados entre 2020 e 2025, adotando uma metodologia bibliográfica qualitativa para a análise crítica de textos acadêmicos e jurídicos. A principal problemática abordada envolveu a tensão entre os princípios de dignidade humana e ressocialização e as práticas do sistema penal brasileiro, como a prisão preventiva prolongada e a seletividade penal. Refletiu-se sobre formas de adequar o sistema penal aos princípios de humanidade e proporcionalidade das penas, considerando experiências internacionais. A hipótese investigada foi de que a ausência de prisão perpétua, juntamente com reformas estruturais e políticas de ressocialização, fortaleceu os direitos humanos sem comprometer a segurança pública.

PALAVRAS-CHAVE: Prisão Perpétua. Dignidade Humana. Proporcionalidade. Ressocialização. Sistema Penal Brasileiro. Direitos Humanos. Direito Comparado.

THE CONSTITUTIONAL PROHIBITION OF LIFE IMPRISONMENT IN BRAZIL: CHALLENGES AND PERSPECTIVES FOR THE PENAL SYSTEM

ABSTRACT: This article analyzed the challenges and perspectives related to the institution of life imprisonment in Brazil, addressing the impacts of the constitutional ban on the penal system, the implications for human rights, and the role of comparative law in formulating alternatives. The research was based on the Federal Constitution of 1988 and articles published between 2020 and 2025, adopting a qualitative bibliographic methodology for the critical analysis of academic and legal texts. The main issue addressed involved the tension between the principles of human dignity and social reintegration and the practices of the Brazilian penal system, such as prolonged pretrial detention and penal selectivity. It reflected on ways to adapt the penal system to the principles of humanity and proportionality of sentences, considering international experiences. The hypothesis investigated was that the absence of life imprisonment, along with structural reforms and social reintegration policies, strengthened human rights without compromising public safety.

KEYWORDS: Life Imprisonment. Human Dignity. Proportionality. Social Reintegration. Brazilian Penal System. Human Rights. Comparative Law.

4 Mestre em Formação de Professores pela FUNIBER. E-mail: ricardognalmeida67@gmail.com

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

INTRODUÇÃO

No Brasil, a prisão perpétua é vedada pela Constituição Federal de 1988, que estabelece, em seu artigo 5º, inciso XLVII, alínea "b", que penas de caráter perpétuo não podem ser aplicadas. Esse princípio reflete o compromisso com a dignidade humana e com a ressocialização dos condenados, pilares fundamentais do sistema penal brasileiro (Brasil, 1988). A proibição da prisão perpétua posiciona o país em um cenário único, especialmente quando comparado a outras nações que adotam essa pena como forma de punição para crimes graves. A discussão sobre esse tema torna-se ainda mais relevante frente ao aumento de demandas sociais por penas mais severas para atos de grande repercussão.

Entretanto, o debate sobre a prisão perpétua não se limita aos aspectos legais. Ele também envolve questões éticas e sociais, como a capacidade de o sistema penal garantir uma verdadeira reintegração social e prevenir a reincidência. Estudos, como o de Caterini e Minelli (2021), apontam que a aplicação de penas perpétuas, mesmo em contextos internacionais, enfrenta desafios relacionados à violação dos direitos humanos e à falta de perspectivas de ressocialização. Essa perspectiva ressalta a importância de discutir alternativas que conciliem justiça e humanidade no Brasil.

Embora a Constituição Federal proíba a prisão perpétua, o sistema penal brasileiro enfrenta críticas quanto à sua eficácia na ressocialização de indivíduos condenados por crimes graves. Segundo Lopes (2021), a ausência de penas perpétuas é muitas vezes interpretada como uma fragilidade do sistema punitivo, que pode ser incapaz de oferecer respostas proporcionais à gravidade de certos delitos. Essa percepção alimenta debates sobre a necessidade de reformar o sistema penal, sem que isso implique na adoção de penas incompatíveis com os princípios de humanidade das penas.

Além disso, a ausência de um prazo máximo legal para a prisão preventiva, como apontado por Postal (2024), pode criar situações de encarceramento prolongado, que em essência se assemelham à prisão perpétua. Tal prática pode ser vista como uma afronta aos princípios constitucionais, demonstrando que, mesmo sem a instituição formal de penas perpétuas, o sistema jurídico enfrenta desafios relacionados à duração das penas e à garantia de direitos fundamentais.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

A escolha de investigar o tema da prisão perpétua no Brasil é justificada pela relevância do assunto para a compreensão dos princípios que regem o sistema penal do país e suas implicações para os direitos humanos. Como analisado por Santos e Cordeiro (2023), debates sobre a dignidade humana no contexto das penas perpetuamente revisáveis em outros países, como Espanha, contribuem para ampliar a discussão sobre os limites e desafios do modelo brasileiro. Esse diálogo é essencial para fortalecer a prática penal à luz dos princípios constitucionais.

Além disso, a análise crítica de discursos sobre o Estatuto de Roma, como realizado por Santana e Colares (2022), revela um aparente conflito entre normas internacionais e a vedação da prisão perpétua no Brasil. Investigar esse tema permite compreender melhor os impactos da aplicação de normas globais no contexto jurídico brasileiro, enriquecendo o debate sobre alternativas viáveis à prisão perpétua.

A metodologia adotada neste estudo baseou-se em uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, considerando como fontes artigos científicos publicados nos últimos cinco anos, em português e espanhol. O critério temporal buscou garantir a atualidade das discussões, enquanto o critério linguístico ampliou a abrangência da análise para incluir produções relevantes do direito comparado. As bases de dados utilizadas foram SCIELO (Scientific Electronic Library Online), LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde) e Google Acadêmico, que possibilitaram a identificação de artigos relacionados ao tema.

A análise qualitativa consistiu na leitura e interpretação dos textos selecionados, permitindo um aprofundamento crítico sobre os desafios e oportunidades relacionados à vedação da prisão perpétua no Brasil. Dos artigos localizados, 10 foram escolhidos com base em sua relevância para os objetivos do estudo, seguindo critérios rigorosos de exclusão, como ausência de aderência temática ou duplicação de estudos.

É objetivo geral desse artigo analisar os desafios e perspectivas da instituição da prisão perpétua no Brasil. São objetivos específicos: descrever o impacto da vedação da prisão perpétua no sistema penal brasileiro e suas implicações para os direitos humanos; investigar o papel do direito comparado na formulação de alternativas à prisão perpétua

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

no contexto jurídico brasileiro e propor reflexões sobre a necessidade de adequação do sistema penal brasileiro aos princípios de humanidade e proporcionalidade das penas.

O IMPACTO DA VEDAÇÃO DA PRISÃO PERPÉTUA NO SISTEMA PENAL BRASILEIRO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA OS DIREITOS HUMANOS

A vedação da prisão perpétua no Brasil, consagrada no artigo 5º, inciso XLVII, alínea "b" da Constituição Federal de 1988, é um marco jurídico que reflete o compromisso do país com os princípios de dignidade humana, proporcionalidade das penas e ressocialização (BRASIL, 1988). No entanto, essa proibição, embora essencial, não está isenta de críticas e desafios, tanto no âmbito jurídico quanto no social. A análise desse tema exige uma abordagem crítica que vá além da mera exaltação dos valores constitucionais, explorando as contradições e limitações práticas do sistema penal brasileiro.

A dignidade humana é o fundamento central da vedação da prisão perpétua. Lopes (2021) argumenta que penas de caráter perpétuo desumanizam o condenado, negando-lhe a possibilidade de reabilitação e reintegração social. No entanto, a realidade do sistema prisional brasileiro frequentemente contradiz esse princípio. Superlotação, condições degradantes e a ausência de políticas efetivas de ressocialização transformam as penas privativas de liberdade em experiências de exclusão social, comprometendo a dignidade dos detentos. Assim, a vedação da prisão perpétua, embora louvável, não garante, por si só, o respeito à dignidade humana.

A ressocialização é um dos pilares do sistema penal brasileiro, mas sua implementação enfrenta desafios significativos. Caterini e Minelli (2021), ao analisarem a aplicação da prisão perpétua na Itália, destacam que mesmo em sistemas que adotam penas perpétuas, há esforços para garantir a revisão periódica das penas e a possibilidade de reintegração social. No Brasil, a ausência de prisão perpétua deveria ser acompanhada por políticas robustas de ressocialização, mas o que se observa é uma lacuna entre o ideal constitucional e a prática. A reincidência criminal, frequentemente associada à falta de oportunidades e apoio pós-encarceramento, evidencia a ineficácia do sistema em cumprir sua função ressocializadora.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

A proporcionalidade das penas é outro princípio fundamental que sustenta a vedação da prisão perpétua. Gullo et al. (2024) argumentam que penas perpétuas desconsideram a evolução do indivíduo ao longo do tempo, tratando-o como incapaz de mudança. No entanto, a percepção pública muitas vezes diverge desse princípio, especialmente em casos de crimes hediondos que geram grande comoção social. A ausência de penas perpétuas é vista por muitos como uma fragilidade do sistema penal, alimentando demandas por punições mais severas. Essa tensão entre princípios jurídicos e expectativas sociais coloca o sistema penal brasileiro em uma posição delicada, exigindo um equilíbrio entre justiça e humanidade.

Postal (2024) aponta que a ausência de um prazo máximo para a prisão preventiva pode criar situações que, na prática, se assemelham à prisão perpétua. Essa prática não apenas viola os princípios constitucionais, mas também expõe os detentos a condições degradantes por períodos indefinidos, comprometendo sua saúde física e mental. A manutenção de longos períodos de prisão preventiva é um exemplo claro de como o sistema penal brasileiro pode contradizer seus próprios princípios, evidenciando a necessidade de reformas estruturais.

Santana e Colares (2022) analisam o impacto do Estatuto de Roma no ordenamento jurídico brasileiro, destacando o aparente conflito entre normas internacionais e a vedação da prisão perpétua. Embora o Brasil tenha incorporado o Estatuto, sua cláusula pétrea impede a aplicação de penas perpétuas, mesmo em casos de crimes contra a humanidade. Esse conflito evidencia os desafios de harmonizar normas globais com princípios constitucionais nacionais, levantando questões sobre a soberania jurídica e os limites da cooperação internacional.

Santos e Cordeiro (2023) exploram a prisão permanente revisável na Espanha como uma alternativa à prisão perpétua, destacando seus impactos na dignidade humana. Essa análise comparativa sugere que o Brasil poderia considerar mecanismos semelhantes, que permitam a revisão periódica das penas e incentivem a ressocialização. No entanto, qualquer mudança nesse sentido deve ser cuidadosamente planejada para evitar retrocessos nos direitos humanos.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Por fim, a vedação da prisão perpétua no Brasil é um reflexo de valores fundamentais que devem ser preservados. No entanto, sua eficácia depende de um sistema penal que vá além da punição, promovendo a ressocialização e garantindo condições dignas para os detentos. A análise crítica desse tema revela a necessidade de reformas estruturais que alinhem os ideais constitucionais à realidade prática, fortalecendo o compromisso do Brasil com os direitos humanos.

O PAPEL DO DIREITO COMPARADO NA FORMULAÇÃO DE ALTERNATIVAS À PRISÃO PERPÉTUA NO CONTEXTO JURÍDICO BRASILEIRO

O direito comparado permite a análise de diferentes sistemas jurídicos para identificar práticas que possam ser adaptadas ao contexto brasileiro. A análise de sistemas jurídicos estrangeiros permite identificar práticas que conciliam a punição de crimes graves com os princípios de dignidade humana e ressocialização, pilares do sistema penal brasileiro. Essa abordagem não apenas amplia o horizonte de possibilidades, mas também desafia o sistema jurídico nacional a repensar suas próprias limitações e contradições.

Na Itália, Caterini e Minelli (2021) destacam os desafios enfrentados por sistemas que adotam a prisão perpétua, como a violação dos direitos humanos e a ausência de perspectivas de ressocialização. No entanto, o país implementou mecanismos de revisão periódica das penas, permitindo que os condenados demonstrem sua reabilitação e, eventualmente, retornem à sociedade. Essa prática, embora não aplicável diretamente ao Brasil devido à vedação constitucional, pode inspirar a criação de alternativas que respeitem os princípios de proporcionalidade e humanidade das penas.

Na Espanha, Santos e Cordeiro (2023) exploram a prisão permanente revisável como uma alternativa à prisão perpétua. Esse modelo permite que a pena seja reavaliada após um período determinado, garantindo que o condenado tenha a oportunidade de reintegração social. A análise desse sistema evidencia que é possível equilibrar a punição de crimes graves com a garantia de direitos fundamentais, oferecendo uma alternativa viável para o Brasil.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Santana e Colares (2022) analisam o impacto do Estatuto de Roma no ordenamento jurídico brasileiro, destacando o aparente conflito entre as normas internacionais e a vedação da prisão perpétua. Embora o Brasil tenha incorporado o Estatuto, sua cláusula pétrea impede a aplicação de penas perpétuas, mesmo em casos de crimes contra a humanidade. Esse conflito evidencia a importância do direito comparado como ferramenta para harmonizar normas globais com os princípios constitucionais nacionais. A análise de outros países que enfrentaram desafios semelhantes pode oferecer soluções inovadoras para o Brasil, como a adoção de penas de longa duração com revisão periódica.

No contexto latino-americano, países como Argentina e Chile adotam penas de longa duração, mas com mecanismos que permitem a revisão das sentenças. Esses sistemas buscam equilibrar a necessidade de punição com a garantia de direitos humanos, oferecendo um modelo que pode ser adaptado ao contexto brasileiro. Além disso, a análise de práticas regionais permite identificar desafios comuns, como a superlotação carcerária e a falta de programas efetivos de ressocialização, que

O direito comparado não deve ser visto apenas como uma ferramenta de importação de modelos estrangeiros, mas como um meio de enriquecer o debate jurídico nacional. A análise crítica de práticas internacionais permite identificar não apenas soluções bem-sucedidas, mas também os desafios e limitações enfrentados por outros sistemas. No caso do Brasil, a vedação da prisão perpétua exige a formulação de alternativas que conciliem a punição de crimes graves com os princípios de dignidade humana e ressocialização.

Por fim, a incorporação de elementos do direito comparado deve ser acompanhada por um diálogo constante entre os diferentes atores do sistema penal, incluindo legisladores, juristas e a sociedade civil. Apenas por meio de um debate amplo e inclusivo será possível desenvolver alternativas que fortaleçam o sistema penal brasileiro, sem comprometer os valores constitucionais que o sustentam.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

REFLEXÕES SOBRE A NECESSIDADE DE ADEQUAÇÃO DO SISTEMA PENAL BRASILEIRO AOS PRINCÍPIOS DE HUMANIDADE E PROPORCIONALIDADE DAS PENAS

A adequação do sistema penal brasileiro aos princípios de humanidade e proporcionalidade das penas exige uma análise crítica que vá além da mera observância formal dos dispositivos constitucionais. Embora a Constituição Federal de 1988 estabeleça a dignidade humana como fundamento do ordenamento jurídico, a realidade do sistema prisional revela contradições que comprometem a efetividade desses princípios.

O princípio da humanidade das penas, conforme Lopes (2021), busca assegurar que o cumprimento da pena não resulte em degradação da condição humana. No entanto, o sistema prisional brasileiro apresenta condições que frequentemente violam esse princípio. A superlotação, a insalubridade e a ausência de programas de ressocialização transformam as prisões em espaços de exclusão social, onde a dignidade dos detentos é sistematicamente desrespeitada. Essa realidade evidencia que a aplicação do princípio da humanidade não pode se limitar à vedação de penas cruéis, mas deve incluir reformas estruturais que garantam condições mínimas de dignidade.

Caterini e Minelli (2021), ao analisarem a aplicação da prisão perpétua na Itália, destacam que a perpetuidade das penas desumaniza os condenados ao negar-lhes qualquer perspectiva de reintegração social. Embora o Brasil proíba a prisão perpétua, práticas como a manutenção de longos períodos de prisão preventiva, conforme apontado por Postal (2024), criam situações que, na prática, se assemelham a penas perpétuas, violando os mesmos princípios constitucionais que buscam proteger.

O princípio da proporcionalidade das penas, discutido por Gullo et al. (2024), exige que as sanções sejam adequadas à gravidade dos delitos, evitando excessos ou arbitrariedades. No Brasil, a ausência de penas perpétuas reflete esse princípio, mas a seletividade do sistema penal compromete sua aplicação. Crimes cometidos por indivíduos de baixa renda ou pertencentes a grupos marginalizados são frequentemente punidos com maior rigor, enquanto delitos de colarinho branco recebem penas mais brandas. Essa seletividade evidencia que a proporcionalidade das penas não é aplicada de

forma equitativa, reforçando desigualdades sociais e minando a legitimidade do sistema penal.

Além disso, a reincidência criminal, frequentemente associada à falta de oportunidades e apoio pós-encarceramento, aponta para a ineficácia do sistema em promover a ressocialização. Maciel et al. (2022) destacam que a ausência de políticas efetivas de reintegração social compromete a proporcionalidade das penas, pois transforma a privação de liberdade em uma punição que se estende além do período formal da sentença.

Santana e Colares (2022) analisam o impacto do Estatuto de Roma no ordenamento jurídico brasileiro, destacando os desafios de harmonizar normas internacionais com os princípios constitucionais. A vedação da prisão perpétua, embora alinhada aos valores nacionais, entra em conflito com demandas internacionais em casos de crimes contra a humanidade. Esse conflito evidencia a necessidade de um diálogo mais aprofundado entre o direito interno e as normas globais, buscando soluções que respeitem os direitos humanos sem comprometer a soberania jurídica.

Santos e Cordeiro (2023) exploram alternativas ao modelo brasileiro, como a prisão permanente revisável na Espanha, que permite a reavaliação das penas após um período determinado. Essa prática oferece uma perspectiva para o Brasil considerar mecanismos que combinem a punição de crimes graves com a possibilidade de reintegração social. No entanto, qualquer mudança nesse sentido deve ser acompanhada por reformas estruturais que garantam a aplicação equitativa dos princípios de humanidade e proporcionalidade.

A adequação do sistema penal brasileiro exige, portanto, uma abordagem que vá além da simples revisão legislativa. É necessário repensar as práticas institucionais, combater a seletividade penal e implementar políticas que promovam a ressocialização e a dignidade dos detentos. A análise crítica desse tema, com base nos autores mencionados, revela que a efetivação dos princípios de humanidade e proporcionalidade depende de uma transformação profunda do sistema penal, alinhando-o aos valores constitucionais e às demandas de justiça social.

CONCLUSÃO

A vedação constitucional da prisão perpétua reflete um compromisso com os princípios de dignidade humana e ressocialização, embora as condições práticas do sistema penal muitas vezes contradigam esses valores. O estudo também demonstrou como o direito comparado pode oferecer alternativas ao modelo brasileiro, como penas revisáveis e mecanismos que conciliem punição com reintegração social, respeitando os limites constitucionais.

Além disso, as reflexões sobre a proporcionalidade das penas destacaram a necessidade de reformas estruturais que combatam desigualdades e garantam condições dignas para os detentos.

Recomenda-se que trabalhos futuros aprofundem a análise de práticas internacionais e regionais, investigando políticas socioeducativas e programas de reabilitação que possam ser incorporados ao contexto brasileiro. Pesquisas empíricas sobre a eficácia de medidas alternativas de ressocialização também poderiam contribuir para um sistema penal mais justo e humanitário.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: DF, 1988.

CATERINI, Mario; MINELLI, Giulia Rizzo. O direito à vida dos condenados à prisão perpétua na itália: uma análise da jurisprudência italiana e europeia. **Revista Brasileira de Direito**, v. 17, n. 2, p. 4580, 2021.

GULLO, Antonino et al. Humanidade da pena: quimera ou meta possível? In: **Paulo Pinto de Albuquerque. Os direitos humanos em uma perspectiva europeia. Votos divergentes e concorrentes (2014-2020)**. Tirant Lo Blanch, 2024. p. 594-602.

LOPES, Jodascil Gonçalves. **Ineficácia, inconstitucionalidade da pena de prisão perpétua e o princípio da humanidade das penas: do Direito Penal ao Tribunal Penal Internacional**. 2021. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

MACIEL, Pedro Henrique Campos; FERREIRA, Breno D.'Oliveira; DE SOUZA MACHADO, Rafael. Por que a prisão perpétua não é utilizada no Brasil? **Anais da Semana da Pesquisa Jurídica**, v. 1, p. 73-73, 2022.

POSTAL, Pedro. A ausência de um prazo legal máximo da prisão preventiva e a manutenção do poder punitivo. **Revista Reflexão e Crítica do Direito**, v. 12, n. 2, 2024.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

SANTANA, Bianca Quitéria; COLARES, Virgínia. O Estatuto de Roma e a vedação da prisão perpétua no Brasil: análise crítica do discurso do despacho do STF em face da petição 4.625-1. **Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso**, v. 22, n. 1, p. 37-57, 2022.

SANTOS, José Eduardo; CORDEIRO, Gustavo Henrique. Prisão permanente revisável como afronta à garantia da dignidade humana na manutenção de um detento dócil: análise sob a ótica do direito comparado BRASIL-Espanha. **Revista Jurídica (0103-3506)**, v. 2, n. 74, 2023.

SIFUENTES, Mônica. A inclusão do parágrafo 4º no art. 5º da Constituição Federal: o Brasil e o Tribunal Penal Internacional. **Revista do Tribunal Regional Federal da 1ª Região**, v. 33, n. 1, p. 9-16, 2021.

SOUSA, Mônica Teresa; GOLTZMAN, Elder Maia; TRAJANO, Izabela. A incorporação do estatuto de roma no direito brasileiro e o aparente conflito com as normas constitucionais: da prisão perpétua e entrega de nacionais. **Revista da Faculdade de Direito da UERJ**, n. 40, 2021.

YONG, Nelson Pacífico ESPINOZA. Desesperanza aprendida en sentenciados a cadena perpetua. **UCV Hacer**, v. 10, n. 4, p. 53-59, 2021.

E-BOOK CULTURA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:
DIÁLOGOS PARA UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA
1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

CAPÍTULO IV

TECNOLOGIA E ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE O USO DE APLICATIVOS, JOGOS E VÍDEOS COMO RECURSOS CONTEXTUALIZADOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Aniceia Pereira do Nascimento[5].

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.80-04

RESUMO: O presente artigo aborda o uso de aplicativos, jogos e vídeos como recursos pedagógicos no processo de alfabetização, considerando o papel das tecnologias digitais na construção do conhecimento e na promoção da aprendizagem significativa. Tem como objetivo analisar de que maneira essas ferramentas podem ser utilizadas de forma contextualizada e eficaz nos anos iniciais do ensino fundamental. Metodologicamente, utilizou-se uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, com base em revisão bibliográfica fundamentada em estudos recentes sobre alfabetização e tecnologias educacionais. Como resultados, observou-se que o uso planejado de recursos digitais amplia as estratégias docentes, estimula a criatividade e fortalece o engajamento dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Identificou-se ainda que a formação dos professores e o acesso equitativo às tecnologias são fatores determinantes para a eficácia dessas práticas. Conclui-se que a integração das tecnologias digitais ao ensino da alfabetização promove ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e inclusivos, representando um avanço pedagógico alinhado às demandas contemporâneas da educação.

PALAVRAS-CHAVE: tecnologia educacional. Alfabetização. jogos digitais. Aplicativos. Aprendizagem significativa.

TECHNOLOGY AND LITERACY: A STUDY ON THE USE OF APPS, GAMES, AND VIDEOS AS CONTEXTUALIZED RESOURCES IN THE LEARNING PROCESS

ABSTRACT: This article addresses the use of applications, games, and videos as pedagogical resources in the literacy process, considering the role of digital technologies in the construction of knowledge and the promotion of meaningful learning. It aims to analyze how these tools can be used in a contextualized and effective manner in the early years of elementary school. Methodologically, a qualitative exploratory approach was used, based on a literature review grounded in recent studies on literacy and educational technologies. As results, it was observed that the planned use of digital resources expands teaching strategies, stimulates creativity, and strengthens student engagement, contributing to the development of reading and writing. It was also identified that teacher training and equitable access to technology are determining factors for the effectiveness of these practices. It is concluded that the integration of digital technologies into literacy

5 E-mail: aniceiapereira@hotmail.com

teaching promotes more dynamic and inclusive learning environments, representing a pedagogical advancement aligned with contemporary educational demands.

KEYWORDS: Educational Technology. Literacy. Digital Games. Applications. Meaningful Learning.

INTRODUÇÃO

O avanço das tecnologias digitais tem transformado profundamente o cenário educacional contemporâneo, influenciando práticas de ensino e aprendizagem em diferentes níveis de escolarização. No contexto da alfabetização, o uso de recursos tecnológicos, como jogos, aplicativos e vídeos, emerge como uma alternativa dinâmica para potencializar a construção do conhecimento e o desenvolvimento da consciência fonológica (Prado et al., 2021). Segundo Frades et al. (2018), a inserção de ferramentas digitais favorece a interação ativa dos estudantes com o conteúdo, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada às novas demandas cognitivas da sociedade digital.

Estudos recentes demonstram que o uso de tecnologias educacionais na alfabetização amplia as possibilidades metodológicas do professor, diversificando estratégias e tornando o processo mais atrativo e participativo (Baroni; Figueiredo; Moura, 2025). Carvalho (2024) reforça que aplicativos e plataformas digitais possibilitam a criação de ambientes de aprendizagem colaborativos e lúdicos, nos quais a leitura e a escrita são trabalhadas de forma integrada ao universo tecnológico cotidiano das crianças. Essa perspectiva evidencia a necessidade de investigar como tais recursos podem contribuir efetivamente para o desenvolvimento das habilidades básicas de alfabetização.

Apesar do crescente uso de tecnologias no ensino, observa-se ainda uma lacuna entre a disponibilidade desses recursos e sua aplicação pedagógica efetiva. Ferreira (2024) aponta que muitos docentes enfrentam dificuldades em integrar as ferramentas digitais aos objetivos de aprendizagem, o que limita o potencial de inovação no ensino da leitura e da escrita. Menezes (2022) acrescenta que essa lacuna está relacionada à formação docente e à ausência de políticas educacionais consistentes voltadas à incorporação crítica e planejada das tecnologias na educação básica.

Diante desse cenário, este estudo busca responder à seguinte questão: de que maneira aplicativos, jogos e vídeos podem ser utilizados como recursos contextualizados e eficazes no processo de alfabetização? O problema de pesquisa decorre da necessidade de compreender como essas tecnologias contribuem para o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como de identificar práticas pedagógicas que favoreçam uma alfabetização significativa mediada por ferramentas digitais.

O objetivo geral desta investigação consiste em analisar o uso de aplicativos, jogos e vídeos como recursos tecnológicos aplicados à alfabetização, destacando suas potencialidades pedagógicas e os desafios enfrentados pelos docentes em sua implementação. Para tanto, adotou-se uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, baseada em revisão bibliográfica, com análise crítica de produções acadêmicas recentes, conforme recomendam Amorim (2018) e Santos et al. (2024). Essa metodologia permite compreender diferentes perspectivas e experiências sobre o uso de tecnologias no processo de alfabetização.

Espera-se que este estudo contribua para o fortalecimento das discussões acerca da integração das tecnologias digitais na alfabetização, oferecendo subsídios teóricos e práticos para educadores e pesquisadores da área. Milan et al. (2024) destacam que a incorporação crítica das tecnologias no ensino favorece a autonomia, a criatividade e o engajamento dos estudantes, fatores essenciais para a construção de uma educação mais inclusiva e inovadora. Assim, a pesquisa busca promover reflexões sobre a importância de alinhar práticas pedagógicas às novas demandas tecnológicas, ampliando as possibilidades de aprendizagem significativa na educação contemporânea.

A EVOLUÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

O avanço tecnológico das últimas décadas transformou significativamente o cenário educacional, redefinindo práticas pedagógicas e ampliando o acesso à informação. Segundo Amorim (2018), a incorporação de recursos digitais no ambiente escolar representa uma nova etapa no processo de ensino, caracterizada pela

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

interatividade e pela autonomia dos aprendizes. Essa integração tem permitido o desenvolvimento de competências cognitivas e comunicativas alinhadas às demandas da sociedade do conhecimento, fortalecendo a relação entre tecnologia e aprendizagem.

Estudos apontam que o uso das tecnologias na educação não deve ser visto apenas como ferramenta de apoio, mas como elemento estruturante das novas práticas pedagógicas. De acordo com Frades et al. (2018), a digitalização do ensino cria oportunidades para metodologias mais dinâmicas, centradas no estudante e voltadas para o desenvolvimento integral. Essa transformação requer do professor uma postura mediadora, capaz de conduzir o processo de aprendizagem com intencionalidade pedagógica e sensibilidade tecnológica.

Para Baroni, Figueiredo e Moura (2025), a tecnologia educacional representa um eixo articulador entre conhecimento e experiência, favorecendo a construção de saberes em contextos interativos e colaborativos. O estudo das autoras indica que as ferramentas digitais, quando utilizadas de forma contextualizada, contribuem para a formação de sujeitos críticos e participativos. Assim, a inserção tecnológica na escola transcende o caráter instrumental, configurando-se como um meio de emancipação e inovação pedagógica.

O crescimento do uso de dispositivos móveis no cotidiano das crianças ampliou as possibilidades de aprendizagem fora do ambiente tradicional. Conforme Carvalho (2024), os aplicativos educacionais têm potencial para promover experiências interativas que estimulam o raciocínio, a leitura e a escrita, adaptando-se aos diferentes ritmos de aprendizagem. Essa realidade evidencia uma ruptura com modelos de ensino rígidos, promovendo práticas mais inclusivas e flexíveis.

> A utilização de tecnologias digitais no ensino, especialmente na alfabetização, estimula o engajamento dos alunos, fortalecendo a relação entre conteúdo e prática social. O uso de jogos digitais e vídeos educativos permite o desenvolvimento da consciência fonológica e da autonomia na aprendizagem. Essa abordagem, além de despertar o interesse dos estudantes, possibilita a personalização do processo educativo conforme as necessidades individuais (Ferreira, 2024, p. 09).

Segundo Menezes (2022), a incorporação das tecnologias na escola exige reflexão crítica sobre seus impactos pedagógicos e sociais. O estudo enfatiza que a simples

inserção de recursos digitais não garante melhorias na aprendizagem se não houver uma fundamentação teórica sólida que oriente sua aplicação. Assim, o papel do educador é essencial na mediação entre o aluno e o conhecimento, transformando a tecnologia em ferramenta de construção cognitiva e não em mero recurso técnico.

De acordo com Milan *et al*. (2024), a sociedade contemporânea demanda que a educação acompanhe as transformações tecnológicas para preparar os estudantes para contextos cada vez mais digitais. O uso pedagógico das tecnologias deve, portanto, estar integrado às práticas escolares, com foco na criatividade, na resolução de problemas e na colaboração. Tais competências tornam-se essenciais para a formação de sujeitos capazes de atuar criticamente na era digital.

Prado *et al*. (2021) afirmam que os jogos digitais educativos podem desempenhar papel significativo na aprendizagem, promovendo o desenvolvimento cognitivo e linguístico desde as fases iniciais. Esses recursos possibilitam o aprendizado por meio do lúdico, transformando o erro em oportunidade de reflexão. A presença de elementos multimodais, como som, imagem e movimento, reforça o vínculo entre o prazer e o conhecimento.

Segundo Santos *et al*. (2024), o desafio atual da educação não é apenas incorporar tecnologia, mas ressignificar o papel do professor e do aluno nesse novo contexto. As autoras defendem que a escola deve promover experiências que integrem o digital à realidade sociocultural dos estudantes, contribuindo para a formação de uma cidadania digital consciente e ética. Essa perspectiva amplia o conceito de alfabetização, incluindo o domínio das linguagens tecnológicas.

Carvalho (2024) argumenta que a integração das tecnologias deve ocorrer de forma planejada, garantindo coerência entre objetivos pedagógicos e estratégias de ensino. O uso descontextualizado de recursos digitais pode gerar dispersão e superficialidade, comprometendo a qualidade do processo educativo. A autora defende a formação continuada de professores como caminho para consolidar práticas tecnológicas efetivas e transformadoras.

Para Baroni, Figueiredo e Moura (2025), a evolução das tecnologias educacionais está vinculada à necessidade de repensar o currículo escolar. A interdisciplinaridade e a

aprendizagem por projetos aparecem como alternativas viáveis para integrar os saberes e desenvolver competências múltiplas. Essa visão reforça a importância de conceber o ambiente escolar como espaço de experimentação e inovação.

Frades *et al*. (2018) destacam que a tecnologia deve ser entendida como linguagem e não apenas como ferramenta. Essa compreensão amplia as possibilidades de expressão e comunicação no contexto educacional, permitindo que o estudante se torne produtor de conhecimento. Dessa forma, a evolução tecnológica na educação contemporânea não se limita à modernização de recursos, mas implica uma profunda transformação cultural e pedagógica.

CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CONTEXTO DIGITAL

A alfabetização, tradicionalmente associada à aprendizagem do sistema de escrita, assume novos significados diante das transformações tecnológicas. Segundo Amorim (2018), o processo de alfabetização deve incorporar as linguagens digitais como parte essencial da formação cognitiva, preparando o indivíduo para interagir criticamente com os múltiplos textos e mídias que compõem a sociedade contemporânea. Essa perspectiva amplia o conceito de leitura, incluindo o domínio de códigos visuais e digitais.

Baroni, Figueiredo e Moura (2025) ressaltam que alfabetizar no contexto atual significa desenvolver competências que ultrapassam o decifrамento de letras e palavras. Envolve compreender, interpretar e produzir textos em diferentes suportes, utilizando tecnologias digitais como mediadoras do conhecimento. Essa abordagem contribui para o fortalecimento do letramento digital, indispensável para a inserção plena do sujeito na cultura tecnológica.

De acordo com Frades et al. (2018), o uso de jogos e aplicativos digitais na alfabetização permite que a criança construa o conhecimento de forma significativa e prazerosa. A interatividade presente nas plataformas digitais estimula a experimentação e o protagonismo dos estudantes, possibilitando um aprendizado mais autônomo. A

tecnologia, nesse contexto, torna-se ferramenta de mediação entre o aluno e o objeto de conhecimento.

Carvalho (2024) enfatiza que as práticas de alfabetização mediadas por recursos digitais devem considerar o contexto sociocultural dos alunos, valorizando seus repertórios e experiências. O uso de aplicativos e vídeos educativos permite que o processo de aprendizagem seja mais próximo da realidade dos estudantes, favorecendo o engajamento e a compreensão das relações entre linguagem, tecnologia e mundo.

Ferreira (2024) observa que o letramento digital amplia a noção de alfabetização ao integrar habilidades de leitura e escrita com o uso consciente e crítico das tecnologias. Essa integração promove a formação de sujeitos capazes de navegar, selecionar e interpretar informações em ambientes virtuais, fortalecendo sua autonomia intelectual. O autor defende que o processo educativo deve contemplar o domínio técnico e reflexivo sobre o uso das mídias digitais.

Segundo Menezes (2022), a alfabetização mediada por tecnologias não substitui as práticas tradicionais, mas as complementa, potencializando a aprendizagem. A autora ressalta que o equilíbrio entre métodos convencionais e recursos digitais é essencial para evitar a dependência tecnológica e garantir o desenvolvimento integral do aluno. Essa articulação exige planejamento pedagógico e conhecimento sobre as possibilidades e limites das ferramentas digitais.

Milan et al. (2024) indicam que a presença das tecnologias no ambiente educacional amplia os espaços e tempos de aprendizagem. O aluno passa a ter acesso a múltiplas fontes de informação, o que requer o desenvolvimento de habilidades críticas e seletivas. Essa nova configuração educativa desafia o professor a reinventar suas práticas e a estimular a reflexão sobre os conteúdos acessados.

Para Prado et al. (2021), os jogos digitais favorecem o processo de alfabetização por meio da ludicidade e da repetição significativa. A interação com elementos multimodais promove o aprendizado de maneira intuitiva, reforçando o vínculo entre o som, a imagem e o texto. Essa metodologia estimula a curiosidade e a autoconfiança dos estudantes, tornando a aprendizagem mais atrativa e eficaz.

Santos et al. (2024) defendem que a alfabetização digital deve estar alinhada a políticas públicas que assegurem o acesso equitativo às tecnologias e à formação docente adequada. A democratização digital é condição essencial para garantir que todos os alunos possam participar das novas práticas de letramento. O desafio, portanto, é transformar a tecnologia em instrumento de inclusão social e cognitiva.

Carvalho (2024) argumenta que o ensino da leitura e da escrita deve dialogar com as novas linguagens midiáticas, integrando textos, imagens e sons. Essa perspectiva permite uma aprendizagem mais ampla, na qual a criança compreende o texto como construção social e multimodal. O uso de vídeos e recursos interativos fortalece o entendimento do texto em suas diversas formas de expressão.

Baroni, Figueiredo e Moura (2025) observam que o processo de letramento digital exige a reformulação das práticas escolares e curriculares. O professor, como mediador, precisa desenvolver competências tecnológicas e pedagógicas que possibilitem o uso crítico e criativo dos recursos digitais. Essa mudança requer também o envolvimento institucional e políticas educacionais que valorizem a inovação didática.

Conforme Frades et al. (2018), a alfabetização digital é um processo contínuo que envolve o aprendizado técnico e o desenvolvimento de uma postura ética diante das informações. A educação deve preparar o aluno não apenas para operar ferramentas, mas para compreender os impactos sociais e culturais da tecnologia. Assim, a alfabetização no contexto digital se consolida como prática formativa que une conhecimento, reflexão e responsabilidade social.

O USO PEDAGÓGICO DE APLICATIVOS, JOGOS E VÍDEOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

O uso de recursos digitais na alfabetização tem se consolidado como estratégia relevante para ampliar as práticas pedagógicas e promover aprendizagens mais significativas. Segundo Amorim (2018), os jogos e aplicativos educativos oferecem um ambiente dinâmico que estimula a criatividade e a autonomia dos estudantes, favorecendo a aprendizagem por meio da ludicidade e da experimentação. Essa abordagem rompe com

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

o ensino tradicional centrado na memorização, aproximando o aluno da prática ativa e colaborativa do aprender.

De acordo com Frades et al. (2018), os jogos digitais e vídeos educativos, quando utilizados de forma planejada, auxiliam no desenvolvimento da consciência fonológica e no reconhecimento de letras e sons. A integração dessas ferramentas com os conteúdos escolares permite ao professor criar situações didáticas que despertam o interesse e a curiosidade dos alunos. Assim, o uso pedagógico da tecnologia assume papel de mediador entre o conhecimento e a realidade cotidiana.

Para Baroni, Figueiredo e Moura (2025), os aplicativos educacionais na alfabetização favorecem a aprendizagem interativa e colaborativa, possibilitando o trabalho com diferentes estilos cognitivos. Os autores ressaltam que tais recursos potencializam o processo de construção do conhecimento ao oferecer múltiplas linguagens – textual, visual e sonora – que auxiliam na formação do pensamento simbólico. Essa multiplicidade estimula a compreensão mais ampla do conteúdo estudado.

Ferreira (2024) observa que o uso de tecnologias digitais na alfabetização permite que os alunos desenvolvam competências de leitura e escrita de forma contextualizada. Ao interagir com jogos e aplicativos, os estudantes constroem significados a partir de experiências concretas, o que fortalece o vínculo entre teoria e prática. O autor enfatiza que o engajamento aumenta quando as atividades digitais estão alinhadas a objetivos pedagógicos bem definidos.

Segundo Menezes (2022), o uso de vídeos e aplicativos deve ser orientado por uma intencionalidade pedagógica clara. A tecnologia não deve substituir o papel do educador, mas complementá-lo, ampliando as possibilidades de ensino e aprendizagem. A autora reforça que a eficácia desses recursos depende da mediação do professor e de sua capacidade de contextualizar as ferramentas com os conteúdos curriculares.

Milan et al. (2024) destacam que os aplicativos e jogos digitais permitem que o aluno participe de experiências de aprendizagem personalizadas, adaptadas ao seu ritmo e nível de compreensão. Essa flexibilidade é essencial no processo de alfabetização, pois

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

respeita as diferenças individuais e promove a inclusão. As tecnologias, nesse sentido, tornam-se instrumentos de equidade e acesso ao conhecimento.

Para Prado et al. (2021), os jogos digitais podem atuar como instrumentos de avaliação formativa, oferecendo feedback imediato sobre o desempenho dos alunos. Essa característica contribui para a autorregulação e para o desenvolvimento da autonomia intelectual. Além disso, os jogos estimulam a persistência e o pensamento crítico, elementos fundamentais para o aprendizado significativo da leitura e da escrita.

> Os vídeos educativos, quando utilizados de forma estratégica, auxiliam na visualização de conceitos e fortalecem a relação entre texto e imagem. Essa combinação contribui para a compreensão dos elementos fonológicos e semânticos da língua, facilitando a aprendizagem. O recurso audiovisual, ao ser articulado com atividades reflexivas, estimula a interpretação e o senso crítico dos alunos (Carvalho, 2024, p. 02).

Santos et al. (2024) consideram que a tecnologia, aplicada de modo pedagógico, transforma o processo de alfabetização em uma experiência interdisciplinar. O uso de aplicativos e vídeos possibilita a articulação de diferentes áreas do conhecimento, ampliando a construção de saberes e competências. Essa integração rompe com a fragmentação do ensino e promove uma aprendizagem mais holística e significativa.

Para Amorim (2018), os jogos digitais favorecem a aprendizagem cooperativa, pois incentivam a troca de informações e a solução conjunta de problemas. Essa característica contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia e colaboração, que são essenciais na formação integral do indivíduo. O autor ressalta que a gamificação do ensino potencializa o engajamento dos alunos nas atividades escolares.

Ferreira (2024) argumenta que o uso de aplicativos na alfabetização requer uma prática docente fundamentada na reflexão crítica sobre o papel da tecnologia. O professor precisa compreender as potencialidades e os limites de cada recurso, evitando o uso meramente recreativo. A intencionalidade pedagógica é o que transforma a tecnologia em instrumento formativo e não apenas em distração digital.

Menezes (2022) afirma que a utilização de recursos tecnológicos na alfabetização só é efetiva quando integrada a um planejamento didático coerente e reflexivo. A

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

formação continuada de professores é condição indispensável para o uso eficiente dessas ferramentas. A tecnologia, quando bem aplicada, amplia horizontes, conecta saberes e contribui para a construção de uma educação mais criativa, inclusiva e democrática.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INTEGRAÇÃO TECNOLÓGICA NA PRÁTICA DOCENTE

A incorporação das tecnologias digitais ao cotidiano escolar representa tanto um avanço quanto um desafio para os educadores. Segundo Baroni, Figueiredo e Moura (2025), a principal dificuldade está em adaptar as metodologias tradicionais às novas demandas tecnológicas sem perder de vista os fundamentos pedagógicos. O equilíbrio entre inovação e intencionalidade é essencial para que o processo de ensino mantenha sua coerência formativa.

Ferreira (2024) observa que muitos docentes enfrentam limitações relacionadas ao domínio técnico das ferramentas digitais e à falta de infraestrutura nas escolas. Essa realidade interfere diretamente na qualidade das práticas pedagógicas mediadas pela tecnologia. O autor ressalta a importância de políticas públicas voltadas à formação digital dos professores, como condição para a efetiva integração das tecnologias na educação básica.

Segundo Amorim (2018), o uso pedagógico das tecnologias requer um reposicionamento do papel do professor, que deixa de ser o transmissor exclusivo do conhecimento para atuar como mediador e facilitador do aprendizado. Essa mudança de paradigma implica compreender a tecnologia como linguagem cultural e não apenas como suporte técnico, ampliando o alcance das práticas educativas.

De acordo com Menezes (2022), a resistência de alguns educadores em utilizar tecnologias decorre da falta de formação e da insegurança diante das mudanças no processo de ensino. A autora destaca que a superação dessa resistência exige investimento em formação continuada e espaços de troca de experiências pedagógicas. O aprendizado docente deve acompanhar o avanço das ferramentas digitais para garantir sua aplicabilidade pedagógica.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

> Desafio relevante está na desigualdade de acesso às tecnologias entre as escolas e os alunos. Essa disparidade reforça a exclusão digital e limita o potencial transformador das práticas tecnológicas. É necessário que a inclusão digital seja tratada como parte da política educacional, assegurando condições equitativas de ensino e aprendizagem (Santos et al., 2024, p. 05).

Carvalho (2024) defende que a integração tecnológica só é eficaz quando acompanhada por um planejamento pedagógico estruturado e alinhado aos objetivos curriculares. A autora argumenta que o uso indiscriminado de recursos digitais pode gerar dispersão e superficialidade, afastando o foco do aprendizado. A tecnologia deve ser um meio para a construção de conhecimento, e não um fim em si mesma.

Milan et al. (2024) ressaltam que as possibilidades trazidas pela tecnologia vão além do uso de ferramentas digitais; elas envolvem novas formas de interação, comunicação e construção do saber. O ambiente digital permite a criação de comunidades de aprendizagem colaborativas, nas quais o aluno é protagonista e o professor atua como orientador do processo. Essa dinâmica fortalece a autonomia e o pensamento crítico.

Para Prado et al. (2021), as tecnologias digitais podem ser poderosos instrumentos de inclusão educacional, desde que utilizadas de forma acessível e contextualizada. A aplicação de recursos adaptativos e interativos possibilita atender a diferentes estilos de aprendizagem e necessidades educacionais especiais, ampliando as oportunidades de participação e desenvolvimento dos alunos.

Frades et al. (2018) afirmam que a integração tecnológica na prática docente requer uma mudança de mentalidade institucional, na qual a inovação seja parte da cultura escolar. O investimento em infraestrutura, formação e acompanhamento pedagógico é fundamental para que as tecnologias cumpram sua função educativa. A escola deve tornar-se um espaço de experimentação e criação, e não apenas de reprodução de conteúdos.

Amorim (2018) destaca que, embora a tecnologia ofereça inúmeras possibilidades, o fator humano continua sendo central no processo educativo. O professor é quem dá sentido pedagógico às ferramentas digitais, transformando-as em meios de aprendizagem crítica e significativa. A interação humana, mediada pela tecnologia, continua sendo o núcleo da formação integral do sujeito.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Segundo Baroni, Figueiredo e Moura (2025), a consolidação de uma cultura digital nas escolas depende de um trabalho coletivo entre professores, gestores e comunidade. A troca de experiências e o compartilhamento de boas práticas fortalecem o uso consciente e criativo das tecnologias. A colaboração institucional é, portanto, condição essencial para o sucesso da integração tecnológica.

Menezes (2022) reforça que a integração tecnológica na prática docente deve ser vista como um processo contínuo de construção. A tecnologia, quando utilizada com propósito educativo, potencializa o ensino, amplia horizontes e contribui para a formação de cidadãos críticos e autônomos. Assim, os desafios se convertem em oportunidades para uma educação mais inclusiva, inovadora e alinhada às transformações do mundo contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo reafirmou a importância das tecnologias digitais como ferramentas significativas no processo de alfabetização, demonstrando que aplicativos, jogos e vídeos, quando integrados de forma contextualizada, contribuem para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. O objetivo proposto foi alcançado ao evidenciar que o uso pedagógico desses recursos amplia as possibilidades metodológicas e favorece a aprendizagem significativa, tornando o ensino mais interativo e motivador para os estudantes dos anos iniciais.

A análise teórica permitiu compreender que, embora as tecnologias estejam cada vez mais presentes no ambiente escolar, ainda existem desafios relacionados à formação docente, à infraestrutura e à seleção adequada dos recursos digitais. Tais limitações indicam a necessidade de um olhar mais crítico e planejado sobre a inserção tecnológica no ensino, garantindo que ela sirva como meio de mediação cognitiva e não apenas como suporte visual ou recreativo.

Os resultados obtidos apontam que o uso consciente e didaticamente estruturado das tecnologias digitais pode transformar as práticas de alfabetização, tornando-as mais dinâmicas e eficientes. Sugere-se, portanto, a ampliação de pesquisas empíricas que analisem o impacto direto dessas ferramentas no desempenho dos alunos, além de estudos

que explorem formações docentes voltadas ao uso pedagógico das tecnologias educacionais, fortalecendo a inovação e a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Americo Nobre Gonçalves Ferreira. **The use of digital games by kindergarten students to enhance early literacy skills.** Dissertação (Doctor of Education) – Johns Hopkins University, Baltimore, 2018.

BARONI, Alessandra de Oliveira; FIGUEIREDO, Ana Valéria de; MOURA, Taís Aparecida de. **A integração das tecnologias digitais no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental: práticas pedagógicas e desafios.** *Revista I Epex*, v. X, n. Y, p. 1–15, 2025.

CARVALHO, Viviane Albernaz. **O uso de aplicativos móveis e de suas metodologias como estratégias de alfabetização e letramento no ensino fundamental: uma revisão bibliográfica.** 2024. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2024.

FERREIRA, Adriana Abujanra. **As tecnologias digitais no processo de alfabetização: uma análise do produto educacional "No reino das letras".** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024.

FRADES, Isabel Cristina Alves da Silva; GLÓRIA, Julianna Silva; ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira; *et al*. **Tecnologias digitais na alfabetização: o trabalho com jogos e atividades digitais para aquisição do sistema alfabético e ortográfico de escrita.** 1. ed. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2018. *E-book.* Disponível em: https://www.bu.ufmg.br/imagem/000023/000023e7.pdf. Acesso em: 04 nov. 2025.

JÚNIOR, João Batista Bottentuit; MENEZ, Messiane Rose Corrêa Sá; WUNSCH, Luana Priscila. **Aplicativos móveis para a alfabetização e letramento no contexto do ensino fundamental.** *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 11, n. 1, p. 18–35, 2018. DOI: https://doi.org/10.20952/revtee.v11i01.7507.

MENEZES, Daniela Vieira Costa. **O processo de alfabetização no ensino pela pesquisa: ampliando tempos e espaços com a tecnologia.** *Saberes em Foco: Revista da SMED NH*, v. 5, n. 1, p. 203–219, 2022. Disponível em: https://periodicos.smednh.com.br/saberes/article/view/500. Acesso em: 04 nov. 2025.

MILAN, Davi; *et al*. **O uso da tecnologia na alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental.** [S.l.]: Conselho Editorial, 2024. p. 64. Disponível em: https://educacao.sc.gov.br/tecnologia-alfabetizacao.pdf. Acesso em: 04 nov. 2025.

PRADO, Luciana Augusta Ribeiro do; *et al*. **Alfabetização em jogo: o uso dos jogos digitais no desenvolvimento da consciência fonológica para aprendizagem do sistema de escrita alfabética.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufsj.edu.br/jspui/handle/123456789/3590. Acesso em: 04 nov. 2025.

SANTOS, Ana Paula; FERREIRA, Núbia Costa; ALVES, Cleny Ferreira; *et al.* **O impacto da tecnologia no processo de alfabetização: desafios e oportunidades.** *Revista Políticas Públicas & Cidades*, v. 2, n. 3, 2024. DOI: https://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.225. Acesso em: 04 nov. 2025.

E-BOOK CULTURA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:
DIÁLOGOS PARA UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA
1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

CAPÍTULO V

A EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM BUSCA DO LETRAMENTO

Laurena Maria Moraes da Costa[6]; Erica de Sousa Peres[7].

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.80-05

RESUMO: Este trabalho tem como foco a educação infantil e o processo de alfabetização em busca do letramento, a pesquisa está embasada no método qualitativo, e temos como objetivos analisar as práticas de alfabetização e letramento na educação infantil. Considera-se relevante ensinar a alfabetização e letramento na Educação Infantil, pois é por meio desse contato diversificado em seu ambiente social que as crianças descobrem o aspecto funcional da comunicação escrita, desenvolvendo interesse e curiosidade pela linguagem. Assim, introduzir as práticas de alfabetização e letramento no contexto infantil contribuirá para o desenvolvimento integral da criança, facilitando também para seu aprendizado nas séries iniciais do ensino fundamental. Para responder essas questões a pesquisa toma-se como bases referenciais teóricos de: (Soares, 2014, 2006) (Barbosa, 2013) (Martins, Spechela, 2012) (Farias; Mota, [s.d]) (Tfouni, 2010) (Scarpa, 2006) (Magda Soares 2009) (Ferronato, 2014) Emília Ferreiro e Ana Teberosky (2001- 2003) (Vygotsky1991) Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) no que se referem à aprendizagem da linguagem escrita, os quais pressupõem interação entre sujeitos de uma cultura letrada e requerem uma ação intencional e planejada. Foi em função disso que a sociedade delegou à escola o papel de ensiná-la e, hoje, reconhece-se a possibilidade de trabalhar o processo de construção dessa linguagem desde a Educação Infantil. O processo de aprendizagem nessa etapa da Educação Básica se amplia, na medida em que são trabalhados, de modo intencional, os processos de produção e leitura de textos. Ao mesmo tempo em que constroem o sistema alfabético de escrita, as crianças vão se apropriando dos aspectos gráficos dessa linguagem, isto é, das letras, do uso de maiúsculas e minúsculas, da pontuação, da segmentação e da orientação da escrita. Dessa forma, a alfabetização e letramento são processos que caminham juntos, esse trabalho, em específico, buscou um repensar da aquisição da língua escrita, baseado no alfabetizar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Alfabetização. Letramento.

EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND THE LITERACY PROCESS IN PURSUIT OF "LETRAMENTO"

ABSTRACT: This study focuses on Early Childhood Education and the literacy process in pursuit of letramento (social literacy). The research is based on a qualitative method, aiming to analyze literacy and letramento practices in early childhood education. It is considered relevant to teach literacy and letramento in Early Childhood Education because it is through this diversified contact within their social environment that children

6 Discente na Universidade da Amazônia – Unama; http://lattes.cnpq.br/9110853090498665; https://orcid.org/0009-0008-5133-5296. E-mail: laurena.moraes2@gmail.com
7 Docente na Universidade da Amazônia – Unama; http://lattes.cnpq.br/6944880124605377; https://orcid.org/0000-0002-1851-8997

discover the functional aspect of written communication, developing interest and curiosity about language. Thus, introducing these practices in the childhood context will contribute to the child's integral development, also facilitating their learning in the early grades of elementary school. To address these issues, the research is based on the theoretical frameworks of: (Soares, 2014, 2006) (Barbosa, 2013) (Martins, Spechela, 2012) (Farias; Mota, [n.d.]) (Tfouni, 2010) (Scarpa, 2006) (Magda Soares, 2009) (Ferronato, 2014) Emilia Ferreiro and Ana Teberosky (2001-2003) (Vygotsky, 1991), and the National Curriculum Reference for Early Childhood Education (1998) regarding the learning of written language. These frameworks presuppose interaction between subjects of a literate culture and require intentional and planned action. Consequently, society has delegated to the school the role of teaching it, and today, the possibility of working on the construction process of this language since Early Childhood Education is recognized. The learning process at this stage of Basic Education expands as text production and reading processes are intentionally worked upon. While constructing the alphabetic writing system, children also appropriate the graphic aspects of this language - that is, letters, the use of uppercase and lowercase, punctuation, segmentation, and writing orientation. In this way, literacy and letramento are processes that go hand in hand; this specific work sought a rethinking of written language acquisition based on the literacy process.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Literacy. Letramento (Social Literacy).

INTRODUÇÃO

O trabalho tem como tema “A educação infantil e o processo de alfabetização em busca do letramento”. A ideia de trabalhar esse tema surgiu em virtude de considerar relevante inserir as práticas sociais de leitura e escrita para os “pequeninos”, porque essas práticas são à base de qualquer processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita, e que amenizam as dificuldades que muitos alunos ainda enfrentam ao ingressarem no ensino fundamental.

Mesmo que a alfabetização seja um processo que só se inicia oficialmente no primeiro ano do ensino fundamental, suas bases são lançadas bem antes disso, pois desde que nasce a criança está exposta às práticas sociais da leitura e escrita. Para se entender como ocorre a Educação Infantil e o Processo de Alfabetização Em Busca do Letramento, diferenciando os termos em questão e analisando o papel do pedagogo no processo de ensino aprendizagem dos alunos, os métodos adotados pelos professores, sendo que cada um escolhe o mais adequado para seus alunos.

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo torna-se, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (Soares, 2014, p. 47) A educação infantil é a base para o ensino de toda a vida, então é importante saber que é nesta etapa que a alfabetização juntamente com o letramento deve ser trabalhada de forma a alcançar resultados favoráveis ao processo de leitura e escrita.

Quando a criança é alfabetizada ela é direcionada a dominar o conhecimento da escrita, ela aprenderá a ler e escrever. Mas, é importante ao mesmo tempo em que a criança for alfabetizada, também utilizar métodos de letramento para atingir uma aprendizagem significativa, onde está criança poderá exercer práticas sociais de leitura e escrita e a escola é um agente importante nessa etapa, e para garantir as experiências e conhecimentos adequados para as crianças se desenvolverem de forma adequada, pois, durante muito tempo, a educação infantil restringiu o contato das crianças com a escrita, acreditando que se tratava de uma atividade escolarizada, mais pertinente às crianças maiores e não as pequenas que ainda precisavam brincar.

Atualmente, já se reconhece que, assim como tudo que está em seu entorno, as crianças notam a presença da escrita e se interessam por desvendá-la. Cabe aos professores, cuidar para que o contato com a escrita seja prazeroso, desafiador, encantador, mantendo aceso o desejo da criança de aprender a escrever. Os antigos métodos de alfabetização, baseados em práticas de prontidão em exercícios repetitivos de coordenação motora estavam muito presentes nas representações dos professores e, em muitos casos, eram os únicos recursos conhecidos. Ainda hoje, essa é uma realidade em muitas regiões do país.

Tais métodos, apesar de populares, são inconvenientes porque afastam as crianças de um contato significativo com as manifestações socialmente aceitas da escrita, e enfatizam a decodificação de escrito, mas não a significação, a compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever. Aprender a ler, a escrever e a se comunicar através da língua e da escrita é fundamental para a inserção social. Dessa forma, o processo de alfabetização é sempre um momento muito aguardado pelos pais e um desafio para os professores. No entanto, é importante ressaltar que uma criança alfabetizada não é necessariamente, letrada. Existem diferenças importantes entre esses dois conceitos e é

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

preciso saber identificá-las para oferecer as oportunidades certas para a criança se desenvolver nos dois processos.

Nesta pesquisa, a alfabetização e o letramento são apresentados como etapa muito importante na educação infantil, pois o processo de construção da base alfabética durante o qual as crianças formulam e reformulam hipóteses, construindo explicações sobre o que a escrita representa e como ela é representada, elas vão se apropriando da dimensão sonora da escrita, percebendo a relação entre o que falamos e o que escrevemos, desenvolvendo passo a passo a capacidade de representação alfabética e aproximando-se progressivamente das convenções ortográficas com suas regularidades e irregularidades.

A educação infantil, apesar de ser uma fase na qual predomina a oralidade, torna-se uma etapa fundamental para a alfabetização e letramento, na qual as crianças possam vivenciar práticas que integrem conhecimentos construídos por elas no âmbito da oralidade e da escrita. Dessa forma, segue no tópico abaixo informações relevantes para a compreensão do tema a ser debatido nesse artigo.

O QUE É EDUCAÇÃO INFANTIL?

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, que também passa pelo ensino fundamental e médio. A partir da Constituição Federal de 1988, o atendimento escolar das crianças de 0 a 6 anos se tornou dever do Estado e a educação infantil envolve o período em que as crianças passam pelas creches ou pela pré-escola. Para ter objetivos de aprendizagem específicos, a BNCC divide a etapa em três fases de acordo com a faixa etária, veja:

Bebês na educação infantil: 0 a 1 ano e 6 meses

Crianças bem pequenas na educação infantil: 1 ano e 6 meses a 3 anos e 11 meses

Crianças pequenas na educação infantil: 4 anos a 5 anos e 11 meses

0 a 1 ano e 6 meses: possui o objetivo de perceber que as ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos; perceber as possibilidades e limites do corpo e comunicar necessidades, desejos e emoções.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

1 ano e 6 meses a 3 anos e 11 meses: possui o objetivo de demonstrar atividades de cuidado e solidariedade nas relações com crianças e adultos; compartilhar objetos e espaços; comunicar, compreender e se fazer compreender.

4 anos a 5 anos e 11 meses: possui o objetivo de demonstrar empatia pelos outros; ampliar as relações interpessoais e comunicar ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.

A infância é fundamental para o desenvolvimento de competências importantes na vida adulta e a escola tem um papel importante por ser um espaço de relações fora do contexto familiar. Isso significa que é ali que ela vai aprender a viver em sociedade, ser compreendida e compreender, e desenvolver habilidades motoras e cognitivas. Neste sentido, a BNCC define que a educação infantil deve ser estruturada com interações e brincadeiras, mas com o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Assim, a criança aprende a conhecer a si mesma e o outro, ter consciência corporal, conviver com manifestações artísticas, desenvolver a comunicação, além de ter contato com a natureza, tecnologia e cultura.

O QUE ENSINAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

A partir de experiências com interações e brincadeiras, a BNCC propõe seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem moldar a resposta do “o que ensinar na educação infantil”. Confira quais são:

Conviver: envolve a interação com crianças e adultos em grupos de tamanhos variados em diferentes linguagens, oportunizando o respeito à cultura e diferenças.

Brincar: envolve oferecer diferentes ambientes, tempo e pares com o objetivo de potencializar a imaginação, criatividade, sensorial e relações.

Participar: envolve dar autonomia para a criança ser protagonista no processo de escolha das atividades, materiais e espaço com o objetivo de promover o poder de decisão e de posicionamento;

Explorar: envolve dar oportunidade à criança de experimentar novos movimentos,

gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos e elementos da natureza.

Expressar: envolve a comunicação sobre emoções, necessidades, sentimentos, dúvidas e hipóteses.

Conhecer-se: envolve a construção da identidade tanto individual como coletiva.

HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO

A história da alfabetização iniciou-se quando os homens tiveram que criar sistemas de símbolos e signos, isto é, criaram formas de representar para que pudessem viver em coletividade, comunicando-se uns com os outros, trocando informações, enfim, agindo no mundo. Colaborando com a exposição acima, é relevante citar Oliveira (1992, p. 15), quando nos mostra os três períodos principais da história da Alfabetização

Da antiguidade até o século XVIII, aproximadamente, quando o método utilizado era exclusivamente sintético, normalmente o processo alfabético. A partir do século XVIII, com o início da oposição teórica ao método sintético, que só se efetivou no início do século XX com Decroly (lembrando que a partir desse período coexistiram os processos fônico e silábico, do método sintético, bem como os processos de palavração, sentenciarão e global de contos, do método analítico). Na atualidade, vivemos a revisão crítica dos métodos tradicionais de alfabetização, provocada pelos índices continuamente alarmantes de fracasso escolar nessa fase da escolarização, e com questionamentos propiciados, a partir da década de 1980, pelas pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky

Com isso, podemos dizer que houve um grande avanço no sistema de alfabetização, e que, com o avanço de pesquisas sobre os métodos de alfabetização poderão facilitar cada vez a aquisição do conhecimento pelo aluno. o processo de alfabetização ocorre pela compreensão da natureza desse sistema de representação, ou seja, o educando vai reconstruir esse sistema comparando suas hipóteses sobre a escrita com a escrita convencional, até construir uma representação alfabética. Na alfabetização,

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

a criança aprende a decodificar os elementos da escrita, o que não significa que ela será capaz de interpretar o contexto do que lê, por exemplo. Esse processo passa por etapas: como memorizar o alfabeto e reconhecer as letras e as sílabas.

ALBETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Educação Infantil trabalhar de forma lúdica com atividades de alfabetização só trazem benefícios aos pequenos, pois é brincando que eles aprendem. Neste caso, é importante integrar atividades livres e direcionadas, pois todas são fundamentais para o desenvolvimento integral do aluno e de suas capacidades. A partir disso compreendemos que:

> [...] atividades de expressão como o desenho, a pintura, a brincadeira de faz de conta, a modelagem, a construção, a dança, a poesia e a própria fala [...] são essenciais para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança, além de constituírem as bases para a aquisição da escrita como um instrumento cultural complexo (Mello, 2009, p. 22).

Entre os níveis por que passam as crianças em seu processo de conceptualização do sistema alfabético, identificados tão claramente por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (2001): níveis icônicos e da garatuja, pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético. Constatamos, desse modo, que é a partir dos rabiscos ou desenhos realizados pelas crianças, ou seja, aquilo que elas se apropriam são símbolos que mais adiante são transformados em letras para representar à escrita.

Alfabetizar sem inserir a criança no mundo da escrita e da leitura, no seu cotidiano, não irá torná-la letrada. Saber ler e escrever simplesmente, não significa que a criança tenha aprendido o som da palavra ou que a compreende em diferentes contextos. A criança passa por fases na alfabetização até se tornar apta para ler e escrever. É muito importante respeitar o tempo de cada criança e prepará-las para o aprendizado da decodificação, sem pular etapas.

Dessa forma, pode ser alfabetizada e se tornar capaz de usar esse conhecimento em sua vida diária. Ao planejar as atividades, o professor precisa ter clareza sobre as habilidades que quer trabalhar, se elas têm relação com o cotidiano dos alunos e,

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

principalmente, se são capazes de desenvolver o vocabulário e a interpretação. Atividades que favorecem esses processos são: leitura de histórias com debate, análise de textos de jornais e revistas, receitas culinárias e atividades lúdicas

Embora a alfabetização não seja uma exigência de aprendizagem da educação Infantil, observamos com Vygotsky (1991) que o ensino da linguagem escrita pode ter lugar, desde a pré-escola, e que se respeite todo o processo de desenvolvimento pelo qual cada criança deve passar. O importante na aquisição da linguagem escrita é que ela seja percebida como algo importante e necessário pela criança. Essa é a primeira conclusão a que o autor chega, "[...] a leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite." (id, p. 156) e que sejam percebidos como algo relevante para sua vida.

LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Letramento é um conceito que vai além do simples aprendizado da leitura e escrita. Na educação infantil, é compreendido como o processo pelo qual a criança adquire habilidades que lhe permitem ler, compreender e produzir textos escritos, bem como utilizar a linguagem adequada em diferentes situações de comunicação. As crianças estão imersas em um ambiente de aprendizagem contínua, no qual são estimuladas a explorar, questionar e interagir com o mundo que as cerca.

A BNCC enfatiza a importância do letramento na educação infantil, apesar de não mencionar explicitamente a palavra "letramento" nessa parte do documento. Ela sinaliza caminhos para o trabalho com o sistema de escrita nessa fase, destacando a relevância do desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e comunicação desde cedo.

Por exemplo, no campo "Escuta, fala, pensamento e imaginação", a BNCC enfatiza que:

> "Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social" (Brasil, 2018, p. 42).

E-BOOK CULTURA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:
DIÁLOGOS PARA UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA
1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Segundo o Referencial Curricular para a educação infantil nas sociedades letradas, as crianças, desde os primeiros meses, estão em permanente contato com a linguagem escrita. É por meio desse contato diversificado em seu ambiente social que elas descobrem o aspecto funcional da comunicação escrita, desenvolvendo interesse e curiosidade por essa linguagem.

Diante do ambiente de letramento em que vivem, as crianças podem fazer, a partir de dois ou três anos de idade, uma série de perguntas, como “O que está escrito aqui? “, ou “O que isto quer dizer? “, indicando sua reflexão sobre a função e o significado da escrita, ao perceberem que ela representa algo. A aprendizagem da linguagem escrita está intrinsecamente associada ao contato com textos diversos, para que as crianças possam construir sua capacidade de ler, e às práticas de escrita, para que as crianças possam desenvolver a capacidade de escrever autonomamente.

> Durante o período de letramento é importante que o aluno crie o hábito de leitura, quando se pratica a leitura facilita a aprendizagem, é lendo que se aprende a ler. A escrita está inserida no dia a dia das pessoas, então temos contato com vários tipos de textos, assim podemos fazer leituras diferenciadas. Ou seja, o aluno precisa ter uma maior proximidade com a leitura através de livros, revistas, jornais, revistas em quadrinho ou qualquer outra fonte que o ajude a refletir sobre o que está lendo (Farias; Mota, [s.d]).

Dessa forma, dispor livros para as crianças manusearem constituem práticas que devem estar presentes desde os primeiros anos de vida, no qual as crianças podem imitar uma variedade de gestos e ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No Brasil, a definição de alfabetização foi sendo construída ao longo do tempo. As tentativas de superação do fracasso escolar no processo ensino aprendizagem, em vários momentos, apontaram para a necessidade de mudança do conceito. Assim, se até um determinado momento a aquisição e domínio do código escrito bastava por si só, num outro, surge a necessidade de se desenvolver competências para se utilizar essa tecnologia.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

O conceito de letramento surge, então, para definir a capacidade que o sujeito tem de fazer uso socialmente da leitura e da escrita. Não basta apenas saber ler e escrever, mas ser capaz de usar essa tecnologia de forma adequada diante as mais variadas situações colocadas cotidianamente pelas demandas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

Há que se entender ainda que alfabetização e letramento, apesar de serem conceitos distintos, caminham juntos no processo ensino aprendizagem ou, mais que isso, são interdependentes, pois, se por um lado, para se fazer uso dos diferentes textos é necessário dominar a tecnologia da leitura e da escrita, por outro dominar essa tecnologia e não fazer uso dela nos diferentes espaços sociais é negar-lhe o valor que lhe deveria ser atribuído.

Soares (2006, p. 20) afirma:

> que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder as exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente. Esta reflexão permite compreender que ser letrado não se limita apenas à capacidade de compreender a tecnologia, de ler e escrever, mas abrange os aspectos sociais, políticos, cognitivos, culturais, psíquicos e linguísticos.

O letramento traz impactos no exercício da cidadania da pessoa, pois permite ao sujeito a interação social, produções de textos, compreensão de diversos gêneros textuais. Letramento é uma versão do português da palavra inglesa literacy, que significa “estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas” (Soares, 2006, p. 17); estas consequências são tanto do ponto de vista individual, como também do ponto de vista social. Alfabetização e letramento são fenômenos complexos, distintos, porém, inseparáveis, pois o processo de alfabetização deverá ser na perspectiva do letramento, possibilitando ao aprendiz, por intermédio de uma postura política, alfabetizar-se e letrar-se, simultaneamente (Leal; Albuquerque; Moraes, 2007).

Diante disso, enfatiza-se que a alfabetização deve ser promovida na perspectiva do letramento, pois, o ato de ler e escrever deve superar o simples domínio de uma tecnologia e alcançar uma complexidade de inserção do indivíduo nas práticas sociais. O letramento é um estado que permite ao sujeito envolver-se em práticas sociais

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

de leitura e escrita. A linguagem está presente constantemente na vida das pessoas, o ser humano se constitui pela linguagem.

Soares, em sua fala intitulada Alfabetização e Letramento trata a alfabetização e o letramento como sistemas complementares e interdependentes, fazendo uma espécie de equação com seus objetos (alfabetização + letramento). É a partir, dessa mesma soma que as teorias e práticas devem interagir e se complementar para fundamentar, em sua completude, os estudos dos letramentos e da aquisição da escrita. Desse modo, é sinalizada a importância sobre teorias e práticas no plural, pois é notável que existem várias práticas que podem ser adotadas para auxiliarem na imersão e no envolvimento da criança, jovens e adultos no mundo da escrita e da leitura.

METODOLOGIA

TEMA

O interesse por este tema "A educação infantil e o processo de alfabetização e letramento", está relacionado as práticas da educação infantil e, mais especificamente, ao debate que, atualmente, se dá em relação ao que deve ser ensinado, ou melhor, sobre a dúvida se deve ou não trabalhar na educação infantil, aspectos voltados para a aprendizagem da leitura e da escrita. Cotidianamente profissionais da educação infantil, vivenciam conflitos em relação ao trabalho a ser desenvolvido. Não há orientações claras se a alfabetização deve ou não ser iniciada na educação infantil, mas o que existe é uma crítica explícita quanto às práticas que visam o desenvolvimento de habilidades voltadas ao aprendizado da leitura e da escrita. E as orientações, que existem definem o brincar e o cuidar como elementos determinantes e únicos das práticas a serem desenvolvidas.

De acordo com Baptista (2010) o debate acerca da adequação do trabalho voltado para o desenvolvimento de aspectos relacionados à alfabetização vem ocupando um espaço de destaque quando o assunto é a educação infantil. A autora destaca dois fatores importantes que justificam o debate. O primeiro é a antecipação da entrada da criança aos seis anos no ensino fundamental e o segundo são os constantes resultados negativos que vem confirmando ao longo dos anos o fracasso brasileiro na alfabetização. Assim, a

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

educação infantil é apontada como uma possibilidade de reversão da situação atual, na qual muitos alunos, mesmo depois de alguns anos de escolarização, não conseguem dominar as habilidades necessárias para torná-los aptos ao uso da leitura e da escrita.

Baptista (2010), afirma ainda que a língua escrita deve ser trabalhada sim, desde a educação infantil, mas para tanto é preciso que se considerem as características e especificidades da infância. Nesta perspectiva, ressalta a importância de se proporcionar oportunidade para que os pequenos possam vivenciar situações que lhe permitam pensar sobre a língua escrita e daí, elaborar hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético. Portanto, o acesso ao mundo da escrita é um direito da criança que não pode ser negado, entretanto não se pode perder de vista que esse direito não pode se sobrepor ao direito de ser criança.

PROBLEMA

Segundo Soares (2003), o fracasso escolar vem ao longo dos anos, vem marcando a trajetória de um número bastante expressivo de alunos. Nesse contexto, a alfabetização aparece como um dos elementos produtores desse fracasso, ou seja, historicamente o número de alunos que não consegue aprender a ler e escrever contribui significativamente para os altos índices de reprovação e evasão escolar.

As tentativas de superação do fracasso escolar no processo ensino aprendizagem, em vários momentos, apontaram para a necessidade de mudança do conceito. Assim, se até um determinado momento a aquisição e domínio do código escrito bastava por si só, num outro, surge a necessidade de se desenvolver competências para se utilizar essa tecnologia.

OBJETIVOS

Investigar as possibilidades educativas em relação ao processo de apropriação do sistema de escrita por alunos da educação infantil e sua adequação em relação a esse nível de ensino. Identificar e analisar as possíveis mudanças na forma das crianças perceberem a leitura e escrita a partir das atividades desenvolvidas.

E-BOOK CULTURA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:
DIÁLOGOS PARA UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA
1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

O presente trabalho se enquadra em uma pesquisa de cunho exploratório através de uma abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa tem como característica permitir o aprofundamento em uma determinada questão a partir da análise subjetiva de um dado objeto. De acordo com Deslandes, Gomes e Minayo (2009, p. 21),

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível da realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes.

POPULAÇÃO E AMOSTRA

É preciso, entretanto, lembrar que em nenhum momento houve a intenção de alfabetizar os pequenos. O objetivo do trabalho era propiciar de forma sistemática e, ao mesmo tempo lúdica, momentos de reflexão sobre a natureza alfabética do nosso sistema de escrita e seu funcionamento, a fim de que as crianças fossem se apropriando de determinados conhecimentos e desenvolvendo habilidades importantes para o processo de alfabetização. Diante do envolvimento e participação das crianças nas atividades propostas ficou claro que o processo não foi nenhum pouco penoso ou cansativo para elas e nem mesmo exigiu delas um empenho cognitivo maior do que pudessem oferecer. Ao contrário, ficou evidente que foram momentos de muito prazer e envolvimento que culminaram em resultados bastante significativos e momentos de aprendizagens que serão muito importantes futuramente no seu percurso no ensino fundamental.

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para tanto, pela fundamentação da proposta até aqui apresentada, avaliou-se adequado estabelecer como objetivo geral apresentar análises da revisão da literatura sobre a importância do processo de alfabetização e letramento na educação. Como base de sustentação do objetivo geral, foram propostos três objetivos específicos: descrever o que são alfabetização e letramento; verificar a alfabetização e o letramento na linguagem escrita no contexto criança, e por fim; discorrer as dificuldades e os processos de

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

alfabetização e letramento no ensino. Foi realizada a metodologia de revisão da literatura que ajudou com as pesquisas científicas, essas pesquisas permitiram a obtenção de conhecimentos realizados por outros pesquisadores e os resultados que esses obtiveram. Dessa maneira, esse tipo de revisão bibliográfica funciona como uma metodologia que permitiu o entendimento do tema de estudo escolhido e assim, analisou como os conhecimentos desse assunto estão atualmente. Esse tipo de metodologia facilitou a pesquisa científica e colaborou com a criação teórica, juntamente com a validações dos resultados obtidos em trabalhos de conclusão de curso (Marconi; Lakatos, 2017).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

No Brasil, a definição de alfabetização foi sendo construída ao longo do tempo. As tentativas de superação do fracasso escolar no processo ensino aprendizagem, em vários momentos, apontaram para a necessidade de mudança do conceito. Assim, se até um determinado momento a aquisição e domínio do código escrito bastava por si só, num outro, surge a necessidade de se desenvolver competências para se utilizar essa tecnologia.

O conceito de letramento surge, então, para definir a capacidade que o sujeito tem de fazer uso socialmente da leitura e da escrita. Não basta apenas saber ler e escrever, mas ser capaz de usar essa tecnologia de forma adequada diante as mais variadas situações colocadas cotidianamente pelas demandas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Seria um equívoco considerar no processo de aprendizagem da língua escrita, que esta seja, simplesmente, a representação da linguagem oral ou o mero domínio da tecnologia da decodificação e codificação da língua escrita.

Muito mais que isso, a alfabetização deve ser entendida como um processo que envolve o desenvolvimento de várias habilidades que possibilitem ao indivíduo tornar-se capaz não só de codificar e decodificar, mas também acima de tudo, atribuir sentidos e significados às várias dimensões da linguagem e, lidar de forma competente, autônoma e consciente com a língua oral e escrita, nas mais diversas situações sociais. A esse respeito Soares (2003) afirma que há duas vias de acesso para o que ela define como o “mundo da

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

escrita" e esclarece, em primeiro lugar, os aspectos técnicos do processo de aprendizagem da escrita:

> Chamo a escrita de técnica, pois aprender a ler e a escrever envolve relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar. Envolve também aprender a segurar um lápis, aprender que se escreve de cima par baixo e da esquerda par a direita; enfim, envolve uma série de aspectos que chamo de técnicos. Essa é, então, uma porta de entrada indispensável (Soares, 2003, p. 16).

Há que se entender ainda que alfabetização e letramento, apesar de serem conceitos distintos, caminham juntos no processo ensino aprendizagem ou, mais que isso, são interdependentes, pois, se por um lado, para se fazer uso dos diferentes textos é necessário dominar a tecnologia da leitura e da escrita, por outro dominar essa tecnologia e não fazer uso dela nos diferentes espaços sociais é negar-lhe o valor que lhe deveria ser atribuído. Acredito que em qualquer situação que envolva o trabalho com práticas voltadas para a aprendizagem da leitura e da escrita, não se pode deixar de considerar a relevância de se ter clareza sobre os conceitos de alfabetização e letramento.

Prioriza-se uma educação que reconheça e incorpore em suas práticas a pluralidade social. Parte do princípio de que a sociedade contemporânea é permeada por uma enorme diversidade de culturas que precisam ser valorizadas, respeitadas e incorporadas ao fazer docente.

É preciso formar a criança para interagir cotidianamente com a diversidade e priorizar o desenvolvimento de valores como a ética e o respeito. Ressalta ainda, a importância de se considerar o brincar como forma privilegiada pela qual a criança cria e recria o mundo e o valor do cuidar e o educar como elementos intrínsecos em qualquer prática pedagógica (Belo Horizonte, 2009, p. 58-59).

> [...] a criança comunica e se expressa para construir novos conhecimentos, dar significado e se apropriar do mundo. Sendo assim, o trabalho e as diferentes vivências com as linguagens concretizarão o desenvolvimento das capacidades para oportunizar à criança estabelecer relações, analisar, comparar, desenvolver valores, atitudes, realizar operações motoras e mentais, fazer 17 analogias, resolver situações- problema com autonomia, descobrir, enfim criar e recriar. Assim, é importante valorizar a construção de significados pela criança em todas as suas linguagens, que são múltiplas e diversas (Belo Horizonte, 2009, p. 65-66).

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pesquisa realizada, obtivemos resultados relevantes sobre o processo de alfabetização e letramento na educação infantil. Pudemos perceber como esse processo acontece no âmbito educacional, à importância de inserir as crianças dessa faixa etária nas práticas sociais de leitura e escrita e a possibilidade de uma construção de conhecimentos antes de entrar no ensino fundamental, constatamos que são grandes os avanços das crianças no processo de aprendizagem quando inseridas desde cedo as práticas de alfabetizar e letrar no contexto escolar, na medida em que são trabalhados, de modo intencional, os processos de produção e leitura de textos.

Ao mesmo tempo em que constroem o sistema alfabético de escrita, as crianças vão se apropriando dos aspectos gráficos dessa linguagem, isto é, das letras, do uso de maiúsculas e minúsculas, da pontuação, da segmentação e da orientação da escrita. Já que o ato de educar é uma prática transformadora, carregada de intencionalidade, onde todos os sujeitos envolvidos neste processo, alunos e educadores, são sujeitos históricos, isto é, são responsáveis pela construção histórica da sociedade da qual fazem parte.

Podemos afirmar que a criança é um ser social, sujeito atuante nas diversas práticas sociais, e que é preciso conhecer seus modos de produção e expressão, para planejar situações capazes de desafiá-las, ajudando- as a avançar nas suas aprendizagens e no seu desenvolvimento de suas capacidades.

Nesse processo, o professor tem um papel fundamental, ele deve se responsabilizar por propiciar bons contextos de mediação e ter competência de criar condições para que as aprendizagens ocorram, considerando e respeitando o ritmo de aprendizagem de cada criança, pois é ele quem planeja as melhores atividades, aproveita as diversas situações do cotidiano e potencializa as interações.

Percebe-se a função magnifica de um pedagogo, não é fácil, como muitos parecem achar ser pedagogo, é ser tudo, é ser aquele que ajuda a desenvolver o mundo, a abrir portas e janelas para uma educação digna, é levar o ser a um estágio mais avançado de conhecimento, é fazer acordar para uma vida melhor, é progredir e não regredir é ajudar quem não sabe nada, a saber, um pouco e muito mais do que o esperado. O pedagogo é o

mediador entre o sujeito e o objeto a ser conhecido, do que vivemos agora e o que viveremos depois.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. "**O referencial curricular nacional para a educação infantil e o espontaneísmo:** (re) colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos". In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). Quem tem medo de ensinar na educação infantil? :em defesa do ato de ensinar. 2ªedição. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

A. V. PINHEIRO, A. S. (org). **Nas trilhas do letramento**: entre teoria, prática e formação docente. Editora Mercado de Letras, 2011.

ALBUQUERQUE, E. B. C. **Conceituando alfabetização e letramento**. In: SANTOS, C. BAPTISTA, Mônica Correia. **Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos:** direito da criança ou desrespeito à infância? In: Gonçalvez, BRASIL, 2017. Portal da Educação Infantil. Editora do Brasil. [s/n,s/d]. Disponível em: Acesso em: 25 fev. 2017.

FARIA, V. L. B. de**. Currículo na educação infantil:** diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica/Vitória Faria, Fátima Salles, -2.ed., [rev.e ampl.].- São Paulo: Ática, 2012. 248 p. (Educação em ação

FERREIRO, E**. Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

FERRONATO, Raquel Franco**. Alfabetização e Letramento** / Raquel Franco Ferronato – Londrina: UNOPAR, 2014.

MARTINS, Edson; SPECHELA, Luana Cristine. **A importância do Letramento na Alfabetização**. Disponível em: . Acesso em: 25 fev. 2024.

MELLO, S. A. **"O processo de aquisição da escrita na educação infantil**: contribuições de Vygotsky". FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (Orgs.) Linguagens Infantis: outras formas de leitura. 2ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2009

OLIVEIRA, M. V. de. **Princípios e Métodos de Alfabetização** I – Universidade Federal de Uberlândia – Curso de Pedagogia a Distância. 1992.

SOARES, M. Alfabetização e letramento. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento da Educação infantil**. Belo Horizonte, Pátio – Educação infantil, Ano VII, nº 20 jul/out 2009.

SOARES, M. **Oralidade, alfabetização e letramento.** Revista Pátio Educação Infantil - ANO VII Nº 20 JUL/OUT 2009.

SCARPA, Regina. **Alfabetizar na educação infantil**. Pode? Disponível em: Acesso em: 25 fev. 2017.

TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

TFOUNI, Leda Verdiani**. Letramento e alfabetização**/ Leda Verdiani Tfouni. – 9. ed. – São Paulo: Cortez, 2010. – (Coleção questões da nossa época; v.15).

E-BOOK CULTURA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:
DIÁLOGOS PARA UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA
1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

CAPÍTULO VI

O ENSINO DE LIBRAS COMO L2 PARA OUVINTES: RECURSOS DIDÁTICOS

Lidiane Sacramento Soares[8].

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.80-06

RESUMO: Este capítulo discute o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como segunda língua (L2) para ouvintes, com ênfase na escolha e no uso de recursos didáticos. Ao longo do texto, o leitor encontra uma reflexão teórica e normativa sobre as diferenças entre o ensino da Libras como primeira língua (L1), voltado à comunidade surda, e como L2, direcionado a sujeitos ouvintes, considerando aspectos linguísticos, culturais e pedagógicos. O objeto de estudo centra-se nos recursos didáticos utilizados no ensino-aprendizagem da Libras como L2 e em sua relação com concepções de língua, métodos e técnicas de ensino. A problemática que orienta a discussão refere-se à utilização, muitas vezes inadequada, de recursos didáticos descontextualizados, que desconsideram a modalidade visuoespacial da Libras e a cultura surda, comprometendo a aprendizagem significativa dos ouvintes. Diante disso, o capítulo tem como objetivo analisar criticamente os critérios para a seleção de recursos didáticos no ensino de Libras como L2, diferenciando-os daqueles utilizados no ensino da Libras como L1, bem como discutir abordagens pedagógicas coerentes com esse processo. A justificativa do estudo reside na crescente demanda pelo ensino de Libras para ouvintes, impulsionada pela legislação brasileira e pelas políticas de inclusão, o que exige práticas pedagógicas mais fundamentadas e sensíveis às especificidades linguísticas da Libras. Metodologicamente, o capítulo apoia-se em uma abordagem teórica e qualitativa, fundamentada em análise bibliográfica de autores da área da Educação de Surdos, da Linguística e da Educação Inclusiva, além da análise de documentos legais. Como resultados, a discussão evidencia que a escolha consciente de recursos didáticos visuais, culturalmente situados e pedagogicamente coerentes potencializa o desenvolvimento da competência comunicativa em Libras como L2. Conclui-se que o ensino de Libras para ouvintes deve ultrapassar práticas mecanicistas, assumindo uma perspectiva crítica, interacionista e culturalmente comprometida, contribuindo para a construção de práticas educacionais mais inclusivas.

PALAVRAS-CHAVE: Libras Como L2. Ensino De Libras. Recursos Didáticos. Educação De Surdos. Inclusão.

DIGITAL TECHNOLOGIES IN BILINGUAL EDUCATION FOR THE DEAF: POTENTIALS, CHALLENGES, AND CRITICAL USES

ABSTRACT: This chapter discusses the teaching of Brazilian Sign Language (Libras) as a second language (L2) for hearing individuals, with an emphasis on the selection and use of teaching resources. Throughout the text, the reader is presented with a theoretical

8 Universidade do Estado da Bahia-UNEB; http://lattes.cnpq.br/4946106592058533; https://orcid.org/0000-0002-7623-9902. lideane1007@gmail.com

and normative reflection on the differences between teaching Libras as a first language (L1), aimed at the Deaf community, and as an L2, directed at hearing learners, considering linguistic, cultural, and pedagogical aspects. The object of study focuses on teaching resources used in the teaching-learning process of Libras as an L2 and their relationship with language conceptions, teaching methods, and techniques. The guiding problem addresses the frequent use of decontextualized teaching resources that disregard the visual-spatial modality of Libras and Deaf culture, thus compromising meaningful learning. The chapter aims to critically analyze the criteria for selecting teaching resources in Libras as an L2, distinguishing them from those used in Libras as an L1, and to discuss pedagogical approaches consistent with this process. The study is justified by the growing demand for Libras teaching for hearing people, driven by Brazilian legislation and inclusion policies, which requires more theoretically grounded teaching practices. Methodologically, the chapter adopts a qualitative and theoretical approach, based on bibliographic analysis of authors in Deaf Education, Linguistics, and Inclusive Education, as well as the analysis of legal documents. The results indicate that the conscious selection of visual, culturally situated, and pedagogically coherent teaching resources enhances the development of communicative competence in Libras as an L2. The chapter concludes that teaching Libras to hearing learners must go beyond mechanistic practices, adopting a critical, interactionist, and culturally committed perspective.

KEYWORDS: Libras as a second language. Teaching Libras. Teaching resources. Deaf education. Inclusion.

INTRODUÇÃO

O ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) tem ocupado, nas últimas décadas, um espaço cada vez mais relevante no campo educacional brasileiro, especialmente após o reconhecimento legal da Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda. Nesse cenário, o ensino de Libras como segunda língua (L2) para ouvintes emerge como uma demanda social, educacional e política, vinculada aos princípios da inclusão, da acessibilidade e do respeito à diversidade linguística.

Entretanto, ensinar Libras como L2 não se reduz à simples transmissão de sinais ou à memorização de vocabulário. Trata-se de um processo complexo de ensino-aprendizagem que envolve concepções de língua, cultura, identidade surda, metodologias específicas e a escolha consciente de recursos didáticos coerentes com o público-alvo e com os objetivos educacionais. Assim, este capítulo tem como objetivo discutir o ensino de Libras como L2 para ouvintes, com ênfase nos recursos didáticos, diferenciando-o do

ensino da Libras como primeira língua (L1), ancorando-se em legislações federais, em referenciais teóricos consolidados e em práticas pedagógicas contextualizadas.

Além disso, o texto argumenta de forma crítica sobre a relação entre abordagem de língua, método e técnica na escolha de recursos didáticos, compreendendo que tais elementos não se dissociam no processo de ensino-aprendizagem. Ao longo do capítulo, essa articulação é discutida à luz de concepções linguísticas e pedagógicas que orientam práticas mais coerentes com a modalidade visuoespacial da Libras, evidenciando como diferentes escolhas metodológicas impactam diretamente a aprendizagem do sujeito ouvinte.

Nesse sentido, são exemplificadas possibilidades concretas de recursos didáticos e estratégias de ensino para a Libras como L2, considerando contextos formativos diversos. Por fim, o capítulo apresenta uma proposta de pesquisa e de extensão voltada a essa temática, visando contribuir para a produção de conhecimento, a formação docente e o fortalecimento de práticas educacionais comprometidas com a acessibilidade linguística e a valorização da cultura surda.

LIBRAS COMO L1 E LIBRAS COMO L2: DIFERENÇAS CONCEITUAIS E PEDAGÓGICAS

A distinção entre o ensino da Libras como primeira língua (L1) e como segunda língua (L2) é fundamental para a organização de práticas pedagógicas adequadas. Para sujeitos surdos, especialmente aqueles que têm acesso precoce à Libras, essa língua constitui-se como L1, sendo a base para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, cultural e identitário (Skliar, 1998, p. 45). Nesse contexto, a Libras é adquirida de forma natural, em interação com outros usuários da língua, e seu ensino escolar busca ampliar competências linguísticas já existentes.

Por outro lado, para sujeitos ouvintes, a Libras configura-se como L2, aprendida em contexto formal, geralmente em cursos, disciplinas universitárias ou formações continuadas. Nesse caso, o processo de aprendizagem envolve a mediação consciente,

comparações com a língua portuguesa e desafios específicos relacionados à modalidade visuoespacial da língua de sinais (Quadros; Karnopp, 2004, p. 31).

Enquanto o ensino de Libras como L1 prioriza a imersão linguística, a valorização da cultura surda e o fortalecimento da identidade, o ensino como L2 exige estratégias que considerem o repertório linguístico prévio do ouvinte, suas concepções de língua, suas experiências comunicativas e, muitas vezes, seus estereótipos sobre a surdez. Ignorar essas diferenças pode resultar em práticas pedagógicas pouco eficazes ou reducionistas.

FUNDAMENTAÇÃO LEGAL DO ENSINO DE LIBRAS COMO L2

O ensino de Libras como segunda língua para ouvintes encontra respaldo em importantes dispositivos legais. A Lei nº 10.436/2002 reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, assegurando seu uso em sistemas e serviços públicos (Brasil, 2002). Esse reconhecimento rompe com uma longa tradição de invisibilização das línguas de sinais e inaugura um novo paradigma jurídico-linguístico no país.

Esse avanço é aprofundado pelo Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a referida lei e estabelece diretrizes claras para a formação de professores, tradutores e intérpretes de Libras, além de tornar obrigatória a disciplina de Libras nos cursos de licenciatura e de Fonoaudiologia (Brasil, 2005). Ao prever conteúdos mínimos, o decreto indica que o ensino de Libras para ouvintes deve contemplar não apenas aspectos linguísticos, mas também culturais e educacionais.

Outro aspecto relevante do decreto é a valorização do professor surdo como referência linguística e cultural, especialmente no ensino de Libras. Essa diretriz reforça a compreensão da Libras como língua viva, usada por uma comunidade específica, e não como um código artificial. Segundo Quadros (2006, p. 41), a presença de professores surdos no ensino de Libras contribui para uma aprendizagem mais autêntica e culturalmente situada.

Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva destaca a necessidade de formação de profissionais capazes de promover a acessibilidade linguística em diferentes contextos educacionais (Brasil, 2008). O ensino

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

de Libras como L2, nesse sentido, assume um papel estratégico na consolidação de práticas inclusivas que ultrapassem o discurso e se materializem no cotidiano escolar.

Esses dispositivos legais evidenciam que a escolha de recursos didáticos no ensino de Libras como L2 deve estar alinhada às diretrizes oficiais, respeitando a língua de sinais como sistema linguístico completo e reconhecendo a centralidade da cultura surda no processo formativo.

CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LIBRAS COMO L2

A forma como se concebe a língua impacta diretamente o ensino e a escolha dos recursos didáticos. Perspectivas estruturalistas tendem a enfatizar regras gramaticais e listas de vocabulário, enquanto abordagens sociointeracionistas compreendem a língua como prática social, histórica e cultural (Saussure, 2006; Bakhtin, 2003).

No ensino de Libras como L2, uma concepção reducionista de língua pode levar à priorização excessiva de sinais isolados, desconsiderando o uso do espaço, as expressões não manuais e os aspectos discursivos. Essa visão fragmentada compromete o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz ouvinte, limitando sua capacidade de interação real em Libras.

Adotar uma concepção sociointeracionista significa compreender que aprender Libras envolve participar de práticas discursivas visuais, compreender normas de interação, expressões faciais, uso do espaço e valores culturais da comunidade surda (Quadros, 2006, p. 67). A língua, nesse sentido, é construída na interação e mediada socialmente.

Essa perspectiva exige recursos didáticos que privilegiem situações reais ou simuladas de uso da língua, como diálogos sinalizados, narrativas visuais e atividades colaborativas. Vídeos autênticos, produzidos por sujeitos surdos em diferentes contextos, tornam-se fundamentais para a compreensão da língua em uso.

Portanto, a concepção de língua adotada pelo professor orienta não apenas o planejamento das aulas, mas também a seleção e a produção de materiais didáticos, influenciando diretamente a qualidade do ensino de Libras como L2.

ABORDAGEM, MÉTODO E TÉCNICA NO ENSINO DE LIBRAS COMO L2

A distinção entre abordagem, método e técnica, conforme discutida por Anthony (1963), é essencial para compreender a escolha dos recursos didáticos. A abordagem refere-se às concepções teóricas sobre língua e aprendizagem; o método organiza essas concepções em um plano geral de ensino; e as técnicas dizem respeito às práticas concretas em sala de aula.

No ensino de Libras como L2, uma abordagem comunicativa e visual-espacial favorece métodos que priorizam a interação, a imersão gradual e o uso significativo da língua. Essa abordagem reconhece que o aprendiz precisa experimentar a língua em contextos reais de comunicação, ainda que de forma mediada.

Métodos como o comunicativo, o funcional-notional e propostas bilíngues adaptadas têm sido defendidos por autores da área por possibilitarem maior envolvimento do aprendiz com a língua-alvo (Quadros; Pizzio, 2007, p. 112). Esses métodos valorizam funções comunicativas, intenções discursivas e contextos de uso.

As técnicas, por sua vez, incluem atividades como jogos visuais, dramatizações, contação de histórias em Libras, análise de vídeos, produção de narrativas sinalizadas e trabalho em pares ou grupos. Cada técnica deve ser escolhida em função dos objetivos linguísticos e do perfil do público.

A coerência entre abordagem, método e técnica garante que os recursos didáticos não sejam utilizados de forma aleatória, mas como instrumentos pedagógicos conscientes, capazes de potencializar a aprendizagem da Libras como L2.

E-BOOK CULTURA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:
DIÁLOGOS PARA UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA
1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

RECURSOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE LIBRAS COMO L2

Os recursos didáticos no ensino de Libras como L2 devem respeitar a modalidade visuoespacial da língua. Diferentemente das línguas orais-auditivas, a Libras se organiza no espaço e no corpo, o que exige materiais predominantemente visuais e dinâmicos.

Vídeos, plataformas digitais, aplicativos, imagens sequenciais, espelhos, câmeras e materiais manipuláveis são fundamentais para o desenvolvimento da percepção visual e da produção sinalizada. O uso do espelho, por exemplo, auxilia o aprendiz a observar sua própria produção linguística, favorecendo ajustes na configuração de mão e na expressão facial.

Autores como Strobel (2009, p. 29) destacam que recursos visuais não são meros complementos, mas elementos centrais no ensino de Libras. Nesse sentido, vídeos com sinalizantes surdos, em diferentes faixas etárias e contextos sociais, contribuem para a compreensão da variação linguística.

Além disso, recursos tecnológicos como o VLibras, ambientes virtuais de aprendizagem e redes sociais podem ser utilizados de forma crítica, ampliando o contato do aprendiz com a Libras fora da sala de aula. Contudo, tais recursos não substituem a interação humana e devem ser mediados pedagogicamente.

A escolha dos recursos didáticos no ensino de Libras como L2 deve considerar, primeiramente, critérios de acessibilidade e pertinência linguística. A acessibilidade diz respeito à necessidade de materiais predominantemente visuais, claros e compatíveis com a modalidade visuoespacial da Libras, evitando adaptações mecânicas de recursos pensados para línguas orais. Já a pertinência linguística refere-se à fidelidade dos materiais à estrutura gramatical da Libras, contemplando o uso do espaço, as expressões não manuais e os aspectos discursivos da língua.

Além disso, o respeito à cultura surda constitui um princípio ético e pedagógico fundamental na seleção dos recursos didáticos. Materiais que valorizam narrativas, experiências e produções da comunidade surda contribuem para uma aprendizagem mais significativa, ao reconhecer os sujeitos surdos como protagonistas e legítimos usuários da

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

língua. Essa perspectiva evita abordagens folclorizantes ou estereotipadas e fortalece a compreensão da Libras como língua viva e culturalmente situada.

Por fim, a escolha dos recursos deve manter coerência com os objetivos do ensino de Libras como L2 e com o perfil do público-alvo. Cada material precisa ser selecionado de forma intencional, articulado à abordagem pedagógica adotada e às finalidades do curso, garantindo que os recursos contribuam efetivamente para o desenvolvimento da competência comunicativa e intercultural do aprendiz ouvinte.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O PÚBLICO-ALVO NO ENSINO DE LIBRAS COMO L2

O público-alvo do ensino de Libras como L2 é heterogêneo, incluindo estudantes de licenciatura, profissionais da educação, da saúde, familiares de pessoas surdas e interessados em geral. Essa diversidade exige do professor sensibilidade pedagógica e flexibilidade metodológica.

Cada grupo apresenta objetivos e expectativas distintas em relação à aprendizagem da Libras. Enquanto futuros professores precisam articular Libras, prática pedagógica e inclusão, familiares buscam, prioritariamente, comunicação funcional e afetiva com seus parentes surdos.

Considerar o público-alvo implica adequar os recursos didáticos, a complexidade linguística e as situações comunicativas propostas. Atividades excessivamente técnicas podem afastar aprendizes iniciantes, enquanto propostas muito simplificadas podem frustrar profissionais em formação.

Segundo Mantoan (2003, p. 54), práticas inclusivas exigem a valorização das diferenças e o reconhecimento dos sujeitos em seus contextos reais. Assim, o ensino de Libras como L2 deve partir das necessidades concretas dos aprendizes.

A centralidade do público-alvo reforça que não existe um único modelo de recurso didático ideal, mas escolhas pedagógicas contextualizadas e intencionalmente planejadas.

PROPOSTA DE PESQUISA SOBRE RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE LIBRAS COMO L2

Propõe-se uma pesquisa de abordagem qualitativa com o objetivo de analisar como diferentes recursos didáticos impactam a aprendizagem da Libras como L2 por ouvintes. A pesquisa parte da compreensão de que os recursos não são neutros, mas carregam concepções de língua e de sujeito.

O estudo pode envolver observação participante em turmas de Libras, entrevistas semiestruturadas com professores e estudantes, além da análise de materiais didáticos utilizados em cursos presenciais e online. A triangulação dos dados fortalece a consistência dos resultados.

A investigação também pode contemplar a percepção dos aprendizes sobre os recursos utilizados, identificando quais materiais favorecem maior engajamento, compreensão linguística e autonomia comunicativa.

Segundo Flick (2009, p. 89), pesquisas qualitativas permitem compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências. Nesse sentido, a pesquisa contribui para ampliar o conhecimento sobre práticas pedagógicas no ensino de Libras como L2.

Os resultados podem subsidiar a formação docente, a produção de materiais didáticos e a formulação de políticas educacionais mais sensíveis às especificidades da Libras.

PROPOSTA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Como ação de extensão, sugere-se a criação de um projeto intitulado “Libras em Movimento: Recursos Didáticos para Ouvintes”, voltado à oferta de oficinas práticas para professores, estudantes e comunidade em geral. O projeto pode ser desenvolvido em parceria com associações de surdos.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

As atividades extensionistas podem incluir oficinas de produção de materiais visuais, vivências comunicativas em Libras, rodas de conversa com pessoas surdas e análise crítica de recursos digitais utilizados no ensino da língua.

A participação ativa da comunidade surda é elemento central da proposta, garantindo que o ensino de Libras como L2 não se distancie das práticas reais de uso da língua. Conforme Strobel (2009, p. 61), a aproximação com a comunidade fortalece o caráter cultural da aprendizagem.

A extensão universitária, nesse sentido, contribui para a formação cidadã dos participantes e para a disseminação de uma educação linguística mais ética e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Libras como L2 para ouvintes exige uma compreensão aprofundada das diferenças entre L1 e L2, das legislações vigentes, das concepções de língua e das especificidades da modalidade visuoespacial. Trata-se de um campo que demanda formação teórica, sensibilidade cultural e compromisso ético.

A discussão apresentada ao longo deste capítulo evidencia que a escolha de recursos didáticos não pode ser aleatória, devendo estar ancorada em abordagens teóricas consistentes e em objetivos pedagógicos claros. Recursos adequados potencializam a aprendizagem e favorecem a interação significativa em Libras.

Investir em materiais visuais contextualizados, em tecnologias usadas de forma crítica e na participação da comunidade surda é fundamental para evitar práticas superficiais ou mecanicistas no ensino da Libras como L2.

Por fim, destaca-se que o fortalecimento do ensino de Libras como segunda língua contribui não apenas para a inclusão de pessoas surdas, mas para a construção de uma sociedade mais plural, linguística e culturalmente consciente.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

REFERÊNCIAS

ANTHONY, E. M. Approach, method and technique. **English Language Teaching,** Londres, v. 17, n. 2, p. 63-67, 1963.

BAKHTIN, M**. Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União, Brasília, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 2005.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B**. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M.; PIZZIO, A. L. Libras como segunda língua. In: QUADROS, R. M. (org.). **Estudos surdos II. Petrópolis**: Arara Azul, 2007. p. 109-130.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, K. **História da educação de surdos.** Florianópolis: UFSC, 2009.

E-BOOK CULTURA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:
DIÁLOGOS PARA UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA
1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

CAPÍTULO VII

DESIGUALDADE SOCIAL: UMA REALIDADE BRASILEIRA

Julienne Iane da Cunha Silva[9]; Maria Ofélia Soares de Souza[10].

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.80-07

RESUMO: O presente artigo caracteriza uma realidade presente há séculos no nosso país, que nos traz em seu viés, reflexões sobre as categorias pobreza, desigualdade social e exclusão social, com a finalidade de mostrar o que é as desigualdades sócias e o porquê essa problemática é uma realidade de insistência no Brasil. Este fenômeno acontece quando a distribuição é feita de forma indevida, ou seja, injusta. O capitalismo pode ser considerado, um dos maiores influenciadores das desigualdades no mundo. No Brasil, desde o seu descobrimento, existe a desigualdade social, herança das diferenças sociais, (escravidão, preconceito e racismo) e foi mantida até as gerações futuras. A origem das desigualdades sociais envolve diversos fatores (econômicos, políticos, de gênero e racial) por isso, as desigualdades sócias é uma problemática muito complexa e de difícil desdobramento, chegando a ser quase que insanável para a sociedade brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Desigualdade Social. Pobreza. Divisão Social. Brasil.

SOCIAL INEQUALITY: A BRAZILIAN REALITY

ABSTRACT: This article characterizes a reality that has been present for centuries in our country, which brings us in its bias, reflections on the categories of poverty, social inequalities and social exclusion, in order to show what social inequalities are and why this problem is a problem. reality of insistence in Brazil. This phenomenon happens when the distribution is done improperly, that is, unfair. Capitalism can be considered one of the greatest influencers of inequality in the world. In Brazil, since its discovery, there has been social inequality, inheritance of social differences (slavery, prejudice and racism) and has been maintained by future generations. The origin of social inequalities involves several factors (economic, political, gender and racial), therefore, social inequalities is a very complex problem and difficult to unfold, and is almost impossible for Brazilian society

KEYWORD: Social Inequality. Poverty. Social Division. Brazil.

INTRODUÇÃO

Apesar de ser um país rico em recursos naturais e com um Produto Interno Bruto (PIB) figurando sempre entre os 10 maiores do mundo, o Brasil é considerado um país desigual, exposto ao desafio histórico de enfrentar uma herança de injustiça social que

9 Instituição: Facesa. E-mail: juliennes362@gmail.com
10 Instituição: Facesa. E-mail: ofelia_soares21@hotmail.com

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

exclui parte significativa de sua população do acesso a condições mínimas de dignidade e cidadania. Como uma contribuição ao entendimento dessa realidade, este artigo procura descrever a realidade dessa situação de persistência no país. A desigualdade social e a pobreza são problemas sociais que afetam maioria os países na atualidade.

Segundo um relatório da Organização das Nações Unidas (ONU), que foi divulgado em julho de 2010, o Brasil aparece com o terceiro pior índice de desigualdade no mundo e, em se tratando da diferença e distanciamento entre ricos e pobres, fica atrás no ranking apenas de países muito menores e menos ricos, como Haiti, Madagascar, Camarões, Tailândia e África do Sul.

A Organização das Nações Unidas (ONU) mostra ainda, nesse estudo, como principais causas de tanta desproporcionalidade social, a falta de acesso à educação de qualidade, uma política fiscal injusta, baixos salários e dificuldade da população em desfrutar de serviços básicos oferecidos pelo estado, como saúde, transporte público e saneamento básico.

Com base nisso, essa pesquisa trata-se de um estudo bibliográfico de caráter descritivo, com a finalidade de evidenciar a realidade da desigualdade social, pobreza e sua distribuição de renda desproporcional que vive nossa atual conjuntura.

O trabalho está organizado em duas partes: a primeira parte tem objetivo de demonstrar a trajetória de como surgiu às desigualdades sócias, desde o Brasil colônia, onde o sistema econômico era o escravocrata, ou seja escravo era a principal mão de obra e, por ser ele comprado, não tinha participação na renda e que nos dias de hoje vivenciamos um ciclo virtuoso de desenvolvimento econômico capitalista, que se reproduz através da venda da força de trabalho refletido num quadro de trabalhadores e capitalistas, vendedores e compradores da força de trabalho enquanto proprietários privados de mercadorias, referindo-se a desigualdade social e real a qual estão submetidos os homens sob a ordem burguesa.

Já a segunda parte da pesquisa se refere as causas e consequências da má destruição de renda e o que elas podem acarreta para a nossa sociedade, mesmo com a Constituição Federal e diversos códigos e estatutos, assegurando o acesso à educação, moradia, saúde, segurança pública, além de autonomias econômicas e ideológicas, a

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

realidade que se vê ainda é distante do que se reza nos direitos do cidadão brasileiro no tocante à erradicação da desigualdade social neste país, em constante crescimento econômico e político.Com isso fica a questão! Até quando vamos ter que conviver com as desigualdades, será que nunca vamos ser uma sociedade justa e igualitária. A sociedade brasileira deve perceber que sem um efetivo estado democrático, não há como combater ou mesmo reduzir significativamente a desigualdade social no Brasil.

A TRAJETÓRIA DAS DESIGUALDADES NO BRASIL

No Brasil, quando se fala em desigualdades sociais, logo pensamos estar relacionada à pobreza. É claro, um país onde há má distribuição de renda a tendência é ser desigual mesmo. Mas, esse fenômeno estar longe de ser algo novo na nossa realidade brasileira.

Na Revolução Francesa de 1789, por exemplo, o lema "Liberdade, Igualdade e Fraternidade" impulsionou o movimento revolucionário numa cabal demonstração de que à época, na França, não existia igualdade política, econômica e social entre os indivíduos. O conceito de igualdade, como parâmetro de análise sobre as origens das desigualdades econômicas, políticas e sociais entre os indivíduos foi insistente objeto de análise dos pensadores contratualistas e fundamentadores do pensamento liberal burguês, como Hobbes, em "Leviatã"; Locke, em "Dois tratados sobre o governo", e Rousseau, em "O contrato social" (Ferreira, 2003).

Com esse pensamento, ouve a busca pela superação da desigualdade social na sociedade moderna, que naquela época segundo, Rousseau (apud Nascimento, 2001) a desigualdade social era abordada sob duas perspectivas: a primeira, a desigualdade física ou natural, que é estabelecida pela força física, pela idade, a saúde e até mesmo a qualidade do espírito e a segunda desigualdade era moral e política, que dependia de uma espécie de convenção e que era autorizada e consentida pela maioria dos homens. Partindo disso é possível observa, que há diversos fatores que contribuem para que as desigualdades sócias ocorram, mas percebendo que entre elas, o princípio é sempre é o mesmo. O dinheiro, quem tem mais infelizmente não se preocupa com quem tem menos ou nada, com isso surge as desigualdades sociais.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

No Brasil, a desigualdade social está presente desde seu surgimento, em diversas dimensões (política, econômica, social, racial, regional e cultural), de forma exacerbada ao longo da história da sociedade. No período colonial, foi imposto o modelo econômico escravocrata, no qual o escravo era a principal mão de obra e, por ser ele comprado, não tinha participação na renda. No primeiro período republicano (1889-1930), o País adotou o modelo econômico agroexportador, que fortaleceu sobremaneira o nascente capitalismo brasileiro com trabalho assalariado nas fazendas de café e nas primeiras indústrias têxteis e tipografias.

Esta relação de compra e venda da força de trabalho, reflete a desigualdade social e real a qual estão submetidos os homens sob a ordem burguesa, com esse pensamento esse "trabalho' 'tende a se mistificar-se numa forma de igualdade, sob forte tendência entre contratante e contratado, desconsiderando toda e qualquer forma de condições dignas de trabalho, levando em conta que: de um lado proprietários dos meios de produção, e de outro lado, homens que vendiam sua força de trabalho por não terem outra forma de se reproduzir, contudo são obrigados a vender a força de trabalho por um salário que corresponda à sua subsistência social. É assim, que, segundo Lessa, o capital se reproduz:

> [...] o capital é uma forma de propriedade privada que não pode deixar de se expandir. Diferente da propriedade feudal, ou da propriedade de escravos, que poderia permanecer por séculos sem alterações significativas, o capital é uma forma de riqueza que apenas pode existir se servir para fazer negócios cada vez mais lucrativos (1999, p. 30).

Portanto, por mais que queiram passar uma ideia de igualdade e liberdade, nunca conseguirão, pois a relação sempre vai estar atrelada entre trabalhadores x capitalismo, pois sua base desigual é real, sua eliminação não se resolve com a redistribuição de riquezas, ou incentivando o solidaríssimo entre os indivíduos.

Entre 1930 e 1964, o Brasil viveu um ciclo virtuoso de desenvolvimento econômico capitalista, acelerou-se o processo de implantação e consolidação industrial em várias áreas: metalurgia, automobilística, química, petroquímica, alimentícia, eletrodomésticos, entre outros.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Segundo Netto e Braz (2007) nas sociedades pré-capitalistas, a desigualdade social estava associada à inexistência de meios capazes de produzir riquezas para todos e, portanto, a um baixo nível das forças produtivas.

Nesse período apareceram políticas públicas visando minimizar desigualdade social através de uma política de salário-mínimo, aposentadoria, regulamentação da jornada de trabalho, cuidados mínimos com a saúde do trabalhador, planos habitacionais destinados a grupos de pessoas, sob a responsabilidade do Estado. O modelo econômico foi do nacional desenvolvimentismo de Juscelino Kubitschek às políticas de reformas de base de João Goulart (1963) (Ferreira, 2003). Com essa percepção os trabalhadores começaram a ser organizar em grupos, para a garantia de mais direitos e rendimentos salarias.

No entanto, os altos com rendimentos capitalistas ficaram concentrados nas mãos da elite industrial, a massa de trabalhadores tinha baixos salários, o êxodo rural, pela ausência de políticas públicas para o campo, encheu as cidades de desempregados e aumentou sobremaneira os índices de pobreza no País. Mas, o contrário da desigualdade é a igualdade social, que, no plano teórico, consiste na ideia de as pessoas terem condições socioeconômicas o mais próximo possível da igualdade em várias áreas: educação, saúde, trabalho, oportunidade de consumo, utilização de bens de lazer, entre outros (Miller, 1996).

Nesse sentido, a problemática da desigualdade advém do processo de produção e não da má distribuição da riqueza, posto que a separação entre proprietários e não proprietário é estabelecida no momento da produção. Assim, conforme Pimentel (2012), a separação dos meios de produção de seus produtores diretos significou um divisor de águas para a reprodução do capital, posto que tais condições submeteram os homens a venderem sua força de trabalho em troca de um salário.

Já, Segundo Netto e Braz (2007) nas sociedades pré-capitalistas, a desigualdade social estava associada à inexistência de meios capazes de produzir riquezas para todos e, portanto, a um baixo nível das forças produtivas, levava-os a querer, através dos seus próprios meios apelar, pois a desigualdade assume um caráter exclusivamente social, determinado pela relação de exploração entre capital e trabalho. Portanto, no capitalismo,

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

estava posta a relação antagônica entre as classes: burguesia e proletariado. Nesse sentido, o enriquecimento de uma classe, representada pelos detentores dos meios de produção, gera, concomitantemente, a miséria da classe explorada, os trabalhadores.

Ao longo do tempo, mais na teoria do que na prática, a questão da igualdade social tem sido tratada como construção de condições de igualdade de oportunidades às pessoas no acesso aos bens produzidos pela força de trabalho na sociedade. O processo de criação de igualdade de oportunidades implica na extinção de privilégios, de discriminação, de preconceitos racial, econômico e de sexo presentes na sociedade, quase sempre tolerados pelo Estado. A existência desses condicionantes, em si, constitui barreiras limitadoras de mobilidade econômica de grupos sociais (Miller, 1996). Nesse seguimento, é observado e defendido que as pessoas deveriam ter as mesmas condições de oportunidades.

Com base no pensamento dos autores citados, entendemos que a ordem social capitalista é essencialmente contraditória, posto que a sua reprodução expressa abundância em riquezas, mas também uma constante barbárie à humanidade.

DESIGUALDADES E SUA MÁ DISTRIBUIÇÃO DE RENDA

No Brasil, nas últimas décadas, vem se confirmando uma tendência de enorme desigualdade na distribuição de renda e elevados níveis de pobreza. Segundo o Relatório do Banco Mundial de (2000) a pobreza se caracteriza em três eixos: falta de recursos e renda para atender necessidades básicas, incluindo educação e saúde; falta de voz e poder nas instituições estatais e na sociedade; e vulnerabilidade a choques adversos e exposição a riscos, combinados com uma incapacidade de enfrentá-los. Concluímos que é impossível falar da má distribuição de renda, sem antes pensar na pobreza e a fome, pois eles estão automaticamente interligados, sendo cada causa, trazendo sua consequência, como nos mostra a autora: Aldaísa Sposat (1997, p. 13)

> (...) o conceito de pobreza é relativo, refletindo os hábitos, valores e costumes de uma sociedade; entretanto, com a globalização, essa noção passa a aproximar-se de uma medida comum. Os indicadores utilizados para estimar o grau de pobreza de uma sociedade partem de medidas quantitativas comparativas, demarcando os estratos sociais que enfrentam os mais baixos padrões de vida.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Levando-nos a crer que a pobreza é em qualquer lugar do mundo entendida como privação ou ausência das necessidades básicas, podendo mudar a intensidade da privação como ausência total de recursos que impeçam o ser, inclusive de se alimentar: condição básica para sua sobrevivência independente do padrão utilizado para analisar a pobreza.

Segundo os pesquisadores do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) a pobreza no Brasil não necessariamente vinculado às desigualdades sociais, mas sim às diferenças gritantes de distribuição de renda.

Por isso, Barros, Henrique e Mendonça (2000) dizem que o Brasil não é um país pobre, mas um país com muitos pobres, que no Brasil não falta recursos, estes é que são mal distribuídos, se concentram muito nas mãos de uns, enquanto a maioria detém o mínimo possível.

Já, Rocha (2000) entende que essa população desigual, resulta diretamente de sua má distribuição de renda já que o produto nacional é suficientemente elevado para garantir o mínimo necessário a todos.

> Ou seja, foram criadas riqueza e renda suficientes para produzir alterações significativas nas condições de vida da grande massa da população brasileira que é carente de tudo. No entanto, a riqueza existente, a produzida e a renda criada sempre foram apropriadas concentradamente por minorias que sofrem de um estado crônico de "ganância infecciosa" (Garcia, 2003, p. 10).

Com isso, surgi à exclusão desses indivíduos dentro da sociedade, que a parti dessa perspectiva, passam a se perceberem como inferiorizados admite Sposat (1999), que a exclusão não é um fenômeno novo, porém busca-se uma forma de amenizar os problemas decorrentes da pobreza entre as décadas de 1970 e 1990, dando continuidade ao explicitado acima sobre a insistência da desigualdade social no percurso da história brasileira. Em 1974, por exemplo, o salário-mínimo tinha metade do poder de compra do ano de 1960.

Em contrapartida, nos anos do milagre (1968-1973), a taxa de crescimento econômico do Brasil ficou entre 10% e 14%, em momento de pico, e a indústria de transformação cresceu quase 25%, mas o salário-mínimo, entre 1965 e 1974, manteve-se

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

na média anual, com apenas 69% do poder aquisitivo do ano de 1940 (Bocchini, 2014). Na tentativa de conter a crise econômica e os ciclos inflacionários desenfreados, entre 1986 e 1990 foram administrados cinco planos econômicos nos governos de Sarney e de Collor de Mello e em Junho de 1994, último mês antes do plano real, nos primeiros 15 dias, a inflação estava em 47,43%, (Passarelli, 2011) e através desses dados mostrados, foi identificado as consequências do processo inflacionário, da alta concentração de renda entre os mais ricos e do empobrecimento dos mais pobres: "em 1992, os 10% mais ricos tinham 45,8% da renda nacional, enquanto que, em 1999, os 10% mais ricos passaram a ter 47,4% dessa mesma renda" (Ferreira, 2003, p. 137).

Esse enfrentamento começa através das políticas sócias que em estudos anteriores sobre as políticas sociais, (Silva, 2001, 2003, 2005; Silva et al., 2007), oriento-me pelo pressuposto de que no desenvolvimento da política social brasileira tem-se um conjunto amplo e variado, mas descontínuo e insuficiente, de programas sociais direcionados para segmentos empobrecidos da população, porém essas medidas de intervenção não são configuradas como estratégia de caráter global para enfrentamento da pobreza no país. (Draibe, 1995).

Com isso, entendemos que " a política social não é só e nem prioritariamente política de combate à pobreza; não é o único instrumento de combate a pobreza e não deve ser dissociada de direitos sociais" (Delgado e Theodoro apud Luciana Jaccoud – 2009).

Mas, ao contrário da desigualdade é a igualdade social, que, no plano teórico, consiste na ideia de as pessoas terem condições socioeconômicas o mais próximo possível da igualdade em várias áreas: educação, saúde, trabalho, oportunidade de consumo, utilização de bens de lazer, entre outros (Miller, 1996). No plano prático, quanto menos diferença social entre as pessoas, grupos e classes sociais, maior será a superação das carências materiais e haverá mais efetivação de direitos humanos fundamentais.

A educação de qualidade, não resta dúvida, é um processo adequado à criação de condições de igualdade de oportunidades na sociedade brasileira que, desde sua origem, é extremamente desigual. Freire (apud Vieira, 2012) diz, que educação para a desigualdade social é educação para libertação. No entanto, isto implica na formação

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

completa do educador; na mudança de concepção de professor e na valorização do educador em todos os aspectos; nas condições adequadas ao exercício de educar. Essa possibilidade, entretanto, na prática, tem-se mostrado difícil; basta lembrar, por exemplo, os altos índices de analfabetismo da população brasileira com 15 anos ou mais de idade, ao longo do século XX e na primeira década do XXI: em 1920, o índice de analfabetismo chegava a 65% da população; em 1979, era 33,60%; em 1980, 25,50%; em 1991, 20,10% e, no ano 2000, ainda era 13,60% dos brasileiros adultos. Hoje, conforme a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD), sobre dados de 2012, esse índice ainda é de 8,7%, cerca de 13,2 milhões de pessoas.

Nesse processo de construção de políticas públicas para enfrentamento da pobreza no Brasil, o ano de 2003, quando se iniciou seu primeiro mandato, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), no discurso de posse, comprometeu-se a enfrentar a fome e a pobreza no país. Sendo criada a Bolsa Família, em 2003. O Bolsa Família é o maior programa de transferência de renda no Brasil, ele propõe articular a transferência monetária a ações complementares mediante articulação com outros programas de natureza estruturante, com destaque para a educação, saúde e trabalho. Esse programa tem na sua implementação garantir a não evasão escolar por meio de renda mensal para as famílias, desde que a criança e ao adolescente tenham uma frequência escolar regular. Porém, o autor adverte:

> É perigoso ver a pobreza segundo a perspectiva limitada da privação de renda e a partir daí justificar investimentos em educação, serviços de saúde etc.com o argumento de que são bons meios para atingir o fim da redução da pobreza de renda. Isso seria confundir os fins com os meios (Sen, 2000, p. 114).

Neste caso, as privações são vistas em um nível mais fundamental, introduzindo novas considerações éticas na avaliação do que realmente importa para o bem-estar de um indivíduo, tornando-se mais próximas de questões de justiça social.

Segundo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2006) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2007) identificou em seus estudos o impacto do Bolsa Família, evidenciando uma significativa e contínua diminuição da pobreza e da desigualdade no país desde 2001.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Já para Rocha (2003, p. 12), a renda como critério de pobreza é o estabelecimento de "um valor monetário associado ao custo do atendimento das necessidades médias de uma determinada população". O Banco Mundial afirma que o combate a pobreza é um dos principais desafios mundiais, difundindo uma ideia de pobreza para além da baixa renda, com isso entendemos que isso é um processo complexo que agrega, aspectos econômicos, sociais e políticos, que requer muito planejamento e a integração de políticas estruturantes que a médio e longo prazo possam enfrentar esse quadro.

Já, Sen (2000) percebe que o alcance a um determinado patamar de condições de vida, varia grandemente segundo características fisiológicas, sociais e culturais, além de outras igualmente contingentes. Com esse seguimento, concluímos que mudar as condições de pobreza e vulnerabilidades historicamente instituídas por que passa a sociedade brasileira não é uma tarefa fácil, nem muito menos simples.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa pesquisa ficou evidente que o fenômeno da desigualdade social tem trajetória insistente no Brasil, pois não é algo novo da nossa trajetória, e sim um mal que se iniciou desde a nossa historicidade no estado brasileiro, em cada modo de produção (colonial, escravista, capitalista), tratou a desigualdade social, em grande medida, com indiferença. Como visto, essa separação, provocou essa discriminação já sendo evidenciada aí a desigualdade racial, onde os brancos são os "civilizados", e os negros "primitivos", descendentes de escravos. A desigualdade social traz um vasto conceito que compreende diversos tipos de desigualdade.

De modo geral a desigualdade econômica é a mais conhecida e chamada imprecisamente de desigualdade social. Vemos que o Brasil, não é considerado um país miserável, mas possui um grande índice de desigualdade, demonstrada através da sua distribuição de renda desigual entre a população, fazendo com que sejamos divididos em classes diferentes, separando assim, os ricos dos pobres. Enquanto houver essa tal "separação entre povos' 'vão existir as desigualdades e junto dela, cresce também a pobreza, as disparidades sociais, educação, renda, saúde etc.

Com isso a flagrante concentração de renda, gera o desemprego, a fome que atinge milhões de brasileiros, a desnutrição, a mortalidade infantil, a baixa escolaridade, a violência. Essas são expressões do grau a que chegaram as desigualdades sociais no Brasil. E por fim, se as políticas públicas se comprometerem em minimizar esses problemas, existem sim ferramentas afim de minimizar essa problemática. Segundo o Banco Mundial, apontou recentemente que no Brasil, por exemplo, o imposto de renda e programas de transferência ajuda a diminuir a desigualdade, enquanto impostos indiretos o aumentam.

Outra ação, não menos importante é focar não só na criação de empregos, mas na qualidade deles, já que a desigualdade subia mesmo quando o desemprego estava baixo, De acordo com uma das estimativas, os 20% mais pobres pagam, na média, mais em impostos do que recebem de transferências governamentais. Não só essas como outras sistematizações, é possível que surta efeitos se postos em prática através de muito planejamento por meio das políticas públicas e fiscalizações na implementação, a fim de garantir que gere resultados de fato, para quem sabe, erradicar essa realidade que nos afligem há décadas.

REFERÊNCIAS

BARROS, Ricardo Paes; HENRIQUE, Ricardo e MENDONCA, Rosane. **Desigualdades e Pobreza no Brasil**: retrato de uma estabilidade inaceitável., textos para discussão n. 800, Rio de Janeiro.

BARROS, Ricardo Paes; HENRIQUE, Ricardo e MENDONCA, Rosane**. Desigualdades e Pobreza no Brasil**: retrato de uma estabilidade inaceitável., textos para discussão n. 800, Rio de Janeiro.

BOCCHIN, B. **Milagre para uns, crescimento da economia foi retrocesso para maioria**. 31 mar. 2014. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br>. Acesso em: 23 out. 2014.

BRASIL. **Decreto n. 4.744, de 16 de Junho de 2003**. Diário Oficial da União, Brasília, 17 jun. 2003.

BRASIL. **Lei n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Diário Oficial da União, Brasília, 08 dez. 1998.

DRAIBE, S. M. et al. **Políticas sociales y programas de combate a la pobreza en Brasil.** In: REDE DE CENTROS DE INVESTIGACIÓN ACONÔMICAAPLICADA.

Estratégias para combater la pobreza em América Latina: programas,instituiciones y recursos. Santiago: Banco Mundial de Desarrollo,1995, p. 97-162.

FERREIRA, D. **Sociologia.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2003

GARCIA, R. C. **Iniquidade Social no Brasil:** Uma aproximação e uma tentativa de dimensionamento. IPEA (texto para discussão). Brasília, agosto de 2003.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio**s (PNAD, 2007). Rio de Janeiro: IBGE, 2008.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA. **A década inclusiva (2001-11):** desigualdade, pobreza e política de renda. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em 17 out. 2014.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Pobreza e riqueza no Brasil metropolitano**. Brasília: Comunicação da Presidência, n. 7, ago. 2008.

JACCOUD, Luciana. **Proteção social no Brasil:** debates e desafios. In Concepção e gestão da Proteção social no Brasil – Brasilia: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, UNESCO, 2009.

LESSA, Sérgio. In: **Capacitação em Serviço Social e Política Social**: Módulo 2Reprodução social, trabalho e serviço social. Brasília: CEAD, 1999.

LOPES, E. **Oposição critica execução de obras do PAC.** Estadão, 04 fev. 2010. Disponível em: <http://politica.estadao.com.br>.Acesso em: 23 out. 2014.

MILLER. D**. Igualdade e desigualdade**. In: OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. (Org.). Dicionário do pensamento social do século XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p. 374-375**.**

NASCIMENTO, M. M**. Rousseau**: da servidão a liberdade in Os Clássicos da Política. São Paulo: Editora Ática, 2001.

NETTO, J.P.; BRAZ, M**. Economia Política: uma introdução crítica**. 2. São Paulo: Cortez, 2007. (Biblioteca Básica de Serviço Social; v.1).

PASSARELLI, H**. Inflação:** um problema que não pode ser esquecido. Estadão, 07 set. 2011. Disponível em:<http://economia.estadao.com.br> Acesso em: 21 de out. 2014.

PIMENTEL, Edlene**. Uma "Nova questão social"? Raízes materiais e humano- sociais do pauperismo de ontem e de hoje.** São Paulo: Instituto Luckács, 2012. – 2.ed.rev

ROCHA, S. **Pobreza no Brasil**: afinal de que se trata? Rio de Janeiro: FGV, 2003.

SEN, A. **The Standard of living**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SILVA, M. O. da S. (Coord.) **O Comunidade Solidária**: o não-enfrentamento da pobreza no Brasil. São Paulo: Cortez,2001.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **O Bolsa Família no enfrentamento à pobreza no Maranhão e Piauí**. São Paulo: Cortez, 2008.

SPOSATI, Aldaíza, (1997). **Mínimos sociais e seguridade social:** uma revolução da consciência da cidadania. Brasília: SAS-MPAS/Fundap (mimeo).

VIEIRA, F. **Para além do projeto desenvolvimentista**. In: MARTINS, P. E. M.; MUNTEAL, O. (Org.). **Brasil em evidência. Rio de Janeiro.**

E-BOOK CULTURA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:
DIÁLOGOS PARA UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA
1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

CAPÍTULO VIII

A ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL JUNTO AS MULHERES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA ATENDIDAS NO CENTRO DE REFERÊNCIA ESPECIALIZADO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (CREAS) DO MUNICIPIO DE ASSÚ/RN

Julienne Iane da Cunha Silva[11]; Maria Ofélia Soares de Souza[12].

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.80-08

RESUMO: O Serviço Social é uma categoria que trabalha com os mais diversos públicos nos espaços em que está inserido. E um deles, é a mulher em situação de violência. Dessa forma, o presente artigo tem o objetivo de investigar o fazer profissional das assistentes sociais que atuam na rede de apoio as mulheres que sofrem violência no município de Assú, o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS). Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com autores referentes ao tema abordado; e uma pesquisa de campo nas instituições mencionadas, sendo aplicadas entrevistas as assistentes sociais. Sendo o assistente social um profissional preparado para atender as demandas que surgem como expressões da questão social, sua intervenção é imprescindível para que se possa criar estratégias de resistência e enfrentamento, e para que a mulher vítima de violência possa ter os seus direitos assegurados.

PALAVRAS-CHAVE: Serviço Social. Violência contra a mulher. CREAS.

THE ROLE OF SOCIAL WORK WITH WOMEN VICTIMS OF VIOLENCE ASSISTED AT THE SPECIALIZED REFERENCE CENTER FOR SOCIAL ASSISTANCE (CREAS) IN THE MUNICIPALITY OF ASSÚ/RN

ABSTRACT: Social Service is a category that works with the most diverse publics in the spaces in which it is inserted. And one of them is the woman in a situation of violence. Thus, this article has the objective of investigating the professional work of social workers working in the support network for women who suffer violence in the city of Assú, the Specialized Referral Center for Social Assistance (CREAS) and the Women Support Center For this, a bibliographical research was carried out with authors referring to the topic addressed; And a field research in the mentioned institutions, being applied interviews to the social assistants. Being the social worker a professional prepared to meet the demands that arise as expressions of the social question, his intervention is essential for the creation of strategies of resistance and confrontation, and for the woman victim of violence to have their rights assured.

KEYWORDS: Social Service. Violence against women. CREAS.

11 Instituição: Facesa. E-mail: juliennes362@gmail.com
12 Instituição: Facesa. E-mail: ofelia_soares21@hotmail.com

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

INTRODUÇÃO

O Serviço Social é uma categoria profissional que atua nas expressões da questão social, junto a um público que, em sua maioria, vivencia situações de violação de direitos. Dentre as pessoas que compõem esse público estão presentes mulheres que são vítimas de violência.

Com relação a violência doméstica que atinge mulheres em todo o mundo e também no Brasil, pode-se analisar a profissão do Serviço Social atuando frente a essa demanda social, fazendo-se necessário uma exposição desse fenômeno de como ele ocorre, e como a construção de uma cultura patriarcal acirra ainda mais esse fenômeno, quais são as formas de violência sofridas pelas mulheres e quais as formas de combate a esse problema que acomete a vida da mulher em todos os tempos. A violência contra a mulher não viola apenas um indivíduo do sexo feminino, mas torna-se uma grave forma de violação dos direitos humanos, acarretando inúmeras consequências não só para as vítimas, mas para toda a família, sendo elas físicas, sexuais e psicológicas.

A pesquisa tem como finalidade investigar o fazer profissional das assistentes sociais que atuam na rede de apoio as mulheres que sofrem violência no município de Assú: o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS). Discutindo a questão da violência contra a mulher na contemporaneidade. Abordando a instrumentalidade do Serviço Social no atendimento as mulheres vítimas de violência. E Identificando quais as principais ocorrências de violências sofridas pelas mulheres a partir do atendimento realizado pela rede de apoio em Assú-RN.

O estudo desenvolvido é do tipo descritivo, quanti-qualitativo, ou seja, descreve processos a partir de opiniões e dados coletados por processos de busca a campo e entrevistas. Os dados foram confrontados com revisões bibliográficas referentes ao tema abordado, utilizando autores de referência na área, tais como: Osterne (2001), Simionato (2003), Carloto (2008), Engels (1987), Lacerda (2010) e Favaro (2015), trazendo reflexões sobre a relação de família e mulher; Sales abordando sobre a violência doméstica, Iamamoto (2007) e Netto (2010) relatando o Serviço Social enquanto profissão. E ainda, nos reportamos a legislações como a Lei nº 11.340 de 07 de agosto de

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

2006 – Lei Maria da Penha e a Lei n° 13.104 de 9 de março de 2015 – Lei do Feminicídio, a fim de esclarecer as medidas protetivas as mulheres vítimas de violência.

Os dados foram coletados por meio da aplicação de questionários pré-estruturados e entrevistas com as assistentes sociais que atuam na rede de apoio à mulher na cidade de Assú, a fim de descrever de forma clara a atuação profissional das mesmas junto a mulheres violentadas atendidas nas instituições supramencionadas.

Assim, finaliza-se a pesquisa compreendendo de que forma os (as) assistentes sociais do CREAS podem intervir na realidade de mulheres que sofrem violência doméstica no município de Assú e quais os impactos, sejam positivos ou não, esse trabalho social e de acompanhamento podem causar na vida das vítimas.

VIOLÊNCIA E O PAPEL SOCIAL ATRIBUÍDO A MULHER: UM DEBATE NECESSÁRIO

FAMÍLIA E O PAPEL ATRIBUÍDO A MULHER

Debater acerca do tema família é um desafio bastante instigante. Trata-se da nossa primeira categoria, em razão de esta poder ser considerada a "porta de entrada" para a compreensão da situação da mulher no contexto social e, especificamente, das situações de violência doméstica.

Família é um termo que nos acompanha desde o momento em que nascemos, uma vez que, este é o nosso primeiro espaço de socialização.

> A definição dominante de família congrega um conjunto de palavras afins: pai, mãe, filhos, casa, unidade doméstica, casamento e parentesco. A família tida como "legítima", "normal", que se interioriza no imaginário da maioria das pessoas, caracteriza-se como um conjunto de indivíduos aparentados que se ligam entre si por aliança. Casamento, filiação, adoção ocasional ou afinidade. É pressuposto comum que esses indivíduos habitem um mesmo teto (Osterne, 2001, p. 51).

Porém, sabe-se que pela forma como são conduzidas as relações sociais, principalmente, na atualidade, não precisa ter, necessariamente, laços consanguíneos para estimar o outro como alguém da família. É comum levar em consideração também as representações sociais que vão sendo (re)construídas e (re)produzidas ao longo do tempo.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Para Simionato; Oliveira (2003), não é possível conceituar família, pois, é algo subjetivo, que não se pode definir sem ser realizada uma análise do contexto social e político, uma vez que, não devemos prescindir de observar cada realidade que se materializa de diferentes formas, com outros aspectos, se adequando ao tempo e espaço.

> É uma criação humana e social mutável, histórica, que se define e se transforma conforme a estrutura social dada. É uma instituição decorrente da organização da sociedade. Não só a família se modifica conforme a estrutura social dada, como, a cada momento, encontram-se diversas conformações de família dadas por rede de parentesco, habitação, grupo conjugal e outras (Carloto, 2008, p. 12).

Nesse sentido, para fins de contextualização, é pertinente fazer um breve recorte histórico que aponte que a organização familiar sempre caminhou próxima da forma de sobrevivência de cada época, tendo em vista que "A ordem social em que vivem os homens de determinada época ou determinado país está condicionada por essas duas espécies de produção: pelo grau de desenvolvimento do trabalho de um lado, e da família, de outro" (Engels, 1987, p. 2).

Na família antiga, o modo de sobrevivência era por meio de um ofício comum a todos os membros, passado de geração em geração, onde se praticavam a conservação dos bens materiais. Para exercer essa função, os membros viviam coletivamente, partilhando os espaços da casa, tornando-se famílias conjugadas.

Durante a idade média, a organização social era baseada no feudalismo, que consistia em um sistema fundamentado na propriedade privada de lotes de terra. As famílias da época pertenciam basicamente a uma das duas classes: do proprietário do feudo (chamado de senhor feudal) ou do servo, que trabalhava cuidando de um lote dentro do feudo, juntamente com sua família, em troca de condições de sobrevivência. Ainda nessa época prevalecia a família extensa.

No século XIX, a Europa vivencia a Revolução Industrial, que foi a substituição do trabalho artesanal pelo assalariado e com o uso de máquinas. Tal evento incidiu nas estruturas sociais, inclusive, na organização familiar da época, causando-lhe uma fragmentação.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

> As relações de mercado e a crescente industrialização modificaram, lenta, mas radicalmente, o status social da família. A ascensão do capitalismo determinou a união da família para vencer as controvérsias da luta pela vida, ao mesmo tempo que a enfraqueceu como grupo extenso, incapaz de subsistir ao ambiente da proletarização (Osterne, 2001, p. 58).

Dessa forma, homens e mulheres buscavam moradias que estivessem localizadas próximas do local de trabalho, pois este se tornou ainda mais presente e necessário, na nascente sociedade industrial. Nesse contexto, ocorreu uma reorganização dos papeis e funções dos membros da família, que agora estava praticamente toda envolvida no processo de sobrevivência.

Ao debatermos o conceito de família, cabe destacar também que "O modelo de estrutura familiar, normalmente chamado patriarcal, confunde-se com a própria história da família brasileira e é usado como sinônimo de família extensa" (Osterne, 2001, p. 60).

A palavra patriarcado foi criada para denominar certos tipos de sistemas de poder, sendo ele o regime de organização onde o pai tem todo o poder sobre os demais membros: mulher, filhos, parentes e outros moradores do grupo doméstico. Sendo este o "[...] tipo de família que existiu no Brasil do século XVI ao século XIX e de onde deriva toda a formação social do país" (Osterne, 2001, p. 62).

> Se a família patriarcal é o modelo sobre o qual se estabelecem as relações políticas, isso deve implicar em dizer que a forma de exploração, abuso, marginalização e controle das mulheres – uma vez que fez parte da estrutura de domínio da família patriarcal – também influenciou as relações mais amplas de poder, relacionadas ao Estado, à administração e à organização geral da sociedade (Lacerda, 2010, p. 72).

Neste sistema, os homens têm maior poder que as mulheres, ocupando os principais postos de comando e decisão das instituições e organizações nas diferentes dimensões da vida política, econômica e social e, além disso, tudo que é associado ao masculino adquire mais valor do que aquilo que é associado ao feminino.

Na organização familiar, a cada um de seus membros é atribuído um papel, que é legitimado a cada geração. Quanto ao papel da mulher, sempre esteve ligado prioritariamente às funções domésticas e de cuidados (para com o esposo e com os filhos), mesmo que ela esteja responsável pelo sustento material da família.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Porém, com o passar dos anos, foram quebrados alguns paradigmas, e devido à organização e luta das mulheres, que passaram a se reconhecer enquanto sujeitos de direitos e protagonistas de sua própria história, passam a desempenhar mais efetivamente funções que antes eram consideradas exclusivas dos homens.

> [...] os papéis de homens e mulheres já não se vinculam mais à identidade sexual, e sim, à condição humana e as circunstâncias. Ser homem e ser mulher não define mais por si só a prontidão para o exercício de papeis conjugais. Atribuir à mulher o papel de cuidar do lar e ao homem de prover o sustento da família não só é um modelo arcaico que remonta às origens do processo civilizatório, como soa hoje em dia um estereótipo tangenciando o ridículo (Osório apud Borsa; Feil, 2008, p. 6).

Por outro lado, apesar da conquista de espaço no mundo do trabalho, ou seja, da esfera pública, isso não significa dizer que a mulher esteja totalmente livre das atribuições que lhe são conferidas no âmbito doméstico (ou, na esfera privada). Assim, o que se tem é a dupla jornada de trabalho feminino.

Durante muitos anos as atividades realizadas na esfera privada foram consideradas como trabalho não produtivo, ou seja, não criador de valor. Herança essa advinda do "[...] pensamento social brasileiro no que diz respeito à formação das famílias e à posição das mulheres na sociedade foi fundamentado em torno, primeiro, da ideia da casa-grande e da senzala" (Favaro, 2015, s/p). Então, é tido como natural à figura feminina.

A articulação do movimento feminista aliado as mudanças vivenciadas no século XX e o começo do XXI, tais como: "O aumento de sua escolaridade, a entrada e permanência no mercado de trabalho, a diminuição do tamanho das famílias e o aumento dos domicílios chefiados por mulheres" (Favaro, 2015, s/p), impactaram significativamente em sua condição de vida. E, por conseguinte, na organização familiar.

Nesse contexto de ganhos e desafios a serem superados, cabe a mulher se reconhecer enquanto sujeito de direitos e, rompendo com a subalternidade, caminhar na direção de uma sociedade mais justa.

E-BOOK CULTURA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:
DIÁLOGOS PARA UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA
1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

O fenômeno da violência sempre esteve presente na sociedade, materializando-se de diferentes formas, dependendo do contexto (tempo e espaço) em que acontece. E nos mais diversos espaços sociais, seja do âmbito privado ou público, de forma mais facilmente perceptível (violência física) ou velada (aquela que atinge a subjetividade de quem a sofre).

As consequências da violência não se restringem apenas a vítima. Ao contrário, de forma avassaladora, atinge também as pessoas do seu convívio – sejam familiares ou amigos –, bem como, a sociedade de forma geral. E não raro, torna-se um fenômeno reproduzido por diversas gerações daquela mesma família.

A violência pode ser compreendida como uma "espécie de coação, ou forma de constrangimento, posto em prática para vencer a capacidade de resistência de outrem, ou a levar a executá-lo, mesmo contra a sua vontade. É igualmente, ato de força exercido contra as coisas, na intenção de violentá-las, devassá-las, ou delas se apossar" (Velloso, s/d).

É inegável que a legislação brasileira, bem como, a internacional, já alcançou avanços significativos no que diz respeito ao combate e punição da violência. Todavia, esses ainda não foram suficientes para diminuir os índices. Dessa forma, qualquer cidadão é passível de sofrer alguma situação de violência, independente da classe social ou do lugar em que reside.

> [...] é um quadro social que se revela no crescente empobrecimento das famílias brasileiras, que, cada vez mais, são submetidas a condições de vida e de trabalho mais extremamente precárias. É nesse cenário, em que se conjugam a falta de empregos, trabalho precário, deterioração das condições e relações de trabalho, que os trabalhadores e suas famílias enfrentam o seu cotidiano, permeado, muitas vezes, de situações em que predomina a violência no seu modo de vida (Sales, 2004, p. 76).

Quando a violência acontece no âmbito público, ainda se pode tentar justificar que o fato está ligado a desigualdade social, a falta de oportunidade, ao envolvimento com drogadição, entre outros aspectos que, de fato, podem levar uma pessoa a atentar contra a integridade e a vida do próximo.

Mas e quando a situação acontece no âmbito familiar?

Conforme já mencionado nesse estudo, cabe a família estabelecer e manter os laços de afetividade e proteção entre seus membros. Mas como em qualquer espaço, podem ocorrer as situações de desequilíbrio, onde um membro impõe a sua força e oprime o outro. De forma geral, crianças, idosos e mulheres são os que mais sofrem esse tipo de situação no contexto familiar.

Para fins do presente estudo, aborda-se especificamente a violência contra a mulher, que pode ser compreendida como ação ou conduta que lhe cause morte ou algum tipo de sofrimento que seja físico, sexual, psicológico ou moral. Pode acontecer, inclusive, dentro da própria casa, em relações pessoais e/ou de convívio.

A família é considerada enquanto âmbito privado de cada pessoa. Portanto, ainda é comum pensar que o que nela acontece não deve repercutir ou receber a intromissão de terceiros. O que inclui o "não se meter" em situações de violência.

> Na pesquisa "Tolerância social à violência contra as mulheres" (IPEA, 2014), 63% dos entrevistados concordam, total ou parcialmente, que "casos de violência dentro de casa devem ser discutidos somente entre os membros da família". E 89% concordam que "a roupa suja deve ser lavada em casa", enquanto 82% consideram que "em briga de marido e mulher não se mete a colher" (Agência Patrícia Galvão, s/d).

Apesar de dados tão preocupantes acerca desse silêncio que se impõe sobre a violência e sobre quem sofre com ela, a legislação também tem avançado. E um ícone das conquistas femininas na atualidade em relação ao combate e punição à violência contra a mulher foi a aprovação da Lei nº 11.340 de 07 de agosto de 2006, mais conhecida como Lei Maria da Penha13.

Entre suas principais inovações, temos:

13 A Lei recebeu esse nome em homenagem a Maria da Penha Maia Fernandes, que sofreu severas agressões por parte do seu esposo, as quais a deixou paraplégica. Apesar disso, lutou até que agressor fosse preso.
Atualmente, ela é uma importante líder de movimentos de defesa dos direitos das mulheres. O seu caso deixou claro que no Brasil não se existiam leis que, de fato, coibissem a violência doméstica e que punissem o agressor de acordo com os atos praticados.
Antes da aprovação da lei, os casos de violência doméstica eram considerados de menor potencial ofensivo gerando, o máximo de arquivamento dos processos, impossibilitando a resolubilidade dos casos.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

> Tipifica e define a violência doméstica e familiar contra a mulher.
>
> Estabelece as formas da violência doméstica contra a mulher como física, psicológica, sexual, patrimonial e moral.
>
> Determina que a violência doméstica contra a mulher independe de sua orientação sexual.
>
> Determina que a mulher somente poderá renunciar à denúncia perante o juiz.
>
> Ficam proibidas as penas pecuniárias (pagamento de multas ou cestas básicas).
>
> Permite prender o agressor em flagrante sempre que houver qualquer das formas de violência doméstica contra a mulher.
>
> Solicita ao juiz a decretação da prisão preventiva (Conselho Nacional De Justiça, s/d).

Atribuir apenas às famílias pobres a existência de situações de violência contra a mulher é uma visão distorcida da realidade. Não existe um padrão ou tipo específico de família em que o público estudado seja mais ou menos vitimado. Todavia, é imprescindível mencionar que a mulher que sofre violência tem um perfil de cor.

> Nos diversos Mapas da Violência em que abordamos a questão da incidência da raça/cor na violência letal, para o conjunto da população, concluímos que:
>
> a. Com poucas exceções geográficas, a população negra é vítima prioritária da violência homicida no País.
>
> b. As taxas de homicídio da população branca tendem, historicamente, a cair, enquanto aumentam as taxas de mortalidade entre os negros.
>
> c. Por esse motivo, nos últimos anos, o índice de vitimização da população negra cresceu de forma drástica (Waiselfisz, 2015, p. 29).

Trata-se de dados alarmantes, pois deixam claro uma questão social que ainda não conseguimos superar e que está fortemente implantada na sociedade brasileira, que é o racismo.

Para um melhor combate a violência contra a mulher, a Lei Maria da Penha traz em seu Capítulo II, as formas de violência doméstica e familiar contra a mulher.

> Art. 7o São formas de violência doméstica e familiar contra a mulher, entre outras:

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

> I - a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal;
>
> II - a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da auto-estima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação;
>
> III - a violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos;
>
> IV - a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades;
>
> V - a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria (Brasil, 2006, Art. 7º).

Outro dispositivo jurídico de coibição a violência contra a mulher igualmente importante é a Lei nº 13.104 de 9 de março de 2015 – Lei do Feminicídio, que "Altera o art. 121 do Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1o da Lei no 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos" (Brasil, 2015).

Sobre ambas as leis citadas, é importante mencionar que contaram com a liderança dos movimentos sociais feministas, que estão sempre na luta contra todas as formas de opressão exercidas sobre as mulheres e pela igualdade entre os gêneros.

Outra importante parceria é com a categoria de profissionais do Serviço Social, através do seu Conselho Federal (CFESS), que é um importante militante em prol dos

direitos das mulheres, e tem em seu Projeto Ético Político da defesa intransigente dos direitos humanos e da liberdade.

RELAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL COM AS QUESTÕES DE GÊNERO

ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL

O Serviço Social é uma profissão historicamente construída, ligada diretamente às relações sociais determinadas pelo modo capitalista de produção. Atualmente, apresenta um projeto ético-político comprometido com a classe trabalhadora e com a justiça social.

Mas nem sempre foi assim. Cabe relembrar que o contexto socioeconômico em que se deu o seu surgimento no Brasil foi marcado pela forte industrialização durante o governo do presidente Getúlio Vargas, a partir da década de 1930. Esse processo favoreceu a manifestação das expressões da questão social produzidas pela forma das relações de trabalho do sistema capitalista. Naquela época,

> A profissão não se caracteriza apenas como nova forma de exercer a caridade, mas como forma de intervenção ideológica na vida da classe trabalhadora, com base na atividade assistencial; seus efeitos são essencialmente políticos: o enquadramento dos trabalhadores nas relações sociais vigentes, reforçando a mútua colaboração entre capital e trabalho (Iamamoto, 2007, p. 20).

O surgimento da profissão se deu estreitamente ligado a Igreja Católica, que ofertava cursos de formação específica para moças de famílias tradicionais com intuito de exercer ações sociais. Em parceria com o Estado, o objetivo era de tentar conter a classe operária que reivindicava melhores condições de trabalho e justiça social.

Na década de 1960, a profissão começa a passar por um período de renovação em toda América Latina, por meio do Movimento de Reconceituação.

> Contextualizado no curso da democratização da sociedade e do Estado brasileiros, que na entrada dos anos sessenta registrou uma precipitação no seu ritmo, o Serviço Social – de forma visível, pela primeira vez – vulnerabilizava-se a vontades sociais (de classe) que indicavam a criação, no marco profissional, de núcleos capazes de intervir no sentido de vinculá-lo a projeções societárias pertinentes às classes exploradas e subalternas (Netto, 2010, p. 256).

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Ou seja, trata-se de um momento em que houve um repensar das bases do Serviço Social e sua metodologia em busca do rompimento com o conservadorismo, por meio de uma aproximação com o marxismo, afastamento da Doutrina Social da Igreja Católica, e passando a produzir análises em uma perspectiva de historicidade, totalidade e criticidade.

Para isso, os profissionais se reuniam em diversos eventos em que pudessem trocar ideias e experiências. Um dos principais aconteceu em 1979: o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS) na cidade de São Paulo, que se tornou um marco referencial para um conjunto de mudanças no Serviço Social brasileiro e, por isso, ficou conhecido como Congresso da Virada. Nesse contexto, os profissionais passam a buscar respostas mais eficientes frente as múltiplas expressões da questão social, intervindo diretamente nas causas das problemáticas, garantindo os direitos dos usuários e comprometidos com o projeto social da classe trabalhadora.

A síntese apresentada acerca da profissão deixa claro que o Serviço Social tem uma trajetória histórica e dinâmica, o exemplo disso, é que a atuação se reestruturou conforme o amadurecimento da profissão e a compreensão da realidade socioeconômica em que estava inserida. A ruptura com a classe dominante e o firmamento de um compromisso com a classe trabalhadora possibilitou a elaboração do atual Código de Ética Profissional (Lei nº 8.662/93), pautado nos valores de liberdade, democracia, justiça social, respeito e defesa das minorias.

O Código de Ética Profissional é um dos instrumentos normativos utilizados pela profissão, no qual constam as normas técnicas, os princípios fundamentais, direitos e deveres dos assistentes sociais. Dessa forma, se tem a orientação para uma atuação comprometida com a própria profissão e com os usuários.

Dentre os princípios fundamentais que nele consta, um deles é a “Defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo” (CFESS, 1993, II). Assim, os assistentes sociais devem trabalhar para garantir aos seus usuários a dignidade humana, o que se trata de um imenso desafio, principalmente, em nossos dias, pois vive-se um contexto mais de violação dos direitos, do que de garantia.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Nesse contexto, existem públicos específicos que são ainda mais afetados, como por exemplo, a mulher que, apesar do avanço nas leis, ainda sofre situações de violência, inclusive, dentro da própria casa, por parte de seus familiares. E isso retrata uma das formas de afrontar os direitos humanos da mulher.

A violência doméstica contra mulheres é um fenômeno que ocorre em todo o mundo, independente da classe social, etnia ou grau de escolaridade. De forma geral, o autor da violência mantém ou já manteve relação íntima com a mulher agredida, são maridos, companheiros, namorados, que cometem o ato de desrespeitar a dignidade da vítima de forma física, psicológica, ou por outros meios.

Nesse sentido, é indiscutível a necessidade de uma rede proteção aos direitos da mulher. Essa rede de proteção se estabelece pela articulação de diversos setores, onde os assistentes sociais trabalham em conjunto com outros profissionais, prestando assim um serviço multidisciplinar. Assim, entende-se que a violência doméstica é uma das expressões da questão social.

> A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção, mais além da caridade e repressão (Iamamoto; Carvalho, 2011, p. 77).

Observa-se a questão social como o objeto de trabalho do Serviço Social. E como a violência contra a mulher é uma expressão da questão social, é legítima a necessidade de profissionais de Serviço Social nas instituições que atendem mulheres vítimas de violência. Espera-se, que a assistente social seja detentora de uma atuação qualificada em níveis teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo.

Atuando dessa forma, a profissional reafirmará o compromisso com a "VIII – Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero" (CFESS, 1993) e consolidando o projeto ético-político da categoria.

Diante disso, os assistentes sociais que atuam no combate à violência doméstica, nas instituições que compõem a rede de proteção, trabalham em favor da construção de uma sociedade mais justa.

ATUAÇÃO DA REDE DE APOIO EM ASSÚ

CARACTERIZAÇÃO DOS SERVIÇOS OFERTADOS EM ASSÚ-RN

O Centro de Referência Especializado da Assistência Social é um serviço da Proteção Social Especial de Média Complexidade, conforme a Política Nacional da Assistência Social. Tem o objetivo de trabalhar os indivíduos que tiveram seus direitos violados e os seus vínculos familiares e comunitários rompidos.

Os usuários do CREAS, em sua maioria, são famílias beneficiarias do programa de transferência de renda Bolsa Família, que sofreram alguma violação de direito. Ou ainda, famílias que não tiveram acesso aos serviços de Proteção Social Básica e que tiveram seus direitos negligenciados.

Os serviços ofertados pelo mesmo devem propiciar acolhida e escuta qualificada, visando sempre, assegurar proteção social imediata e atendimento interdisciplinar as pessoas em situação de violência, visando integridade física, mental e social, fortalecer os vínculos familiares e a capacidade protetiva da família, fortalecer as redes sociais de apoio a família, processa a inclusão das famílias no sistema de proteção social e nos serviços públicos conforme a necessidade, reparar danos e a incidência de violação de direitos e prevenir a reincidência da violação.

UMA APROXIMAÇÃO COM A REALIDADE: A ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

A fim de compreender como se materializa o atendimento do Serviço Social as mulheres vítimas de violência, foram realizadas entrevistas com duas assistentes sociais do CREAS.

Inicialmente, seguimos os procedimentos éticos de aplicação de entrevista, explicando o objetivo da pesquisa e fazendo a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Uma das perguntas iniciais foi sobre como as mulheres vítimas de violência chegam a essa instituição.

> Assistente Social 1: "Na maioria das vezes elas vem por conta própria. Porém, as vezes, alguém denúncia. Mas o certo mesmo é a vítima vim, pois se for denúncia como a gente vai saber se a vítima está mesmo violada, machucada. O ideal é que ela venha".
>
> Assistente Social 2: "As mulheres que nós atendemos aqui no CREAS, elas chegam até a instituição tanto através de encaminhamento da rede das demais políticas públicas, e da própria rede sócio assistencial, da rede também do sistema de garantia de direitos, também através de terceiros, pessoas próximas das mulheres as vezes vem até o CREAS e em algumas situações a demanda espontânea, ela vem procurar o serviço, essas de demandas espontâneas é um número bem menor, mas chega também e nós de certa forma realizamos busca ativa quando a gente se propõem a estar discutindo sobre essa temática em alguns espaços coletivos".

Ou seja, é por diversos caminhos que a mulher pode chegar a instituição de atendimento, tanto no sentido de ela mesma procurar, como a instituição ir até a vítima.

Um elemento importante a ser destacado na fala da assistente social 2 é que as mulheres podem chegar por meio de encaminhamento da rede. Assim, fica claro que quando a rede de proteção consegue desenvolver um trabalho bem articulado, as mulheres passam a ter uma maior segurança na efetivação dos seus direitos.

Para que se possa conhecer melhor as mulheres atendidas, as profissionais foram questionadas sobre o perfil desse público.

> Assistente Social 1: "É todo tipo de mulher, os agressores não escolhem, classe social, raça, dinheiro, nada, eles são agressivos com qualquer tipo de mulher, as vezes até as que tem uma certa situação financeira, são mais agredidas do que as que não tem".
>
> Assistente Social 2: "A maioria das mulheres que chegam até o CREAS, são mulheres que moram na zona urbana de Assú, são mulheres casadas, com filhos, algumas dependem financeiramente do companheiro, para subsidiar as suas despesas. Acredito que em linhas gerais o perfil é esse".

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

A resposta da assistente social 1 segue conforme foi citado anteriormente, no item 2.2, de que a violência atinge os mais diversos tipos de mulheres. Já a resposta da assistente social 2, ao afirmar que a maioria das mulheres são casadas, leva a crer que a violência parte do companheiro.

Sabendo que existem diversas formas de violência, foi perguntado existe alguma que é mais frequentemente relatada pelo público em estudo.

> Assistente Social 1: "A física e a psicológica, mas tem também a financeira, a sexual, mas as duas mais são a física e a psicológica".
>
> Assistente Social 2: "Existem dois tipos de violência que a gente percebe que chega mais a instituição que é a violência física e a psicológica, a violência psicológica ela muitas vezes perpassa os outros tipos de violência, e a gente também não pode delimitar que a mulher sofre só um tipo de violência, quando a gente faz um atendimento a gente vai percebendo que a mulher está sofrendo mais de um tipo de violência. No entanto, as formas que predominam são a violência física e a psicológica".

As duas entrevistadas citam os mesmos tipos de violência como os predominantes nos atendimentos. Pelo fato de a violência física ser a que fica mais explícita, acaba sendo a mais denunciada. Mas é importante ressaltar que todos os tipos de violência estão imbricados, quando uma mulher está sofrendo algum tipo de violência com certeza essa violência já perpassou por outro tipo.

Quanto a atuação profissional, as assistentes sociais foram perguntadas como se dá o atendimento à mulher vítima de violência doméstica nessa instituição.

> Assistente Social 1: "A gente dá apoio, começa a conversar... Se for preciso, fazemos vários atendimentos com ela. Conscientizamos".
>
> Assistente Social 2: "A gente realiza o acompanhamento individualizado. Realiza uma escuta a essa mulher para compreender, de certa forma, a história de vida dela, as relações familiares. E a partir daí, a gente vai intervir nessa situação. Além disso, nós realizamos visitas domiciliares, encaminhamentos, procuramos saber se ela é atendida por outro equipamento, outra instituição. Caso sim, a gente entra em contato, pra conversar com essa instituição, pra estar acompanhando conjuntamente essa mulher, pra ver como está o andamento dessa mulher na instituição, e pensar em estratégias coletivas de atendimento. Em linhas gerais, é isso".

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

As falas deixam claro que, no primeiro contato com a usuária, se faz necessário uma escuta qualificada, para tentar conhecer a realidade vivenciada e identificar as situações de vulnerabilidade, procedimentos esses que são próprios da assistente social. Espera-se dessas profissionais uma postura ética e comprometida com os direitos da população atendida.

Por compreender que a violência traz consequências negativas não apenas para quem a sofre, as entrevistadas mencionaram o atendimento realizado com a família da vítima.

> Assistente Social 1: "Com a família da vítima, geralmente, a gente encaminha para um dos programas sociais, porque a gente não pode dar assistência a todo mundo, porque nós somos uma equipe pequena".
>
> Assistente Social 2: "Sim. Nós realizamos o acompanhamento com a vítima e com a família. Não somente o Serviço Social, mas como a gente trabalha em equipe, então toda a equipe do CREAS, tanto advogada, psicólogo e as assistentes sociais, a gente realiza esse acompanhamento com a família das vítimas. Esse acompanhamento é feito a partir de atendimento individualizado, visitas domiciliares, encaminhamento para a rede, tanto do sistema de garantia de direitos, como a rede das demais políticas públicas. Nós realizamos também articulação institucional com o Ministério Público, por exemplo, ou com a Promotoria de Justiça".

Independente de qual seja a instituição, a atuação do Serviço Social deve ser voltada não apenas para o usuário, mas também, para a família. Com essas respostas, observa-se uma precarização das condições de trabalho no CREAS, que dispõe de uma equipe bastante reduzida e, por isso, faz encaminhamentos. E, por outro lado, tem-se que o CREAS cumprir o que determina as orientações de funcionamento deste equipamento, pois atende também a família das vítimas, que é uma forma de assegurar direitos e fortalecer os vínculos.

Sobre os instrumentais utilizados, obteve-se as seguintes respostas:

> Assistente Social 1: "Primeiramente a conversa, a conscientização. conversamos e depois encaminhamos pra onde é de direito".
>
> Assistente Social 2: "Nós temos os nossos registros do Serviço Social. Não só do Serviço Social, mas a equipe do CREAS tem. Temos fichas de atendimento, registro em caderno diário... O principal instrumento que nós utilizamos no Serviço Social é a linguagem. O próprio conhecimento também é um instrumento que nós utilizamos, porque a

> gente precisa estudar, fazer leitura, precisa compreender criticamente esse fenômeno da violência contra a mulher. Porque, do contrário, a gente vai dizer que ela apanha porque quer, vai culpabilizar. Então, a gente precisa compreender essa dimensão crítica, essa dimensão ética do atendimento, então a gente busca nos nossos atendimentos agir, intervir conforme os princípios do nosso Código de Ética. Nós realizamos visitas domiciliares, elaboramos relatórios, discutimos com a equipe sobre as situações atendidas, nós realizamos entrevistas, articulação em rede institucional, encaminhamentos... São diversos os instrumentos que a gente utiliza para atender essas situações de violência contra a mulher. E os instrumentos são elaborados a partir da realidade. Tem instrumentos que a gente utiliza mais e alguns outros a gente vai utilizando conforme as demandas".

A Instrumentalidade envolve a razão, entendida enquanto a expressão do pensamento social, teoricamente expresso e empiricamente pensado. Ela discute, justifica, define e ilumina a compreensão e o caráter mediador dos instrumentos. É com base na forma como os instrumentais são utilizados, na prática cotidiana das Assistentes Sociais, que se expressa, o conhecimento e discernimento deste profissional a respeito da dimensão política de sua prática, no sentido de compreender as correlações de forças existentes e presentes no contexto institucional, e a partir daí, traçar as estratégias mediadoras de intervenção na perspectiva de buscar atender as demandas apresentadas pelos usuários.

Para que se possa potencializar a eficiência do atendimento é imprescindível a articulação dentro da própria equipe. Sobre isso, as entrevistadas explicaram:

> Assistente Social 1: "Geralmente, nós trabalhamos em conjunto. Nós conversamos com a vítima juntas. Trabalhamos com o apoio psicológico, pedagógico e social".
>
> Assistente Social 2: "Sim. No CREAS nós temos uma equipe formada por coordenadora, duas assistentes sociais, dois advogados, uma psicóloga e os técnicos de nível médio. Essa equipe, de certa forma, realiza os atendimentos. A gente atende conjuntamente com toda a equipe dependendo das situações".

Conforme analisado nas respostas, o equipamento percebe a importância do atendimento multidisciplinar. A violência doméstica é uma demanda complexa de ser atendida. Se faz necessário uma equipe multidisciplinar para um atendimento mais abrangente, com interpretações diferentes para o mesmo caso e um objetivo em comum, que é procurar um meio para que a mulher saia da situação de risco.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Além dar articulação entre a própria equipe, é importante também a parceria com outras instituições.

> Assistente Social 1: "Dependendo do caso, nós fazemos encaminhamentos... Encaminhamos para a delegacia para fazer o boletim de ocorrência, mandamos pra Mossoró pra fazer o exame de corpo de delito. Vai depender do caso".
>
> Assistente Social 2: "A gente realiza um atendimento articulado com várias outras instituições, porque somente a assistência social e o CREAS não vão dar conta desse fenômeno da violência. Por isso, a gente precisa estar articulado com as demais instituições, seja educação, saúde, saúde mental. Além disso, também instituições como o Ministério Público, a delegacia... São instituições extremamente importantes que a gente precisa atender coletivamente".

O trabalho em rede é importante porque, na maioria das vezes, não é possível atender as mulheres vítimas de violência em apenas um espaço. É preciso encaminhar para outras instituições para que sejam garantidos os seus direitos, em todos os âmbitos que se fizerem necessários.

Uma informação importante sobre os atendimentos realizados pelas instituições pesquisadas é o quantitativo de mulheres que estão sendo acompanhadas (novembro de 2016). Esse registro é totalizado anualmente. No CREAS,

> "No ano de 2015 nós tivemos cerca de 20 mulheres que chegaram até a instituição. No ano de 2016, até o mês de outubro, tivemos cerca de 39 situações de violência. Nós percebemos que de 2015 para 2016, que ainda não terminou, houve um aumento. Praticamente dobrou o número de mulheres que foram atendidas aqui no CREAS".

Ter essa sistematização é importante para que se possa organizar melhor a qualidade e o alcance dos serviços ofertados.

As questões seguintes são referentes ao tempo que a mulher vítima de violência passa sendo acompanhada na instituição. E com quanto tempo, aproximadamente, é possível perceber alguma mudança na vida da mulher atendida nessa instituição.

> Assistente Social 1: "Depende do caso, não tem como determinar um tempo".
>
> Assistente Social 2: "Nós não temos um período exato pra ela ficar sendo acompanhada. Vai depender do andamento, dos procedimentos, se está dando certo. Existem situações que faz mais de um ano que a mulher está sendo acompanhada. Mas tem situações que elas deixam de

> ser acompanhadas mais rapidamente. Vai depender da avaliação da equipe, do andamento do acompanhamento, dos resultados".
>
> CREAS: "Não tem um período exato pra isso. As vezes as mudanças são mais rápidas do que a gente espera, enquanto equipe. As vezes demoram muito. Mas também esse êxito no atendimento não depende só do CREAS, e sim, de toda a rede".

E as respostas emitidas pelas assistentes sociais mostram que no atendimento a essa demanda não há como precisar questões de tempo, pois são diversos os elementos subjetivos que pode interferir na celeridade na resolução.

Por fim, encerrou-se a entrevista com a pergunta: quais os maiores desafios de sua atuação profissional no atendimento a esse público?

> Assistente Social 1: "Os maiores desafios são a falta de segurança, de material de expediente. Nós trabalhamos com as pontas dos dedos, fazendo o possível e o impossível. Não temos transporte para fazer visitas, não temos gratificação, não temos nada. Trabalhamos por amor, pela causa".
>
> Assistente Social 2: "Nós temos alguns desafios, desde os mais amplos, mais abrangentes, trazendo para a conjuntura nacional que nós estamos vivendo, essas medidas que estão sendo discutidas e, até de certa forma, a PEC 241/55, já votada em primeiro turno no senado. Isso é, de certa forma, um desafio, pois vai interferir nas políticas públicas, na assistência social. Então, isso vai repercutir também no atendimento a essas mulheres.
>
> Outro desafio é que os repasses dos recursos federais para a assistência social estão em atraso. Os recursos que são repassados para o CREAS, para o PAEF, estão atrasados. E quando você tem recursos atrasados, de certa forma, já dificulta nos atendimentos. Também como desafio, nós não temos hoje uma sala adequada pra atender essas mulheres, que garanta o sigilo, a acolhida e uma escuta qualificada.
>
> Outro desafio que eu sempre coloco não só pra essa demanda é a questão da capacitação profissional vinculada pra essa demanda, nós não temos capacitação continuada pra atender, o que nós sabemos é o que nós buscamos, estudamos, lemos e discutimos, não existe uma política de capacitação continuada pra o atendimento dessa demanda, que é uma fragilidade, e essa capacitação não seria somente para os assistentes sociais, mas pra toda a equipe, pra que a equipe compreenda um pouco sobre a violência contra mulher e melhore o seu atendimento. Temos como desafio também o atendimento em rede agente precisa fortalecer esse atendimento em rede, a gente precisa discutir mais coletivamente estratégias para intervir nessas situações, existe a rede, existe os equipamentos, mas parece que cada um está no seu quadrado, não existe essa articulação de fato".

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

O principal desafio mencionado pelas assistentes sociais entrevistadas, é a falta de recurso para que o atendimento seja realizado com qualidade. Diminuindo assim as possibilidades de intervenção, interferindo de forma direta na vida dessas vítimas de violência doméstica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar o fazer profissional das assistentes sociais do CREAS no atendimento as mulheres vítimas de violência doméstica no município de Assú.

A violência é um fenômeno presente na sociedade desde a antiguidade. Como durante muitos séculos a mulher esteve na condição de submissa, sofria com as diversas formas de violência, até mesmo dentro do próprio lar. Com o passar dos anos, a mulher foi se reconhecendo enquanto sujeito de direitos, incentivada pelos movimentos sociais que reivindicam as causas feministas. E dentre as muitas causas, ganha cada vez mais visibilidade a luta pelo fim da violência.

Dessa forma, atualmente existem políticas sociais e legislações específicas para proteger a mulher contra as situações de violência e punir os agressores, as quais são a Lei Maria da Penha (nº 11.340/2006) e a Lei do Feminicídio (nº 13.104/2015).

Com a realização dessa pesquisa, foi possível perceber que a violência contra a mulher perpassa os diversos tipos de famílias, não existindo um perfil específico para que ocorram situações de violência.

E também, ficou clara a importância da intervenção das assistentes sociais na vida das vítimas. Uma vez que a violência doméstica é uma das expressões da questão social, que por sua vez é o objeto de trabalho do Serviço Social, deve ser enfrentada de forma articulada com os demais profissionais e com a rede de proteção.

Dessa forma, a assistente social é uma profissional imprescindível no atendimento a essa demanda. Por ser bastante complexa, não há como definir uma forma de atuação, pois depende de inúmeros aspectos referentes ao caso em atendimento. O que se pode afirmar como invariável é a respeito a usuária que demanda o serviço e o compromisso

que se deve ter com o fim da dominação de gênero e defesa dos direitos humanos. (CFESS, 1993)

Espera-se que esse trabalho possa contribuir com o processo de intervenção dos profissionais de Serviço Social, frente à demanda de violência contra a mulher, e por uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA PATRÍCIA GALVÃO. **Violência doméstica e familiar.** Disponível em: <http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossie/violencias/violencia-domestica-e-familiar-contra-as-mulheres/#o-que-e-a-violencia-domestica> Acesso em: 22 nov. 2016.

BORSA, Juliane Callegaro. FEIL, Cristiane Friderich. **O papel da mulher no contexto familiar:** uma breve reflexão. Disponível em:

<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0419.pdf> Acesso em: 29 out. 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.340 de 7 de Agosto de 2006.** Lei Maria da Penha. Brasília: Senado Federal, 2006.

CARLOTO, Cássia Maria. Família, mulheres e políticas de transferência de renda. In: **Políticas para as mulheres em Fortaleza:** desafios para a igualdade. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert, 2008.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. CFESS. **Código de Ética do/a Assistente Social.** Lei nº 8.662 de Regulamentação da Profissão. Brasília: CFESS, 2012.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Sobre a Lei Maria da Penha.** Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/programas-e-acoes/lei-maria-da-penha/sobre-a-lei-maria-da-penha> Acesso em: 22 nov. 2016.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S. A., 1987.

FAVARO, Carla Sabrina. **A dupla jornada das mulheres.** Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/aulas/medio/a-dupla-jornada-das-mulheres/> Acesso em: 31 out. 2016.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil:** Esboço de uma interpretação histórico-metodológica. São Paulo: Cortez, 2007.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social:** Uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OSTERNE, Maria do Socorro Ferreira. **Família, pobreza e gênero:** o lugar da dominação masculina. Fortaleza: Eduece, 2001.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

VELLOSO, Renato Ribeiro. **Violência contra a mulher.** Disponível em: <http://www.portaldafamilia.org/artigos/artigo323.shtml> Acesso em: 20 nov. 2016.

WAISELFISZ, Júlio Jacobo. **Mapa da Violência 2015.** Homicídios de mulheres no Brasil. Disponível em: < http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf> Acesso em: 20 nov. 2016.

E-BOOK CULTURA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:
DIÁLOGOS PARA UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA
1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

CAPÍTULO IX

OS REBATIMENTOS DAS DROGAS ILÍCITAS PARA OS USUÁRIOS INSERIDOS NA COMUNIDADE TERAPEUTICA ESPERANÇA NO MUNICÍPIO DE ASSÚ/RN

Julienne Iane da Cunha Silva[14]; Maria Ofélia Soares de Souza[15].

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.80-09

RESUMO: Este artigo aborda o consumo de drogas e suas consequências na saúde e nos aspectos sociais, cujos objetivos são os de compreender a trajetória de drogadição no brasil, tendo como foco analisar os rebatimentos causado na vida dos usuários de drogas ilícitas, na instituição mencionada conhecendo seus os efeitos e, ao mesmo tempo, os fatores que prejudicam o consumidor que é discriminado socialmente e segregado do convívio sociofamiliar. Trata-se de um estudo qualitativo, de natureza exploratória, através do método bibliográfico e pesquisa de campo. A pesquisa obteve respostas especialmente a respeitos dos rebatimentos causados pelo uso de drogas ilícitas, Essa problemática ocasionou perdas significantes para os usuários, na quebra de vínculos nas relações de âmbito familiar que caracterizou consequentemente o afastamento da família. O resultado aponta ainda que a dependência química levou esses sujeitos a marginalização e os fez cometer atos extremos por causa da falta de droga. caracterizando a uma doença social, que repercute a um problema de saúde pública que afeta milhares de pessoas em diferentes faixas etárias e diferentes classes sócias.

PALAVRAS-CHAVE: Drogas ilícitas. Rebatimentos. Dependência química.

THE IMPACTS OF ILLICIT DRUGS ON USERS ENROLLED AT THE ESPERANÇA THERAPEUTIC COMMUNITY IN THE MUNICIPALITY OF ASSÚ/RN

ABSTRAT: This article discusses drug consumption and its consequences on health and social aspects, whose objective is to understand the trajectory of drugs in Brazil, with the objective of analyzing the impact caused in the life of illicit drug users in the mentioned institution knowing its effects and, at the same time, the factors that harm the consumer who is socially discriminated and segregated from the family life. It is a qualitative study, exploratory in nature, through the bibliographic method and field research. The research obtained answers especially regarding the refutations caused by the use of illicit drugs. This problematic caused significant loss for the users, in the breakdown of ties in family relations that characterized consequently the estrangement of the family. The result also points out that chemical dependence led these subjects to marginalization and made them commit extreme acts because of lack of drugs. Characterizing a social disease that has repercussions on a public health problem that affects thousands of people in different age groups and different classes.

14 Instituição: Facesa. E-mail: juliennes362@gmail.com
15Instituição: Facesa. E-mail: ofelia_soares21@hotmail.com

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

KEYWORDS: Illicit drugs. chemical dependency. impact.

INTRODUÇÃO

A problemática do uso de drogas no Brasil, que se configura como uma das expressões de questão social tem sido alvo de diferentes esforços por parte da Problemática do Uso de Drogas no Brasil Governo, sociedade civil, empresas privadas e diversas outras organizações, presentes na contemporaneidade, têm-se buscado desenvolver estratégias que se atenham a resolver as situações geradas pelo uso de drogas (dependência química, vulnerabilidade social, envolvimento em práticas ilegais), fornecendo apoio social não apenas aos dependentes mais como a todos ao seu redor.

Assim, o uso de substâncias psicoativas, passa a ser tratado como uma questão social e que expressa através das desigualdades sociais dentro da sociedade capitalista, criando muitas vezes um indivíduo sem alternativas e que acaba por optar pela marginalização, por entender que é a maneira mais "conveniente" para estar inserido na sociedade uma vez que excluído, baseando-se na própria incidência a cada dia mais crescente de pessoas envolvidas com essa problemática.

Dados do Escritório das Nações Unidas contra Drogas e Crime (UNODC) apontam que, no mundo todo, cerca de 200 milhões de pessoas quase 5% da população, entre 15 e 64 anos usam drogas ilícitas, pelo menos, uma vez por ano. Para isto, será observada: Quais os impactos causados pelas drogas ilícitas aos indivíduos inseridos na Comunidade Terapêutica Esperança município de Assú\RN e qual percepção desses usuários de drogas ilícitas em relação a estes impactos? Com o objetivo de compreender os rebatimentos das drogas ilícitas para os usuários inseridos. Partindo de isto analisar a percepção dos usuários em relação às mudanças ocorridas a partir do contato com a droga ilícita compreendendo a sua trajetória de atendimento aos usuários de drogas ilícitas no Brasil e principalmente percebe a relação da família junto a esses usuários de drogas dentro da instituição em foco que trata dessa problemática.

A metodologia usada foi uma entrevista semiestruturada que contou com uma pesquisa de campo de natureza qualitativa, na instituição Comunidade Terapêutica Esperança tendo como proposito de analisar como é a rotina desses dependentes químicos

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

em tratamento e como eles se sentem frente a essa problemática instaurada na vida dos mesmos por motivos desconhecidos por eles.

Esse estudo se faz de grande relevância visto que a problemática das drogas ilícitas e o atendimento daqueles que fazem o uso abusivo, tem se tornado uma demanda que afeta a saúde e o meio social de uma forma geral, cada vez mais presente na contemporaneidade onde se faz necessário o apoio do governo na forma de políticas públicas não somente em oferecer o tratamento e o acampamento aos indivíduos, mais acima de tudo a prevenção, pois o problema abordado de forma especifica sugere resultados positivos. Mais ainda há um longo caminho a ser percorrido diante dessa problemática. É notório que na nossa atual Política Nacional Sobre Drogas houve mudanças significativas na forma de políticas públicas , porém a cada dia surgem drogas novas com efeitos ainda mais fortes e preocupantes que merecem mais atenção e eficácia por partes dessas autoridades que trata do assunto em questão.

TRAJETÓRIA DE ATENDIMENTO AOS USUÁRIOS DE DROGAS ILÍCITAS NO BRASIL

De acordo com a organização Mundial de Saúde (OMS, 1981), descreve as substâncias psicoativas ou simplesmente as drogas, como “qualquer entidade química ou mistura de entidades que alteram a função biológica e possivelmente a sua estrutura”.

A Lei nº11. 343/2006, principal referência no Brasil sobre o problema em questão, enfoca já no seu artigo 1º, parágrafo único, um conceito abrangente e percebe-se, evolutivo a história das drogas e sua relação com os usuários em diferentes fases: “consideram-se como drogas as substâncias ou os produtos capazes de causar dependência, assim especificados em lei ou relacionados em listas atualizadas periodicamente pelo Poder Executivo da União”.

As substâncias psicoativas são definidas, também segundo a OMS (1981), como “aquelas que alteram o comportamento, humor e cognição”, ou seja, essas substâncias são drogas que agem preferencialmente nos neurônios, afetando o Sistema Nervoso

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Central. Dê acordo com a ação destas no organismo do indivíduo, um pesquisador francês, denominado Chaloult, classificou as drogas em três grandes grupos:

> [...] Depressoras diminuem a atividade cerebral, ou seja, deprimem seu funcionamento e, por essa razão, são chamadas de "depressoras da atividade do sistema nervoso central" (SNC). A pessoa que faz uso desse tipo de droga fica "desligada", "devagar", "flutuando". São exemplos delas o álcool, os soníferos ou hipnóticos, os ansiolíticos, os opiáceos ou narcóticos e os inalantes ou solventes.
>
> Estimulantes aumentam a atividade do cérebro e recebem o nome técnico de "estimulantes da atividade do SNC". O usuário fica "ligado", "elétrico". Entre as drogas deste tipo encontram-se a cocaína, o crack, a nicotina (presente no cigarro), a cafeína e as anfetaminas.
>
> Perturbadoras não produzem mudanças do tipo quantitativo, como aumentar ou diminuir a atividade do cérebro. Elas fazem com que esse órgão passe a funcionar fora de seu normal, ou seja, a pessoa fica com mente perturbada. São também chamadas de alucinógenas. Por essa razão, esse terceiro grupo de drogas recebe o nome técnico de "perturbadoras da atividade do SNC". Algumas drogas deste tipo são de origem vegetal como o THC (contido na maconha), a mescalina, certos tipos de cogumelos, lírio, trombeteira, e outras são de origem sintética como o LSD-25, o Êxtase (ecstasy) e os anticolinérgicos.

Assim percebemos que substâncias psicoativas alteram funções orgânicas e psíquicas que interferem na saúde mental do indivíduo bem como as relações sociais, que cada vez mais vem ganhando força e expansão na sociedade contemporânea.

Em relação às primeiras formas de drogas, no Brasil, fortes evidências indicam que a maconha tenha sido trazida pelos escravos africanos e se expandido por quase todo território e seu uso passado dos negros para índios e brancos.

Para Laranjeira (2003) a cocaína é uma droga que surgiu nos últimos 20 anos. Dela originam-se vários subprodutos, a pasta de coca, crack, e a merla que podem ser cheirados, injetados ou fumados, a maneira como a cocaína é ingerida influir nos seus efeitos, o autor enfatiza que quanto mais rápido chegar ao cérebro, maior será sua euforia, por exemplo: o pó aspirado pelo nariz é absorvido pela corrente sanguínea através da mucosa nasal, é leva entre três a cinco minutos para produzir o efeito, já se for injetada, via intravenosa, o efeito é entre dez a quinze segundos, ou seja os efeitos da cocaína no cérebro pode facilmente torna um indivíduo dependente, pois rapidamente provoca resultados devastadores.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Nas últimas décadas do século XX a cocaína reaparece de modo epidêmico. No Brasil, em finais dos anos 80, pela via de administração intranasal e endovenosa. E o final do século foi marcado pela associação entre consumo de drogas e infecção do pelo vírus da Aids (HIV). A partir de 1990 o consumo do crack (uma mistura de cocaína e bicarbonato de sódio, aquecida e fumada na forma de pedra) teve grande expansão, principalmente entre jovens com menos de 20 anos de todas as classes sociais, mas sobretudo das classes mais baixas (Toscano Jr., 2001). A dependência e o baixo custo do crack fazem com que seu consumo aumente demasiadamente. Para Sanchez et al (2005) os fatores para uso de drogas, são os aspectos sociodemográficos, estado civil, família, religião, trabalho, local em que mora se são pobres e violentos sujeitos às condições impostas pelo tráfico, uso de drogas, relacionamento com o pai, grupo de jovens, prática religiosa, atividade física (Tavares et al, 2004).

Segundo Carakushanshy (2008) tolerância, é um estado caracterizado pela necessidade do uso de drogas em maiores quantidades para se obter os mesmos efeitos, essas substâncias alteram funções orgânicas e psíquicas, com consideráveis efeitos sociais e na maioria das vezes devastadores, que vão desde parada cardíaca a morte súbita . Na abstinência provoca depressão. Cada droga utilizada exerce um efeito no organismo pelo uso indiscriminado, apresenta-se sempre com nova roupagem, demandando novas e enérgicas medidas.

Os dados a seguir são de Boa Saúde (2006, p. 03)

> [...] Maconha - composto químico da maconha, o THC (delta-9-tetrahidrocanabiol) é responsável pelos efeitos causados no SNC. Ao ser fumado, passa rapidamente dos pulmões para o sangue, e dai ao cérebro. Causa dependência. Seus efeitos incluem: distúrbios da memória, da aprendizagem, da percepção, dificuldade reflexivas, laborativas, sociais, perda da coordenação e aumento da frequência cardíaca. O sistema imune é prejudicado não respondendo às infecções e o câncer. Transtornos mentais e de comportamento, depressão, ansiedade e de personalidade também estão associados.
>
> Cocaína - grande potencial de dependência. O crack, derivado da cocaína, causa dependência compulsiva com rapidez. Provoca a vasoconstrição periférica, dilatação das pupilas, aumento da temperatura, da frequência cardíaca e da pressão arterial. Quanto maior for a absorção maior a intensidade dos efeitos hiperestimulantes, como a euforia.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

O uso abusivo é só questão tempo para o usuário se tornar um dependente daquela de quem faz o abuso. É importante ressaltar que, segundo o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas (Sisnad, 2006) há uma diferença entre a figura do traficante, do usuário de drogas e do dependente químico. A dependência química é definida pela 10ª edição da Classificação Internacional de Doenças (CID-10) OMS, como um conjunto de fenômenos comportamentais, cognitivos e fisiológicos que se desenvolvem após o uso repetido de determinada substância. A dependência de droga está classificada entre os transtornos psiquiátricos, sendo considerada uma doença crônica que pode ser tratada e controlada simultaneamente como doença e como problema social (OMS, 2001).

Já, Neubern (2003) entende que a dependência química deve ser associada ao campo social, político, cultural e subjetivo. Geralmente a problemática da dependência química causa prejuízos neurológicos, e cognitivos causados pelas substâncias que são em sua maioria irreversíveis, progressivos e passam despercebidos pelo indivíduo. Os danos físicos e sociais quando percebidos impulsionam, ainda mais, o dependente químico a uma insaciável busca pelos efeitos da droga (Silva, 2000, p. 14). A necessidade da buscar constante pela droga altera a vida do dependente afetando as relações familiares, sociais e profissionais, trazendo para o indivíduo um intenso sofrimento físico e emocional. Assim, o tratamento da dependência química envolve o indivíduo e toda sua rede social afetada (Leite, 2000).

De acordo com Cunha (2006, p. 35) “os dependentes químicos apresentam comportamentos com características próprias”. Entre estas, se destacam:

> [...]Onipotência: o indivíduo acredita estar sempre no controle; Megalomania: tendência exagerada a crer na possibilidade de realizar um intento visualizando sempre o resultado;
>
> Manipulação: mentalidade de que tudo se faz pela realização de seus desejos, principalmente pela obtenção e uso de substâncias psicoativas; Obsessão: atitudes insanas pelo desejo de consumir drogas;
>
> Compulsão: atitudes desconexas, incoerentes com a realidade provocadas pelo desejo intenso e necessidade de continuar a consumir a substância; Ansiedade: necessidade constante da realização dos desejos;
>
> Apatia: Falta de empenho para a realização de objetivos e metas; Autossuficiência: mecanismo de defesa usado para afastar da

> consciência os sentimentos de inadequação social gerando uma falsa sensação de domínio;
>
> Autopiedade: um tipo específico de manipulação que o dependente usa para conseguir realizar algum propósito;
>
> Comportamentos antissociais: repertório comportamental gerado pela instabilidade emocional que o indivíduo desenvolve sem estabelecer vínculos tendo sua imagem marginalizada pelo meio social;
>
> Paranoia: desconfiança e suspeita exagerada de pessoas ou objetos, de maneira que qualquer manifestação comportamental de outras pessoas é tida como intencional ou malévola.

Assim, observamos que as drogas e seus danos têm características, próprias que podem afetar a vida do indivíduo drasticamente deixando sequelas, psíquicas e físicas, algumas com danos irreversíveis se não tratada na forma adequada que o usuário tem seu por direito. Uma ação que precisa ser feita conjuntamente entre usuário, família, assistência e estado.

POLÍTICAS DE ATENDIMENTO AOS USUÁRIOS DE DROGAS ILÍCITAS NO BRASIL

Para Bucher (1992), o Brasil somente veio a ter uma política voltada para usuários de drogas no início da década de 1990. Algumas ações e estratégias foram elaboradas á fim de prioritariamente reprimir a produção, a comercialização e o consumo dessas substâncias (Pereira, 2001) .

De acordo com que foi abordado no tópico acima entendemos, que essa política não estava preocupada com a saúde dessas pessoas e sim em controlar e reprimir a comercialização, esquecendo que os usuários precisam de um apoio maior por parte dessas autoridades.

Já de acordo com Vergara (2003), entre o final do século XVIII e início do século XIX com a chegada do mundo moderno, a sociedade, começou a ver os problemas com o uso descontrolados das drogas. Dessa forma o consumo em grupo passou a ser de uso individualizado e abusivo, constituindo um elemento de doença social e desintegração. Com esse novo padrão de consumo, foi seguido pela emergência do risco de danos á saúde e riscos sociais (Alves; Kossobudzky, 2002; Araujo; Moreira, 2008). Frente a esse

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

consumo desordenado a problemática se instaurou no Brasil e foi necessário tomar providencias á fim de encontrar soluções de prevenção, promoção é reabilitação para esses usuários, quando as drogas se mostraram no crescimento alarmante.

Como recentes respostas do governo brasileiro ao crescente consumo de álcool e outras drogas se colocam as políticas públicas desenvolvidas pela Secretaria Nacional de drogas (SENAD), com isso, foi criada a primeira ação governamental. Com tudo ainda há um longo caminho a ser percorrido, tento em vista que a problemática de drogas é uma constante caminhada, de difícil desdobramento não só do que diz respeito às políticas públicas, mais para todo o meio no qual o indivíduo está envolvido.

A Lei 11.343/06 conhecida como Lei de Drogas, instituiu o Sistema Nacional de Política Sobre Drogas (SISNAD), com o objetivo, em síntese, de criar programas de prevenção e reinserção dos usuários na sociedade. Integra o SISNAD, dentre outros órgãos, a Secretaria Nacional de Drogas. O SENAD é um órgão que foi vinculado ao Gabinete de Segurança Institucional da Presidência da República e hoje, pelo Decreto 7.4264 de 2011, ficam transferidos para o Ministério da Justiça, conforme demonstra abaixo seu artigo Art. 1

> [...] Políticas Nacional sobre Drogas, o Conselho Nacional de Políticas sobre Drogas - CONAD e a gestão do Fundo Nacional Antidrogas - FUNAD do Gabinete de Segurança Institucional da Presidência da República.
>
> Parágrafo único. O disposto neste artigo inclui a transferência das competências, os acervos técnicos e patrimoniais e dos direitos e obrigações relativos aos órgãos transferidos.

Essas ações governamentais, cuja coordenação delas é acometida à SENAD, se forem bem planejadas, talvez desenvolva resultados satisfatórios, se tudo que estiver teoricamente no papel, for exercido na prática.

Essa lei nasceu da necessidade de aprimorar a antiga Lei n° 6.368, de 21 de outubro de 1976. que já estava defasada conhecida pelo seu regime que tratava os usuários e dependes e traficantes da mesma forma, cuja seu objetivo era de reprimir ao invés de tratar aquele individuo da forma adequada.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Gomes (2006) elucida que para que Sistema Nacional de Políticas Sobre Drogas consiga cumprir suas finalidades ele conta com órgão e entidades, os quais estão relacionados no Decreto 5.912/2006. A Resolução nº 03, de 27 de Outubro de 2005, do CONAD-Conselho Nacional de Drogas, aprovou a Política Nacional sobre Drogas, apresentando pressupostos, objetivos e diretrizes. De acordo com o CONAD, são considerados dentre outros, alguns dos principais pressupostos da Política Nacional sobre Drogas.

A seguir, será demonstrada a classificação segundo, (OMS) acerca deste tema:

- Não usuário: quem nunca utilizou qualquer tipo de droga, ou seja que nunca provou qualquer tipo de droga;

- Usuário leve: já utilizou, mas não faz um uso contínuo; já usou mais não com frequência

- Usuário moderado: utiliza drogas toda semana, mas não as utiliza todos os dias; usa apenas, quando tem vontade, ainda não é considerado um dependente.

- Usuário pesado: é aquele que usa drogas todos os dias; é aquele usuário que já está se encaminhando para uma futura dependência se não for logo tratado.

Segundo o Ministério da Saúde (2004) Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) são os dispositivos da rede de saúde mental dos municípios que oferecem à população serviços voltados ao cuidado intensivo, personalizado e de promoção à saúde. Trata-se de um serviço público extra-hospitalar de assistência a pessoas que sofrem transtornos mentais, em especial, transtornos severos e persistentes, que inclui a demanda no atendimento a usuários com problemas de uso/abuso de substâncias. A função dessa entidade é de prestar atendimento a pessoas com grave sofrimento psíquico evitando internações psiquiátricas, e articular-se com a rede de serviços da comunidade favorecendo a reinserção delas a este espaço.

De acordo com os dados da Portaria GM/MS 33643 do Ministério da Saúde, define os tipos de CAPS, sendo eles:

- CAPS I atendem adultos com transtornos mentais severos. Ficam localizados em municípios com população entre 20 mil e 70 mil habitantes;

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

- CAPS atendem adultos com transtornos mentais severos. Ficam em municípios com população entre 70 mil e 200 mil habitantes.

- CAPS III atendem adultos com transtornos mentais severos. Ficam em municípios com população com mais de 200 mil habitantes.

- CAPS I atendem crianças com transtornos mentais em municípios com mais de 200 mil habitantes.

- CAPS AD atendem pacientes com transtornos decorrentes do uso de drogas, em municípios com mais de 100 mil habitantes.

Dentre os serviços disponibilizados pelo CAPS estão os atendimentos ambulatoriais, atendimentos terapêuticos tanto individuais quanto em grupos, ateliês abertos com atividade lúdicas e recreativas que são promovidas por profissionais do serviço voltados para o tratamento e reabilitação psicossocial, com iniciativas ainda extensivas aos familiares visando o apoio aos mesmos, bem como as questões de ordem social que rodeiam o cotidiano dos usuários.

De acordo com Brasil (2004, p. 4) diante dos discursões, enfatizamos que o CAPS, pode ser de grande relevância para esses usuários, pois com esses atendimentos oferecidos, muitos deles aprendem a desenvolver práticas de costura, pinturas e outras oficinas, podendo assim sair da ociosidade e ao mesmo tempo aprender quem sabe a levar essas atividades para o cotidiano, como forma de se incluir novamente na sociedade. Como vimos no tópico anterior a clínica também dispõe de apoio psiquiátrico e oferta de medicamentos e acolhimento junto as famílias.

> [...] Serviço de saúde aberto e comunitário do Sistema Único de Saúde (SUS). Ele é um lugar de referência e tratamento para pessoas que sofrem com transtornos mentais, psicoses, neuroses graves e demais quadros, cuja severidade e/ou persistência justifiquem sua permanência num dispositivo de cuidado intensivo, comunitário, personalizado e promotor de vida (Ministério da saúde, 2004).

A partir das observações feitas, o CAPS é uma instituição de apoio a pacientes que passam por transtornos mentais e transtornos decorrentes do abuso de drogas. Mais para que esses serviços tenham boa parte de eficácia é necessária em primeiro lugar à vontade dos usuários e dependentes, e principalmente das famílias e comunidade.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Segundo a Agência de Vigilância Sanitária (ANVISA), define Comunidade Terapêutica como Serviço de atenção a pessoas com problemas decorrentes do uso ou abuso de substâncias psicoativas.

Esse trabalho é totalmente voltado para usuários e suas famílias, com um intuito de restaurar esses indivíduos a uma nova vida, pois Segundo, Relatório Mundial de Drogas (UNODC, 2009) alerta que a questão da droga deve ser vista como uma doença, pois quem usa drogas necessita de apoio, atenção e assistência médica.

Utiliza-se de conhecimentos, instrumentos e técnicas científicas, na área da saúde mental, social e física, para o atendimento ao usuário que busca ajuda para o tratamento. Percebemos que atualmente a discursão sobre políticas públicas sobre drogas assume maior importância, Segundo Mathiasen (2009) um novo desafio representa a eminência do surgimento de substâncias psicoativas mais fortes.

Diante desse cenário, é recorrente o surgimento de propostas simplistas de legalização das drogas como forma de acabar com o crime organizado associado ao tráfico e suas consequências, mais sabemos que a problemática de drogadição não se resume em legalização ou não, o problema é bem mais amplo instável.

Segundo Silveira e Moreira (2006), a prevenção diz respeito às ações voltadas para a diminuição de problemas de saúde nesse envolvimento com as drogas. Já Siebel e Júnior (2001, p. 43) “propõem que a melhor maneira de aborda o problema do uso e abuso de drogas entre os jovens é a prevenção. “A prevenção também deve ser abordada junto aos usuários de drogas, sejam eles eventuais ou problemáticos, como uma forma de reduzir os riscos que o uso de drogas acarreta. Identificamos, então diante do exposto que os governos precisam investir mais na promoção do acesso universal às ações de prevenção e atenção aos usuários, sempre dentro de uma perspectiva de respeito aos direitos humanos e de cidadania.

OS IMPACTOS DO USO DE DROGAS ILÍCITAS: ANÁLISE A PARTIR DOS USUÁRIOS INSERIDOS NA COMUNIDADE TERAPÊUTICA ESPERANÇA NO MUNICÍPIO DE ASSU\RN

APRESENTAÇÕES DA METODOLOGIA

Para a construção deste artigo científico, foi necessário primeiro que fosse feito um Pré-projeto de pesquisa, o Projeto teve início, na disciplina de Pesquisa Social-Elaboração de Projeto (TCC I). A escolha pelo tema ,se deu ainda no âmbito acadêmico, especificamente na disciplina de Política Social , onde sua temática abordava conteúdos de drogadição. Partindo desse pressuposto foi iniciado leituras acerca dessa problemática, que culminou na inicialização de um curso online. Sistema para detecção do Uso abusivo e dependência de substâncias Psicoativas: Encaminhamento, intervenção breve, Reinserção social e Acompanhamento (SUPERA) que disponibilizava de um vasto conteúdo, no qual abordava desde a origem dessas substâncias, ou seja, de onde e quando elas surgiram até a o abuso dessas substâncias, desse modo ao iniciar a pesquisa mais aprofundada, é notório que o usuário de drogas ele é totalmente discriminado não só pela sociedade, mas principalmente pela família. O objetivo geral da pesquisa apresentada é compreender os impactos causados pelas drogas ilícitas nos usuários inseridos na Comunidade Terapêutica Esperança no município de Assú/RN.

Por esse motivo acredita-se que essa pesquisa será de grande relevância, pois o enfoque desse estudo é justamente entender quais são os limites, anseios, perdas e angústias que essas drogas trazem para esses usuários e seus impactos das relações familiares. Para iniciar a pesquisa de campo, busquei como referência a Comunidade Terapêutica Esperança, que é uma entidade de cunho filantrópico que acolhe esses usuários com a finalidade na recuperação onde é desencadeado o processo de reeducação comportamental, visando não só a desintoxicação, deste usuário, mais a busca pela sua reinserção na sociedade preparando-os para uma nova rotina pós-tratamento.

O estudo desenvolvido é do tipo descritivo explicativa de natureza exploratória, e para que as informações fossem obtidas e alcançadas foram desenvolvidas uma pesquisa qualitativa e bibliográfica. A pesquisa bibliográfica me trouxe um vasto conteúdo, contudo a pesquisa de campo foi o fator primordial para desencadear uma aproximação maior com os usuários e interpreta melhor a pesquisa, pois quando a atividade é vivenciada fica mais fácil de atingir o objetivo desejado.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Como referencias para a pesquisa bibliográfica foram utilizados os seguintes autores: Adaiala (1986), Bucher (1992), Carlina (2002), Oliveira (2014), Leite (2000), Gomes (2006), Kalina (1997), Lessa (1998), Passos (1996), Silva (2004), Silveira (2006),Toscano Jr (2001),Vergara (2003), Caldeira (1999), Gomid (2004), Noto et al (2003), Pernambuco Filho e Botelho (1924), Laranjeira (2003), Sanchez (2005), Tavares (2004), OMS (2001), Neubern (2003), Cunha (2006), Ministério da Saúde (2004), Dornelas (2001), Morais (2006).

A pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos determinada realidade (Triviños, 1987). O próprio nome descritivo já evidencia que essa pesquisa descreve os fatos com riqueza de detalhes.

Segundo, Gil (2007, p. 43), uma pesquisa explicativa pode ser a continuação de outra descritiva, posto que a identificação de fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado. Ou seja, a pesquisa explicativa o autor deve identificar os fatores e explicar os resultados obtidos. Realizamos também pesquisa de campo, com uma entrevista semiestruturada com nove perguntas fechadas de acordo com o tema em foco, onde participaram cinco usuários. A Pesquisa foi iniciada em dois dias, a primeira ocorreu em outubro com três pacientes e só em Novembro foi possível finalizar com os outros dois, totalizando cinco. Para preserva a identidade dos entrevistados, será usada nomes fictícios. Antes de iniciar a pesquisa foi acordado entre pesquisador e pesquisado um Termo de Consentimento Livre (TCEL) documento emitido pela Faculdade Católica Nossa Senhora das Vitoria. Os resultados foram bastante satisfatórios e todos responderam com bastante clareza e disponibilidade.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A Comunidade Terapêutica Esperança foi fundada em Maio de 2015, pelos membros da segunda Igreja Batista da Convenção e seu trabalho é voltado para a recuperação de usuários de drogas. Em 2015 foram internados 13 pacientes na Cristalândia da cidade de Natal, outra associação que tinha parceria com a Comunidade Esperança, pois associação do projeto já estava funcionando, porém ainda não

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

disponibilizava de um alojamento próprio que pudesse acolher esses usuários, em virtude disso ficaram lá em Natal enquanto aguardava a sede própria. Em 2016 já com sua sede própria, foram 31 pacientes em acompanhamento, onde vinte deles foram internados .

As análises das discursões acerca das falas dos usuários da entrevista contaram com cinco usuários da Comunidade Terapêutica Esperança, instituição na qual foi executada a pesquisa de campo, onde todos se dispuseram a responder; as devidas perguntas, expondo suas angustias, medos e dificuldades por estarem nesse processo de amadurecimento, mais acima de tudo se sentido satisfeito por estarem compartilhando do seu cotidiano uma experiência não muito agradável, mais que pode servir de ensinamento e aprendizado para outros jovens ou pessoas que estão passando por essa problemática de drogadição. Para iniciarmos as discursões enfatizamos que as identidades de todos estão sob sigilo, e por esta razão foi utilizado pseudônimos.

Desde já, aponto na primeira pergunta. Com que idade foi o primeiro contato com as drogas?

> Antonio: aos 16 anos.
>
> Cassio: aos 13 anos de idade
>
> Pedro: 12 anos seu primeiro contato
>
> Rafael: aos 17 anos
>
> Roberto aos17 anos

Diante das respostas dadas por eles, percebemos que todos eles começaram ainda adolescentes o uso indiscriminado dessas substâncias. Caldeira (1999) remete que a droga aparece como um atrativo para o adolescente que pode estar vivenciando uma relação conflituosa com a família, ou estar sofrendo influência da própria família ou do grupo de amigos.

Na segunda pergunta abordo: O que te motivou a experimentar drogas pela primeira vez?

> Antonio: diz que foi por curiosidade.
>
> Cassio: que foi por influência de vizinhos que vendiam Pedro. diz que foi por causa de brigas familiares “.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Rafael: solidão vivia muito sozinho. Roberto: curiosidade.

As afirmativas dos entrevistados não têm estudos que comprovem porque o indivíduo sem envolve com drogas as respostas foram diferentes para cada resultado. , levando-nos a crer que várias razões e circunstâncias existiu para que diferentes fatores se influenciam para que esses indivíduos tenham tido seu primeiro contato com as drogas.

Esta forma de desenvolvimento é explicada pelo amadurecimento dos indivíduos, afirmando que o desenvolvimento humano é variável devido às transformações que cada pessoa sofre, tanto externa como interna, e na fase adolescente essas mudanças são mais intensas fazendo com que os jovens estejam em constante busca pelo reajustamento e o equilíbrio, podendo, nestas circunstâncias, buscar sua identidade junto aos amigos que nem sempre são boas influências para eles (Caldeira,1999, p. 6).

Stanton e Todd (1998), os autores constataram que a dependência química pode resultar da ausência de limites no ambiente familiar, numa relação pautada pela simbiose emocional e na superproteção, bem como sofrimentos e responsabilidades precoces. A discursão acerca desses fatores nos leva a entender que existe vários fatores que pode ocasionar o uso de drogas por esses indivíduos, porém não a estudos que mostram resultados comprobatórios. A terceira abordagem, da entrevista foi sobre: Qual foi a primeira droga a ser usada por eles?

Antonio: diz que foi a maconha e o loló.

Cassio: dia que foi a maconha.

Pedro: maconha

Rafael: maconha.

Roberto: maconha.

Com base nos dados da OMS, (2015) a cannabis (maconha) é a droga psicoativa ilícita mais usada no mundo, com mais de 180 milhões de usuários globalmente. Nota-se diante do estudo feito durante essa pesquisa que a maconha é a droga mais usada tanto pelo custo barato da droga como pelo fato das pessoas que não possui um conhecimento mais aprofundado acharem que a maconha não causa grandes prejuízos.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Contudo normalmente, aqueles que consomem drogas tidas pesadas, normalmente começa com o uso da maconha. Segundo Gomid (2004) devido ao efeito prejudicial na habilidade de aprendizado e memória, quanto mais a pessoa abusa da maconha, mais propensa ela será de ter um declínio de suas atividades intelectuais, de trabalho e sociais. Destacando que o uso da maconha traz sérios ricos à saúde afetando seu cotidiano e prejudicando seu funcionamento psicológico, atentando para a falta de atenção, perda de memória e arritmia cardíaca.

Na quarta pergunta, pergunto: Qual foi a reação da família ao descobrir que e fazia uso de drogas?

> Antonio: “foram surpreendidos. À medida que fui usando, foram se afastando”
>
> Cassio: “a minha família já soube, quando fazia muito tempo. conselharam”.
>
> Pedro: “ficaram desesperados e sem saber o que fazer”. Rafael: “ficaram decepcionados”.
>
> Roberto: “ficaram sem saber o que fazer”.

Percebemos diante das afirmativas que a família de todos eles teve uma reação de angústia e desespero, isso porque o enfrentamento a essa problemática a família nunca está preparada para tal realidade que aflige além das relações familiares todo um contexto social no cotidiano do mesmos. Também podemos afirmar através da fala que ocorreu um isolamento e quebra de vínculos familiares. Assim causando impactos de isolamento e distanciamento a família e dos amigos. Já na quinta enfatizo a respeito de qual foi a principal mudança ocorrida em sua vida após fazer o uso de drogas ilícitas?

> Antonio: “perdi a comunhão com a família”.
>
> Cassio: “fui excluído de forma geral”.
>
> Rafael: “não conseguiu evoluir”.
>
> Pedro: “tudo mudou, todos se afastaram de mim”.
>
> Roberto: “fui isolado, perdi tudo que eu tinha minha família”.

Podemos compreender que os entrevistados entendem que ocorreram grandes mudanças após o uso das drogas ilícitas, e como destacado nas falas os principais

impactos acontece com o distanciamento da família. Para outro entrevistado percebemos que o mesmo acredita que foi excluído em todos os espaços da convivência.

Segundo Paz e Colossi (2003) Quando a família se distancia do laço afetivo, cria uma dificuldade na comunicação e fronteiras pouco definidas e seu o uso de substâncias é favorecido, porém o abuso de drogas implica majoritariamente nas relações familiares trazendo consequências em todas as áreas da vida tanto individuo como das suas relações familiares.

Na sexta pergunta, pergunto: Qual a droga de maior incidência?

> Antonio: “crack”.
>
> Cassio: “maconha”.
>
> Pedro: “maconha”.
>
> Rafael: “maconha”.
>
> Roberto: “crack”.

Observamos diante das respostas dadas por eles que a droga de maior incidência é a maconha. Embora a crack respondida por um entrevistados é a droga que possui o potencial mais devastador com alto poder de dependência. O Relatório Mundial (UNODC, 2009) aponta que a maconha continua sendo droga mais cultivada e consumida em todo o mundo. Os dados mostram também que ela é mais danosa à saúde do que o que se costuma acreditar. Isso por possui alto índices de THC.

Na sétima pergunta, coloco: O que você sentiu ao fazer uso de drogas?

> Antonio: no começo alegria, depois um vazio e uma angústia”.
>
> Cassio: no começo alegria, depois a tristeza. A droga é quem te escolhe.
> Pedro: “tristeza e angústia”.
>
> Rafael: “prazer alegria, desvia a mente”.
>
> Roberto: “ só alegria”.

Analisamos diante das assertivas, que a droga provoca sensações adversas nos usuários, podendo destacar quem “Cassio” já denuncia em seu comentário a realidade de já ser escravo da droga. Segundo dados de Boa Saúde (2006) A evidência científica do uso contínuo ocorre pelo envolvimento neuropsicológico do usuário.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Diante da oitava pergunte se eles chegaram a cometer algum ato extremo para conseguir fazer uso das drogas?

> Antonio: “roubei fora e a minha família”.
>
> Cassio: “Não”.
>
> Pedro: “sim, roubei”.
>
> Rafael: “roubei e cheguei a ser preso”.
>
> Roberto: “roubei”.

Percebemos que após o uso das drogas alguns dos entrevistados cometeram algum tipo de crime. Dos cinco entrevistados, apenas um não cometeu crime, e um deles chegou a ser preso, então concluímos que o fenômeno da dependência se instaurou no sujeito e se proliferou, levando a falta da droga, que caracteriza um problema não mais pessoal do indivíduo mais, sobretudo uma problemática da questão social que afeta a sociedade de um modo geral.

Na nona pergunta, pergunto: se eles tiveram algum tipo de vínculo em empregatício?

> Antonio: “trabalhava em empresa de construção Civil, era servente”.
>
> Cassio: “trabalhava no hospital como maqueiro e fazia serviços de auxiliar de limpeza”.
>
> Pedro: “não”.
>
> Rafael: “profissional em elétrico e cozinheiro”.
>
> Roberto: “sim, fazia alguns bicos quando dava”.

É interessante salutar que de acordo com os entrevistados todos, exceto um não tinha algum tipo de atividade laborativa. A dependência química geralmente representa um impacto profundo em diversos aspectos da vida do indivíduo e também daqueles que estão ao seu redor, além de afeta a sua saúde psíquica mental.

CONCLUSÃO

O presente estudo teceu sobre a problemática de drogas ilícitas nos usuários da Comunidade terapêutica Esperança tendo como objetivo analisar o cotidiano da dos

indivíduo que sofrem do abuso de drogas e vivem o problema de dependência de drogas que afeta todo um mundo de uma forma geral, tendo em vista que o foco está relacionado ao cotidiano das relações familiares e sociais desses indivíduos inseridos na instituição.

Observou-se na pesquisa, que as drogas tendem a se iniciar ainda na fase da adolescência onde o indivíduo começa a se construir como pessoa e haver as mudanças de paradigmas. Este é um assunto complexo e de difícil desdobramento, uma vez que envolve uma grande parcela da população, afetando as mais distintas famílias e seguimentos da sociedade, independente de posição ou classe social.

Resultado desse trabalho é que eles admitem que sofreram mudanças no decorrer da vida de cada um e nas suas relações cotidianas após fazer o uso das drogas ilícitas. O principal impacto que eles relataram, além do abuso desordenado de drogas foi e o distanciamento da família; do grupo e do meio social em geral.

A pesquisa faz um alerta às pessoas, a fim de mostra que as drogas trazem um leque de problemas, e não existe nada de positivo para o indivíduo que se envolve com drogas, em vista, reque atenção de todos no combate a essa problemática que afeta a contemporaneidade com índices de droga dicção que atinge níveis críticos e que só cresce assustadoramente

REFERÊNCIAS

ADIALA, J. C. **O Problema da Maconha no Brasil:** ensaio sobre racismo e drogas. Rio de Janeiro: IUPERJ, 1986. Série Estudos, n. 52. p. 1-25. Acesso em10 de novembro de 2016

BOA SAÚDE. **Os efeitos do abuso de drogas ilícitas na saúde.** Jun/2006. BRASIL, Constituição da República Federativa, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3A7ao.htm.

BRASIL**, Lei n 6.368, de 21 de outubro de 1976**. Dispõe sobre medidas de prevenção e repressão ao tráfico ilícito e uso indevido de substâncias entorpecentes ou que determinem dependência física ou psíquica, e dá outras providencias.

BRASIL**, Lei n° 11.343, de 23 de agosto de 2006**. Institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas – Sisnad; prescreve medidas para prevenção do uso indevido, atenção e reinserção social de usuários e dependentes de drogas; estabelece normas para repressão à produção não autorizada e ao tráfico ilícito de drogas; define crimes e dá

outras providencias. Disponível em: HTTP://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/ Lei/L11343.htm. Acesso em: 17 de Jun. 2016.

BRASIL. (UNODC) **para o Brasil e o Cone Sul. Publicação original**: www.diariodonordeste.globo.com/,acesso em 02 de setembro de 2016 VERGARA, Rodrigo. **Drogas**. São Paulo: Editora Abril, 2003.www.senad.gov.br/ acessado dia 11/09/06).

BRASIL. (2006a**). Lei no 11.343, de 23 de agosto de 2006**.Recuperado em jun. 2007, em http://portal.saude.gov.br/saude/

BRASIL. Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA**. Resolução nº. 101, de 30 de Maio de 2001.**

BRASIL. Conselho Nacional Antidrogas (CONAD). Política Nacional Sobre Drogas.**Resolução nº. 03 de outubro de 2005.**

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.**

BRASIL**. Decreto n.º.696/2000**. Dispõe sobre o Sistema Nacional Antidrogas.

BRASIL. **Saúde Mental no SUS**: os Centros de Atenção Psicossocial / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas Brasília: Ministério da Saúde, 2000.

BRASIL. SECRETARIA NACIONAL ANTIDROGAS (SENAD). **Aspectos básicos do tratamento da síndrome de dependência de substâncias psicoativas**. Série Diálogo,3. ed. Brasília: 2002.

BRASIL. **Secretaria Nacional Antidrogas** (SENAD). Site desenvolvido pelo Governo federal.

BRASIL. UNODC - **Nações Unidas: Escritório sobre Drogas e Crime.** O Relatório Mundial sobreuso de drogas no Brasil: estudo envolvendo as 107 maiores cidades do país. SENAD. São

BRASIL. Política Nacional Antidrogas, 2002. Disponível em: <http://www.senad.gov.br>605. Disponível em: www.scielosp.org/scielo.php. Acesso em fev 2010.

BUCHER, R**. Drogas e drogadição no Brasil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. CALDEIRA, Zélia Freire**. Drogas, indivíduo e família:** um estudo de relações singulares. [Mestrado] Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública; 1999.

CARAKUSHANSHY, M. S. **Quem mata mais:** a droga lícita e ilícita? Políticas de Drogas.Publicado por Editor BRAHA: Brasileiros Unitários em Outubro 2008.

CARLINI, E. A.; GALDURÓZ, J. C. F.; NOTO, A. R.; I **Levantamento domiciliar sobre ouso de drogas no Brasil:** estudo envolvendo as 107 maiores cidades do país.

GOMES, Luiz Flávio (coord.). Nova Lei de Drogas comentada art. por art.: **Lei11.343/06**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2006.

GOMES, Luiz Flávio (coord.). Nova Lei de Drogas comentada art. por art.: **Lei11.343/06.** São Paulo: Revista dos Tribunais, 2006.

GOMIDE, Paula Inez Cunha e PINSKY, Ilana. **A influência da mídia e o uso de drogas na adolescência**. IN: PINSKY, Ilana e BESSA, Marco Antônio (orgs). São Paulo: Contexto, 2004

KALINA, Eduardo. **Os efeitos da droga no cérebro humano**. São Paulo: Bezerra, 1997.

LARANJEIRAS, R.; OLIVEIRA, R. A,; NOBRE, M. R. C.; BERNARDO, W. M.; Usuários. **Legislação em Saúde Mental**: 1990 - 2004 / Ministério da Saúde, Secretaria Executiva, Secretaria de Atenção à Saúde - 5. ed. ampl. - Brasília: Ministério da Saúde, 2004

LEITE M. C. **Aspectos básicos do tratamento da síndrome de dependência de substâncias psicoativas.** Brasília: Presidência da República, Gabinete de Segurança Institucional, Secretaria Nacional Antidrogas. 2000 (p. 14).

LESSA, M.B.M.F. **Os paradoxos da existência na história do uso das drogas.**1998. Disponível em www.item.com.br\artigos htm. Acesso em: 22 de Agost de 2016.

MATHIASEN, B. **Representante do Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crimes.**

NEUBERN, M. S. **Contribuições da epistemologia complexa para abordagens dadrogadição.** Em org, BAPTISTA, M, CRUZ, M. S. & MATIAS, R. Drogas e pós modernidade. Rio de Janeiro, Ed. UERJ, 2003. p. 253 – 264.

NOTO, A. R; GALDURÓZ, J. C; NAPPO, S. A; FONSECA, A. M; CARLINA, C. M. A; MOURA, Y. G; CARLINI, E. A. **Levantamento nacional sobre o uso de drogas entre crianças e adolescentes em situação de rua nas 27 capitais brasileiras.** CEBRID. 2003.

OLIVEIRA. Helena. Maria. – **Dependência Química (2014)** psicologado.com/atuacao/psicologia-comunitaria/dependencia-quimica. Disponível em: www.scielosp.org/scielo.php. Acesso em 22 de Agost 2016.

OMS, Organização Mundial da Saúde**. Classificação de Transtornos Mentais e deComportamento da CID-10**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2008.

PASSOS (1996) Paz, F. M., & Colossi, P. M. (2013). **Aspectos da dinâmica da família com dependência química**. Estudos de Psicologia, 18(4), 551-558.

PERNAMBUCO FILHO.P, Botelho A**. Vícios Sociais elegantes, Livraria Alves, Rio de Janeiro 1924.** Políticas de drogas. Editora BRAHA. Out/2009. Disponível em: http://www.braha.org/pt/. Acesso em Agost de 2016.

Revogada pela **Lei nº 11.343, de 2006.**

SEIBEL, S., & TOSCANO JR. A. (2001). **Dependência de drogas**.

SENAD. São Paulo. 2002. Disponível em: www.unifesp.br/dpsicobio/ cebrid/levantamentos. Acessoem fev 2010.

SILVA, Ilma. Ribeiro., **Alcoolismo e Abuso de Substâncias Psicoativas**: Tratamento, prevenção e educação. São Paulo: Vetor, 2000

SILVA, V. A.; MATTOS, H. F. **Os jovens são mais vulneráveis às drogas?** In: PINSK, I.; BESSA, M. A (Orgs**). Adolescência e Drogas.** São Paulo: Contexto, 2004.

SILVEIRA, Dartiu Xavier da; MOREIRA, Fernanda Gonçalves. (org.) **Panorama atualde drogas e dependências.** São Paulo: Atheneu, 2006.

STANTON, M. D., & Todd, T.C. (Org.). (1988**). Terapia familiardel abuso y adiccion a las drogas.** Barcelona: Gedisa

TAVARES, B. F.; BÉRIA, J. U.; LIMA, M. S**. Fatores associados ao uso de drogas entreadolescentes escolares**. Revista Saúde Pública 2004;38(6):787-96.

TEIXEIRA, E. C. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformaçãoda realidade.** Revista AATR, 2002.

TOSCANO JR., A. (2001). **Um breve histórico sobre o uso de drogas**. Em S. Seibel & A. Toscano Jr. (Eds.). Dependência de drogas (pp. 7-23). São Paulo: Atheneu.

E-BOOK CULTURA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:
DIÁLOGOS PARA UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA
1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

CAPÍTULO X

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: OBSERVAÇÃO INSTITUCIONAL E REGÊNCIA EM SALA DE AULA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Hellyson David Gurgel Costa[16]; Vanessa de França Almeida Gurgel[17].
Priscila Paiva dos Santos Rocha[18]; Patrícia Santos Souza da Silva[19].
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.80-10

RESUMO: O Estágio Curricular Supervisionado constitui-se como um momento fundamental na formação inicial de professores, por possibilitar a articulação entre os conhecimentos teóricos construídos no âmbito universitário e as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar. Este artigo tem como objetivo analisar de que maneira o período de observação institucional e regência em sala de aula no Estágio Supervisionado contribui para a compreensão da docência em Matemática no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, bem como para a construção da identidade docente do licenciando. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, de caráter descritivo-reflexivo, desenvolvido a partir de um relato de experiência vivenciado no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), em uma instituição de ensino técnico profissionalizante. A produção dos dados ocorreu por meio de observações sistemáticas, registros reflexivos e análise do contexto institucional, articulados a aportes teóricos sobre formação docente. Os resultados evidenciam que o estágio favorece a compreensão da organização escolar, do perfil discente e das especificidades do ensino de Matemática na Educação Profissional, além de contribuir significativamente para o desenvolvimento de uma postura crítica, reflexiva e comprometida com a prática docente. Conclui-se que o Estágio Supervisionado desempenha papel central no fortalecimento da identidade profissional do futuro professor, ao promover a integração entre teoria e prática em contextos educacionais concretos.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Supervisionado. Ensino de Matemática. Educação Profissional e Tecnológica.

SUPERVISED INTERNSHIP IN PROFESSIONAL EDUCATION: INSTITUTIONAL OBSERVATION AND CLASSROOM TEACHING IN THE CONSTRUCTION OF TEACHER IDENTITY

16 Faculdade do Complexo Educacional Santo André; Lattes: http://lattes.cnpq.br/6546844428949041;ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3091-2812. E-mail:lsongurgel@gmail.com
17 Faculdade do Complexo Educacional Santo André; Lattes: http://lattes.cnpq.br/2692489344511592; ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2379-8636. E-mail: Vfavanessa2@gmail.com
18 Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer, SEEC RN. Lattes: http://lattes.cnpq.br/7975352327706467; ORCID: https://orcid.org/0009-0009-5108-1123. E-mail: priscilapsrocha@gmail.com
19 Faculdade do Complexo Educacional Santo André; Lattes: http://lattes.cnpq.br/6546844428949041; E-mail: pattriciarso@gmail.com

ABSTRACT: The Supervised Curricular Internship constitutes a fundamental stage in initial teacher education, as it enables the articulation between theoretical knowledge developed at the university level and pedagogical practices carried out in the school context. This article aims to analyze how the period of institutional observation and classroom teaching practice during the Supervised Internship contributes to the understanding of Mathematics teaching within the context of Professional and Technological Education, as well as to the construction of the preservice teacher's professional identity. This is a qualitative study with a descriptive and reflective approach, developed from an experience report conducted in the Mathematics Teaching Degree program at the Federal Rural University of the Semi-Arid (UFERSA), in a professional technical education institution. Data production occurred through systematic observations, reflective records, and analysis of the institutional context, articulated with theoretical contributions on teacher education. The results indicate that the internship enhances the understanding of school organization, student profiles, and the specificities of Mathematics teaching in Professional Education, in addition to significantly contributing to the development of a critical, reflective, and committed stance toward teaching practice. It is concluded that the Supervised Internship plays a central role in strengthening the future teacher's professional identity by promoting the integration of theory and practice in concrete educational contexts.

KEYWORDS: Supervised Internship. Mathematics Teaching. Professional and Technological Education.

INTRODUÇÃO

O Estágio Curricular Supervisionado constitui-se como um componente fundamental na formação inicial de professores, por possibilitar a aproximação concreta entre os conhecimentos teóricos construídos na universidade e as práticas desenvolvidas no contexto escolar. No curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), essa etapa do estágio assume especial relevância ao inserir o licenciando em realidades educacionais diversas, favorecendo a reflexão crítica sobre o fazer docente, especialmente no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

O problema que orienta este relato pode ser sintetizado na seguinte questão: De que maneira o período de observação institucional e regência de sala de aula no Estágio Supervisionado contribui para a compreensão da docência em Matemática no contexto da Educação Profissional e para a construção da identidade docente do licenciando?

Diante disso, o objetivo geral deste trabalho é Analisar de que maneira o período de observação institucional e de sala de aula no Estágio Supervisionado contribui para a

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

compreensão da docência em Matemática no contexto da Educação Profissional e para a construção da identidade docente do licenciando.

Como objetivos específicos, busca-se:

- Compreender a organização e o funcionamento da instituição escolar no contexto da Educação Profissional;

- Analisar o perfil dos estudantes do ensino técnico e suas implicações para o ensino de Matemática;

- Refletir sobre as contribuições do período de observação para o planejamento das práticas pedagógicas e para a formação da identidade docente.

No que se refere à metodologia, trata-se de um estudo de natureza qualitativa, de caráter descritivo-reflexivo, desenvolvido a partir de um relato de experiência, fundamentado nas vivências do estágio supervisionado. As informações foram produzidas por meio da observação sistemática da instituição e da sala de aula, registros reflexivos e análise do contexto escolar, articulando a experiência prática com aportes teóricos da formação docente.

Nesse contexto, o presente trabalho está estruturado em três partes: inicialmente, apresenta-se esta introdução, que contextualiza a temática, delimita o problema, os objetivos e a metodologia adotada; em seguida, desenvolve-se o relato de experiência, no qual são descritas e analisadas as vivências ocorridas durante o período de observação institucional e de sala de aula; por fim, são apresentadas as considerações finais, com reflexões acerca das contribuições do estágio para a formação docente.

REFERENCIAL TEÓRICO: BREVES APONTAMENTOS

O estágio supervisionado é compreendido como um elemento central no processo de formação inicial de professores, pois se configura como o espaço no qual o licenciando vivencia situações reais de ensino e aprendizagem, articulando teoria e prática. Para Pimenta e Lima (2017), o estágio não deve ser entendido como mera aplicação de técnicas, mas como um campo de investigação e reflexão sobre a prática docente.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Nesse sentido, o estágio constitui-se como um momento formativo no qual o futuro professor constrói saberes profissionais a partir da observação, da análise crítica e da atuação pedagógica. Tardif (2014) destaca que os saberes docentes são plurais e se constituem ao longo da trajetória profissional, sendo o estágio um dos primeiros espaços de contato sistemático com esses saberes.

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica, o trabalho docente exige ainda maior articulação entre os conhecimentos científicos e as demandas do mundo do trabalho. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a educação profissional deve promover uma formação integral, superando a fragmentação entre formação técnica e formação humana, o que implica práticas pedagógicas contextualizadas e críticas.

Além disso, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) assume papel fundamental na organização do trabalho escolar, uma vez que orienta as ações pedagógicas e expressa a identidade da instituição. Conforme Gadotti (2000), o PPP é um instrumento de construção coletiva, que reflete as intencionalidades educativas e o compromisso da escola com a formação cidadã.

Dessa forma, o estágio supervisionado, especialmente em contextos de educação profissional, torna-se um espaço privilegiado para compreender as múltiplas dimensões do trabalho docente e para desenvolver uma postura reflexiva e crítica diante da prática pedagógica.

VIVÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO III NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: OBSERVAÇÃO INSTITUCIONAL E APRENDIZAGEM DOCENTE

A vivência do Estágio Curricular Supervisionado ocorreu em um contexto distinto das experiências anteriores, tanto em razão do turno noturno quanto pelas especificidades do ensino técnico profissionalizante. Essa etapa inicial foi dedicada à observação institucional e de sala de aula, configurando-se como um momento fundamental para a compreensão da organização escolar, da dinâmica pedagógica e do perfil dos estudantes atendidos.

O Estágio foi realizado no Centro Técnico Potiguar (CETEP), instituição de ensino médio técnico. Embora a estrutura física do CETEP já fosse parcialmente conhecida em função da realização de estágios anteriores, a inserção no contexto do ensino profissional proporcionou uma nova percepção do espaço escolar, agora direcionada às demandas próprias da Educação Profissional e Tecnológica. A instituição apresenta uma infraestrutura ampla e bem equipada, com salas climatizadas, recursos multimídia, laboratórios de ciências e áreas destinadas à convivência, elementos que favorecem o desenvolvimento de práticas pedagógicas diversificadas, contextualizadas e alinhadas à formação técnica.

O CETEP está instalado nas dependências do Educandário Nossa Senhora das Vitórias (ENSV), instituição que dispõe de uma estrutura física organizada e adequada ao atendimento das diferentes áreas do conhecimento, como ciências naturais, linguagens, matemática, saúde e ciências humanas. As salas de aula são amplas, com cadeiras confortáveis e capacidade para aproximadamente quarenta estudantes, proporcionando condições favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem (Figuras 1 e 2).

Figura 1 – Fachada do CETEP

Fonte: Acervo do autor, 2023.

Figura 2 – Sala de aula

Fonte: Acervo do autor, 2023.

As salas são equipadas com lousas brancas, algumas com layout milimetrado que auxilia na didática das aulas de Matemática, além de conexão à internet em banda larga e recursos tecnológicos, como projetores multimídia e televisores de grande porte. A presença dessas tecnologias evidencia o movimento de integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) ao cotidiano escolar, ampliando as possibilidades metodológicas e favorecendo práticas pedagógicas mais interativas e significativas.

Durante o período de observação, foi possível conhecer de forma mais aprofundada os setores administrativos e pedagógicos da instituição, bem como o funcionamento do Projeto Político-Pedagógico (PPP), documento que orienta as ações educativas e reafirma o compromisso institucional com a formação técnica, ética e cidadã dos estudantes. A interação com a equipe gestora, coordenação pedagógica e docentes revelou um ambiente acolhedor, colaborativo e comprometido com o processo educativo, aspecto que contribuiu significativamente para a adaptação do estagiário e para o desenvolvimento das atividades propostas.

A estrutura organizacional do CETEP evidencia uma gestão distribuída entre os âmbitos administrativo, pedagógico e de apoio psicopedagógico, contando com direção, coordenações, professores, equipe de apoio e estagiários, o que reforça a importância do

trabalho coletivo no funcionamento da instituição e na garantia da qualidade do ensino ofertado.

Quadro 1 – Estrutura organizacional do CETEP

1 Diretor
1 Diretora Financeira
4 Coordenadores de Apoio ao Docente – Educação Profissionalizante
1 Coordenadora de Apoio ao Docente/Discente – Educação Profissionalizante
1 Auxiliar de Apoio ao Discente – Educação Superior
1 Tesoureiro
1 Psicopedagoga – Educação Profissionalizante
30 Professores
564 Estudantes
4 Equipe de apoio
2 Estagiários

Fonte: Autoria própria, 2023.

Outro aspecto relevante observado refere-se ao perfil discente do ensino técnico, composto majoritariamente por estudantes adultos, muitos deles já inseridos no mercado de trabalho ou com experiências formativas anteriores. Essa característica exige do docente práticas pedagógicas diferenciadas, que valorizem os saberes prévios dos alunos, promovam a contextualização dos conteúdos matemáticos e evidenciem sua aplicabilidade no campo profissional. A observação sistemática desse público possibilitou a construção de subsídios importantes para o planejamento das aulas a serem desenvolvidas na etapa de regência.

A inserção no campo de estágio foi marcada por uma recepção positiva por parte da equipe institucional. Diferentemente dos estágios anteriores, o processo de aceitação ocorreu de forma mais ágil, em virtude da formação inicial do estagiário na área de Engenharia Civil, o que favoreceu a aproximação com o ensino técnico e com os cursos profissionalizantes ofertados pela instituição. A acolhida por parte dos gestores, docentes e funcionários contribuiu para o estabelecimento de vínculos e para o desenvolvimento das atividades em um clima de respeito e cooperação.

Destaca-se, nesse percurso, o acompanhamento da coordenação pedagógica, que se mostrou disponível e comprometida em orientar o estagiário quanto às demandas institucionais e às atividades previstas no plano de estágio. Esse apoio foi fundamental

para o cumprimento das etapas propostas e para a segurança no desenvolvimento das ações pedagógicas.

Após a formalização institucional, procedeu-se à tramitação burocrática junto à UFERSA para aprovação do Termo de Compromisso de Estágio (TCE), etapa necessária para o início das atividades. O processo ocorreu de forma célere, respeitando os trâmites administrativos, incluindo a contratação do seguro de estágio, o que possibilitou a regularização e o início das ações no prazo previsto.

No decorrer do mês de março, conforme estabelecido no plano de atividades, intensificaram-se as observações no setor de ensino profissionalizante, bem como em espaços como a biblioteca e demais dependências da escola. Esse período possibilitou ampliar o conhecimento sobre o funcionamento institucional, fortalecer vínculos com diferentes setores e constituir um acervo de registros e informações relevantes sobre a dinâmica do ensino técnico.

Paralelamente, iniciou-se o planejamento das aulas a serem ministradas na turma do curso Técnico em Eletrotécnica, semestre 2023.1, culminando na elaboração de dois planos de aula. No final do mês de março e início de abril, deu-se início às vivências em sala de aula, momento em que foi possível experimentar, de forma mais concreta, os desafios e potencialidades da docência junto a um público adulto.

Durante esse período, ocorreu a apresentação formal do estagiário à turma, mediada pela professora regente de Matemática, que destacou a importância do estágio para a formação profissional. Esse momento favoreceu a construção de um ambiente de diálogo e respeito mútuo, no qual foi possível explicitar aos estudantes os objetivos da presença do estagiário e a relevância daquela experiência para sua trajetória acadêmica.

As atividades de regência foram desenvolvidas ao longo de quatro encontros, organizados em dois blocos de aulas para cada plano de aula elaborado. Ao final desse percurso, realizou-se o encerramento das atividades junto à turma e aos setores da escola, com agradecimentos pela receptividade, colaboração e oportunidade de aprendizagem proporcionadas durante o estágio.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Essa etapa também possibilitou observar o perfil discente do ensino técnico, composto majoritariamente por alunos adultos, muitos deles já inseridos no mercado de trabalho, o que exige práticas pedagógicas diferenciadas, mais contextualizadas e voltadas à aplicabilidade dos conhecimentos matemáticos. A observação sistemática permitiu, assim, construir subsídios importantes para o planejamento das aulas que seriam posteriormente ministradas na etapa de regência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A vivência no Estágio Curricular Supervisionado evidenciou que o período de observação institucional e de sala de aula constitui um momento formativo essencial para a compreensão da docência em Matemática no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Os resultados obtidos a partir das observações sistemáticas, registros reflexivos e interações com a comunidade escolar demonstram que essa etapa contribuiu significativamente para o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva frente ao fazer docente.

No que se refere à organização e ao funcionamento da instituição, foi possível compreender que o CETEP apresenta uma estrutura física, administrativa e pedagógica favorável ao desenvolvimento do ensino técnico, articulando infraestrutura adequada, recursos tecnológicos e uma gestão organizada. A análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) revelou o compromisso institucional com uma formação que vai além da dimensão técnica, buscando integrar aspectos éticos, cidadãos e profissionais. Esse resultado dialoga com Gadotti (2000), ao afirmar que o PPP expressa a identidade da escola e orienta coletivamente as práticas pedagógicas.

Outro aspecto relevante diz respeito ao perfil dos estudantes do ensino técnico, composto majoritariamente por alunos adultos, muitos deles já inseridos no mundo do trabalho. Essa característica impacta diretamente o ensino de Matemática, exigindo do professor metodologias contextualizadas, que valorizem os saberes prévios e estabeleçam relações entre os conteúdos matemáticos e as situações profissionais vivenciadas pelos estudantes. Tal constatação confirma as reflexões de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005),

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

ao defenderem uma Educação Profissional comprometida com a formação integral e com a superação da fragmentação entre teoria e prática.

A observação das aulas e da dinâmica em sala evidenciou que o ensino de Matemática na Educação Profissional demanda estratégias pedagógicas que considerem a aplicabilidade dos conteúdos, o uso de tecnologias e a mediação docente como elementos centrais do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a presença de recursos tecnológicos, como projetores, televisores e acesso à internet, mostrou-se como um potencial pedagógico importante, desde que utilizado de forma intencional e alinhada aos objetivos educacionais.

No tocante à formação da identidade docente, o estágio possibilitou ao licenciando refletir criticamente sobre o papel do professor de Matemática na Educação Profissional, reconhecendo os desafios e as responsabilidades inerentes à docência nesse contexto. A observação das práticas docentes, o diálogo com a equipe pedagógica e a vivência da regência contribuíram para a construção de saberes profissionais, corroborando Tardif (2014), ao destacar que os saberes docentes se constituem a partir da experiência, da reflexão e da interação com o contexto escolar.

Além disso, o acompanhamento da coordenação pedagógica e a receptividade da instituição favoreceram um ambiente formativo colaborativo, no qual o estágio foi compreendido não como mera exigência curricular, mas como um espaço de aprendizagem, investigação e desenvolvimento profissional. Tal perspectiva aproxima-se da concepção defendida por Pimenta e Lima (2017), que compreendem o estágio como campo de reflexão crítica sobre a prática docente.

Dessa forma, os resultados evidenciam que o Estágio Supervisionado III contribuiu de maneira significativa para a compreensão da docência em Matemática na Educação Profissional, fortalecendo a articulação entre teoria e prática e promovendo o amadurecimento da identidade docente do licenciando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Curricular Supervisionado revelou-se uma experiência formativa de grande relevância na trajetória acadêmica do licenciando em Matemática, ao possibilitar a aproximação concreta com o contexto da Educação Profissional e Tecnológica. A partir das vivências de observação institucional, de sala de aula e das atividades de regência, foi possível compreender de forma mais ampla a complexidade do trabalho docente nesse espaço educativo.

As reflexões desenvolvidas ao longo do estágio permitiram identificar que a observação sistemática contribui significativamente para o planejamento das práticas pedagógicas, para a compreensão do perfil discente e para o entendimento da organização escolar. Nesse sentido, o estágio mostrou-se como um espaço privilegiado para articular os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade com as demandas reais da prática docente.

Destaca-se, ainda, que a experiência contribuiu para a construção da identidade docente, ao favorecer o desenvolvimento de uma postura crítica, reflexiva e comprometida com uma educação contextualizada e socialmente referenciada. A convivência com professores experientes, gestores e estudantes possibilitou ao estagiário repensar concepções sobre o ensino de Matemática, especialmente no que se refere à necessidade de práticas pedagógicas que dialoguem com o mundo do trabalho e com a realidade dos estudantes do ensino técnico.

Por fim, conclui-se que o Estágio Supervisionado desempenha um papel fundamental na formação inicial de professores, ao proporcionar aprendizagens que extrapolam o domínio dos conteúdos disciplinares, abrangendo dimensões pedagógicas, institucionais e humanas da docência. Espera-se que as reflexões apresentadas neste relato possam contribuir para o fortalecimento das discussões sobre a formação docente na Educação Profissional e Tecnológica, bem como para a valorização do estágio como espaço de produção de saberes e de desenvolvimento profissional.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 87.497, de 18 de agosto de 1982**. Dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo. Diário Oficial da União, Brasília, 1982.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, Moacir. **O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania**. Revista de Educação, Ciência e Cultura, Canoas, v. 1, n. 2, p. 33–41, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Maria Abádia da. **Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283–301, 2003.

UFERSA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Mossoró: UFERSA, 2023.

E-BOOK CULTURA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:
DIÁLOGOS PARA UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA
1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

CAPÍTULO XI

(IN) DISPONIBILIDADE DE RECURSOS EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS SOB A ÓTICA DE LIPSKY E HERZBERG: UM ESQUEMA ANALÍTICO INTEGRADO

Mariana Raquel da Silva Santos[20]; Maria José da Silva Feitosa[21].

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.80-11

RESUMO: A presente pesquisa envolve estudos sobre fatores que podem afetar o alcance dos objetivos em escolas públicas municipais, considerando as demandas da gestão escolar associadas à gestão dos recursos. A gestão de recursos é fator importante para a construção da capacidade de alcance dos objetivos organizacionais, e consiste no processo de planejar e direcionar os recursos corretos para as atividades organizacionais, para que estas sejam realizadas com eficiência e eficácia. Esse estudo objetiva propor um esquema analítico integrado, com base em Lipsky e Herzberg, para apoiar pesquisas sobre os recursos disponibilizados em escolas públicas municipais. Esta compreensão está ligada à teoria dos dois fatores de Herzberg e à proposta de Lipsky, pois estas teorias abordam a influência dos recursos sobre as organizações e os colaboradores, e o desempenho e a motivação dos mesmos no ambiente de trabalho. As propostas de Lipsky e Herzberg convergem entre si na maioria das variáveis, possibilitando o uso integrado e concomitante de tais perspectivas teóricas, no intuito de proporcionar qualidade às pesquisas. Recomenda-se a aplicação do esquema teórico-analítico proposto para análise da (in) disponibilidade de recursos em escolas do setor público.

PALAVRAS-CHAVE: Convergência Teórica. Burocracia de Nível de Rua. Teoria dos Dois Fatores.

(UN) AVAILABILITY OF RESOURCES IN MUNICIPAL PUBLIC SCHOOLS FROM THE PERSPECTIVE OF LIPSKY AND HERZBERG: AN INTEGRATED ANALYTICAL FRAMEWORK

ABSTRACT: This research involves studies on factors that may affect the achievement of objectives in municipal public schools, considering the demands of school management associated with resource management. Resource management is an important factor in building the capacity to achieve organizational objectives, and consists of the process of planning and directing the correct resources to organizational activities, aiming efficiently and effectively. This study aims to propose an integrated analytical framework, based on Lipsky and Herzberg, to support research on the resources available in municipal public schools. This understanding is linked to Herzberg's two-factor theory and Lipsky's proposal, as these theories address the influence of resources on organizations and employees, and their performance and motivation in the work

20 Secretaria de Educação de Flores/PE; http://lattes.cnpq.br/6557056431209869; 0009-0000-8012-9653. marianaraquel94@gmail.com
21 Universidade Federal Rural de Pernambuco; http://lattes.cnpq.br/6887857776351323; 0000-0001-5769-6895. mjsfeitosa@gmail.com

environment. Lipsky's and Herzberg's proposals are convergent, allowing for the integrated and concomitant use of these theoretical perspectives, in order to provide quality to the research. The application of the proposed theoretical-analytical framework is recommended for the analysis of resource (un) availability in public sector schools.

KEYWORDS: Theoretical Convergence. Street-Level Bureaucracy. Two-Factor Theory.

INTRODUÇÃO

A insuficiência de recursos, entendida como a falta de dinheiro, informação, materiais, equipamentos, tecnologias ou outros aspectos necessários à prestação de serviços de qualidade, é uma questão crítica no setor público e pode afetar direta e negativamente a qualidade dos serviços prestados à população. Sousa, Chagas, Feio e Araújo (2021) apontam que, no Brasil, há insuficiência de recursos públicos, sendo necessárias decisões que priorizem a realização dos direitos fundamentais, por exemplo, saúde, educação. Tratando-se da educação, Grabowski (2023) apregoa que, no discurso dos governantes, esta é apontada como prioridade, mas, na prática, não é operacionalizada como deveria, e os problemas nas escolas continuam se agravando e se ampliando. A insuficiência dos recursos impossibilita o cumprimento das obrigações previstas.

A gestão de recursos, cujo financiamento educacional é proveniente das demandas de gestão democrática de qualidade e de acesso, é um dos fatores de garantia para a educação de qualidade no Brasil. Na Constituição Federal, "se exige que os estados apliquem, no mínimo, vinte e cinco por cento (25%) de sua receita resultante de impostos em manutenção e desenvolvimento do ensino". O financiamento é o sustentáculo para que as políticas públicas sejam providas de maneira correta, principalmente, em âmbito municipal (Brasil, 1988).

A aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), por meio da Emenda Constitucional EC - 108, de 26 de agosto de 2020 e regulamentado pela lei 14.113, de 25 de dezembro de 2020, vivencia uma constitucionalização de políticas bem preparadas, que podem fortalecer as redes municipais de ensino e diminuir a desigualdade

educacional, recorrendo à distribuição de recursos e aperfeiçoamento da complementação da união do Fundeb, que ainda precisa de ajustes e regulamentação específica.

Sendo assim, o Fundeb é imprescindível para a operacionalização das políticas públicas na educação básica. Contudo, essa fonte não é suficiente para atender as demandas educacionais na educação básica no Brasil. Conforme a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE (2022), a educação pública brasileira está em decadência, em virtude dos ataques ao Fundeb, bem como insuficiência de recursos e infraestrutura que podem afetar negativamente a educação em longo prazo.

Além de o Fundeb não ser suficiente para manter a educação básica, há problemas de corrupção na gestão dos recursos para educação básica brasileira. Em pesquisa com dados da Controladoria Geral da União e outros órgãos, Rodrigues, Faroni, Santos, Ferreira e Diniz (2020, p. 302) afirmam que há má gestão dos recursos para educação básica brasileira, sendo está marcada por desvios de recursos e corrupção decorrente da "conduta desonesta e antieconômica dos agentes públicos na aplicação dos recursos federais destinados ao ensino básico" (Rodrigues; Faroni; Santos; Ferreira; Diniz, 2020, p. 302).

Ferraz, Finan e Moreira (2012), em um estudo com dados provenientes de auditoria realizadas em governos municipais no Brasil, evidenciaram que existe forte relação negativa entre os municípios onde há o maior índice de corrupção e o desempenho dos alunos da educação básica, isto é, quanto mais corrupção dos governos municipais, pior o desempenho dos alunos neste nível educacional. Ferraz, Finan e Moreira (2012) constataram que laboratórios de informática, materiais e treinamentos para professores são reduzidos quando há corrupção do governo municipal. Então, um dos primeiros passos para melhoria da qualidade da educação básica brasileira está no combate à corrupção. Atrelado a isso, é necessário desenvolver nos agentes públicos competências para uma gestão eficiente e eficaz, bem como desburocratização no que tange ao acesso aos recursos por parte da gestão escolar.

A persistência de corrupção e desvio de recursos na educação básica no Brasil é destacada em vários estudos e investigações, uma delas foi uma operação realizada pela Polícia Federal no município do Rio de Janeiro, Belford Roxo, onde houve uma suspeita

de desvio de recursos do Fundo Nacional de Educação (Fundeb) para contratos sem licitação conectados com fornecedores de livros didáticos. A ação contou com valores envolvidos na fraude que ultrapassariam R$ 100 milhões (O Globo, 2025).

Além disso, uma pesquisa indicou que municípios com administrações corruptas apresentam infraestruturas precárias nas escolas, baixa qualificação no corpo docente, salas superlotadas, e pior remuneração. Esses fatores colaboram para índices mais baixos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), podendo acarretar resultados negativos de aprendizagem e maior evasão escolar (Educação e Território, 2024).

É possível presenciar que a maioria dos gastos na educação básica é concentrada em programas propostos pelo próprio governo federal, como apoio no transporte escolar, alimentação escolar, livros didáticos, recursos tecnológicos, entre outros. As demandas que as escolas precisam e as decisões que precisam ser tomadas em relação aos recursos cabíveis geram gastos centralizados nas secretarias municipais e estaduais. Ou seja, não há um acompanhamento da gestão escolar em relação às receitas e despesas que surgem, sejam estas para fornecerem a construção e reforma estrutural, para pagamentos aos colaboradores, para compra de material escolar, brinquedos, e até mesmo para a precisão em algumas circunstâncias do transporte escolar. É necessário um acompanhamento sistêmico dos recursos, ou seja, acompanhamento coletivo, que envolva não apenas a secretaria de educação, pois a educação de qualidade precisa de efetividade no gerenciamento dos recursos disponíveis, incluindo não só a alocação, mas também a supervisão contínua das receitas e despesas. De acordo com Perrenoud (2000, p. 103):

> Administrar os recursos de uma escola é fazer escolhas, ou seja, é tomar decisões coletivamente. Na ausência de projeto comum, uma coletividade utiliza os recursos que tem, esforçando-se, sobretudo, para preservar uma certa equidade na repartição dos recursos. Por essa razão, se não for posta a serviço de um projeto que proponha prioridade, a administração descentralizada dos recursos pode, sem benefício visível, criar tensões difíceis de vivenciar, com sentimento de arbitrariedade ou injustiça pouco propício à cooperação (Perrenoud, 2000, p. 103).

Segundo o mesmo autor, a gestão tende a ser eficaz quando há participação ativa dos colaboradores, de modo que estes possam participar de alguma maneira na tomada de decisões, apresentando as próprias visões, sugestões e experiências. Essa coparticipação é essencial para a identificação das reais necessidades que possam existir

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

nas escolas, podendo-se ser implementadas soluções que possam ajudar nessas demandas. Portanto, estudar a percepção dos colaboradores é fundamental para criar uma gestão educacional responsiva.

Entender como tais colaboradores enxergam a alocação e a utilização de recursos disponibilizados pode ajudar a identificar falhas ou oportunidades de melhoria e contribuir para aperfeiçoamento da educação. Essa abordagem pode ajudar a criar um ciclo virtuoso, no qual os colaboradores fortalecem a gestão organizacional. Sem ouvir os colaboradores responsáveis pela operacionalização das atividades, que lidam diretamente com o público, chamados também de burocratas de nível de rua (Lipsky, 2019), as decisões tomadas podem não refletir nas necessidades concretas das escolas, o que pode resultar em uma utilização ineficaz dos recursos.

Nesse sentido, visando propor um esquema analítico integrado, com base em Lipsky e Herzberg, para apoiar pesquisas sobre os recursos disponibilizados em escolas públicas municipais, foi realizado um estudo exploratório, bibliográfico, de revisão de literatura. Esta pesquisa inova na medida em que utiliza, complementarmente, as perspectivas de Herzberg (1959) e Lipsky (2019) na proposição de um esquema teórico analítico integrado que pode auxiliar na compreensão da percepção dos burocratas de nível de rua quanto aos recursos organizacionais. A lente de Herzberg é abrangente e orientada para forma como as pessoas percebem os recursos nas organizações e a ótica de Lipsky também envolve a problemática dos recursos, mas é específica, focada no setor público. Justifica-se utilizar ambas as abordagens, no intuito de proporcionar robustez e também reforçar a importância da interdisciplinaridade no âmbito da administração.

(IN) DISPONIBILIDADE DE RECURSOS SOB A ÓTICA DE LIPSKY E HERZBERG

Os recursos são a base de qualquer organização, uma vez que contribuem para que os objetivos sejam atingidos, auxiliando no funcionamento adequado, sucesso e um maior crescimento ao longo do tempo. Os recursos segundo a visão de Michael Lipsky (2019) podem ser entendidos de uma maneira que vai além de apenas materiais e fundos financeiros, considerando que recursos incluem tanto os materiais (equipamentos,

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

infraestrutura, capital) quanto os imateriais (suporte emocional, tempo, qualificação, informação, psicológico) além dos recursos organizacionais que influenciam como os serviços públicos serão oferecidos, por exemplo, autonomia e transparência.

Complementarmente, através de Herzberg (1959), podemos interpretar que os recursos podem ser considerados como parte dos fatores higiênicos, se relacionando com o ambiente externo, ou seja, as condições físicas, materiais e organizacionais que podem ou não impactar o bem-estar dos colaboradores (como salários e benefícios, condições de trabalho, relações interpessoais). Analisando a visão de Lipsky e a teoria de Herzberg, nota-se o pensamento semelhante sobre as pessoas, pois ambos reconhecem a importância do pessoal adequado para o sucesso do trabalho, seja em termos de qualificação, seja em quantidade de pessoas. Outro recurso é o de tempo, uma vez que ambos identificam como a disponibilidade do tempo pode impactar no desenvolvimento e motivação dos colaboradores; e, por último, os recursos materiais, que afetam diretamente as condições de trabalho. Herzberg e Lipsky concordam que condições de trabalho inadequadas acarretam insatisfação dos colaboradores. Lipsky (2019), com uma lógica orientada para a perspectiva pública, complementa argumentando que essa insuficiência de recursos afeta a eficácia da prestação dos serviços, trazendo transtornos para os colaboradores públicos e insatisfação para a sociedade.

De acordo com Lipsky (2019, p. 90), “a maioria dos executivos professa que suas organizações não dispõem de recursos suficientes ou, pelo menos, têm restrições devido às limitações de recursos”, essa é uma realidade enfrentada por muitas organizações, e por mais que estas tenham seus objetivos e metas traçados, a insuficiência de recursos e as restrições deles, dificultam esse caminho, tornando-o desafiador. Lipsky (2019, p. 90) ainda afirma que “se mais recursos são disponibilizados, virá em seguida a pressão para que serviços adicionais utilizem esses recursos”, ou seja, mesmo que haja uma melhoria com adição de recursos, isso poderá acarretar um acréscimo de serviços, gerando pressão e estresse para os colaboradores, principalmente, dos níveis tático e operacional, o que requer uma adequada gestão de recursos.

Exemplo de organização que aplicou as propostas de Lipsky (2019) foi o SUS (Sistema Único de Saúde), sistema público de saúde brasileiro, no qual os colaboradores

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

que trabalham nessa organização enfrentam desafios e lidam na prática com indisponibilidade de recursos, bem como têm certa autonomia na forma como lidam com os pacientes e tomam decisões em um ambiente de alta demanda. Além disso, uma pesquisa abordou o papel dos agentes comunitários de saúde na aplicação de ações de atenção primária na saúde durante a pandemia do COVID-19, destacando a importância desses profissionais na implementação das políticas públicas de saúde (Malinverni; Brigagão; Gervasio; Lucena, 2023).

Na educação, a teoria de Lipsky (2019) tem sido utilizada para entender a atuação dos professores como burocratas de nível de rua. Um estudo observou como a discricionariedade docente em escolas de Ensino Fundamental, evidenciando decisões individuais pelos professores, o que acaba influenciando diretamente a implementação de políticas educacionais. Ou seja, os professores não são somente aplicadores de regras, mas colaboradores ativos, que fazem a adaptação dessas políticas no intuito de se ajustarem da melhor forma à realidade da sala de aula e das escolas (Guimarães; Bernardo; Borde, 2022).

Diante do exposto sobre as dificuldades relativas à insuficiência de recursos nas organizações, a gestão destes constitui um dos fatores mais importantes para a efetividade de ações organizacionais. Sendo capaz de impactar de forma direta a alocação de recursos, como também a sustentabilidade de projetos, esta vem se destacando, ganhando cada vez mais espaço e posição estratégica juntamente a outras funções básicas do comércio, como o planejamento (Teixeira, 2014). De acordo com Teixeira (2014, p. 09), o objetivo da gestão de recursos é

> Prover e gerenciar os recursos necessários à consecução das atividades organizacionais e, em se tratando do setor público, tais atividades geralmente estão atreladas à execução de políticas que afetam diretamente demandas sociais, ou seja, têm implicações no processo de criação de valor público (Teixeira, 2014, p. 09).

No âmbito público, a operacionalização de políticas sociais, como aquelas que envolvem a educação básica, depende de recursos que são geridos pelo governo em nível federal, estadual ou municipal. A gestão dos recursos para Lipsky (2019, p. 83) “não é apenas uma questão teórica, mas também altamente prática”, considerando que os colaboradores públicos enfrentam desafios, com baixo favorecimento de recursos para

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

executarem seus trabalhos de maneira adequada. Os professores arrostam de salas de aula lotadas, com grande número de alunos, acarretando uma baixa atenção dos profissionais para com as práticas de ensino e aprendizagem que uma boa educação precisa, e que os alunos necessitam (Lipsky, 2019).

Ainda explorando a visão de Lipsky (2019, p. 85), tal autor aponta que "a alta carga de trabalho pode afetar o tempo para a tomada de decisões, e que existem muitos outros fatores organizacionais que afetam o trabalho dos colaboradores públicos", por exemplo, atividades de rotina, tais como planejamento de aulas, preenchimento de formulários e outros, para além da sobrecarga, que consomem tempo e dificultam a tomada de decisões dos aspectos mais importantes do seu trabalho.

Lipsky (2019, p. 86) afirma que "os burocratas de nível de rua [colaboradores do nível operacional], muitas vezes, têm recursos como tempo, qualificação, e apoio emocional, inadequados ao seu trabalho, mesmo quando parte dessa inadequação é atribuível à natureza do trabalho". Ou seja, esses colaboradores são responsáveis por suas tarefas organizacionais, mas também vivem como indivíduos em suas atividades, e vivenciam situações que estão atreladas ao seu trabalho, o que pode despertar várias maneiras de reação, uma delas pode ser o estresse.

De acordo com Lipsky (2019, p. 17), burocratas de nível de rua são aqueles colaboradores que lidam diretamente com os cidadãos no seu dia a dia, e que desempenham papel fundamental na efetivação das políticas públicas. Essas decisões devem sempre ser tomadas de acordo com as normas e com os interesses coletivos. Lipsky (2019, p. 17) argumenta "que as decisões dos burocratas de nível de rua, as rotinas que estabelecem e os dispositivos que criam para lidar com incertezas e pressões no trabalho tornam-se efetivamente as políticas públicas que eles realizam", esses burocratas de nível de rua lidam diariamente com incertezas e pressões no seu trabalho, por esse motivo efetivam as políticas públicas de uma forma mais direta e prática do que os documentos formais.

Na concepção de Lipsky (2019, p. 24), existem duas maneiras de entender o termo burocrata de nível de rua, uma delas é "equiparando-o com os serviços públicos com os quais os cidadãos geralmente interagem", e a outra maneira "define a burocracia de nível

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

de rua como certo tipo de emprego no setor público restrito a certas condições". Na primeira maneira, Lipsky (2019) se refere a todos os professores, assistentes sociais, policiais etc., que podem se enquadrar no órgão público; e, na segunda maneira, Lipsky (2019) expressa como esses burocratas de nível de rua relacionam-se com a população, podendo ter certa autoridade.

Os burocratas de nível de rua contribuem de modo significativo para sociedade, seja através dos serviços prestados, seja através da colaboração como mediador entre cidadão e os direitos destes. Lipsky (2019, p. 43) certifica isso ao expressar que "os burocratas de nível de rua têm um papel crítico nesses direitos do cidadão". Sem a ação bem realizada por parte desses burocratas de nível de rua, os cidadãos por muitas vezes não recebem o que lhes é devido.

Além de aspectos relacionados à alta carga de trabalho e ao tempo para realização das atividades, existem outros fatores relevantes importantes para a gestão dos recursos nas organizações públicas, como é o caso da gestão de recursos financeiros, que têm fator crítico na qualidade dos gastos para a execução das atividades organizacionais e sustentabilidade dos serviços. Discorrendo do setor público, essas atividades e recursos submetem-se às políticas e submissão do Estado, que consiste, conforme o conceito de Groppali (1968, p. 303 Apud Escola Superior de Guerra, 2024, p. 25), na "pessoa jurídica soberana, constituída de um povo organizado sobre um território, sob o comando de um poder supremo, para fins de defesa, ordem, bem estar e progresso social", ou seja, o Estado é uma organização que tem poder sobre o lugar que está inserido e sobre as pessoas, com responsabilidade de garantir condições de vida melhor para todos.

Conforme Pereira (2003, p. 41), "a atividade financeira do Estado desenvolve-se em quatro áreas afins indispensáveis aos objetivos do Estado: receita pública (obter); despesa pública (despender); orçamento público (gerir); e crédito público (criar)". As finanças públicas devem designar os recursos oferecidos pelo Estado para atender adequadamente todas as exigências e necessidades que o público precisa. No entanto, essas recomendações não são atendidas adequadamente. A insuficiência de recursos financeiros ainda é presente nas organizações públicas, o que acaba afetando, por exemplo, o direito à educação. Um exemplo disso é a evasão escolar (quando um aluno

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

abandona os estudos), que pode ocorrer, dentre outros fatores, pela falta de recursos financeiros, que dificulta ao aluno arcar com os custos da escola (como material escolar, transporte etc.). Corroborando esse entendimento, Oliveira e Nóbrega (2021, p. 01) dizem que "também é importante observar o fato de se minimizarem frequentemente as razões de evasão mais apontadas, como a falta de recursos financeiros do aluno como a principal causa para a interrupção dos estudos".

As decisões sobre o direito de recebimento e execução por parte do Estado tratando-se de matéria de educação, concerne à responsabilidade dos municípios de disponibilizar atendimento a crianças em creches e pré-escolas. "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade" (art. 208, inc. IV, da Constituição Federal, 1988) (Brasil, 1988). Embora seja esta a orientação legal, do discurso, vivencia-se um cenário de insuficiência de recursos financeiros (Rodrigues, Faroni, Santos, Ferreira; Diniz, 2020), o que tem contribuído para precarização da educação básica.

A insuficiência de recursos no setor financeiro traz um impacto significativo não só no que diz respeito à realização de serviços essenciais para população, mas também no sentido de impossibilitar o funcionamento adequado no ambiente de trabalho, que demanda, conforme destaca a teoria dos dois fatores de Herzberg, no mínimo, instalações confortáveis, boas relações entre os pares, recursos necessários à realização das tarefas e remuneração justa aos colaboradores. Investir no servidor é contribuir para realização das tarefas de forma eficiente e eficaz, além de contribuir para prestação de serviços de qualidade. Tal entendimento está alinhado à teoria dos dois fatores proposta por Herzberg (Robbins, 2005).

Herzberg defende que ausência de recursos adequados para realização do trabalho, o que envolve inexistência de: remuneração adequada, instalações de trabalho agradáveis, clima organizacional sadio, bem como materiais, equipamentos e outros recursos necessários à realização de tarefas, leva à insatisfação do colaborador (Robbins, 2005), o que pode prejudicar diretamente a prestação dos serviços à sociedade.

A Teoria dos Dois Fatores, também conhecida como Teoria da Motivação-Higiene, desenvolvida por Frederick Herzberg na década de 1950, é uma abordagem

importante para entender como a presença ou a ausência de recursos necessários à realização das atividades pode influenciar a satisfação do colaborador no trabalho. De acordo com Newstrom (2008, p. 122), Herzberg afirma que "certos fatores associados ao emprego, como a segurança e as condições de trabalho, desagradam os colaboradores essencialmente quando elas estão ausentes". Esse mesmo autor aponta que:

> Esses potentes elementos de insatisfação são denominados fatores higiênicos, ou fatores de manutenção, pois não podem ser ignorados. Eles são necessários para a construção de uma fundação sobre a qual será criado um nível razoável de satisfação entre os funcionários (Newstrom, 2008, p. 122).

Tais fatores higiênicos são relacionados ao ambiente de trabalho e às condições em que o trabalho é realizado. Ainda para Newstrom, "outras condições de trabalho operam primariamente para construir essa motivação, mas sua ausência raramente produz insatisfação. Essas condições são conhecidas como fatores motivacionais" (Newstrom, 2008, p. 122). Fatores motivacionais se tornam importantes, pois são essenciais para promover satisfação e motivação no ambiente de trabalho.

Entende-se como satisfação a sensação de bem-estar, a qual pode estar associada ao conteúdo do trabalho, ou seja, à essência do mesmo, envolvendo aspectos como autonomia, reconhecimento, oportunidade de crescimento etc. (Robbins, 2005). A satisfação pode afetar a motivação, ou seja, a energia interna capaz de orientar o indivíduo para ação (Robbins, 2005). Para Newstrom (2008, p. 123), o modelo de Herzberg dos dois fatores

> Ampliou as perspectivas dos gerentes ao mostrar o papel potencialmente poderoso das recompensas intrínsecas que decorrem do trabalho em si. (Essa conclusão liga-se a uma variedade de outros desenvolvimentos comportamentais, como enriquecimento do trabalho, empowerment, autolideranças e qualidade de vida no trabalho) (Newstrom, 2008, p. 123).

Para Motta e Vasconcelos (2021, p. 90), a motivação "depende de fatores intrínsecos e identitários dos atores sociais", ou seja, a motivação é construída a partir de fatores internos (sentimentos e desejos pessoais) e a identidade de cada pessoa. Assim, tais autores apontam como esses fatores podem influenciar a motivação das pessoas para agir e tomar decisões (Motta; Vasconcelos, 2021, p. 90). Por outro lado, os fatores de

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Higiene ou fatores extrínsecos representam as condições externas relacionadas ao ambiente de trabalho em si, não sendo responsáveis diretamente pela motivação dos colaboradores, mas previnem a insatisfação dos mesmos (Chiavenato, 2022).

Os fatores de higiene "na prática, constituem os fatores tradicionalmente utilizados pelas organizações para obter motivação das pessoas. Contudo, os fatores higiênicos são limitados em sua capacidade de influenciar as pessoas" (Chiavenato, 2022, p. 193). Nesse sentido, é uma visão limitada da gestão organizacional utilizar fatores higiênicos visando motivação do funcionário, pois estes são o mínimo que a organização deve ofertar aos colaboradores para que estes possam desempenhar adequadamente as atribuições. Conforme este autor, a presença dos fatores higiênicos não garante que os colaboradores vão dedicar um acréscimo de energia para realizar tarefas, pois os referidos elementos não são capazes de movimentar o indivíduo internamente, influenciando-os somente por um período de tempo.

Esses fatores higiênicos englobam remuneração (salário e benefícios sociais), relação com superiores, relação com os colegas de trabalho, condições do trabalho (segurança, limpeza, conforto e adequação dos recursos disponíveis), condições físicas do trabalho etc. A ausência desses fatores causa insatisfação, por isso a expressão "higiene" é importante para refletirmos sobre o papel de prevenção, pois quando esses fatores estão presentes na organização, isso pode evitar a insatisfação do colaborador e contribuir para melhoria na prestação dos serviços à sociedade.

Em se tratando especificamente dos recursos financeiros (capital para aplicação na organização), que integram o fator higiene da teoria de Herzberg, este autor aponta que é perceptível que a insuficiência de recursos impacta direta e negativamente no investimento do ambiente de trabalho, atingindo, assim, o servidor, uma vez que os recursos ofertados são insuficientes para realizar treinamentos, capacitação continuada e, até mesmo, para pagamento da remuneração, que, em muitos casos, torna-se inadequada por não haver condições dos pagamentos de benefícios sociais, tais como planos de saúde, vale alimentação ou vale transporte, programas de bem-estar social e outros incentivos que podem contribuir para qualidade de vida dos trabalhadores, e para que estes desempenhem suas atribuições adequadamente.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Observando os recursos financeiros pela visão de Lipsky (2019, p. 376), tal autor aponta que o apoio financeiro é essencial para apoiar a carreira profissional dos colaboradores, ao falar que "os recursos financeiros também são necessários para tornar possíveis os compromissos da carreira", ou seja, esses recursos são necessários para um aperfeiçoamento da carreira profissional de cada funcionário, seja investindo na educação, materiais de trabalho, infraestrutura e até mesmo em um equilíbrio entre vida profissional e vida pessoal; tudo isso pode depender de uma estabilidade financeira.

Com os recursos suficientemente disponíveis, é possível que as organizações possam tomar decisões discricionárias (como investir em melhorias internas, prioridades em projetos, distribuição dos recursos etc.), para as melhorias de acordo com prioridades e objetivos das mesmas. A discricionariedade, que conforme Lipsky (2019), é a liberdade de escolha ou decisão que uma pessoa ou autoridade tem ao tomar decisões em um contexto específico por parte dos recursos, permite uma flexibilidade na liberdade de gestores conseguirem tomar algumas decisões sem seguir um processo rígido ou esperar por autorizações externas. De acordo com Lipsky (2019, p. 55),

> Ao contrário dos trabalhadores de baixo nível hierárquico, a maioria das organizações os burocratas de nível de rua têm uma considerável discricionariedade para determinar a natureza, a quantidade e a qualidade dos benefícios e sanções distribuídos por suas organizações (Lipsky, 2019, p. 55).

Tratando-se dos colaboradores do nível hierárquico mais alto, por exemplo, os gestores, essa discricionariedade (liberdade de ação) está mais acessível, mas olhando pelo lado dos colaboradores do nível mais baixo da hierarquia, percebemos que essa liberdade não é tão presente, se tratando de decisões importantes de como lidar diretamente com a sociedade, ou de tomar algumas decisões relevantes da organização. Exemplo disso são os professores, que não podem determinar qual aluno será suspenso da escola, isso só cabe ao gestor.

Os interesses dos gestores nem sempre são os mesmos dos colaboradores. Na visão de Lipsky (2019, p. 66), "os gestores estão interessados em alcançar resultados consistentes com os objetivos da organização. Os burocratas de nível de rua estão interessados em fazer seu trabalho de acordo com suas próprias preferências", e, na busca por alcançar resultados estratégicos, os gestores acabam sobrecarregando os colaboradores, que se sentem pressionados a lidarem com as responsabilidades. Ainda de

acordo com Lipsky (2019, p. 67), "outro aspecto de interesse para os burocratas de nível de rua é seu desejo de manter e expandir a sua autonomia", para lidar com toda essa pressão, estresse e carga de trabalho elevada; os colaboradores sentem que devem exercer a discricionariedade para tal processo, permitindo assim lidar com mais eficiência.

Permitir uma maior discricionariedade para os colaboradores de baixo escalão não significa "total liberdade" ou "desequilíbrio", mas poder tomar decisões de acordo com as diretrizes da organização. Isso pode ajudar a aumentar a motivação, satisfação, porque, segundo Robbins (2005), Herzberg defende que dar autonomia ao colaborador é um dos elementos que podem contribuir para satisfação do funcionário no ambiente de trabalho.

Os profissionais que prestam serviços públicos também enfrentam desafios em relação aos recursos, os quais são, muitas vezes, insuficientes para atender a demanda da sociedade. Isso causa certo estresse para o colaborador que se sente pressionado a prestar seus serviços mesmo em situações adversas. Lipsky (2019, p. 80) aponta que uma das várias condições que existem no trabalho é a insuficiência de recursos ao falar que "os recursos são cronicamente insuficientes em relação às tarefas solicitadas aos trabalhadores", e essa insuficiência de recursos dificulta significativamente o desempenho do trabalho, contribuindo para aumentar o estresse do colaborador e afetando a qualidade do serviço. Essa é uma dificuldade que muitos setores organizacionais enfrentam e afeta todos, gerando resultados negativos para toda a organização.

Outro elemento que pode afetar o poder dos trabalhadores de baixo escalão é a informação. Para Lipsky (2019, p. 83), "os decisores [gestores e demais colaboradores] são normalmente restringidos pelos custos de obtenção de informações em relação aos seus recursos, por sua capacidade de absorver informações e pela indisponibilidade de informações", isto é, a falta de informação aumenta a propensão ao erro e faz com que os colaboradores tenham dificuldades para tomar as decisões necessárias. Por exemplo, retenção de informação por parte do nível alto da hierarquia organizacional pode influenciar na demanda dos serviços.

Ainda sobre disponibilidade de informações, Lipsky (2019, p. 187) expressa que "dar e reter informação é mais evidente quando analisamos como as organizações

manipulam sua carga de trabalho, divulgando ou deixando de divulgar informação sobre os serviços". Essa falta de informação acaba influenciando nos resultados dos serviços dos colaboradores, que não usufruem totalmente de bonificações, o que pode contribuir para desmotivação e afetar diretamente a prestação de serviços, o que acaba afetando diretamente a organização. Lipsky (2019) trata da transparência de informações quando se refere à eficiência das decisões tomadas pelos colaboradores que trabalham na linha de frente.

Este mesmo autor destaca que a falta de informações transparentes pode acabar refletindo negativamente nos resultados dos serviços prestados, que tendem a ficar subjetivos (sem dados claros e objetivos), e acabar afetando a percepção pública sobre a eficácia das políticas. Herzberg (1959) também aborda a importância da transparência no âmbito das políticas organizacionais, de modo que estas sejam claras para os colaboradores e possam ser vislumbradas na conduta destes no dia-a-dia das organizações.

Os profissionais de nível de rua frequentemente lidam com situações complexas, o que necessita de cooperação e troca de informações com seus pares, para assim tomarem decisões mais informadas e eficientes. Lipsky (2029, p. 162), pode afirmar essa interação com os colegas de trabalho ao falar que "os burocratas de nível de rua, muitas vezes, têm boas relações com outros trabalhadores. A estrutura dos grupos de trabalho nas burocracias de nível de rua costuma ser bastante forte" e o relacionamento com os pares podem se tornar estratégias eficientes tanto na qualidade do serviço quanto na implementação das políticas públicas. Um exemplo prático dessa relação que pode acabar sendo um benefício são as reuniões periódicas que os professores podem discutir desafios educacionais em comum e compartilhar estratégias pedagógicas.

Diante do exposto, a proposta de Lipsky (2019) e a Teoria dos Dois Fatores de Herzberg (1959) convergem quanto à análise dos recursos, em termos da importância destes para o adequado desenvolvimento das atividades nas organizações, dos desafios provenientes da insuficiência dos mesmos e manobras para superar as dificuldades. A diferença que existe entre Lipsky e Herzberg no que tange à perspectiva de análise dos recursos estão no foco de Lipsky orientado para o âmbito público, enquanto Herzberg

apresenta um direcionamento abrangente, ou seja, para todo tipo de organização. Por outra parte, Lipsky e Herzberg abordam a autonomia como uma variável importante para tornar eficiente o desenvolvimento das atividades, bem como para alcance de melhores resultados nas organizações. A seguir, no quadro 1, encontra-se uma síntese das variáveis de convergência entre as propostas de Lipsky e Herzberg.

Quadro 1 – Variáveis convergentes entre as propostas teóricas de Lipsky e Herzberg

FATORES HIGIÊNICOS		FATORES MOTIVACIONAIS	
Lipsky	Herzberg	Lipsky	Herzberg
Clareza nas Políticas organizacionais	Clareza nas Políticas organizacionais	Discricionariedade	Autonomia
Recursos Financeiros	Recursos Financeiros	-	-
Informação e transparência	Informação e transparência	Reconhecimento	Reconhecimento
Condições de trabalho (sobrecarga)	Condições de trabalho (sobrecarga)	-	-
Relacionamento com a gestão	Relacionamento com a gestão	-	-
Relacionamento com os pares	Relacionamento com os pares	-	-

Fonte: elaborado com base no referencial teórico (2025)

Ao analisarmos o quadro 1 com as variáveis convergentes entre as propostas teóricas de Lipsky e Herzberg, percebemos que ambos reconhecem a importância da clareza quanto às políticas organizacionais. Em relação aos recursos financeiros que refletem diretamente nas condições de trabalho, os dois autores concordam que a insuficiência dos recursos financeiros e condições de trabalho inadequadas prejudicam a motivação e desempenho dos colaboradores. Para as variáveis de informação e transparência, Lipsky vê como algo necessário para aplicação das políticas, e Herzberg vislumbra como sendo essencial para aumentar a confiança e satisfação no ambiente de trabalho. Sendo assim, tanto Lipsky quanto Herzberg acreditam que motivação e satisfação são vitais para o bom desempenho nas organizações.

Lipsky (2019) descreve na sua obra como as políticas e práticas das organizações abalam o trabalho dos colaboradores públicos, o que acaba refletindo diretamente nos fatores de higiene de Herzberg, uma vez que políticas inadequadas e mal implementadas

podem acabar afetando negativamente a satisfação e o desempenho dos trabalhadores, como também afetar nas condições do trabalho, gerando uma sobrecarga. Sobre o relacionamento com a gestão, tanto Herzberg quanto Lipsky concordam como a relação com a gestão tem papel significativo não só para a organização, mas também para a satisfação e motivação dos colaboradores. Sobre o relacionamento entre pares, Lipsky e Herzberg reconhecem o relacionamento com os colegas de trabalho como sendo um fator importante para o desempenho dos colaboradores e bem-estar no trabalho.

Lipsky evidencia a necessidade da discricionariedade para lidar com os desafios dos serviços públicos, enquanto Herzberg vê a autonomia como um mecanismo para motivação e satisfação no trabalho, mas ambos os autores reconhecem a importância desses dois fatores para aumentar a motivação e a eficiência nas organizações.

Em resumo, com a relação das propostas de Lipsky (2019) e os fatores de Herzberg, é possível notar que para que os colaboradores públicos possam ter bem estar, satisfação no seu ambiente de trabalho e que possam se sentir motivados é preciso adotar uma gerência de aplicação tanto dos fatores higiênicos quanto dos fatores motivacionais, com a intenção de criar um ambiente organizacional que atenda com excelência tanto os colaboradores públicos, quanto as pessoas que dependem desses serviços prestados por esses servidores públicos.

A insuficiência de recursos pode acabar impactando não só o resultado da qualidade dos serviços prestados pelos colaboradores, mas também gerar frustrações e baixa motivação para os mesmos. Essa insuficiência de recursos sob a ótica de Lipsky e Herzberg reflete diretamente com a falta de recursos em escolas públicas da educação, pois ambos os autores tratam como a insuficiência de recursos afeta o desempenho, decisões e satisfação dos colaboradores em diferentes contextos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que este estudo inspire melhorias nas práticas de gestão, tornando-as mais participativas e proativas. A alocação eficiente de recursos e o aprimoramento do ambiente de trabalho podem resultar em uma escola produtiva, motivada e capaz de

oferecer um ensino de qualidade, na qual professores e demais subordinados disponham de autonomia para lidar com as situações que irão enfrentar no dia a dia. É necessário que haja um aumento da variedade e desafio no trabalho, para que os colaboradores se tornem mais envolventes e significativos na sua área de trabalho, com isso a organização pode promover não apenas a motivação, mas também um ambiente satisfatório e produtivo.

É importante ressaltar que a insuficiência de recursos é uma realidade comum nas organizações públicas brasileiras, especialmente nas escolas, onde pode impactar diretamente a qualidade da educação. No entanto, a implementação de tecnologias educacionais acessíveis, a captação de recursos por meio de projetos, maior busca por investimentos públicos e o envolvimento da comunidade por meio de voluntários são estratégias que podem ajudar a minimizar a falta de recursos e contribuir para a melhoria do ambiente escolar.

Para futuros trabalhos, recomenda-se a aplicação do esquema teórico-analítico proposto para análise da (in) disponibilidade de recursos em escolas do setor público, realizando comparações, observando convergências e divergências.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília, Art. 212. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 31 Ago. 2024.

BRASIL. Art. 208, Inciso IV. **Capítulo III – Da educação, da cultura e do desporto. Seção I: da educação**. Disponível em: < https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=205403 > Acesso em: 22 de dezembro de 2025.

CHIAVENATO, Idalberto. **Comportamento organizacional**: a dinâmica do sucesso das organizações. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Falta de infraestrutura e de recursos é o maior desafio em sala de aula, aponta pesquisa. **CNTE**, Brasília, 29 jul. 2022. Disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/falta-de-infraestrutura-e-de-recursos-e-o-maior-desafio-em-sala-de-aula-aponta-pesquisa-e471> Acesso em: 21 de dez. 2025.

EDUCACAO E TERRITÓRIO. **Pesquisa mostra que corrupção nos municípios resulta em ideb mais baixo**. 2024. Disponível em:

https://educacaoeterritorio.org.br/arquivo/pesquisa-mostra-que-corrupcao-na-educacao-dos-municipios-resulta-em-ideb-mais-baixo/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 09 mar. 2025.

ESCOLA SUPERIOR DE GUERRA. **Fundamentos do Poder Nacional**. Rio de Janeiro: ESG, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/esg/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/fundamentos-do-poder-nacional/fundamentos-do-poder-nacional-rev-2024-mac2-1.pdf> Acesso em: 22 de dezembro de 2025.

FERRAZ, Claudio; FINAN, Frederico; MOREIRA, Diana B. Corrupting lerarning: evidence from missing federal education funds in Brazil. **Journal of Public Economics**, volume 96, p. 712-726, 2012.

GRABOWSKI, Gabriel. Sobre a precarização das escolas públicas, violência e docência. *In*: SINPRO/RS – Sindicato cidadão. **Extra Classe**. Porto Alegre, 05 mai. 2023. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/opiniao/colunistas/2023/05/sobre-a-precarizacao-das-escolas-publicas-violencia-e-docencia/#>. Acesso em: 24 fev. 2025.

GUIMARÃES, Tereza C. de A.; BERNARDO, Elisangela da S.; BORDE, Amanda Moreira. A Burocracia de Nível de Rua na Discricionariedade Docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e110669, 2022.

HERZBERG, Frederick. **The Motivation to Work.** New York: John Wiley & Sons, 1959.

LIPSKY, Michael; tradutor, Arthur Eduardo Moura da Cunha. **Burocracia de Nível de Rua:** Dilemas do indivíduo nos serviços públicos. - 30° ed.- Brasília: Enap, 2019.

MALINVERNI, Cláudia; BRIGAGÃO, Jaqueline I. M.; GERVASIO, Mariana de G. G.; LUCENA, Fabiana S. O papel dos agentes comunitários de saúde na implementação de ações de atenção primária durante a pandemia de COVID-19. **Ciênc. saúde coletiva** 28 (12), 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/sCPfYx3y56NqMhJzsRcBPFy/?lang=en&utm_source=chatgpt.com>. Acesso em: 09 mar. 2025.

MOTTA, Fernando C P.; VASCONCELOS, Isabella F. F. Gouveia de. **Teoria geral da administração**. 4. ed. Porto Alegre: +A Educação - Cengage Learning Brasil, 2021. **E-book**. p. 90. ISBN 9786555583885. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555583885/>. Acesso em: 23 fev. 2025.

NEWSTROM, John W. **Comportamento organizacional**. Disponível em: Minha Biblioteca, (12th edição). Grupo A, 2008.

O GLOBO. **Polícia Federal realiza operação contra corrupção na educação básica em Belford Roxo**. 2025. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/noticia/2025/02/11/pf-realiza-operacao-contra-corrupcao-na-rede-municipal-de-educacao-de-belford-roxo.ghtml?utm_source=chatgpt.com>. Acesso em: 09 mar. 2025.

OLIVEIRA, Francisco Lidoval de; NÓBREGA, Luciano. Evasão escolar: um problema que se perpetua na educação brasileira. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 19, 25 de maio de 2021.

PEREIRA, José Matias. **Finanças Públicas**: a política orçamentaria do Brasil. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 2000. **E-book**. p. 101. ISBN 9788582711934. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788582711934/>. Acesso em: 24 fev. 2025.

ROBBINS, Stephen P. **Comportamento organizacional**. 11ª edição. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

RODRIGUES, Daniele S.; FARONI, Walmer.; SANTOS, Nálbia de A.; FERREIRA, Marco A. M.; DINIZ, Josedilton A. Corrupção e má gestão nos gastos com educação: fatores socioeconômicos e políticos. **Revista de Administração Pública** | Rio de Janeiro 54 (2):301-320, mar. - abr. 2020.

SOUSA, Iasmim B. S.; CHAGAS, Maraia A. F. das; FEIO, Thiago A.; ARAÚJO, Andréa C. M. de. A reserva do possível: a falta de recursos financeiros do estado como justificativa para não implementação dos direitos sociais e sua ocorrência em tempos de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.8, p. 79568-79590 aug. 2021.

TEIXEIRA, Alex Fabiani. **Gestão de Recursos**. Brasília: ENAP, 2008. 96 p. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/jspui/bitstream/1/2262/1/Apostila%20-%20M%C3%B3dulo%204%20-%20Gest%C3%A3o%20de%20Recursos.pdf Acesso em: 22 de dezembro de 2025.

E-BOOK CULTURA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:
DIÁLOGOS PARA UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA
1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

CAPÍTULO XII

A DEMARCAÇÃO DO ATIVISMO DE MULHERES NEGRAS NA SOCIEDADE FLORESTA AURORA: CENTRO PROGRESSISTA DE MOÇAS FLORESTINAS, NA PÓS-ABOLIÇÃO (1934 A 1956)

Nereidy Rosa Alves[22]; Giane Vargas[23].

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.80-12

RESUMO: O associativismo negro gaúcho ganha força em 1872 quando em Porto Alegre-RS é fundada oficialmente a Sociedade Beneficente Cultural Floresta Aurora (SFA). A população negra da capital gaúcha já revelava organização prévia em outras agremiações com o objetivo de desenvolver ações em direção à emancipação e garantia de direitos ao povo preto. Este artigo analisa o associativismo e mostra o ativismo feminino através do Centro Progressista de Moças Florestinas (CPMF), grupo interno que dá suporte à direção da Sociedade Floresta Aurora. É formado exclusivamente por mulheres negras com papel fundamental de executar os programas previstos pela SFA nas áreas de entretenimento social, educação, cultura e esporte a todos os associados. Como figura representativa das atividades desenvolvidas pelo Centro Progressista de Moças Florestinas, o artigo traz Orlandina Alves, trabalhadora doméstica alfabetizada, pertencente à família de Florestinos , sócia fundadora do grupo em 1934, que no mesmo ano foi eleita Rainha do Carnaval em 1934 da Sociedade Floresta Aurora. A investigação transcorre pela base bibliográfica aliada à interpretação de matérias de jornal e atas, como fontes essenciais para obtenção de dados relativos às produções e atividades desempenhadas pelo grupo, dialogando com as teorias do pensamento feminino negro. O estudo remete à existência de um ativismo real das mulheres negras que enfrentaram situações adversas ligadas ao machismo e sexismo. O trabalho por elas desenvolvido no início do século XX foi de cunho essencial e muito contribuiu na construção da autoestima das mulheres negras participantes e de suas famílias, quando o cenário era de total exclusão racista. Conclui pela necessidade de difusão do conhecimento deste passado, materializando os registros como meio de formação histórica na preservação das memórias da Sociedade Floresta Aurora enquanto espaço representativo da comunidade negra.

PALAVRAS-CHAVE: Sociedade Floresta Aurora. Centro Progressista De Moças Florestinas. Ativismo Feminino Negro. Patrimônio Cultural Negro.

THE BOUNDARIES OF BLACK WOMEN'S ACTIVISM IN THE SOCIEDADE FLORESTA AURORA: THE PROGRESSIVE CENTER FOR FLORESTINA GIRLS IN THE POST-ABOLITION PERIOD (1934 TO 1956)

ABSTRACT: Black associativism in Rio Grande do Sul gained strength in 1872 when the Sociedade Beneficente Cultural Floresta Aurora (Forest Aurora Cultural and

22 Discente, mestranda de Museologia e Patrimônio-PPGMusPa pela UFRGS. E-mail: nereidy66@gmail.com
23Docente, orientadora PPGMusPa - UFRGS. Doutora em Comunicação pela UFSM. E-mail: gianeescobar@unipampa.edu.br

Charitable Society) was officially founded in Porto Alegre. The Black population of the state capital already demonstrated prior organization in other groups, aiming to develop actions towards emancipation and guarantee rights for Black people. This article analyzes associativism and showcases female activism through the Centro Progressista de Moças Florestinas (Progressive Center of Young Women of Flores), an internal group that supports the leadership of the Sociedade Floresta Aurora. It is formed exclusively by Black women with a fundamental role in executing the programs planned by the SFA in the areas of social entertainment, education, culture, and sports for all members. As a representative figure of the activities developed by the Centro Progressista de Moças Florestinas, the article features Orlandina Alves, a literate domestic worker belonging to the Florestino family, a founding member of the group in 1934, who in the same year was elected Queen of the Carnival of the Sociedade Floresta Aurora. This investigation is based on bibliographic research combined with the interpretation of newspaper articles and minutes, as essential sources for obtaining data related to the productions and activities carried out by the group, engaging with theories of Black women's thought. The study points to the existence of real activism by Black women who faced adverse situations related to machismo and sexism. The work they developed at the beginning of the 20th century was essential and greatly contributed to building the self-esteem of the participating Black women and their families, when the scenario was one of total racist exclusion. It concludes with the need to disseminate knowledge of this past, materializing the records as a means of historical formation and preserving the memories of the Floresta Aurora Society as a representative space of the Black community.

KEYWORDS: Floresta Aurora Society. Centro Progressista de Moças Florestinas. Black women's activism. Black cultural heritage.

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de estudos que realizo em relação à história da Sociedade Floresta Aurora (SFA)[24], que foi fundada em 1872 por negras e negros forros em Porto Alegre. O primeiro ponto a ser analisado neste trabalho diz respeito ao seu funcionamento enquanto estrutura político-administrativa construída com reflexos no colonialismo, onde a hegemonia masculina vigora; o quanto o apagamento histórico colonizador criou raízes que interferem nos territórios criados como símbolos de liberdade e, problematizando, o quanto este funcionamento atinge de forma direta as mulheres negras na instituição, apesar de suas significativas contribuições.

24 Clube fundado Porto Alegre por negros e negras alforriados. Reconhecido oficialmente como Clube Social Negro mais antigo do Brasil em funcionamento. Nesta escrita, utiliza-se a sigla SFA quando reportada à Sociedade Beneficente Cultural Floresta Aurora.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

A segunda, como constatação, é a necessidade de investigação quanto à existência dessas mulheres negras para recuperar memórias, produzir registros de suas ações e garantir o legado, diante da longa história social e política da entidade, para, enfim, como objetivo, na perspectiva de valorização, registrar seus saberes e fazeres, que foram marcantes para a consolidação do bem histórico cultural da SFA, como meio de instruir processo de patrimonialização junto as esferas municipal, estadual e federal.

Na linha deste simpósio, que inscreve as trajetórias individuais e coletivas em tempos de emancipação e pós-abolição: trabalho, associativismo e educação, a análise que utilizo no estudo é qualitativa com método da pesquisa bibliográfica e documental.

O Centro Progressista de Moças Florestinas foi um núcleo interno formado exclusivamente por mulheres negras que tinha a função de dar suporte à direção em seus programas de gestão. Foi criado por ato da presidência em 09 de janeiro de 1934, conforme ata n. 1, a primeira após a posse de Manoel Ferreira, onde também foi registrada a escolha da Rainha do Carnaval daquele ano: Orlandina Alves.

Sob a perspectiva de gênero e raça, buscar-se-á, através da atuação delas, a produção de uma narrativa que identifique e demonstre o valor de suas contribuições, dentro de um universo plural, porém, marcado pela dominação masculina e pelo silenciamento. Sabe-se que a memória e a produção do conhecimento da população negra não foram registradas na história, acompanhando a postura ideológica do sistema, que usou a prática do silenciamento como norma de anulação das potencialidades negras.

Como referência teórica, no campo da história, este artigo dialoga diretamente com as teorias de Beatriz Nascimento e com os estudos de Petrônio Domingues em relação ao associativismo negro na origem dos Clubes Sociais Negros.

Necessária a reflexão sobre a estrutura preponderantemente masculina e negra na esfera administrativa da SFA. Mas aqui, neste aspecto, as considerações serão breves, ante a relevância de trazer os efetivos feitos femininos e seus significados na busca da produção de material e registros afirmativos para o reconhecimento que se pretende dar, para além da instituição, de uma realidade que deixou de ser contada.

E-BOOK CULTURA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:
DIÁLOGOS PARA UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA
1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

As categorias de raça e gênero se entrecruzam e se interseccionam na constituição dos grupos sociais e, ao mesmo tempo, são produtoras de exclusões e dominações (Santos 2021). Nesse sentido, Young (2019) fala das mulheres negras como pessoas desaparecidas no debate, aquelas que não possuem designação e que desaparecem dentro de um grande grupo: "Aquelas que têm pouco ou nenhum poder são categorizadas assim não apenas por não terem nada, mas por não serem nada; elas são excluídas porque são consideradas nada" (Young, apud Kilomba, 2019, p. 108).

A personagem aqui referenciada como integrante do CPMF mesmo sem ter noção do significado técnico do que pudesse ser emancipação feminina, revela engajamento social e político dentro de uma instituição que também enfrentava embates para ganhar respeito em uma sociedade racista, que reproduzia o peso social de negação da participação das mulheres.

A ação coletiva do grupo era organizada e as mulheres garantiam a execução de pautas essenciais no processo emancipatório e como nos traz Domingues (2018), os clubes negros "lutavam por construir espaços autônomos de sociabilidade, política, cultura e lazer e, como denominador comum, guardavam a preocupação com o progresso moral, intelectual, cultural e social do negro" (Domingues, 2018, p. 116).

A base sólida construída pela SFA passa, sem dúvida, pela fundamental ação dos homens negros que ficaram à sua frente ao longo dos anos, porém, sob a égide da superioridade do patriarcado[25].

Este artigo deriva da pesquisa de minha dissertação de mestrado26 (2025), onde foi possível identificar à participação das mulheres e o quanto o tema é inovador dentro da produção acadêmica sobre a SFA. Produzir conhecimento, dignificando-as como ativistas precursoras, é honrar nossa ancestralidade. A mobilização feminina e a identidade das mulheres negras que vêm desde a fundação garantindo sua manutenção em todas as dimensões carecem de visibilidade e reconhecimento. Estas mulheres têm

25 Em 152 anos de existência, a SFA contou com apenas uma presidenta, por duas gestões consecutivas: Maria Eunice da Silva (2010-2012). Obra citada, p. 75.
26 Sociedade Floresta Aurora: o protagonismo de duas Rainhas e o patrimônio cultural negro, Orlandina Alves e Nilda Felisberta Correa de Freitas.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

nome e sobrenome que precisam adentrar na historiografia não só da SFA, mas da luta feminina negra que vem abrindo caminhos e mostrando diferentes formas de organização.

MULHERES NEGRAS

Antes mesmo de qualquer ponderação sobre a engrenagem interna, considerações ou argumentações em relação à fundação da Sociedade Floresta Aurora, é preciso dizer que ela foi gestada por uma mulher negra.

Como ação inteligente e precursora na abertura de caminho para a criação da SFA, é importante dar ciência do caso da Senhora **Maria José**, mulher negra, liberta, Rainha Ginga da Irmandade do Rosário na década de 1850. Não foi possível confirmar sua participação direta nas atividades da SFA, mas suas iniciativas merecem registro por ser uma lutadora ferrenha e que o resultado de seu empenho impulsionou homens negros e outras mulheres negras a pensarem na criação de uma associação para "brincarem".

Entre os anos de 1850 e 1856, a **Maria José** enviou anualmente requerimentos às autoridades policiais solicitando licença para os negros "brincarem", realizarem seus batuques nos domingos e dias Santos (Dias, 2008 *apud* Vieira, 2021, p. 105). No primeiro requerimento, em fevereiro de 1850, ela solicita que os negros possam "brincar" na Rua de Santa Catarina (atual Rua Dr. Flores), localizada nos fundos da Igreja do Rosário, em Porto Alegre. Alegava que estes "inocentes passatempos" eram costumes feitos há tempo e serviam para recolherem esmolas para suas **festas e enterros".** (Vieira, 2021, p. 105, **grifo meu**).

Apesar de seu empenho, em 1856 "as brincadeiras", que incluíam o batuque, passam a ser proibidos pelo Código de Posturas, inclusive em locais fora das chácaras: *Art. 122 do capítulo 12º das novas disposições estabelece que "*ficam proibidos os candomblés ou batuques, e danças de pretos na Várzea, chácaras **ou outro lugar***"* (Piccolo, 1990 *apud* Vieira, 2021, p. 106. Grifo meu).

O argumento que Dona **Maria José** sustentava desde 1850 foi o que motivou, anos depois, a criação da Sociedade Floresta Aurora em 1872, que incluía a ajuda mútua para custear enterros e dar suporte financeiro às famílias. A SFA nasce com objetivos

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

semelhantes às demais associações criadas a partir da Irmandade do Rosário (Mattos, 2021). Dona Maria José articulou grupos e certamente outras mulheres se foram influenciadas e pode ser considerado o impulso derradeiro para criação da SFA, cuja iniciativa partiu de uma mulher.

Tal fato ganha notoriedade na monografia de Eliane Duarte (Pereira, 2022) que informa que uma mulher, a Maria Chiquinha, teria convocado os seus companheiros, o seu grupo de amigos para criar a Floresta Aurora. (Duarte, 1986 *apud* Pereira, 2022, p. 33).

Convém, em razão do objeto desta escrita, trazer que, apesar do impulso feminino, os registros dos sócio-fundadores da Sociedade Floresta Aurora (Nonhembacher, 2015, p. 17) revelam o apagamento, eis que constam 25 nomes dos fundadores e todos são homens.

Reafirmando o argumento:

> A Sociedade Floresta Aurora realiza um festival em "benefício de seus cofres" em fevereiro de 1925, anunciando que haverá "[...] uma preleção literária, conduzida por uma das associadas, um concerto sinfônico, por um grupo de professores e declamações poéticas, **a cargo das senhoritas**. Compõem o programa do festival, também abrilhantado por uma orquestra e belíssimas músicas". Correio do Povo, 15.02.1925, p. 4. (Grifo meu).

Registra-se através de anúncio de jornal que a SFA (1925) realiza um festival em "benefício de seus cofres" onde refere a multiplicidade de atividades e fica evidente a invisibilidade a qual são submetidas as mulheres, visto que nenhuma delas é identificada pelos seus nomes, embora a probabilidade seja de que tais atividades tenham sido pensadas e organizadas por elas.

A omissão dos nomes nos remete ao pensamento de Lélia Gonzales *apud* Néia Daniel (1994, p. 2), que diz, "negro tem que ter nome e sobrenome, senão os brancos arranjam um apelido ao gosto deles" (Escobar, 2017, p. 168).

O CENTRO PROGRESSISTA DE MOÇAS FLORESTINAS

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Criado em 1934, tinha, além da função de retaguarda administrativa na execução das atividades da programação, a de garantir o funcionamento de todos os setores internos da Sociedade Floresta Aurora. Tal situação nos leva a entender a afirmação de Ângela Davis, que diz que quando uma mulher negra se move, toda a estrutura da sociedade se move com ela (Davis, informação verbal, 2016), porque o embrião do movimento das mulheres na SFA é o alicerce da sua manutenção no cenário cultural negro.

O Centro Progressista de Moças Florestinas, criado dentre os primeiros atos da gestão de Manoel Ferreira, após a posse em 1934, demonstra possível apoio prévio do núcleo das mulheres sócias da SFA, na articulação e fortalecimento da chapa, eis que restou provado que nos nove anos anteriores nem os jornais , nem os registros institucionais marcam atividades (Nonhembacher, 2015). A revitalização contou com a organização do grupo feminino, que em sentido figurado, pode-se chegar à interpretação de que este núcleo agiu como célula vital, essencial para a retomada do funcionamento da instituição. Ao grupo foi dada autonomia para atuar concomitantemente à diretoria masculina, tendo, inclusive formação de diretoria, com presidenta, tesoureira e diretoras de departamentos. (Nonhembacher, 2015).

O CMPF agrupava as filhas e esposas dos sócios, como agentes, para execução das atividades por elas propostas e também as que eram decididas pela diretoria masculina. Entre elas estavam os diferentes eventos sociais festivos em torno do Carnaval, concursos de beleza, festas natalinas, chás dançantes, bailes sociais, aniversários da SFA. As atividades culturais eram por elas planejadas, como saraus poéticos, aulas de teatro, ensaios da banda Floresta Aurora, promoção de cursos de alfabetização com educadoras informais. Na proteção social, eventos beneficentes de campanhas para auxílio mútuo e aos necessitados.

As atividades, assim como as controvérsias, debates gerais e desentendimentos da época constam nas atas que registram momentos históricos e nelas é possível vislumbrar o apagamento gerado pelo fardo social de negação da ação feminina. Nelas as mulheres são identificadas como “filha do senhor de Tal; esposa do senhor Tal; mãe do diretor Tal e assim por diante, sem que seus nomes sejam referenciados e ligados a atividade que desempenham. Reportamos tais fatos ao que é defendido para o Grada Kilomba (2019)

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

quando explica que essa ausência simboliza a posição da subalterna como sujeito oprimido que não pode falar porque as estruturas da opressão não permitem que essas vozes sejam escutadas. Orlandina Alves é a primeira mulher a ser nominada nas atas que dão início a gestão de Manoel Ferreira no ano de 1934, quando a SFA estava instalada na Rua Lima e Silva, 316 – Cidade Baixa, em Porto Alegre.

O sistema organizacional interno da SFA revela contradições e a lógica colonial de dominado e dominador reproduz-se como modelo. Os homens negros, mesmo enfrentando as questões de raça e racismo no sistema social repressivo, reproduzem em seu espaço social o mesmo comportamento, colocando a mulher negra em lugar de subalternidade, submetendo-a ao silêncio e a exclusão nos postos de poder dentro da SFA. Neste sentido, bell hooks aponta:

> [...] homens negros militantes atacavam publicamente os patriarcas brancos por seu racismo, mas também estabeleciam uma conexão de solidariedade com eles, baseada na aceitação do patriarcado e no comprometimento com esse sistema que compartilhavam. O elemento mais forte de conexão entre militantes negros e homens brancos era o sexismo compartilhado – ambos acreditavam na inferioridade natural da mulher e apoiavam o domínio do homem. Outro elemento de conexão foi o reconhecimento do homem negro de que ele, assim como o homem branco, aceitava a violência como forma principal de garantir o poder (hooks, 2023, p. 162-163).

A solidariedade entre os homens trazida na análise de bell hooks (2023), ao anularem as figuras femininas, resulta da articulação entre a ordem econômica e política (poder), as experiências vividas (ser) e os pontos de vista (conhecimento) e sistematicamente reproduz as lógicas coloniais (Santos, 2021) desenvolvidas no interior da instituição.

O mandato da diretoria do CPMF era menor que o da diretoria da SFA. Mais um aspecto que merece atenção, já que mesmo sendo proposto por presidente com dois anos de mandato, foi instituído que o grupo tivesse o tempo de um ano para colaborar com a gestão. Em 1935 é eleita a nova diretoria do CPMF, com organização dos cargos, onde Orlandina Alves, além de ter sido sócia fundadora, passa a ser diretora de festas (Nonnenmacher, 2015, p. 77), após terminar o reinado como Rainha do Carnaval (1934). A manutenção do grupo comprova o êxito na execução das atividades e traz o exemplo de ativismo, não pioneiro em se tratando de mulher negra, mas fora do padrão quando

enfrentava a ordem machista interna de uma organização que reflete a postura social de desigualdade de gênero.

O envolvimento das mulheres foi substancial em todo o processo de desenvolvimento da SFA, mas, ao final, relegado, dado a estrutura patriarcal que também atingia os homens negros que ocupavam os cargos diretivos.

As histórias existiram e foram ocultadas, mas que também pode tomar outros rumos e "pode ser interrompida, apropriada e transformada através da prática artística e literária" (hooks, 1990, p. 152 *apud* Kilomba, 2019, p. 27). Neste sentido, a historiadora Beatriz Nascimento escreve:

> Não podemos aceitar que a história do negro no Brasil, presentemente, seja entendida apenas através de estudos etnográficos, sociológicos. Devemos fazer a nossa história, buscando nós mesmos, jogando nosso inconsciente, nossas frustrações, nossos complexos, estudando-os, não os negando. Só assim poderemos nos entender e nos fazermos aceitar como somos (Ratts, 2021, p. 45) .

Beatriz Nascimento nos retira da posição de coadjuvantes, posição esta que precisa vencer a dispersão e a incomunicabilidade para valorizar nossos fazeres sob diferentes perspectivas ressaltando o protagonismo feminino negro em todos os tempos.

Patrícia Hill Collins (2016) define:

> Pessoas que se vêem como plenamente humanas, como sujeitos, se tornam ativistas, não importa quão limitada seja a esfera de seu ativismo. Ao devolverem a subjetividade às mulheres negras, as feministas negras lhe devolvem também o ativismo. [...] Além disso, se, ao mesmo tempo, as mulheres negras usarem todos os recursos disponíveis seus papéis como mães, sua participação nas Igrejas, seu apoio mútuo no seio de redes de mulheres negras, sua expressão criativa – para serem autodefinidas e autoavaliadas e para encorajar outras a rejeitarem a objetificação seu comportamento cotidiano **será uma forma de ativismo**. (Collins,2016, p. 113. Grifo meu).

Os trabalhos internos no Centro Progressista de Moças Florestinas, com oficinas educativas, programação cultural e atividades sociais, com organização de bailes e assessoria a projetos, fazem das sócias sujeitas ao ultrapassarem os limites da imposição colonial de subalternidade. Mesmo no exercício das atividades libertadoras, como ativistas políticas dentro do contexto social da época, a relação de poder as confinava a uma posição de silêncio e hierarquicamente inferior aos gestores masculinos da SFA.

E-BOOK CULTURA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:
DIÁLOGOS PARA UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA
1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

PATRIMONIO CULTURAL NEGRO

A comunidade de negras e negros alforriados alimentava a idéia da humanização, pelos meios que lhe eram possíveis, confirmando que "a pesquisa de trajetórias nunca se refere a homens e mulheres sós, e sim à de um indivíduo que concentra todas as características de um grupo" (Smaniotto, 2021, p. 155).

Sobre a origem do associativismo negro no Brasil, o professor Petrônio Domingues (2023), ressalta:

> As pessoas negras no Brasil sempre desenvolveram uma intensa vida associativa. Mesmo durante a escravidão, os africanos e os afro-brasileiros encontraram maneiras de se reunirem com seus pares e formarem, fossem sociedade de ajuda mútua e irmandades leigas católicas, que existiam desde o período colonial, fossem jornais dos "homens de cor", grupos de capoeira e espaços de religiosidade afrodiaspórica – terreiros de diferentes nações de candomblé -, que remontam ao período do Império. Todas essas associações voluntárias tinham como finalidade satisfazer as necessidades econômicas, culturais, religiosas e humanas de uma população que vivia sob condições adversas (Domingues, 2023, p. 3).

A articulação em torno do associativismo referida (Domingues, 2023) demonstra que a atuação agregadora de Maria Chiquinha, num esforço de resistência, com o objetivo de organizar os homens e as mulheres, corresponde a um ato político de grandiosa importância, repassado pela transmissão oral, podendo chegar à classificação de heróico, considerando o contexto social e político, pois foi a formação da SFA foi pensada na *"*chácara de uma negra alforriada, que se localiza no Arraial da Floresta e incluía a Rua Aurora e a parte da Rua Floresta" (Duarte, 1986, p. 6-7*)*[27]. Com o tempo, os registros orais vão se perdendo e as informações produzidas no estudo supracitado são um tesouro dentro do universo negro, que precisa ser visto para ser reconhecido. Em entrevista no

27 Obra citada, p. 31.

ano de 2006, o senhor Nilo Alberto Feijó[28] reafirmou a iniciativa da senhora Mariquinha, ou Maria Chiquinha, na fundação da Floresta Aurora (Pereira, 2022)[29].

O capital cultural da Sociedade Floresta Aurora ficou demarcado desde que Maria Chiquinha reuniu negras e negros para, em torno de uma causa, honrar a cultura, a ancestralidade fazendo do lugar um território social livre para suas variadas manifestações, até o presente momento.

Independentemente dos mecanismos exigidos para a formalização da patrimonialização, de acordo com as normas estabelecidas pela Constituição de 1988[30] e pela UNESCO[31], a SFA reúne em seu histórico os requisitos para o reconhecimento como patrimônio cultural negro. Com a convicção de que é necessário o suporte estatal para sua manutenção enquanto patrimônio, a SFA integra a Comissão Nacional dos Clubes Sociais Negros, tendo como representantes duas mulheres negras[32] integrantes da gestão de José Flávio Silveira (2023).

A Comissão Nacional de Clubes Negros, em 2019, formalizou junto ao IPHAN[33] e protocolou em 14.05.2009 procedimento administrativo requerendo o registro como patrimônio imaterial em busca do reconhecimento nacional dos clubes mapeados. O processo foi protocolado sob o n. 1450.007019/2009-98 e está em andamento, podendo ser consultado na Pesquisa Pública[34].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> "As mulheres negras brasileiras são sobreviventes do processo de desumanização [...], contudo, batalharam pela sobrevivência física, mental e religiosa própria e de seu grupo [...] criam e recriam no Brasil

28 Nilo Feijó, por mais de duas décadas, fez parte da diretoria da Associação Satélite Prontidão, entidade centenária criada em 1902 por ex-escravos, da qual era presidente. Nilo Feijó presidiu, também, o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Rio Grande do Sul (Codene) entre 2008 e 2010 e fez parte do Conselho Municipal dos Direitos do Povo Negro, da Capital, no biênio 2011-2013.
29 Obra citada, p. 32.
30 Constituição Federal do Brasil. 1988. Art. 216.
31 Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Agência da ONU (Organização das Nações Unidas).
32 Margarida Martiminiano Ramos e Neusa Telles.
33 Instituto Patrimônio Histórico Nacional, autarquia federal vinculada ao Ministério da Cultura.
34 https://sei.iphan.gov.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_processo. (Acesso em 14/07/2025).

> novas identidades [...] valores e crenças herdados da tradição africana [...]" (Werneck, 2000, apud Santos, 2021)

Com isso, construo com base na pesquisa, uma importante ferramenta de acesso à história da SFA, instrumentalizando, destarte, o inventário, dentro do fazer feminino e das celebrações com identificação das artífices dos planos de emancipação da população negra nos períodos de 1872 e 1934, Maria Chiquinha e Orlandina Alves, respectivamente. Cada uma delas abre uma janela importante para novas descobertas dentro do campo do patrimônio cultural negro, pelas manifestações desenvolvidas pela SFA.

A comunicabilidade defendida por Beatriz Nascimento (1976) nos leva a buscar nossa história em diferentes momentos para escrevê-las com nossas próprias mãos, revelando nossas características. *In casu*, a postura das ativistas impulsiona o fazer atual que vem sendo produzido por mulheres negras em todos os campos do conhecimento.

Romper com a estrutura patriarcal exige participação efetiva de homens e mulheres, num diálogo que envolve trabalho, muito trabalho, considerando que os embates de raça e gênero estão lado a lado e exigem maturidade para ao final valorizar o trabalho feminino que encampa cuidado e propósito de desenvolvimento desde sempre.

Independentemente dos resultados do encaminhamento do pedido de registro feito ao IPHAN, a SFA, em seu território de pertencimento, segue no processo de construção de seu patrimônio identitário, de forma continuada, buscando com militância de resistência, ressignificar as representações racistas e machistas, que incluem o silenciamento.

Por fim, saliento a importância do posicionamento da socióloga Luiza Bairros (2014) quanto à postura afirmativa como ação política:

> "[...] que ao falar sobre as desigualdades sociais e raciais das mulheres negras se recusava a tratá-las como vítimas [...] essas mulheres criaram condições e rumos para as suas vidas; e ao criar rumos novos para suas vidas, criaram rumos, também, para o conjunto da comunidade negra". (Bairros, 2014)

O conjunto diz respeito à luta coletiva, pois os fenômenos do racismo e do machismo andam juntos e os homens negros e as mulheres negras devem construir conjuntamente a linha de transformação para democratizar os ambientes e fazer dos

espaços lugares onde seja valorizado os fazeres e as mulheres negras que vêm garantindo, com ações diversas, a sustentação da Sociedade Floresta Aurora.

REFERÊNCIAS

BAIRROS. Luiza. **Nossos Feminismos revisitados**. Revista Estudos Feministas, v.3, n.2. 2014.

BRAGA. Geslline G. "***Cada um no seu quadrado": os Clubes Sociais Negros e a imaterialidade do lugar na produção cultural do real.*** Goiânia: Revista Soc. e Cult., v. 22, n. 2, p. 06-24, 2019.

DAVIS. Angela. ***Mulheres, raça e classe*** . – 1ª ed. - São Paulo: Boitempo, 2016.

DOMINGUES. Petrônio. *Clubes Negros no Brasil: puzzle de um campo emergente.* – Florianópolis: Revista do Mundo do Trabalho v. 15, p. 1 a 22, 2023.

GONZALES, Lélia. Mulher Negra. Mulherio. São Paulo, ano 1, nº 3, 1981.

_____, **Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira**. In Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p. 223-244.

HOOKS, bell - **E Eu não sou uma Mulher? Mulheres Negras e Feminismo,** 12ª ed. - Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2023.

NONNENMACHER. Marisa. **Tudo Começou em uma Madrugada**. Porto Alegre: Ed. Medianiz, 2015.

NUNCIA. Jaime. ALVES. Nereidy. VARGAS. Giane. **FLORESTA AURORA-150 anos de história**. Porto Alegre: Ed. Libretos, 2022.

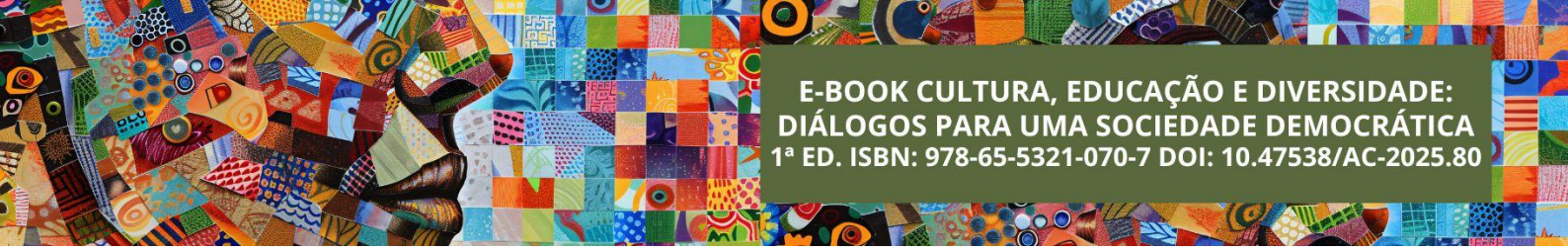
PEREIRA. Lúcia Brito. *E Floresceu a Aurora*, in Floresta Aurora - 150 anos de história. P. 30. Porto Alegre: Ed. Libretos, 2022.

RATTS, Alex. **Uma história feita por mãos negras: raciais, quilombos e movimentos/Beatriz Nascimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SMANIOTTO. Elaine**. O Protagonismo de Mulheres Negras na Sociedade Recreativa Beneficente União Rosariense**. Revista História. Rio Grande, v. 12, n. 2, p. 151 a 176, 2021.

VARGAS. Giane. **Clubes Sociais Negros: lugares de memória, resistência negra, patrimônio e potencia*l***. Dissertação de mestrado - UFSM, orientador Júlio Ricardo Quevedo dos Santos. Santa Maria, 2010.

ZANIRATO. Helena Silvia. et al. Artigo: **Patrimônio Cultural: Saberes e fazeres no discurso cultural-epistemológico.** Revista Estudos Avançados, n. 35. 2021.



CAPÍTULO XIII

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS E INOVAÇÃO DIGITAL: PRODUÇÃO TEXTUAL E TECNOLOGIAS ÉTICAS NO ILÊ ÈKÓ

Janiara de Lima Medeiros[35].

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.80-13

RESUMO: Este artigo apresenta relatos e reflexões sobre as práticas pedagógicas antirracistas e experiências de inovação digital desenvolvidas no Ilê Èkó – Pré-Vestibular Social do Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense (IEAR/UFF), entre 2023 e 2025, no âmbito da disciplina de Produção Textual. A proposta pedagógica articula uma perspectiva freireana de educação como prática libertadora e a noção de escrevivência de Conceição Evaristo, compreendendo a escrita como experiência estética, política e formativa. As ações envolveram leituras críticas, debates, escrita criativa, atividades multimodais e o uso de datas comemorativas relacionadas à luta antirracista, aos direitos humanos, às identidades culturais e à literatura. A partir destas experiências e pensando na evolução tecnológica inevitável e envolvente, foram incorporadas discussões e sugestões de práticas com tecnologias digitais e ferramentas de Inteligência Artificial, tratadas como ferramentas éticas capazes de ampliar repertórios culturais, favorecer processos lúdicos de aprendizagem e fortalecer a autoria discente. A integração entre antirracismo, produção textual e cultura digital provoca à possibilidade de elaboração de textos autorais, narrativas territoriais, podcasts, mapas culturais e criações literárias mediadas por IA contribuindo para a formação crítica da juventude periférica. As sugestões pedagógicas reunidas — como saraus, laboratórios de escrita assistida, jogos educativos, perfis biográficos e dossiês finais — apontam para caminhos formativos comprometidos com a valorização das narrativas juvenis, com o cuidado coletivo e com a democratização da palavra. Ao registrar essas práticas, o artigo contribui para a consolidação de um campo teórico-metodológico que articula educação popular, pedagogias antirracistas e tecnologias sociais, reforçando a construção de práticas emancipatórias no ensino de produção textual.

PALAVRAS-CHAVE: Educação antirracista. Produção textual. Educação popular. Juventude periférica. Inteligência Artificial.

ANTI-RACIST PEDAGOGICAL PRACTICES AND DIGITAL INNOVATION: TEXTUAL PRODUCTION AND ETHICAL TECHNOLOGIES AT ILÊ ÈKÓ

ABSTRACT: This article presents accounts and reflections on anti-racist pedagogical practices and digital innovation experiences developed at Ilê Èkó – a Social Pre-University Course of the Institute of Education of Angra dos Reis at the Fluminense

35 Doutoranda e mestre em Educação (PPGE/UFF), graduanda em Pedagogia e graduada em Letras, com especializações em Psicopedagogia, Gestão EaD e Neurociência. Com mais de 20 anos de experiência na Educação Básica e Superior, em ensino regular, EJA e Educação Especial, nos formatos presencial, EaD e híbrido. Atuante na gestão educacional, coordenação de polos EaD, consultoria e produção de materiais. Pesquisadora membro dos grupos NuFiPE, GPETED e GPECult, com participação em projetos SEEDUC-RJ e SEMED-NI. Autora de livros e referência de prática de ensino em 28 países. Lattes: http://lattes.cnpq.br/3544078470911638; Orcid: https://orcid.org/0009-0005-8610-4728. E-mail: jlmedeiros@id.uff.br

Federal University (IEAR/UFF), between 2023 and 2025, within the Textual Production discipline. The pedagogical proposal articulates a Freirean perspective of education as a liberating practice and Conceição Evaristo's notion of *escrevivência* (life-writing), understanding writing as an aesthetic, political, and formative experience. The actions involved critical readings, debates, creative writing, multimodal activities, and the use of commemorative dates related to the anti-racist struggle, human rights, cultural identities, and literature. Based on these experiences and considering the inevitable and immersive technological evolution, discussions and practical suggestions with digital technologies and Artificial Intelligence tools were incorporated, treated as ethical tools capable of expanding cultural repertoires, fostering playful learning processes, and strengthening student authorship. The integration between anti-racism, textual production, and digital culture enables the creation of original texts, territorial narratives, podcasts, cultural maps, and AI-mediated literary creations, contributing to the critical formation of peripheral youth. The compiled pedagogical suggestions—such as *saraus* (literary gatherings), assisted writing laboratories, educational games, biographical profiles, and final dossiers—point toward formative paths committed to the valuation of youth narratives, collective care, and the democratization of the word. By recording these practices, the article contributes to the consolidation of a theoretical-methodological field that articulates popular education, anti-racist pedagogies, and social technologies, reinforcing the construction of emmancipatory practices in the teaching of textual production.

KEYWORDS: Anti-racist education. Textual production. Popular education. Peripheral youth. Artificial Intelligence.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS NA PRODUÇÃO TEXTUAL DO ILÊ ÈKÓ (2023–2025)

Este trabalho apresenta um conjunto de relatos e reflexões sobre as experiências pedagógicas antirracistas desenvolvidas no Ilê Èkó – Pré-Vestibular Social do Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense (IEAR/UFF)[36], entre os anos de 2023 e 2025, no âmbito da disciplina Produção Textual. A proposta pedagógica assumida parte da compreensão de que a iniciação à escrita — especialmente quando livre, criativa e vinculada às vivências dos estudantes — constitui um ato político e formativo, capaz de articular subjetividade, memória, identidade e criticidade. Tal perspectiva aproxima-se da concepção freireana de educação como experiência libertadora e da noção de escrevivência de Conceição Evaristo, que compreende a palavra como matéria de vida, memória e luta.

36 Fonte: https://iear.uff.br/2023/04/19/ile-eko-pre-vestibular-social-do-iear-uff/ Acesso em dez. 2025.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Ao registrar essas vivências, pretende-se contribuir para a construção de um acervo sólido que sirva de base para pesquisas futuras em educação popular, educação antirracista e metodologias de ensino voltadas à juventude periférica. Essa preocupação aparece em diversos trabalhos recentes que relacionam cultura, linguagem e formação docente, como assinalam Soares e Medeiros (2024), ao defenderem que os elementos da cultura negra e periférica constituem subjetividades e ampliam possibilidades de resistência e consciência crítica nos espaços educativos. Nessa mesma direção, compreendo — como desenvolvo em Medeiros (2025) — que trabalhar com linguagem em contextos populares significa mobilizar memórias ancestrais, narrativas territoriais e experiências que configuram a identidade dos estudantes, especialmente em cidades marcadas por desigualdades históricas e raciais, como Angra dos Reis.

Minha atuação no Ilê Èkó teve início em 2023, de forma presencial, e ampliou-se em 2024 para atividades também online, o que me permitiu acompanhar estudantes de diferentes territórios e trajetórias. Nesse período, realizei atividades de correção de textos, elaboração de roteiros, apostilas, vídeos e materiais didáticos diversos, além de devolutivas individualizadas e acompanhamento de produções autorais, incentivando que os estudantes publicassem suas escritas em periódicos, revistas e coletâneas. Construir condições para que jovens periféricos publiquem e circulem suas produções é, em si, uma prática antirracista, pois confronta a lógica de silenciamento historicamente imposta aos corpos negros e pobres no campo da produção intelectual. Essa perspectiva dialoga com o que discuto, junto a Santos (2025), acerca da importância da leitura crítica como fundamento de uma formação humana comprometida com liberdade, consciência e transformação social, em diálogo direto com Gramsci e Freire.

A prática pedagógica da Produção Textual no Ilê Èkó organizou-se a partir da leitura, do debate e da escrita como caminhos para o desenvolvimento do pensamento crítico. Entre as obras trabalhadas, destaca-se *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus (Jesus, 2014), cuja potência narrativa permitiu discutir temas como desigualdade, fome, racismo estrutural, escrita autobiográfica e humanização das subjetividades periféricas. A obra foi central também para a participação dos estudantes na FLIM 2024, quando produziram poemas em homenagem à autora, compreendendo

que a escrita pode emergir do cotidiano e da dor, mas também da resistência e da beleza — elemento essencial da escrevivência de Evaristo.

Para ampliar repertórios culturais e estimular produções diversificadas, foram mobilizadas diversas datas comemorativas que serviram como disparadoras de reflexão e escrita. As datas relacionadas à luta antirracista — como o Dia da Consciência Negra (20/11), o Dia de Denúncia contra o Racismo (13/05), o Dia Internacional contra a Discriminação Racial (21/03), o Dia da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha (25/07), o Dia Nacional da Fotografia e Memória Negra (08/01) e o Dia das Juventudes Negras (03/08) — possibilitaram análises críticas, cartas políticas, crônicas de enfrentamento ao racismo e perfis biográficos de figuras fundamentais da luta negra. Em todas essas produções, buscou-se compreender que a escrita não apenas reflete a realidade, mas intervém nela, constituindo-se como prática social, conforme discuto em Medeiros e Soares (2024), ao analisar o papel da cultura na formação docente e no fortalecimento da educação antirracista.

Além disso, datas culturais e identitárias — como o Dia dos Povos Indígenas (19/04), o Dia da Língua Portuguesa (05/05), o Dia do Meio Ambiente (05/06), o Dia das Crianças (12/10) e o Dia do Professor (15/10) — permitiram a construção de textos multimodais, memórias escolares, resenhas críticas e reflexões sobre colonização, infância, direitos e políticas educacionais. Datas literárias, como o Dia Internacional e Nacional do Livro Infantil, o Dia Mundial do Livro e o Dia do Escritor, fortaleceram o trabalho com gêneros diversos, explorando intertextualidade, escrita criativa e leitura de mundo. Já as datas vinculadas aos direitos humanos (10/12), aos direitos das mulheres (08/03), às lutas LGBTQIA+ (17/05), à pessoa com deficiência (03/12) e ao combate ao trabalho infantil (12/06) foram articuladas às competências argumentativas exigidas no ENEM, associando repertório sociocultural à construção de tese e argumentos.

PRODUÇÕES COLETIVAS E INDIVIDUAIS DOS ESTUDANTES: POESIA, CUIDADO E ESCREVIVÊNCIAS

Entre os resultados mais significativos das práticas pedagógicas desenvolvidas no Ilê Èkó, destaca-se a produção coletiva da poesia “Ciclos e Fases da Vida”, elaborada

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

durante a oficina Práticas e Poéticas do Cuidado Coletivo, conduzida pela professora Flávia Maria Cavallo Pfeil, realizada em 17 de maio de 2025 (PFEIL, 2025, p. 10–13, Revista Barbante, v. XIII, n. 100, Parte II, 18 jun. 2025). A atividade reuniu estudantes de diferentes trajetórias e territórios que, por meio da palavra compartilhada, construíram um texto marcado pela sensibilidade, pela ancestralidade e pela reflexão sobre os desafios e potências do percurso pré-vestibular.

A poesia apresenta elementos fundamentais da formação crítica e afetiva promovida pelo Ilê Èkó: a importância da casa e da comunidade, os sentidos de pertencimento e solidariedade, a convivência como base do aprendizado e a consciência de que a vida é feita de ciclos, oscilações e recomeços. Ao relacionar educação, afeto e resistência, o texto aproxima-se da noção de escrevivência, compreendida como a escrita que nasce da vida, das memórias e das alegrias e dores que compõem a experiência social dos sujeitos negros e periféricos.

A autoria da poesia é coletiva, reunindo: Adeilsa da Silva Coelho; Caroline do Nascimento; Cátia Morel Pires da Silva; Deivid Vitor Rodrigues dos Santos; Emanuelly Victoria Silva de Souza; Isabelle Silva de Campos; Pedro Henrique do Nascimento Silva; Sarah Ferreira da Silva; Talisson Santos de Oliveira; Yasmin Rezende Ventura da Silva.

Essa construção coletiva reafirma o Ilê Èkó como espaço de produção de conhecimento, cuidado e resistência, alinhando-se ao que Medeiros e Santos (2025) apontam sobre a leitura crítica e a palavra como instrumentos de emancipação. Ao mesmo tempo, evidencia a centralidade do afeto, da convivência e da escuta mútua, princípios que orientam a pedagogia do Pré-Èkó e dialogam com a perspectiva freireana de formação humana.

Além do valor estético e sensível da criação, a poesia também representa um testemunho das condições materiais, emocionais e sociais vivenciadas pelos estudantes durante a preparação para o ENEM. As imagens de portas, casas, flores, reviravoltas e descanso trazem à tona dimensões que extrapolam o conteúdo disciplinar, revelando a importância do cuidado coletivo e da saúde mental para trajetórias educacionais marcadas por desigualdades estruturais.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Outro exemplo significativo da potência criativa dos estudantes é o poema "Um brinde aos estudantes jovens e adultos", de autoria de Pedro Henrique do Nascimento Silva, publicado na página 161 da Revista Barbante (v. XIII, n. 98, 01 jun. 2025). Integrando o Dossiê "Educação de Jovens e Adultos: incluir e transformar", organizado pelo Prof. Me. José Henrique de Almeida Cereja, o poema celebra, com lirismo e maturidade, a trajetória das juventudes e dos adultos que retornam aos estudos movidos pelo desejo de transformação pessoal e coletiva.

Sua escrita homenageia o empenho cotidiano dos estudantes da EJA e dos pré-vestibulares populares, reconhecendo a persistência, a coragem e a esperança de que sustentam o sonho do acesso à universidade. O texto destaca a força dos sujeitos que, apesar das adversidades, permanecem afirmando sua dignidade e reivindicando o direito de aprender e de ocupar espaços historicamente negados às populações negras, pobres e periféricas.

A presença desse poema em periódico literário amplia a visibilidade das escrevivências produzidas no Ilê Èkó, acionando o protagonismo discente e reafirmando o direito à palavra pública. Assim como em Evaristo, a escrita torna-se instrumento de insurgência e reparação simbólica, permitindo que sujeitos historicamente silenciados assumam a autoria de suas narrativas e ocupem espaços de circulação intelectual.

A inserção dessas produções no presente trabalho cumpre, portanto, um duplo papel: documenta a potência das experiências construídas no Ilê Èkó e evidencia que práticas de leitura, escrita e criação artística podem constituir caminhos metodológicos profundamente eficazes para a formação crítica e antirracista. Assim como argumentam Medeiros e Soares (2024), a cultura, o território e a palavra escrita tornam-se ferramentas centrais para a afirmação identitária e para a disputa de narrativas em espaços de educação popular. Registrar essas criações é inscrever na memória coletiva da educação brasileira o valor das epistemologias negras, periféricas e comunitárias, fortalecendo caminhos para uma práxis emancipatória.

Imagens 1 a 4: Páginas 10 a 13 do trabalho dos alunos publicado em revista

CICLOS E FASES DA VIDA

Ilê Èkó – Pré Vestibular Social do IEAR/UFF [7]

Aquela porta lá
Uma casinha de barro
Um telhadinho simples
Nossos vínculos…
A gente vai ter sempre uma troca
Quanto mais lenha, mais chama surge
Mais oportunidades pra você.
A porta
A palavra abre portas
A educação é a palavra chave.
Aquela flor ali
A minha mãe gosta de flor
Minha casa tem muita flor
A planta cresce como a gente
No pré-vestibular, no aprendizado…
Eu planejava de outro jeito
Acontecia outra coisa
Mais uma coisa muda
E vai levando a outra
Uma reviravolta!
E não quer dizer que tá tudo acabado
Boas coisas também vem
Das mudanças.
O pré-vestibular traz colo pra gente
Nos sentimos todos iguais
E assim, permanecemos
No carinho…
A palavra seria "afetividade"
União, convivência.
Dar passos para o futuro d'agente
Mas sem ultrapassar nossos limites
Porque é preciso descansar também.
Porque o Enem é "porradaria"!

[7] Trabalho enviado por Talison Santos de Oliveira, graduando em Pedagogia no Instituto de Educação de Angra dos Reis – Universidade Federal Fluminense (IEAR / UFF). Coordena o Ilê Èkó – Pré Vestibular Social do IEAR/UFF/ E-mail : talisonsantos@id.uff.br. E-mail do pré vestibular preeko.iear@id.uff.br

10

Então é preciso ter saúde mental
Não ultrapassar esse limite.
A vida é assim
Feita de muitos ciclos
As vezes estamos em baixo
As vezes muito em cima.
E isso é normal!
É a vida de todo mundo!
Assim vamos construindo nosso futuro
Abrir portas e viver o desconhecido!

A poesia aqui compartilhada foi construída na oficina "Práticas e poéticas do cuidado coletivo", em 17/05/2025, conduzida pela professora Flávia Maria Cavallo Pfeil. Participaram da oficina os seguintes estudantes:

Adeilsa da Silva Coelho
Caroline do Nascimento
Cátia Morel Pires da Silva.
Deivid Vitor Rodrigues dos Santos
Emanuelly Victoria Silva De Souza
Isabelle Silva de Campos
Pedro Henrique do Nascimento Silva
Sarah ferreira da Silva
Talison Santos de Oliveira
Yasmin Rezende Ventura da Silva

Sobre o ILÊ ÈKÓ – Pré Vestibular Social do IEAR/UFF

O Ilê Èkó – Pré Vestibular Social do IEAR/UFF. O Pré Èkó tem como objetivo orientar e preparar, de forma crítica e humana, estudantes para o ingresso no ensino superior em universidades públicas. É uma iniciativa gratuita voltada para egressos de escolas públicas e pessoas em geral que têm dificuldades para custear um cursinho pré-vestibular, particularmente pessoas negras, quilombolas, indígenas e pessoas trans, bem como, moradores de comunidades carentes e comunidades tradicionais.

As atividades e aulas do Pré Èkó serão realizadas aos sábados no turno matutino e vespertino com início previsto para a primeira semana de maio. Os trabalhos do Pré Èkó serão realizados prioritariamente na sede do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR-UFF), em Jacuecanga.

O termo "Ilê Èkó" vem da língua iorubá e significa casa do saber, da aprendizagem, do ensino. Com esse termo queremos reforçar a função social da universidade, um espaço de produção coletiva de conhecimento – onde todes têm a ensinar, todes têm a aprender – em prol da justiça social. Do mesmo modo, é uma homenagem, uma reparação simbólica mínima, aos milhares de africanos sequestrados que ingressaram em território brasileiro via a costa de Angra dos Reis. Assim como esse local foi um posto de ingresso de seres humanos no mundo tenebroso da escravidão, o

E-BOOK CULTURA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:
DIÁLOGOS PARA UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA
1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Pré Èkó, ao inverter essa lógica, tem a intensão e a missão de tornar a "travessia" até a universidade mais amena.

Reforçamos que o Pré Èkó é uma iniciativa de estudantes, professores/as e funcionários/as técnicos do IEAR/UFF com apoio e assessoria da UNEAFRO e não possui financiamento ou recursos próprios. Nesse sentido, convidamos também professores, professoras e comunidade em geral que queiram contribuir voluntariamente com o projeto que entrem em contato conosco.

Fonte: https://iear.uff.br/2023/04/19/ile-eko-pre-vestibular-social-do-iear-uff/ Acesso em maio de 2025

Foto: oficina "Práticas e poéticas do cuidado coletivo"

Fonte: Talison Santos de Oliveira

12

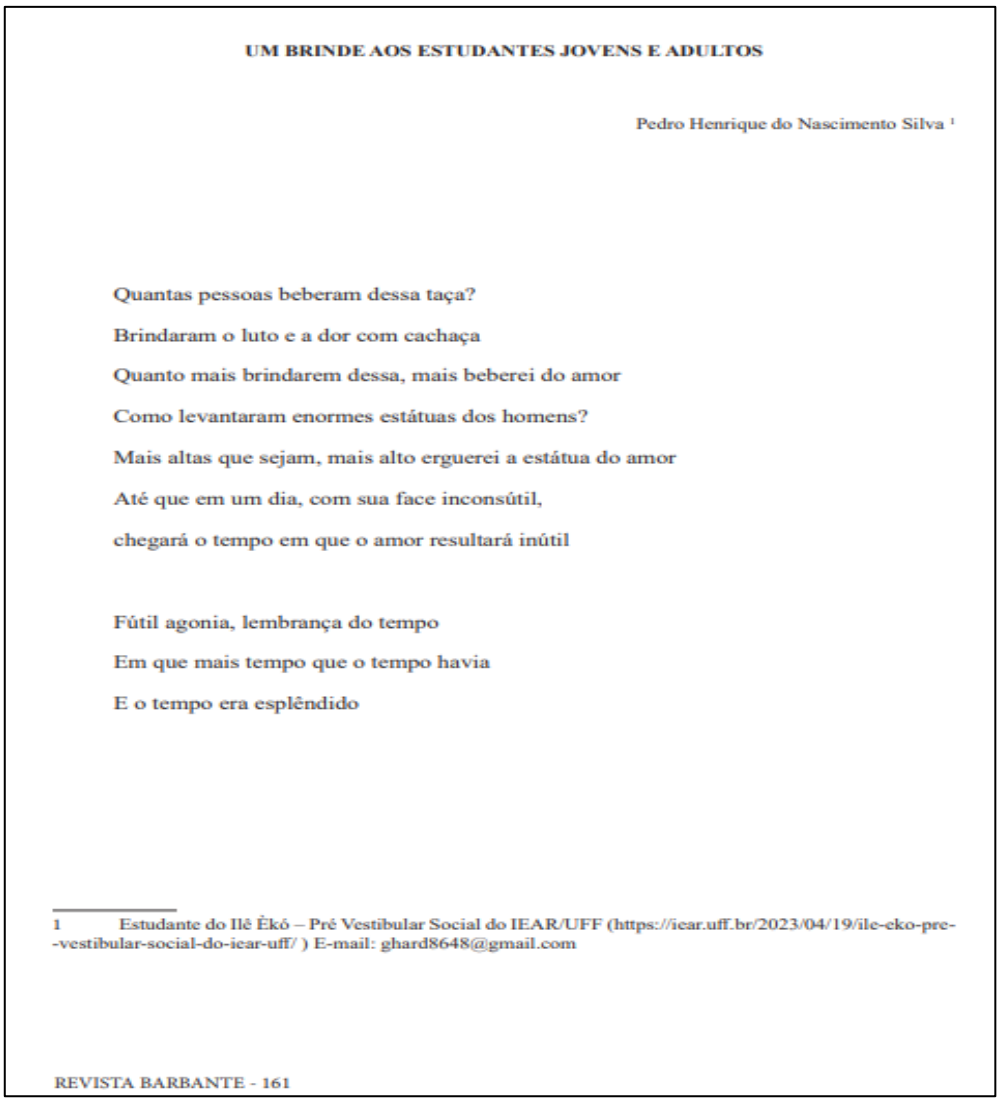
E-BOOK CULTURA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:
DIÁLOGOS PARA UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA
1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Foto: alunos e professores do Ilê Èkó Pré Vestibular Social do IEAR/UFF

Fonte: arquivo do coordenador, professor Talisson

Fonte das imagens 1 a 4: **ALUNOS DO ILÊ ÈKÓ – Pré-Vestibular Social do IEAR/UFF.** Ciclos e fases da vida. *Revista Barbante*, v. XIII, n. 100, Parte II, 18 jun. 2025. (Poesia). Disponível em https://revistabarbante.com.br/wp-content/uploads/2025/06/completabarbante18062025.pdf Acesso em Dez.2025

Imagens 5: Página 161 com a imagem do poema do aluno publicado em revista



UM BRINDE AOS ESTUDANTES JOVENS E ADULTOS

Pedro Henrique do Nascimento Silva [1]

Quantas pessoas beberam dessa taça?
Brindaram o luto e a dor com cachaça
Quanto mais brindarem dessa, mais beberei do amor
Como levantaram enormes estátuas dos homens?
Mais altas que sejam, mais alto erguerei a estátua do amor
Até que em um dia, com sua face inconsútil,
chegará o tempo em que o amor resultará inútil

Fútil agonia, lembrança do tempo
Em que mais tempo que o tempo havia
E o tempo era esplêndido

1 Estudante do Ilê Èkó – Pré Vestibular Social do IEAR/UFF (https://iear.uff.br/2023/04/19/ile-eko-pre-vestibular-social-do-iear-uff/) E-mail: ghard8648@gmail.com

REVISTA BARBANTE - 161

Fonte da imagem 15: SILVA, Pedro Henrique do Nascimento. Um brinde aos estudantes jovens e adultos. *Revista Barbante*, v. XIII, n. 98, p. 161, 01 jun. 2025. ISSN 2238-1414. Disponível em https://revistabarbante.com.br/wp-content/uploads/2025/06/completabarbante01062025.pdf Acesso em Dez.2025

COMO SERÁ O AMANHÃ? DESCUBRA QUEM SOUBER: CAMINHOS POSSÍVEIS E APOSTAS PARA O FUTURO

O conjunto de experiências narradas até aqui demonstra que a produção textual, quando situada no encontro entre cultura, território, afeto e criticidade, transforma-se em um gesto político profundamente humanizador. Contudo, como provoca a célebre canção — *"Como será o amanhã? Descubra quem souber"* —, a educação popular e antirracista permanece sempre em movimento, convidando-nos a imaginar novos horizontes e a criar metodologias que acompanhem os desafios do tempo presente.

Assim, as ações desenvolvidas no Ilê Èkó podem se articular, a partir de 2026, a iniciativas que aprofundem o cuidado coletivo, a autoria discente e a criação literária como potência emancipatória. Projetos como o **Sarau de Produção Textual "Escrevivências"**, os **Mapas de Referências Culturais Negras** e as produções multimodais descritas anteriormente consolidam um caminho que valoriza a palavra como força de identidade, resistência e pertencimento.

Nesse processo, é fundamental incorporar perspectivas que ampliem a consciência crítica dos estudantes, articulando narrativas de vida à construção da cidadania — como discuto em *Da experiência à consciência crítica: narrativas e cidadania em movimento* (Medeiros, 2025a). A escrita, quando trabalhada a partir das vivências dos sujeitos, transforma-se em processo de reconhecimento e intervenção no mundo, fortalecendo o protagonismo das juventudes periféricas.

Do mesmo modo, compreender a potência da ancestralidade e do território no processo formativo constitui eixo fundamental para pensar o futuro. Em *Identidade iguaçuana e ancestralidade indígena: um olhar pela linguagem e memória coletiva* (Medeiros, 2025b), argumento que práticas educativas que acionam a memória ancestral e o pertencimento territorial contribuem para que estudantes se reconheçam como sujeitos históricos — capazes de narrar suas experiências, interpretar suas realidades e transformar suas comunidades.

À luz dessas perspectivas, novas frentes de atuação podem fortalecer o trabalho do Pré-Èkó, especialmente quando consideramos o papel crescente das tecnologias digitais e da Inteligência Artificial (IA) no cotidiano juvenil. Embora, em determinados

discursos, o uso dessas tecnologias ainda seja associado ao ensino privado voltado às elites, tal compreensão não se sustenta diante da realidade social contemporânea. A IA e os ambientes digitais já fazem parte da vida de sujeitos que têm acesso à internet, atravessando práticas culturais, comunicacionais e educativas das juventudes populares.

Nesse sentido, negar a presença da IA nos espaços de educação popular não apenas invisibiliza experiências já em curso, como também reforça desigualdades históricas de acesso ao conhecimento. Ao contrário, integrá-la de forma crítica, ética e contextualizada — como defendo em *Inteligência artificial na formação de professores: desafios éticos, pedagógicos e culturais na era digital* (Medeiros, 2025c) — significa viabilizar práticas educativas emancipadoras, que reconhecem a tecnologia como território político, cultural e formativo. Assim, o uso da IA não é negado, mas apropriado conscientemente, ampliando possibilidades de aprendizagem, autoria e intervenção social no campo da educação contemporânea.

Nessa direção, o debate dialoga diretamente com Gramsci, ao compreendermos a tecnologia e a Inteligência Artificial como dimensões constitutivas da cultura contemporânea e, portanto, como espaços de disputa pela hegemonia (Gramsci, 2000). Para o autor, toda prática educativa está imersa em relações de poder e produção de consensos; assim, quando a educação popular abdica de refletir criticamente sobre os territórios digitais, corre o risco de reforçar formas de subalternidade cultural. Em contrapartida, a apropriação consciente das tecnologias pode favorecer a formação de intelectuais orgânicos oriundos das classes populares, capazes de interpretar sua realidade, produzir sentidos e intervir no mundo a partir de seus próprios contextos históricos e territoriais (Gramsci, 1982).

Em diálogo com Paulo Freire, essa perspectiva exige superar uma educação bancária — agora mediada por plataformas digitais e algoritmos — para afirmar práticas pedagógicas problematizadoras, nas quais a leitura crítica do mundo antecede e acompanha a leitura da palavra e das tecnologias (Freire, 2019). Nesse sentido, a IA não deve ser tomada como instrumento neutro, mas como mediação pedagógica a ser interrogada, ressignificada e colocada a serviço da conscientização, da autonomia intelectual e da emancipação dos sujeitos históricos (Freire, 2017).

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

É nesse horizonte que a educomunicação se apresenta como campo estratégico para a educação contemporânea, ao articular comunicação, cultura e educação em práticas participativas, dialógicas e autorais. Conforme argumenta Soares (2011), a educomunicação amplia o direito à palavra, fortalece o protagonismo juvenil e democratiza o acesso aos processos comunicacionais e tecnológicos. Assim, ao integrar criticamente a Inteligência Artificial às práticas educativas — especialmente em contextos populares — não se nega seu uso, mas viabiliza-se uma apropriação ética, política e cultural das tecnologias, em consonância com uma pedagogia crítica comprometida com a transformação social (Soares, 2014; Medeiros, 2025c).

Com base nesta perspectiva, algumas iniciativas podem integrar o horizonte pedagógico dos próximos anos:

a) Laboratório de Criação “Palavra+IA”

Ambiente de experimentação onde estudantes produzem poemas, narrativas e memórias em diálogo com ferramentas de IA sem perder a centralidade da autoria humana.

b) Atividades lúdicas e gamificação com IA

Uso de quizzes, desafios, narrativas interativas e simulações que aproximam a escrita da ludicidade — dimensão essencial para práticas antirracistas, como defendem Silvestre e Medeiros (2025).

c) Cartografias digitais do território

Produção de mapas afetivos, linhas do tempo e narrativas visuais que integrem IA generativa e memória comunitária, fortalecendo a identidade local.

d) Mediação tecnológica para o cuidado

Ferramentas digitais que auxiliem estudantes na organização da rotina, na gestão emocional e na reflexão sobre autocuidado, articuladas a práticas humanas de escuta e afeto.

e) Podcasts literários automatizados

Transformação de roteiros e textos autorais em podcasts multimodais com apoio de síntese de voz e edição assistida por IA.

Essas iniciativas, longe de substituir a relação humana, ampliam horizontes de criação, partilha e emancipação. A tecnologia torna-se aliada da educação popular, reforçando a potência das narrativas e democratizando o acesso aos processos de produção do conhecimento.

Assim, o "amanhã" que buscamos construir no Ilê Èkó nasce das travessias que já realizamos: da escrita que resiste, do território que pulsa, das memórias que se afirmam como força e das tecnologias que, quando criticamente apropriadas, se tornam ferramentas de autonomia. O futuro permanece aberto — como pergunta a canção, "como será o amanhã?" —, mas sabemos que será construído com afeto, criticidade, ancestralidade, ludicidade, tecnologia ética e coragem coletiva.

REFERÊNCIAS

ALUNOS DO ILÊ ÈKÓ – Pré-Vestibular Social do IEAR/UFF. Ciclos e fases da vida. *Revista Barbante*, v. XIII, n. 100, Parte II, 18 jun. 2025. Edição especial nº 100. Organização: Prof.ª Dr.ª Janiara de Lima Medeiros. ISSN 2238-1414.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 2.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada.* 10. ed. São Paulo: Ática, 2014. 200 p. il. ISBN 978-85-08-17127-9.

MEDEIROS, Janiara de Lima. Cidadania e ação popular: experiência de mobilização comunitária em Santa Eugênia, Nova Iguaçu. In: _____. *Administração pública: gestão estratégica, política e democracia.* São Paulo: Editora Acadêmica Aluz, 2025c. v. 1, p. 22–44.

MEDEIROS, Janiara de Lima. Cordel de primeira viagem: estudantes em sua estreia literária pelo sertão encantado da cultura nordestina. Natal: Lucgraf, 2025.

MEDEIROS, Janiara de Lima. Da experiência à consciência crítica: narrativas e cidadania em movimento. *Anais Eventos Brasil*, 2025a. DOI: 10.56238/CONEDUCA-026.

MEDEIROS, Janiara de Lima. Fábulas para se ler além da escola. Itapiranga: Editora Schreiben, 2024. (Organizadora).

MEDEIROS, Janiara de Lima. Identidade iguaçuana e ancestralidade indígena: um olhar pela linguagem e memória coletiva. *Anais Eventos Brasil*, 2025b. DOI: 10.56238/CONEDUCA-025.

MEDEIROS, Janiara de Lima. Inteligência artificial na formação de professores: desafios éticos, pedagógicos e culturais na era digital. In: *Open Science Research XXI.* Cap. 42, p. 655–676, 05 nov. 2025. DOI: 10.37885/251020488.

MEDEIROS, Janiara de Lima. Linguagem e memória ancestral: o resgate da cultura dos povos originários na formação da identidade iguaçuana. In: *Formação de Professores: práticas educativas na educação básica.*, v. 1, p. 41–63, 2025. Disponível em: https://ebooks.editoraaluz.com.br/edu/catalog/book/4/chapter/51. DOI: 10.51473/9rdf7r61.

MEDEIROS, Janiara de Lima; MARTON, Silmara Lídia. Filosofia nas escolas e para a vida. In: *Panorama Científico: estudos e pesquisas.* 1. ed. Natal/RN: Amplamente Cursos e Formação Continuada, 2024. p. 41–44. ISBN 978-65-89928-63-8.

MEDEIROS, Janiara de Lima; SANTOS, Silvio Marcos Dias. Gramsci e Freire: um diálogo acerca da filosofia da práxis e da libertação. *Revista Virtual En_Fil: Encontros com a Filosofia*, v. 12, p. 9–21, 2025. DOI: 10.22409/enfil.v12i20.65584.

MEDEIROS, Janiara de Lima; SOARES, Mario Sérgio. Cultura e ensino: o Hip Hop por uma educação antirracista. In: *Educação, trabalho e transformação social: caminhos para uma práxis pedagógica emancipatória.* Itapiranga/SC: Editora Schreiben, 2024. p. 388–402. ISBN 978-65-5440-254-5.

PFEIL, Flávia Maria Cavallo. Práticas e poéticas do cuidado coletivo. *Revista Barbante*, v. XIII, n. 100, Parte II, p. 10–13, 18 jun. 2025. Edição especial nº 100. Organização: Prof.ª Dr.ª Janiara de Lima Medeiros. ISSN 2238-1414.

SILVA, Pedro Henrique do Nascimento. Um brinde aos estudantes jovens e adultos. *Revista Barbante*, v. XIII, n. 98, p. 161, 01 jun. 2025. ISSN 2238-1414. Organização do dossiê: Prof. Me. José Henrique de Almeida Cereja. Tema: *Educação de Jovens e Adultos: incluir e transformar*. Periodicidade: semanal.

SILVESTRE, C. F.; MEDEIROS, Janiara de Lima; et al. Multiculturalismo e antirracismo na Educação Básica: qual é o lugar do lúdico? *Revista de Comunicação Científica – RCC*, v. 5, p. 68–84, 2025.

SOARES, Mario Sérgio; MEDEIROS, Janiara de Lima; et al. Cultura, ensino e formação docente: um diálogo acerca do Hip Hop por uma educação antirracista. *Revista de Comunicação Científica*, v. 2, p. 55–74, 2024. DOI: 10.30681/rcc.v2i16.12849.

PFEIL, Flávia Maria Cavallo. Práticas e poéticas do cuidado coletivo. *Revista Barbante*, v. XIII, n. 100, Parte II, p. 10–13, 18 jun. 2025.

E-BOOK CULTURA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:
DIÁLOGOS PARA UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA
1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

CAPÍTULO XIV

O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL E A DIVERSIDADE CULTURAL NO CURRÍCULO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: IDENTIDADE, MEMÓRIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS À LUZ DA BNCC E DAS LEIS Nº 10.639/2003 E Nº 11.645/2008

Marcos Antônio Carlos dos Santos[37].

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.80-14

RESUMO: Este artigo investiga o ensino de História Local como elemento fundante do currículo da rede municipal de ensino, considerando sua relevância para a formação histórica, cultural e cidadã dos estudantes. Analisa-se de que forma a articulação entre currículo, diversidade cultural e memória coletiva contribui para a valorização das identidades locais e para a democratização do conhecimento histórico. O estudo fundamenta-se nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, com análise de textos normativos, produções acadêmicas e orientações curriculares. Os resultados indicam que a inserção sistemática da História Local no ensino fundamental favorece a compreensão do território como espaço histórico e socialmente construído, além de ampliar o reconhecimento das contribuições indígenas e afro-brasileiras na constituição da sociedade. Evidencia-se, ainda, a importância da formação docente, da produção de materiais didáticos contextualizados e da atuação das secretarias municipais de educação para a efetivação dessa proposta. Conclui-se que o fortalecimento do ensino de História Local constitui uma estratégia pedagógica essencial para a construção de uma educação pública crítica, plural e socialmente comprometida, com impactos positivos desde a educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: História Local. Memória. Diversidade Cultural. Currículo.

THE TEACHING OF LOCAL HISTORY AND CULTURAL DIVERSITY IN THE MUNICIPAL SCHOOL SYSTEM CURRICULUM: IDENTITY, MEMORY, AND EDUCATIONAL PRACTICES IN LIGHT OF THE BNCC AND LAWS NO. 10,639/2003 AND NO. 11,645/2008

ABSTRACT: This article investigates the teaching of Local History as a foundational element of the municipal school curriculum, considering its relevance to students' historical, cultural, and civic education. It analyzes how the articulation between curriculum, cultural diversity, and collective memory contributes to the appreciation of local identities and to the democratization of historical knowledge. The study is grounded in the guidelines of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) and in Laws No. 10.639/2003 and No. 11.645/2008. Methodologically, the research adopts a qualitative approach, with a bibliographic and documentary nature, based on the analysis

37 Doutor em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Educação do CECAP. Professor e escritor. E-mail: marquinhosgmr@gmail.com.

of normative texts, academic productions, and curricular guidelines. The results indicate that the systematic inclusion of Local History in Elementary Education enhances students' understanding of territory as a historically and socially constructed space, while also expanding the recognition of Indigenous and Afro-Brazilian contributions to the formation of society. The study further highlights the importance of teacher education, the development of contextualized teaching materials, and the role of the Municipal Department of Education in implementing this proposal. It concludes that strengthening the teaching of Local History constitutes an essential pedagogical strategy for building a critical, plural, and socially committed public education, with positive impacts extending to Early Childhood Education.

KEYWORDS: Local History. Cultural Diversity. Curriculum. Basic Education.

INTRODUÇÃO

O ensino de História Local, enquanto campo de conhecimento e prática pedagógica, constitui um instrumento essencial para a formação cidadã e o fortalecimento da identidade cultural nas redes públicas de ensino. Ao compreender o território como espaço de construção de saberes, experiências e memórias, a História Local amplia a percepção dos estudantes sobre o mundo e possibilita o reconhecimento do valor das trajetórias coletivas e individuais que moldam a vida em comunidade.

A relevância deste tema justifica-se pelos desafios contemporâneos enfrentados pela escola pública brasileira, especialmente no que se refere à necessidade de repensar suas práticas pedagógicas diante da pluralidade social e cultural que caracteriza o cotidiano escolar. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 consolidaram o compromisso da educação com a inclusão e a diversidade ao estabelecerem a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas afro-brasileira e indígena. Nesse sentido, a História Local representa um campo privilegiado para a efetivação dessas diretrizes, uma vez que é no território vivido que se revelam as marcas do passado, as tradições culturais e as práticas de resistência de diferentes povos.

Compreender a história do lugar em que se vive significa reconhecer as contribuições das comunidades que construíram o patrimônio material e imaterial, resgatando a memória coletiva e fortalecendo os laços de pertencimento social. Dessa forma, o ensino de História Local favorece a articulação entre passado e presente,

permitindo ao estudante situar-se como sujeito histórico inserido em processos sociais mais amplos.

Assim, o objetivo geral deste estudo consiste em analisar o papel do ensino de História Local no currículo municipal, considerando sua contribuição para a formação da identidade cultural, a valorização da diversidade e o cumprimento das diretrizes estabelecidas pela BNCC e pelas legislações educacionais vigentes. Como objetivos específicos, busca-se: compreender as bases teóricas e práticas que fundamentam o ensino de História Local; investigar a aplicação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 nas escolas municipais; discutir o papel da secretaria municipal de educação (SME) na implementação do currículo local; identificar as práticas pedagógicas e os recursos didáticos utilizados no ensino de História Local; analisar os desafios enfrentados pelas escolas; e propor estratégias de valorização da história e da cultura locais no processo educativo.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, fundamentada na análise bibliográfica e documental. Utilizam-se como referenciais teóricos a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, bem como autores que discutem o ensino de História, a formação docente e a relação entre educação e identidade cultural, como Rüsen (2001), Bittencourt (2018), Freire (1996) e Moran (2018).

Para compreender a pesquisa, é possível direcionar a análise aos elementos constitutivos do processo de construção da História Local, entendida como resultado das dinâmicas sociais, culturais, políticas e econômicas que se desenvolveram em cada território. Os autores anteriormente mencionados partem da ideia de que a História Local não se forma de maneira isolada, mas está profundamente relacionada aos processos de organização normativa das sociedades que se constituíram ao longo do tempo em diferentes espaços nacionais.

Em vista disso, a História Local expressa não apenas acontecimentos pontuais, mas o conjunto de práticas, valores, normas e relações sociais que orientaram a vida coletiva e moldaram as identidades territoriais. O processo de instrução normativa das sociedades, materializado em leis, costumes, tradições e formas de organização social,

influencia diretamente a maneira como os grupos humanos interpretam sua própria trajetória histórica. Do mesmo modo, compreender a História Local implica reconhecer o território como espaço de produção de normas, sentidos e pertencimentos.

Os resultados esperados desta pesquisa indicam que a inserção da História Local desde o ensino fundamental favorece o desenvolvimento da consciência histórica e o engajamento social dos discentes. Essa abordagem amplia a compreensão da realidade em que vivem e fortalece o compromisso com a preservação do patrimônio cultural e com a valorização da diversidade. A ampliação desse trabalho para a educação infantil revela-se igualmente necessária, uma vez que possibilita o contato precoce com as narrativas, os símbolos e as referências culturais que compõem a identidade do território, promovendo uma formação integral e sensível às diferentes experiências culturais.

A efetivação desse processo depende, ainda, da produção de materiais didáticos contextualizados, como livros regionais, jogos educativos, mapas interativos, cartografias culturais e recursos digitais voltados à realidade dos alunos. Nessa circunstância, a secretaria municipal de educação assume papel decisivo ao investir em infraestrutura, formação continuada e políticas curriculares participativas. Cabe a esse órgão assegurar que o ensino de História Local se consolide como política pública de valorização da memória e da identidade cultural, articulando escola e comunidade em torno de um propósito comum: a construção de uma educação enraizada na realidade social e aberta à diversidade.

Diante dessa justificativa, o artigo está estruturado em cinco eixos temáticos, que abordam os fundamentos, as práticas e os desafios do ensino de História Local na rede pública de ensino. O primeiro eixo, *O ensino de História Local no currículo do Ensino Fundamental: bases teóricas e práticas*, apresenta os fundamentos conceituais e pedagógicos que sustentam essa abordagem e sua relação com o desenvolvimento da consciência histórica e da identidade cultural. O segundo eixo, *A História Local e a diversidade cultural no currículo municipal: perspectivas das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008*, discute como as legislações voltadas à cultura afro-brasileira e indígena fortalecem o ensino da História Local como instrumento de inclusão e valorização da diversidade.

Em seguida, o terceiro eixo, *A formação docente e o papel da Secretaria Municipal de Educação na implementação do currículo local*, analisa as responsabilidades institucionais e pedagógicas da gestão pública e dos professores na efetivação de um currículo contextualizado e participativo. O quarto eixo, *Patrimônio, memória e identidade: a importância do ensino de História Local na rede pública de Educação Básica*, destaca o papel do patrimônio histórico e cultural como ferramenta de formação cidadã e de preservação da memória coletiva.

Já o quinto eixo, *Metodologias ativas e recursos didáticos no ensino de História Local: práticas e inovações na rede municipal,* explora as possibilidades pedagógicas e tecnológicas para tornar o ensino mais interativo, criativo e conectado às vivências dos estudantes. Por fim, estão as considerações finais e as referências bibliográficas utilizadas neste estudo.

Diante das reflexões apresentadas, compreende-se que a consolidação do ensino de História Local na rede pública de ensino ultrapassa a dimensão curricular e assume caráter ético, político e social. Valorizar a história do território é reconhecer a escola como espaço privilegiado de preservação da memória, fortalecimento da identidade e construção da cidadania coletiva. Ao articular passado, presente e futuro, a educação reafirma seu compromisso com a formação humana e com a construção de uma sociedade plural, democrática e culturalmente consciente.

O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL NO CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E DIMENSÕES FORMATIVAS

O ensino de História Local no currículo do ensino fundamental constitui um instrumento principal para a formação da identidade, da cidadania e do pensamento crítico dos estudantes, pois aproxima o aluno de sua própria realidade social, cultural e geográfica, fortalecendo a memória coletiva e o sentimento de pertencimento à comunidade. Ao integrar o cotidiano, as tradições e os saberes locais ao contexto escolar, essa abordagem permite que o estudante compreenda o espaço em que vive como um campo de experiências humanas e de transformações históricas.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Essa perspectiva amplia a noção de História ao reconhecer que os processos de mudança e permanência não ocorrem apenas em grandes centros ou em eventos de alcance nacional, mas também nos territórios vividos pelas pessoas comuns. Dessa forma, o ensino da História Local contribui para descentralizar a narrativa histórica, valorizando experiências, sujeitos e práticas sociais que compõem a realidade local.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018, p. 9),

> o ensino de História deve promover a compreensão das múltiplas temporalidades e experiências sociais, possibilitando que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos e compreendam sua inserção nas dinâmicas da sociedade.

Nessa perspectiva, ao valorizar as memórias locais, os modos de vida e as práticas culturais das comunidades, o currículo escolar reafirma que cada território carrega experiências singulares que, quando estudadas, contribuem para a construção da diversidade da identidade nacional.

O estudo da História Local configura-se, assim, como uma estratégia para compreender o Brasil a partir de um olhar plural e descentralizado, aproximando o conhecimento histórico das vivências concretas dos alunos. Conforme orienta a BNCC, o ensino deve articular conteúdos universais às experiências próximas, assegurando uma aprendizagem significativa e contextualizada. Por isso, o currículo das redes municipais precisa contemplar conteúdos que expressem as transformações sociais, econômicas e culturais de cada comunidade, reconhecendo a diversidade como valor formativo.

Do ponto de vista teórico, o ensino de História Local fundamenta-se nas concepções da educação histórica e da pedagogia da identidade, conforme discutem Rüsen (2001) e Bittencourt (2018). Para Rüsen (2001), o aprendizado histórico contribui para o desenvolvimento da consciência temporal, permitindo ao sujeito compreender-se como parte do tempo histórico e atribuir sentido às experiências humanas. Bittencourt (2018), por sua vez, defende que o ensino de História deve partir das experiências vividas pelos alunos, expandindo-se gradualmente para contextos mais amplos.

A partir dessas contribuições teóricas, compreende-se que a História Local assume papel central no espaço escolar, uma vez que oferece as condições necessárias para que o estudante relacione o conhecimento histórico às vivências concretas do

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

território em que está inserido. A perspectiva macro apresentada pelos autores conduz à compreensão de que o ensino de História não deve iniciar por narrativas distantes e abstratas, mas pelo contexto imediato do aluno, no qual se manifestam as experiências sociais, culturais e históricas que estruturam sua identidade.

Em vista disso, a articulação entre teoria e prática revela-se essencial para que o ensino de História Local alcance seus objetivos formativos. Atividades de pesquisa, observação e análise crítica possibilitam ao estudante compreender o valor da memória e das experiências coletivas, fortalecendo sua autonomia intelectual e seu compromisso com o espaço em que vive. O ensino da História Local, portanto, deve ser compreendido como um projeto educativo de valorização da identidade e da memória social, no qual o reconhecimento do passado se articula à reflexão sobre o presente e à responsabilidade com o futuro.

Sob a ótica da aprendizagem local, é fundamental destacar que cada comunidade possui uma trajetória histórica própria, marcada por costumes, crenças, práticas culturais e formas específicas de organização social. Esses elementos constituem o patrimônio simbólico do território e influenciam diretamente a construção das identidades individuais e coletivas. Ao reconhecer essa diversidade de experiências, o ensino de História Local valoriza os saberes produzidos no cotidiano e amplia o sentido do conhecimento escolar.

Nesse caso, a escola desempenha papel estratégico ao integrar essas dimensões ao currículo, promovendo uma educação que respeita as singularidades de cada comunidade e reconhece o território como espaço legítimo de produção histórica. Ao considerar os diferentes modos de vida e as memórias sociais presentes no ambiente local, o processo educativo torna-se mais significativo e contextualizado, fortalecendo o sentimento de pertencimento e a participação cidadã dos estudantes.

Por conseguinte, ao envolver a comunidade local — artistas, trabalhadores, mestres de saberes, idosos e lideranças comunitárias —, a instituição escolar transforma o processo de ensino-aprendizagem em uma experiência viva de reconstrução da história coletiva. À vista disso, o ensino de História Local ultrapassa os limites dos conteúdos formais e consolida-se como instrumento de participação social e valorização cultural,

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

permitindo que os estudantes reconheçam o papel transformador da educação em sua própria realidade.

HISTÓRIA LOCAL E DIVERSIDADE CULTURAL: PERSPECTIVAS DAS LEIS Nº 10.639/2003 E Nº 11.645/2008 NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

A disciplina de História Local nas redes municipais de ensino constitui um dos espaços mais significativos para a promoção da diversidade cultural, da valorização das identidades e da formação cidadã dos estudantes. Por esse lado, as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 representam marcos fundamentais da política educacional brasileira, pois inserem, de modo obrigatório, o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo da Educação Básica, reconhecendo a pluralidade étnica que compõe a sociedade brasileira e o papel dos diferentes povos na construção do território nacional. Essas legislações ampliam o entendimento sobre a função social da escola pública como espaço de democratização do conhecimento, correção de desigualdades históricas e construção de uma consciência crítica sobre o passado e o presente.

Ao integrar tais diretrizes ao ensino de História Local, o currículo escolar passa a ser compreendido como campo de disputa simbólica e de reconstrução de narrativas, em que a história das comunidades e dos sujeitos até então marginalizados ganha visibilidade. A Lei nº 10.639/2003, ao determinar o estudo da História e Cultura Afro-brasileira, redefine a prática pedagógica, convidando o professor a abordar a presença negra não apenas sob o viés da escravidão, mas como expressão de resistência, contribuição e protagonismo.

Isso implica reconhecer o papel do negro na formação das cidades, nas expressões religiosas, na culinária, nas manifestações artísticas e na economia local, integrando as experiências africanas e afrodescendentes ao cotidiano escolar. A abordagem da História Local, permite ao aluno identificar a presença negra em sua comunidade e compreender os processos de exclusão e luta por direitos que se prolongam desde o período colonial até a contemporaneidade. Ao fazê-lo, a escola rompe com uma tradição eurocêntrica e homogeneizadora da narrativa histórica, promovendo um ensino voltado à equidade racial, à empatia e à valorização das múltiplas identidades que compõem o espaço plural.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

De modo complementar, a Lei nº 11.645/2008 amplia esse compromisso ao incluir a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura dos Povos Indígenas, reconhecendo a importância dos saberes ancestrais, das línguas, das cosmologias e das práticas socioculturais desses povos na formação da identidade nacional. Tal diretriz reforça o dever ético e político da escola em valorizar a memória dos povos originários que habitam e habitaram os diferentes territórios brasileiros, superando o apagamento histórico e o estigma da inferiorização cultural. O estudo da História Local, essa abordagem se materializa na pesquisa sobre os povos que ocuparam cada região, na análise de suas relações com o meio ambiente, nas tradições orais, nas produções artesanais e nas expressões espirituais que ainda resistem na cultura popular. Assim sendo, a História Local torna-se espaço privilegiado para o diálogo entre as culturas afro-brasileira, indígena e eurodescendente, mostrando que o território vivido é resultado de interações, conflitos e trocas que moldaram o modo de vida das comunidades.

A integração dessas leis ao currículo, conforme orienta a BNCC (Brasil, 2018, p. 393-394), reafirma que a diversidade cultural é componente essencial da aprendizagem e da formação integral. A BNCC, ao estabelecer competências gerais voltadas à empatia, ao respeito e à valorização das diferenças, propõe que o ensino de História promova a compreensão das múltiplas temporalidades e experiências sociais, reconhecendo que cada localidade expressa parte da totalidade histórica da humanidade.

A efetivação desse princípio requer o envolvimento das secretarias municipais de educação, responsáveis por garantir a formação crítica e reflexiva dos docentes, o desenvolvimento de materiais didáticos contextualizados e o estímulo à pesquisa sobre as memórias e patrimônios locais. Cabe às redes de ensino articular políticas curriculares e práticas pedagógicas que promovam o diálogo entre escola, comunidade e cultura, estimulando o uso de fontes diversas — documentos, registros orais, fotografias, obras literárias e artísticas — para reconstruir as narrativas históricas sob o olhar da diversidade.

Ao trazer para a sala de aula as vozes silenciadas, o professor possibilita que os estudantes percebam a pluralidade de sujeitos que constituem sua própria história, fortalecendo o sentimento de identidade e vínculo com o território em que vivem. Nessa circunstância, as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 não devem ser vistas como

complementos, mas como princípios estruturantes de uma educação pública comprometida com os direitos humanos, a justiça social e a igualdade racial.

A importância dessas legislações reside no fato de que elas orientam práticas pedagógicas voltadas ao reconhecimento e à valorização das contribuições históricas, culturais e sociais dos povos afro-brasileiros e indígenas na formação da sociedade brasileira. Para que esses objetivos sejam efetivamente alcançados, torna-se fundamental o desenvolvimento de estudos contínuos no interior das instituições escolares, capazes de problematizar preconceitos, discriminações e desigualdades historicamente construídas.

Posto isso, o espaço escolar deve assumir um papel ativo no enfrentamento de práticas preconceituosas, promovendo ações educativas permanentes que estimulem o respeito à diversidade e a convivência democrática. Ao compreender a relevância das culturas afro-brasileira e indígena na construção da nação brasileira, o estudante amplia sua visão de mundo, desenvolve empatia e passa a reconhecer o valor da diversidade como elemento constitutivo da identidade nacional. Dessa forma, o ensino de História Local contribui para a formação de cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, plural e inclusiva.

Consolidar o ensino da História Local e da diversidade cultural no currículo municipal é compreender a escola como um espaço de mediação entre o conhecimento histórico e a vida comum, no qual se formam sujeitos críticos, conscientes e capazes de reconhecer o valor das identidades que compõem sua comunidade. A efetividade das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, quando articulada à BNCC, revela a urgência de práticas pedagógicas que rompam as fronteiras do ensino tradicional, o ensino meramente conteudista e promovam a formação integral dos estudantes.

Primeiramente, essa efetivação exige que o currículo deixe de ser entendido como um documento estático e passe a ser concebido como uma construção dinâmica, em diálogo permanente com o território e com as experiências sociais dos estudantes. A História Local e a diversidade cultural precisam estar integradas aos conteúdos escolares de forma transversal, aparecendo de maneira contínua ao longo do processo educativo, e não restritas a projetos pontuais ou datas comemorativas. Isso implica planejar o ensino

a partir das realidades locais, articulando os saberes da comunidade com os conteúdos previstos na BNCC.

Em segundo lugar, a formação docente ocupa lugar central nesse processo. Para que as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 se concretizem no cotidiano escolar, é fundamental investir em formação continuada que possibilite ao professor compreender as dimensões históricas, culturais e sociais da diversidade, bem como desenvolver práticas pedagógicas críticas e contextualizadas. O docente precisa ser preparado para trabalhar com fontes locais, memórias coletivas, narrativas silenciadas e experiências culturais diversas, assumindo uma postura investigativa e reflexiva.

Outro aspecto essencial refere-se às práticas pedagógicas adotadas em sala de aula. A superação do ensino meramente conteudista ocorre quando o estudante é colocado como sujeito ativo do processo de aprendizagem. Metodologias participativas, projetos interdisciplinares, pesquisas sobre o território, análise de fontes históricas locais, entrevistas com membros da comunidade e atividades culturais são estratégias que possibilitam a construção do conhecimento de forma significativa e emancipadora. Essas práticas favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico, do respeito à diversidade e do reconhecimento das múltiplas identidades que constituem a sociedade.

A História Local, nesse cenário, funciona como instrumento de pertencimento e reflexão, pois possibilita ao estudante compreender que o espaço em que vive é resultado de múltiplos encontros culturais, saberes, resistências e permanências. No que concerne, cada território torna-se fonte de conhecimento e de reconstrução simbólica do passado, contribuindo para que a memória coletiva seja preservada e atualizada.

Desse modo, promover a História Local sob a perspectiva das leis da diversidade cultural é mais que cumprir um dispositivo normativo — é afirmar a educação como campo de emancipação, respeito e humanização, capaz de construir uma sociedade plural, democrática e comprometida com o reconhecimento da dignidade e da memória de todos os povos que formam o Brasil.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

A FORMAÇÃO DOCENTE E O PAPEL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NA IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO LOCAL

A efetivação do ensino de História Local na rede pública municipal exige mais do que a inserção de conteúdos específicos no currículo. Trata-se de um processo que demanda investimento contínuo na formação docente e uma atuação articulada da secretaria municipal de educação, responsável por planejar, acompanhar e avaliar as políticas curriculares de acordo com as diretrizes nacionais e as especificidades socioculturais do território.

Sob essa ótica, a formação de professores constitui um processo permanente de desenvolvimento profissional, voltado à qualificação das práticas pedagógicas e à contextualização do ensino. O ensino de História Local requer profissionais preparados para interpretar o território como espaço histórico, social e cultural, capazes de articular os conhecimentos científicos às experiências cotidianas dos estudantes. A formação continuada, portanto, torna-se essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas, sensíveis à diversidade e comprometidas com a valorização da memória coletiva.

A secretaria municipal de educação assume papel estratégico ao promover ações formativas que incentivem a pesquisa sobre a história do município, o uso de fontes locais e a construção de materiais didáticos contextualizados. Ao criar espaços de diálogo entre professores, gestores e comunidade, a SME contribui para a consolidação de um currículo que não se limita à reprodução de conteúdo, mas que reconhece o conhecimento como resultado de uma construção coletiva e situada.

Paulo Freire (1996, p. 59) destaca que “ensinar exige respeito à autonomia do educando”, e, nesse sentido, o professor deve assumir uma postura dialógica e mediadora, promovendo um ambiente em que o conhecimento seja construído coletivamente e em constante relação com o cotidiano. A escola, considerando essa realidade, deixa de ser um espaço de reprodução e passa a ser um centro de produção cultural, onde o conhecimento escolar e o saber popular se integram, dando sentido à aprendizagem.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Essa integração pode ocorrer por meio de atividades interdisciplinares que unam História, Geografia, Língua Portuguesa e Artes, favorecendo o estudo da cultura material, da linguagem e das identidades locais. Vale ressaltar ainda que, a valorização das vivências cotidianas fortalece o sentimento de afirmação identitária e a autoestima cultural dos estudantes, que passam a se reconhecer como sujeitos produtores de conhecimento e memória.

Além disso, o fortalecimento da formação docente demanda o incentivo a práticas pedagógicas que promovam o protagonismo dos estudantes e a análise crítica da história, possibilitando a leitura reflexiva dos processos históricos que atravessam a experiência cotidiana das comunidades.

A atuação da SME também envolve a garantia de condições institucionais para o desenvolvimento dessas práticas, como o acesso a recursos pedagógicos, a organização de tempos e espaços de formação e o acompanhamento sistemático das ações curriculares. Ao investir na qualificação docente e na gestão democrática, a secretaria contribui para a construção de uma identidade educacional própria, alinhada às demandas locais e às orientações da Base Nacional Comum Curricular.

Desse modo, a formação dos professores e a atuação da secretaria municipal de educação apresentam-se como instâncias complementares e interdependentes no processo de efetivação do currículo local. Quando desenvolvidas de maneira articulada e participativa, essas ações contribuem para o fortalecimento do ensino de História Local como uma prática educativa reflexiva, crítica e socialmente comprometida, voltada à valorização da identidade cultural, ao reconhecimento da diversidade e à formação cidadã no contexto escolar.

Esse alinhamento institucional favorece a construção de propostas pedagógicas contextualizadas, capazes de integrar os saberes acadêmicos às experiências socioculturais do território. Ao garantir condições formativas, acompanhamento pedagógico e espaços de diálogo coletivo, a gestão educacional possibilita que o currículo se concretize como instrumento de mediação entre escola e comunidade. Sob tal ponto de vista, o ensino de História Local assume uma função estratégica na promoção de

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

aprendizagens significativas, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento histórico e para a compreensão crítica da realidade social vivenciada pelos estudantes.

Compreender esse conjunto de ações implica adotar uma visão ampliada do papel dos diferentes agentes educacionais, como secretários(as) de educação, coordenações pedagógicas e gestores municipais, cuja atuação é decisiva para garantir investimentos, planejamento e condições institucionais que viabilizem a efetivação dessas propostas no cotidiano escolar.

PATRIMÔNIO, MEMÓRIA E IDENTIDADE: A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

A compreensão da História Local como elemento estruturante do currículo da rede pública de ensino permite repensar a escola como espaço de valorização da memória, do patrimônio e da identidade coletiva. Essa abordagem, articulada à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 397), defende que o ensino de História deve ajudar o estudante a entender como as pessoas e as sociedades se transformam ao longo do tempo, reconhecendo as múltiplas temporalidades e identidades culturais que formam o mundo. Também o ensino deve relacionar o cotidiano dos alunos às narrativas históricas mais amplas, de modo a favorecer a construção de uma consciência histórica crítica, ética e cidadã.

A partir dessa compreensão, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos e passa a assumir uma função social mais ampla, voltada à mediação entre o conhecimento histórico e as experiências concretas vividas pelos estudantes. Ao articular a História Local às orientações da BNCC, o ensino de História ganha sentido formativo ao possibilitar que o aluno perceba as transformações sociais como processos construídos historicamente, nos quais diferentes sujeitos e culturas desempenham papéis fundamentais.

Nesse entendimento, contribuir para o desenvolvimento de uma consciência histórica que ultrapassa a memorização de fatos, promovendo a reflexão crítica sobre o tempo, o espaço e as relações sociais. Tendo em vista essa probabilidade, o estudo da

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

História Local fortalece a formação ética e cidadã, ao incentivar o reconhecimento das identidades culturais, o respeito à diversidade e a compreensão do estudante como sujeito histórico inserido em uma coletividade em constante transformação.

Dessa forma, o estudante desenvolve a consciência de que a realidade social é construída historicamente, e, portanto, pode ser transformada pela ação coletiva. Ao mencionar o reconhecimento das múltiplas temporalidades e identidades culturais, a BNCC introduz uma concepção plural e inclusiva da História. Isso significa que o ensino deve abordar não apenas as grandes narrativas nacionais ou eurocêntricas, mas também as histórias locais, regionais, afro-brasileiras, indígenas e populares, valorizando as vozes e as memórias que tradicionalmente foram silenciadas.

Essa abordagem amplia o olhar dos estudantes, mostrando que existem diferentes formas de viver e interpretar o mundo, todas legítimas e dignas de estudo. Dessa maneira, o ensino de História deixa de ser linear e uniforme, passando a dialogar com a diversidade cultural e temporal que compõe o Brasil e o mundo. Sob a ótica de Jacques Le Goff (1990, p. 442), a memória é "um instrumento e um objeto de poder", pois preserva aquilo que a sociedade decide lembrar, revelando os valores e as identidades que sustentam sua existência. Tal compreensão evidencia que a educação escolar, ao abordar o patrimônio material e imaterial de uma localidade, atua como mediadora na preservação da memória coletiva e na formação de cidadãos conscientes de seu papel histórico.

Continuando o raciocínio de Jacques Le Goff (1990), o trabalho pedagógico com a memória no espaço escolar implica reconhecer que lembrar e esquecer são processos históricos marcados por disputas, seleções e silenciamentos. Ao incorporar o patrimônio local ao currículo, a escola contribui para problematizar as narrativas hegemônicas e ampliar o repertório histórico dos estudantes, permitindo que outras experiências sociais ganhem visibilidade.

O ensino de História Local, portanto, não se limita à conservação do passado, mas promove uma leitura crítica das heranças culturais, estimulando o aluno a compreender a memória como construção social e como campo de diálogo entre diferentes tempos, sujeitos e identidades. Assim, a educação histórica assume um papel fundamental na

formação de cidadãos capazes de interpretar o passado de maneira reflexiva e de atuar no presente com responsabilidade e consciência social.

Segundo Horta (1999, p. 9), a educação patrimonial deve ser entendida como "um processo permanente de aprendizado que tem por objetivo a compreensão, a valorização e a preservação do patrimônio cultural como fonte de identidade e memória coletiva". Desse modo, a instituição escolar assume o papel de mediadora entre o conhecimento histórico e o patrimônio local, incentivando a valorização dos bens materiais — como prédios históricos, monumentos e espaços públicos — e dos bens imateriais, como tradições orais, saberes populares, culinária e manifestações religiosas.

Ao incluir o estudo do patrimônio e da memória no currículo municipal, o ensino de História Local amplia a visão dos estudantes sobre o significado do lugar onde vivem. Cada território possui uma narrativa singular, construída por diferentes grupos sociais, cujas experiências revelam as relações de poder, resistência e transformação ao longo do tempo.

A análise dessas narrativas permite compreender que o espaço vivido não é neutro, mas resultado de processos históricos marcados por disputas simbólicas e materiais. Ao reconhecer essa complexidade, o estudante passa a interpretar o território como expressão das dinâmicas sociais que moldaram a vida coletiva, desenvolvendo uma postura crítica diante das permanências e mudanças que estruturam a realidade local.

Dessa forma, o ensino de História Local contribui para a construção de uma consciência histórica sensível às desigualdades e aos processos de exclusão, ao mesmo tempo em que valoriza as estratégias de resistência e os saberes produzidos no cotidiano das comunidades.

Guiado pelas leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, o estudo do patrimônio local deve contemplar também as contribuições afro-brasileiras e indígenas para a formação da identidade cultural brasileira. Ao abordar a presença e o legado desses povos nos territórios municipais, o ensino se torna mais inclusivo, democrático e representativo.

Essa perspectiva rompe com a narrativa tradicional centrada na história europeia e valoriza as experiências de grupos que historicamente foram silenciados. Isso porque a

diversidade cultural, ao ser reconhecida como fundamento da educação, estimula o respeito, o diálogo e a empatia, princípios fundamentais para uma sociedade plural e justa.

A BNCC (Brasil, 2018, p. 393-394) esclarece que a Educação Básica "deve promover a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais, estimulando o respeito às diferenças e a preservação das manifestações culturais". Nesse sentido, o papel da escola ultrapassa o simples ensino de conteúdo. Trata-se de um compromisso ético e social com a formação de cidadãos capazes de compreender e respeitar as múltiplas formas de existência, pensamento e expressão que compõem o Brasil. Essa orientação parte do reconhecimento de que o país é constituído por uma riqueza de matrizes culturais — indígenas, africanas, europeias, asiáticas e latino-americanas — que se associa historicamente e configuram a identidade nacional.

Dessa maneira, a BNCC propõe que o currículo da Educação Básica incorpore saberes locais, práticas culturais e tradições comunitárias como parte do processo educativo. A diversidade cultural é compreendida, portanto, não como um tema isolado, mas como um eixo transversal que interliga todas as áreas do conhecimento, especialmente a de Ciências Humanas e o ensino de História. A intenção é defender que os alunos reconheçam o valor de suas próprias origens e, ao mesmo tempo, desenvolvam uma postura de respeito e empatia em relação ao outro.

Sob essa ótica, defendemos que o ensino de História, ao dialogar diretamente com os saberes e as experiências das comunidades, potencializa a aprendizagem significativa e fortalece o vínculo entre o estudante e o território em que vive. Ao reconhecer as práticas culturais e as tradições comunitárias como fontes legítimas de conhecimento histórico, a escola amplia seu papel formativo e contribui para a construção de uma educação comprometida com a diversidade, a equidade e a justiça social. Consequentemente, o currículo deixa de ser apenas um instrumento normativo e passa a se configurar como um espaço vivo de produção de sentidos, no qual os alunos são convidados a refletir criticamente sobre suas origens, suas relações sociais e sua atuação no mundo.

Com isso, a articulação entre patrimônio, memória e identidade contribui para o fortalecimento do sentimento de pertencimento dos estudantes em relação ao lugar em que vivem. Ao reconhecer-se como parte de uma coletividade historicamente

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

construída, o aluno desenvolve uma relação mais consciente com o território, compreendendo que sua identidade é resultado de múltiplas influências culturais, sociais e históricas. Essa percepção favorece o respeito à diversidade e o reconhecimento das diferentes matrizes culturais presentes na comunidade.

Desenvolver práticas pedagógicas como o uso de fontes históricas locais, relatos orais, fotografias antigas, visitas a espaços de memória e projetos de educação patrimonial possibilitam uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. Essas ações aproximam a escola da comunidade e transformam o processo educativo em uma experiência viva de investigação e valorização cultural, fortalecendo os vínculos entre conhecimento escolar e realidade social.

A valorização do acervo cultural e da memória coletiva no ensino da História Regional representa uma via essencial para fortalecer a função social da escola como guardadora de identidades, promotora da pluralidade cultural e indutora do desenvolvimento comunitário. A Educação Básica, ao integrar ao currículo escolar as narrativas, saberes e símbolos que compõem a dinâmica da vida local, consolida um projeto formativo pautado no diálogo entre passado e presente, estimulando uma visão analítica sobre as continuidades e as transformações históricas.

Projetamos que esse movimento contribui para ressignificar o papel da escola pública, que passa a atuar não apenas como espaço de transmissão de conhecimentos, mas como ambiente de produção e circulação de sentidos históricos. Ao aproximar o ensino da História das experiências vividas pelos estudantes e por suas comunidades, a instituição escolar fortalece os vínculos sociais e amplia a compreensão de que a história é construída coletivamente. Nesse processo, os alunos desenvolvem a capacidade de interpretar criticamente o passado, compreender os desafios do presente e projetar ações futuras orientadas pelo respeito à diversidade, pela valorização da memória social e pelo compromisso com a cidadania.

Essa proposta, fundamentada na BNCC (Brasil, 2018) e nas leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, reafirma que o ensino de História deve constituir-se como um instrumento de formação integral e libertadora, reconhecendo nos sujeitos e em suas vivências o verdadeiro significado da trajetória humana.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Nesse panorama, sustentamos que o conhecimento histórico adquire sentido quando dialoga com as experiências concretas dos estudantes, permitindo-lhes compreender-se como parte ativa dos processos sociais e culturais que moldam o território em que vivem. Ao valorizar as vivências, os saberes e as memórias das comunidades, o ensino de História contribui para a formação de sujeitos críticos e conscientes, capazes de interpretar a realidade de forma reflexiva e de atuar de maneira responsável na construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

Ao perceber-se como parte integrante desse movimento, cada educando compreende que zelar pelo patrimônio e pela memória é também projetar o futuro — um futuro em que a identidade cultural, a diversidade e a cidadania coexistem como fundamentos de uma educação pública comprometida com o progresso humano, social e histórico das comunidades.

METODOLOGIAS ATIVAS E RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL: PRÁTICAS E INOVAÇÕES NA REDE MUNICIPAL

A implementação do ensino de História Local nas redes públicas de ensino requer práticas pedagógicas que superem o modelo transmissivo e favoreçam a participação efetiva do estudante no processo de aprendizagem. À luz das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, a escola pública deve promover estratégias metodológicas que estimulem a investigação, a reflexão e a valorização da cultura local.

Nesse horizonte, torna-se imprescindível adotar abordagens pedagógicas que possibilitem ao educando assumir uma postura ativa diante do conhecimento histórico, compreendendo-o como resultado de construções sociais situadas no tempo e no espaço. A incorporação de projetos investigativos, estudos do meio, pesquisa com fontes orais e análise de registros culturais da comunidade contribui para tornar a aprendizagem mais significativa e contextualizada. Ao articular o saber escolar às experiências vividas no território, a escola amplia as possibilidades de interpretação da realidade, fortalece os vínculos identitários e favorece a construção de sentidos sobre o passado e o presente. Da mesma forma, o ensino de História Local consolida-se como um campo formativo que

estimula a autonomia intelectual, o pensamento crítico e o compromisso social dos estudantes, alinhando-se aos princípios de uma educação democrática e culturalmente plural.

As metodologias ativas e os recursos didáticos representam dimensões complementares e indispensáveis à qualidade do processo de ensino-aprendizagem, especialmente quando aplicadas ao ensino de História Local nas escolas públicas.

Segundo Moran (2018, p. 12-15), as metodologias ativas partem do princípio de que o aluno deve ser protagonista do próprio aprendizado, atuando de forma investigativa, criativa e colaborativa na construção do conhecimento. Essa concepção rompe com o modelo tradicional de ensino centrado na transmissão de conteúdos e promove o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais.

Tendo em vista essa probabilidade, o processo educativo desloca o foco da simples assimilação de informações para a construção significativa do saber, na qual o estudante assume papel central na elaboração, problematização e socialização do conhecimento. Ao participar ativamente das atividades propostas, o educando desenvolve maior autonomia intelectual, senso crítico e capacidade de dialogar com diferentes pontos de vista, articulando saberes escolares às experiências vividas em seu contexto social. Mesmo assim, as metodologias ativas contribuem para uma aprendizagem mais contextualizada e significativa, favorecendo a formação integral do sujeito e fortalecendo o vínculo entre escola, comunidade e realidade histórica estudada.

Dessa maneira, a prática educativa deve permitir que o estudante atue como protagonista, assumindo uma postura participativa e investigativa diante do conhecimento. Ao utilizar estratégias que envolvem pesquisa, observação, interpretação e produção, o ensino deixa de ser um ato de transmissão e passa a ser uma construção coletiva, em que o aluno é desafiado a pensar historicamente sobre a realidade em que vive. A História Local, quando trabalhada a partir de metodologias participativas, estimula o olhar crítico e o sentimento de pertencimento, pois o estudante se reconhece como parte da história que estuda. Essa aproximação entre o conteúdo e a vivência cotidiana fortalece o vínculo entre escola e comunidade, dando novo significado ao aprendizado.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Com base nessa perspectiva, as metodologias ativas fundamentam-se na concepção de que o estudante deve assumir papel central em seu processo de aprendizagem, atuando de forma crítica e reflexiva na interpretação da realidade em que está inserido. No ensino de História Local, essa abordagem possibilita aos alunos investigarem o território, analisar fontes históricas relacionadas ao seu cotidiano e compreender as conexões entre passado e presente. Ao envolver o estudante em atividades de pesquisa, problematização e produção de narrativas históricas, o processo de ensino-aprendizagem torna-se mais significativo e articulado às experiências sociais da comunidade.

Para que essa aprendizagem se efetive de maneira consistente nas instituições escolares, os recursos didáticos exercem função mediadora no processo educativo, ampliando as possibilidades de leitura e interpretação da História Local. Materiais como mapas, fotografias, documentos, registros orais, vídeos, jogos educativos e recursos digitais contribuem para a diversificação das linguagens utilizadas em sala de aula, favorecendo diferentes formas de aprender e de expressar o conhecimento histórico. Quando empregados de modo intencional e articulados às metodologias participativas, esses recursos potencializam o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia intelectual e do protagonismo discente.

Nessa continuidade, a utilização de projetos pedagógicos voltados à memória local — como entrevistas com moradores, levantamento de histórias de vida e análise de acervos comunitários — configura-se como uma estratégia eficaz para aproximar a escola da realidade sociocultural em que está inserida. Tais práticas, ao dialogarem diretamente com o território vivido, fortalecem o vínculo entre instituição escolar e comunidade, além de possibilitarem que o estudante se reconheça como sujeito histórico e produtor de conhecimento, capaz de interpretar e atribuir sentido às experiências coletivas.

Além disso, o uso de tecnologias digitais amplia significativamente as possibilidades do ensino de História Local, ao permitir a criação de mapas interativos, produções audiovisuais, podcasts e registros digitais da memória comunitária. Esses recursos favorecem uma aprendizagem mais dinâmica, colaborativa e significativa, desde que integrados a uma proposta pedagógica crítica e contextualizada. Por essa ótica, a

tecnologia não deve ser compreendida apenas como instrumento técnico, mas como meio de expressão, investigação e ressignificação do conhecimento histórico, potencializando o diálogo entre trajetórias históricas e a realidade atual e fortalecendo o protagonismo discente no processo educativo.

Para que essas práticas se consolidem de forma efetiva, é fundamental o investimento das redes municipais em infraestrutura, formação docente e acesso a materiais didáticos diversificados. A secretaria municipal de educação desempenha papel decisivo ao apoiar iniciativas inovadoras, promover a formação continuada dos professores e incentivar práticas interdisciplinares que valorizem o contexto local.

Isso posto, o uso articulado de metodologias ativas e recursos didáticos no ensino de História Local contribui para a construção de uma educação pública mais democrática, participativa e culturalmente significativa. Ao colocar o estudante no centro do processo educativo, essas práticas fortalecem a consciência histórica, o sentimento de pertencimento e o compromisso com a valorização da memória e da identidade das comunidades.

Para que essas iniciativas se tornem realidade nas escolas municipais, é necessário que a SME desempenhe um papel ativo no apoio às práticas pedagógicas inovadoras. O investimento em formação continuada para professores, voltada para o uso pedagógico das tecnologias e para a implementação de projetos interdisciplinares, é essencial para garantir que o ensino de História Local se torne mais inclusivo e reflexivo.

Aliás, é fundamental que a infraestrutura tecnológica das escolas seja adequada, com acesso a recursos que permitam uma aprendizagem mais criativa e participativa. O investimento em materiais didáticos diversificados, como livros, jogos educativos e recursos audiovisuais, é outro componente primordial para garantir que o ensino de História Local seja eficaz e acessível a todos os estudantes, independentemente da sua realidade socioeconômica.

Nesse contexto, a escola deixa de ser concebida unicamente como um espaço de transmissão de saberes e passa a se afirmar como um ambiente dinâmico de criação, experimentação e reconstrução cultural. Ao incorporar essas práticas ao currículo, a educação municipal não apenas cumpre sua função de preservar a história e a memória

coletiva, mas também fortalece um ambiente educacional democrático, pautado no diálogo e na aproximação entre escola e comunidade. Todavia, para que esse processo se consolide de forma equitativa e contínua, é imprescindível o comprometimento efetivo dos órgãos competentes — especialmente das secretarias de educação e da gestão pública municipal — no planejamento, no financiamento e no acompanhamento das políticas educacionais, sob pena de se ampliar as desigualdades e comprometer o direito dos estudantes a uma formação histórica crítica e socialmente referenciada.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A CONSOLIDAÇÃO DA HISTÓRIA LOCAL COMO EIXO ESTRUTURANTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A consolidação da História Local como eixo estruturante da Educação Básica representa um desafio permanente para a consolidação de uma educação que seja, ao mesmo tempo, crítica, inclusiva e socialmente significativa. Embora a BNCC (Brasil, 2018, p. 403–404) reconheça que o ensino de História deve favorecer a compreensão das identidades culturais e a valorização das memórias coletivas, ainda é evidente o distanciamento entre as intenções legais e as práticas efetivas nas escolas.

Entre os principais desafios, destaca-se a insuficiência de formação específica para os professores, o que dificulta a elaboração de práticas pedagógicas contextualizadas e fundamentadas teoricamente. A ausência de materiais didáticos regionais, bem como a sobrecarga de trabalho docente, também compromete a continuidade e a profundidade do ensino de História Local, mantendo-o, em muitos casos, subordinado a currículos excessivamente generalizantes.

Outro obstáculo relevante refere-se à compreensão limitada do território como espaço educativo. Muitas vezes, o currículo escolar não reconhece a comunidade como fonte legítima de conhecimento histórico, desconsiderando saberes populares, memórias orais e experiências culturais que poderiam enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Superar essa lógica exige uma mudança de perspectiva curricular, na qual o território seja compreendido como um espaço de produção de saberes e de construção identitária.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Apesar desses desafios, as perspectivas para a consolidação da História Local são promissoras, especialmente quando há articulação entre políticas públicas, formação docente e participação comunitária. O fortalecimento de programas municipais de educação patrimonial, o incentivo à pesquisa escolar sobre a história do município e a promoção de projetos interdisciplinares constituem caminhos viáveis para integrar o ensino de História Local de forma contínua e significativa ao currículo.

O uso consciente de metodologias ativas e de tecnologias educacionais também amplia as possibilidades de inovação pedagógica, ao permitir que os estudantes investiguem, registrem e interpretem as transformações históricas de seu território. Contudo, tais recursos devem ser utilizados com intencionalidade pedagógica, de modo que contribuam para o desenvolvimento da consciência histórica e não apenas para a reprodução de informações.

A consolidação da História Local também está diretamente relacionada ao cumprimento das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que reforçam a necessidade de uma educação comprometida com a diversidade cultural e com o reconhecimento das contribuições afro-brasileiras e indígenas na formação da sociedade. Ao integrar essas diretrizes ao currículo local, a escola amplia sua função social e reafirma seu compromisso com a justiça social e a democratização da memória.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular oferece um importante referencial para a articulação entre conteúdos locais e conhecimentos mais amplos, defendendo um ensino de História que promova o pensamento crítico, a empatia e o respeito às diferenças. A História Local, quando tratada como eixo estruturante, contribui para que os estudantes compreendam a multiplicidade de identidades que formam o país e reconheçam o valor das relações comunitárias na construção da vida social.

Por fim, consolidar a História Local como parte integrante da Educação Básica implica compreender o currículo como uma construção dinâmica, em constante diálogo com a realidade social. Trata-se de um projeto educativo que exige investimento público, planejamento contínuo e compromisso coletivo entre gestores, professores e comunidade. Ao valorizar as histórias dos lugares e das pessoas, a escola pública fortalece sua função

formativa e contribui para a construção de sujeitos críticos, conscientes de sua história e capazes de atuar de forma responsável na transformação da sociedade.

Uma das tarefas mais urgentes consiste em criar políticas públicas que assegurem a valorização docente, o desenvolvimento profissional contínuo e a produção de materiais didáticos contextualizados. O aperfeiçoamento profissional precisa ir além do domínio do conteúdo; deve capacitá-los para compreender a complexidade dos contextos locais e para elaborar práticas que integrem os saberes da comunidade ao currículo escolar. Nesse aspecto, as atribuições da secretaria municipal de educação são fundamentais, pois cabe a ela promover condições para que o professor tenha acesso a recursos, assessoria pedagógica e espaços de formação coletiva.

No entanto, mais do que o uso instrumental da tecnologia, é essencial que haja intencionalidade pedagógica. A tecnologia deve ser compreendida como meio de expressão, investigação e construção coletiva do saber histórico. Quando usada criticamente, possibilita que o aluno intérprete as transformações de seu lugar de vivência, percebendo-se como parte ativa das mudanças que o cercam.

Além dos aspectos tecnológicos, a consolidação da História Local também está ligada ao reconhecimento de sua função social e política. Estudar o passado das comunidades é compreender os processos de resistência, as lutas dos povos indígenas e afrodescendentes, as transformações econômicas e culturais e as permanências que moldaram a realidade atual.

Por conseguinte, o ensino de História Local não se restringe à recuperação de fatos, mas se propõe a revelar as vozes que, por séculos, foram silenciadas nas narrativas oficiais. A escola, ao assumir essa postura, torna-se um espaço de reparação simbólica e de democratização da memória. As leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, ao determinarem a obrigatoriedade do ensino das culturas afro-brasileira e indígena, fortalecem esse movimento de ressignificação do currículo e reafirmam a importância da diversidade como eixo estruturante da educação.

A interpretação da BNCC (Brasil, 2018) evidencia que o ensino de História deve favorecer o desenvolvimento da empatia, do pensamento crítico e da valorização das diferentes culturas, ao integrar conteúdos locais e universais em uma perspectiva

interdisciplinar. Essa proposta, ao ser aplicada à realidade da História Local, amplia as possibilidades formativas e reforça o papel da escola como promotora da heterogeneidade e da justiça social. Ao trazer para o espaço escolar a pluralidade das experiências humanas e culturais, a História Local contribui para que os discentes reconheçam a multiplicidade de identidades que formam o Brasil e para que compreendam o valor das relações comunitárias na construção da vida coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo permite afirmar que o ensino de História Local, quando incorporado de maneira crítica e sistemática ao currículo da Educação Básica, configura-se como uma prática pedagógica indispensável à construção da identidade cultural e da cidadania. O estudo das realidades locais possibilita ao estudante compreender a complexidade dos processos históricos que moldam o espaço em que vive, valorizando o território como fonte de memória e de vínculo social.

Concomitantemente, revela-se como um meio de democratizar o conhecimento, ao reconhecer que todas as comunidades — independentemente de seu tamanho ou visibilidade — possuem trajetórias e narrativas dignas de serem estudadas. Sob esse olhar, a História Local ultrapassa o caráter meramente descritivo e assume uma função formativa, pois estimula a reflexão sobre o papel dos sujeitos históricos, das práticas culturais e das relações sociais que constituem a vida coletiva.

A discussão realizada ao longo do trabalho demonstrou que a consolidação do ensino de História Local depende de uma mudança profunda na concepção de currículo e de prática docente. A BNCC (Brasil, 2018) e as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 oferecem um arcabouço legal e ético que sustenta essa proposta, ao distinguir a diversidade cultural e a pluralidade das experiências históricas como princípios estruturantes da educação.

Contudo, a efetivação dessas diretrizes exige mais do que a simples inserção de conteúdos regionais: requer um compromisso político e pedagógico das redes municipais em transformar a escola em um espaço de escuta, diálogo e reconstrução da memória

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

coletiva. A História Local, nesse panorama, deve ser tratada como um eixo transversal e permanente da formação escolar, articulando-se com todas as áreas do conhecimento e promovendo o encontro entre saberes acadêmicos e saberes populares.

Ao longo da pesquisa, evidenciou-se que a valorização da memória, do patrimônio e da identidade local fortalece a responsabilidade social da escola como guardiã da cultura e promotora da diversidade. A educação patrimonial, sendo assim, desponta como uma ferramenta essencial para despertar no estudante o senso de corresponsabilidade na preservação de sua história e de seus espaços simbólicos.

A escola, ao abordar os marcos históricos, as tradições e os bens culturais da comunidade, não apenas ensina sobre o passado, mas também forma sujeitos conscientes de seu papel na continuidade da história. Essa dimensão educativa transforma o processo de ensino-aprendizagem em uma experiência viva, na qual o aluno se percebe como parte integrante de uma coletividade que constrói, ressignifica e projeta seu futuro a partir de suas próprias raízes.

Outro aspecto essencial identificado foi o papel da formação docente e da atuação das secretarias municipais de educação na implementação de currículos locais. A consolidação da História Local no ensino fundamental requer professores preparados para mediar o conhecimento histórico com sensibilidade, criticidade e concepção. Isso implica investir em políticas de qualificação profissional que ofereçam suporte teórico e metodológico, estimulando o uso de abordagens interdisciplinares, metodologias ativas e tecnologias educacionais.

O trabalho também destacou a importância das metodologias ativas e dos recursos didáticos inovadores como instrumentos de fortalecimento da aprendizagem histórica. Essas abordagens, ao colocarem o aluno como protagonista do processo educativo, favorecem a investigação, a autonomia e a criatividade, além de estimularem o uso de múltiplas linguagens na construção do conhecimento.

As experiências pedagógicas que envolvem história oral, projetos de memória, mapeamentos culturais e produções multimídia aproximam o ensino da vivência cotidiana e permitem ao estudante compreender a história como uma realidade dinâmica e em constante transformação. Apesar disso, tais práticas só se tornam possíveis quando há

investimento nas escolas públicas, tanto em infraestrutura tecnológica quanto em condições de trabalho docente. É imprescindível que a inovação educacional esteja aliada à equidade, garantindo que todos os estudantes, independentemente de sua origem social, tenham acesso a um ensino de qualidade, criativo e culturalmente enraizado.

Os desafios enfrentados pela rede pública de ensino, especialmente nas pequenas cidades, revelam que a consolidação da História Local exige uma articulação entre políticas educacionais, compromisso docente e participação comunitária. A escassez de materiais didáticos regionais, a sobrecarga de trabalho dos professores e a ausência de um planejamento curricular contínuo ainda limitam o desenvolvimento de práticas efetivas.

Porém, as perspectivas apontadas neste estudo indicam caminhos possíveis: estimular a criação de programas municipais de educação patrimonial, envolvendo escolas, secretarias e instituições culturais locais; desenvolver planos de ação intersetoriais entre as áreas de educação, cultura e turismo, visando à valorização da memória histórica e dos espaços de identidade comunitária; incentivar formações continuadas específicas sobre História Local, patrimônio cultural e metodologias participativas, garantindo suporte pedagógico aos docentes outros.

Ao integrar a História Local à formação básica, o ensino passa a cumprir sua função maior: formar sujeitos críticos, empáticos e comprometidos com a transformação de sua realidade. O estudo do território vivido desperta o sentimento de responsabilidade social e de pertencimento cultural, elementos fundamentais para a construção de uma sociedade democrática.

A escola pública, nessa circunstância, torna-se um espaço de encontro entre tradição e inovação, entre o passado que orienta e o futuro que se constrói. O conhecimento histórico local permite ao aluno compreender que a história não é apenas herança, mas também ação; não é apenas lembrança, mas também projeto. Identificar-se como parte da história de seu lugar é reconhecer-se como sujeito da própria existência e do mundo em que vive.

Portanto, que o ensino de História Local deve ser entendido como uma política de formação integral e cidadã, sustentada por valores éticos, culturais e democráticos. Sua

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

efetivação requer planejamento contínuo, investimento público e engajamento coletivo, para que a escola pública se fortaleça como espaço de criação, reflexão e emancipação.

Mais do que ensinar sobre o passado, ensinar História Local significa promover o diálogo entre gerações, cultivar o respeito às diferenças e projetar novas formas de convivência social baseadas na memória, na solidariedade e na esperança. Ao assumir esse compromisso, a educação municipal contribui para formar indivíduos capazes de compreender o mundo a partir de suas origens e de transformá-lo com consciência, valores éticos e responsabilidade sociocultural.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

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

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, 2008.

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

HORTA, Maria de Lourdes Parreira. **Educação Patrimonial**: uma experiência de aprendizagem. Brasília: IPHAN, 1999.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UnB, 2001.

E-BOOK CULTURA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:
DIÁLOGOS PARA UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA
1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

CAPÍTULO XV

LOGARÍTMOS: UMA FERRAMENTA PRÁTICA E SOLUTIVA NAS ATIVIDADES DE HIDRÁULICA, ENTRE OUTRAS ABORDAGENS INTERDICIPLINARES

Alexandre Franco Fernandes[38]; Jefferson de Arruda[39];
Zeliane Rezende Sandoval Fernandes[40].
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.80-15

RESUMO: Este trabalho dissertativo traz uma proposta de aplicação prática, sobretudo, em equações de Hidráulica que se reveste de importância para o campo da Engenharia Civil. Bem como, trata-se de ferramenta útil, a fim de extrair expoentes fracionários de suas bases infinitamente pequenas e próximas do zero. Entretanto, positivas e de todo modo, facilitando a operação matemática com expressiva precisão. Ainda, em outros contextos, outras ciências, pode ser de significativa valia, como a Química e Biologia, na primeira empregada na medição do decrescimento da matéria radioativa e, na segunda, no cálculo de cultura de bactérias e fungos em escala geométrica. Enfim, a compreensão do emprego de logaritmos não pode perder sentido, mesmo sabendo que outras ferramentas mais recentes e atualizadas poderão substituí-lo, eis que, pertence à sequência lógico-dedutiva no processo de aprendizagem, dos assuntos relativos à Matemática e Hidráulica.

PALAVRAS-CHAVES: Logaritmos. Aplicações. Hidráulica. Processo. Aprendizagem lógico-dedutivo.

LOGARITHMS: A PRACTICAL AND SOLUTIVE TOOL IN HYDRAULIC ACTIVITIES, AMONG OTHER INTERDISCIPLINARY APPROACHES

ABSTRACT: This dissertation presents a practical application proposal for logarithms, particularly in Hydraulic equations, which are of significant importance to the field of Civil Engineering. It serves as a useful tool for extracting fractional exponents from bases that are infinitely small and close to zero, yet positive, thereby facilitating mathematical operations with high precision. Furthermore, the study highlights the value of logarithms in other sciences, such as Chemistry, for measuring radioactive decay, and Biology, for calculating the geometric growth of bacterial and fungal cultures. Finally, it argues that the understanding of logarithms remains essential; despite the emergence of modern tools, they are fundamental to the logical-deductive sequence in the learning process of Mathematics and Hydraulics.

KEYWORDS: Logarithms. Hydraulics. Logical-Deductive Learning.

38 Acadêmico em Engenharia Civil IFMS. Bacharel em Ciências Militares AMAN 1992 Curso de Oficiais de Engenharia. Mestre em Aplicações Militares EsAO 2001. E-mail: Franco_cap2004@yahoo.com.br
39 Mestrado Profissional em Matemática (2013-2015) Unb, Brasil. Graduação em Matemática – Lic. Plena UFMS. Curso técnico/profissionalizante em andamento IFMS.
40 Mestrado em Educaçao (2015-2017) USCB, Brasil. Graduação em Pedagogia – Lic. Plena UCDB. E-mail: zelianer@gmail.com

E-BOOK CULTURA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:
DIÁLOGOS PARA UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA
1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

INTRODUÇÃO

Segundo o PCN (Brasil, 1998), a tecnologia está presente na vida de toda a sociedade e isto se torna cada vez mais evidente ao longo de cada avanço tecnológico e descoberta. Eis que computadores, tablets em sua programação nada mais, nada menos, possuem reservas de espaços (memória RAM) de mantissaslogaritmos, que com a advento da programação expressam valores(resultados) equivalentes a nada mais que a lógica operacional da programação.

De acordo com o PCN (Brasil, 1998), no contexto escolar atual, os alunos estão sintonizados, intimamente, com a tecnologia, sobretudo, rede sociais e sobremaneira, em jogos virtuais. Não importam os valores educacionais vigentes, principalmente, valores motivados por interesses sociais, porque o ensino da Matemática se torna enfadonho e desmotivador.

Em uma análise crítica do contexto social contemporâneo (Sec. XXI), os logaritmos não têm a importância significativa de três décadas atrás, sendo injustificável o ensino nas escolas no Ensino Médio. De acordo com Lima (2013), verdadeiramente, sua aplicação como facilitador de operações matemáticas está em desuso, mas não descartada. Contudo, para a aprendizagem das funções exponenciais, usadas em equações da Biologia, bem como Química e Finanças, ainda não foi totalmente descartado.

Enfim, obsoleto ou não, ainda não houve com abstrair o uso da ferramenta, quando a lógica e intuição estão presente nas expressões matemáticas assegurando o fiel funcionamento de fenômenos hidráulicos do tema.

Logaritmo é um conteúdo de igual importância a Limites, Derivadas e Integração, todos pertinentes ao campo das Engenharias, assim como outras ciências. Nesse sentido, este artigo visa responder o questionamento: “como verificar a exatidão dos resultados alcançados nas equações de fenômenos naturais, especialmente em Hidráulica.

Segundo Rosa (2007, p. 28):

> As aprendizagens vão acontecer em função das necessidades[...} assim, pode-se dizer que, para que ocorram as aprendizagens faz-se necessário um estado de alerta, impulso, vontade e desejo, ou seja, motivação.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Logo, a fim de motivar o aluno ao aprendizado, necessita-se de ferramentas. Especificamente, de acordo com o PCN (Brasil, 1998), a didática da Matemática na atualidade sugere seu emprego, para potencializar a aprendizagem. Eno intuito de despertar o interesse, a vontade de aprender logaritmos e ouras ferramentas matemáticas. Dessa forma, este trabalho tem como objetivo propor demonstrações da aplicação de logaritmos, com o propósito de verificação da exatidão de resultados.

Para tanto, tal proposta apresenta atividades envolvendo aplicações em contextos do cotidiano da Hidráulica e de outras disciplinas, as quais podem ser solutivas com esta ferramenta e também, terem seus resultados confirmados. Esta proposta pode ser usada nas aulas de Matemática, bem como da Hidráulica, pelo professor da atualidade e toda comunidade escolar. Por meio da mesma, o ensino de logaritmos será significativo ao aluno e poderá despertar seu interesse pelo assunto, agilizando e motivando a aprendizagem. Uma vez que mostrará aplicações em situações concretas. Nas etapas do processo de construção da proposta apresentada há os seguintes objetivos específicos:

- Apresentar a história dos logaritmos e das aplicações abordadas.
- Apresentar a definição e propriedades dos logaritmos demonstradas.
- Sugerir questões interdisciplinares e contextualizadas que envolvem a definição de logaritmos e suas propriedades.
- Confirmar os resultados das equações da Hidráulica por meio do logaritmo.
- A história do logaritmo

A história do desenvolvimento dos logaritmos relatada neste tópico foi encontrada na obra de Maor (2008). No intuito de ser usada em sala de aula, a história poderá significar de forma interdisciplinar as questões que serão abordadas mais adiante.

Afirma Maor (2008) que as tantas descobertas dos séculos XVI e XVII, sobretudo as pertinentes à Astronomia, exigiam muitos cálculos devido à quantidade de informações numéricas. Portanto, os cientistas da época careciam que este óbice fosse resolvido.

Encontrou-se no livro de Maor (2008, p. 15) a seguinte afirmação por John Napier, pai do logaritmo, que apresentou as dificuldades da época:

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

> Percebendo que não há nada mais trabalhoso na prática da matemática, nem que mais prejudique e atrapalhe os calculadores, que as multiplicações, divisões, extrações de quadrados e cubos dos grandes números...comecei a considerar em minha mente, através de que tipo de arte certa e rápida poderia remover tais dificuldades.

De acordo com Maor (2008), esta dificuldade fora removida quando os logaritmos surgiram. As duas propriedades pelo fato de transformarem multiplicações em soma, divisões em subtrações e potências em multiplicações, mitigaram os laboriosos cálculos que dificultavam a vida dos cientistas, marcada por tantas descobertas importantes à humanidade.

Segundo Maor (2008), raramente uma invenção matemática abstrata foi tão bem aceita quanto a dos logaritmos. Afirma Maor (2008) que sendo Napier letrado em trigonometria, conhecia bem as fórmulas de prostaférese:

$$\text{sen}(a) \cdot \text{sen}(b) = \frac{1}{2}[\cos(a-b) - \cos(a+b)] =$$

$$1/2[\cos(a).\cos(b) + \text{sen}(a).\text{sen}(b) - \cos(a).\cos(b)+\text{sen}(a).\text{sen}(b)]=$$

$$\frac{1}{2} \times 2\text{sen}(a).\text{sen}(b)=$$

$$\text{“sen}(a).\text{sen}(b)\text{”}$$

Tais fórmulas, como se observa, transformam multiplicações em somas ou subtrações. A idéia por trás destas fórmulas foi que, certamente, colocou Napier no caminho da grande invenção da Matemática, ou seja, os logaritmos.

Segundo Maor(2008), outra ideia que contribuiu para esta grande inovação e corresponde aos termos de uma progressão geométrica. A sequência 1,2,4,8,16,32... tem razão 2, pois o próximo termo é resultado da multiplicação da anterior pela razão. Exemplo: 2^o, 2^1,2^2, 2^3, ...2^{n+1}...Percebe-se que os termos de uma progressão geométrica são associados aos termos de uma progressão aritmética formada pelos expoentes acima observados.

Michel Stifel (1487-1567), alemão, mostrou-se que multiplicando termos “suis generis” de uma PG, terá o resultado idêntico ao somar-se os expoentes correspondentes, repetindo-se a mesma base. Então, $q^2.q^3 = q.q.q.q.q = q^{2+3}$

$= q^5$

E-BOOK CULTURA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:
DIÁLOGOS PARA UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA
1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Analogamente, fazendo-se $\frac{q^3}{q^2} = q^{3-2} = q$, o que corresponde a subtrair os expoentes, quando dividimos os termos da PG.

Desta forma, Maor (2008, p. 19) explica a ideia de Napier:

> Sua linha de pensamento era a seguinte, se pudermos escrever qualquer N>0 como potência de algum N fixo (que será chamado de base), então, a multiplicação e divisão de números se equivalerá à adição ou divisão de seus expoentes. Em suma, cada operação aritmética será reduzida a que está abaixo dela na hierarquia das operações, o que reduzirá muito a dificuldade das programações numéricas.
>
> $N^o = N^{+1-1}$
>
> $N^{+1} / N^{+1} = 1$

De acordo com Maor (2008), Napier dedicou-se 20 anos de trabalho na teoria em 1614 publicou o "MirificiL ogarithmorum Canonis Descriptio" (descrição da maravilhosa lei dos logaritmos). Este trabalho despertou interesse de todos os cientistas.

Por fim, no início de 1970 surgem as primeiras calculadoras eletrônicas manuais e tábuas de logaritmos perdem sua utilidade precípua. Dessa forma, seu papel primordial tornou-se obsoleto, porém, sua utilidade permaneceu tão viva e necessária como nunca.

LOGARÍTMOS, CONCEITOS E DEFINIÇÕES E DEMONSTRAÇÕES

Dante(2000) traz as definições e propriedades de logaritmos da seguinte forma:

Dados os números reais positivos a e b com a ≠1, se b = ac , então c é expoente do logaritmo de b, na base a (mostra gráfico da função logaritmo para esclarecimento).

Como consequências das definições tem-se;

$\log_a 1 = 0$, pois $a^0 = 1$, qualquer que seja a>0 e $a \neq 1$

$\log_a a = 1$, pois $a^1 = a$

$\log_a a^a = n$, pois $a^n = a^n$, para todo a>0 e $a \neq 1$ e para todo n.

$a^{\log_a n} = n$, com n>0, a>0 e $a \neq 1$

justificativa:

$\log_a n = x \leftrightarrow a^x = n \rightarrow$

$\log_a{}^b = c \leftrightarrow a^c = b$

$\log_a x = \log_a y \leftrightarrow x = y$, com $x > 0, y > 0, a > 0 \; e \; a \neq 1$

justificativa:

Se $\log_a x = r$ e $\log_a y = s, isto\ é, a^r = x$ e $a^s = y$, tem-se:

$x = y \rightarrow a^r = a^s \rightarrow r = s \rightarrow x = y$

Portanto, $\log_a{}^x = \log_a{}^y \leftrightarrow x = y$, com $x > 0$, $y > 0$, $a > 0$ e $a \neq 1$

PROPRIEDADES

Produto

$\log_a (M.N) = \log_a M + \log_a N$, para $M > 0$, $N > 0$, $a > 0$ e $a \neq 1$

Demonstração

Considera-se $\log_a (M.N) = p$; $\log_a M = m$ e $\log_a N = n$

$a^p = M.N$; $a^m = M$; $a^n = N$ a

$a^p = a^m . a^n = a^{m+n}$, então $p = m+n$, ou seja, $\log_a (M.N) = \log_a M + \log_a N$

Quociente

$\log_a \left(\frac{M}{N}\right) = \log_a M - \log_a N$, para $M > 0$, $N > 0$, $a > 0$ e $a \neq 1$

Demonstração

Considera-se $\log_a \left(\frac{M}{N}\right) = q$; $\log_a M = m$ e $\log_a N = n$

$a^q = \frac{M}{N}$; $a^m = M$ e $a^n = N$

Então, $a^q = \frac{M}{N} = a^m \div a^n = a^{m-n}$

Se $a^q = a^{m-n}$, então $q = m-n$, ou seja,

$\log_a \frac{M}{N} = \log_a M - \log_a N$

Potência

$\log_a (M^N) = N . \log_a M, \; para \; M > 0, a > 0 \; e \; a \neq 1$

Demonstração

Considere $\log_a (M^N) = r$ e $\log_a M = m$

Daí, $a^r = M^N$ e $a^m = M$

Então, $a^r = M^N = (a^m)^n = a^{n.m}$

Se $a^r = a^{m.n}$, então $r = N.m$, ou seja, $\log_a (M^N) = [N.\log_a M]$

E-BOOK CULTURA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:
DIÁLOGOS PARA UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA
1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Mudança de Base

Considere $\log_b N = \frac{\log_a^N}{\log_a^b}$, $para\ N > 0,\ b > 0, a > 0, b \neq 1\ e\ a \neq 1$

Demonstração

Considere $log_b^N = \frac{loga^N}{loga^b}$, para N>0, b>0, a>0, b≠ $1\ e\ a \neq 1$

Considere $\log_b N = p$; $\log_a N = q$ e $\log_a b = r$

Isso leva a $b^p = N$; $a^q = N$ e $a^r = b$

Fazendo as substituições

$N = a^q = b^p = (a^r)^p = a^{rp}$

Se $a^q = a^{rp}$, então $q = r.q$ e daí, $p = \frac{q}{r}$

ou $\log_b N = \frac{logaN}{logab}$

LOGARITMOS NATURAIS

"Segundo Trotta (1988, p108), além dos logaritmos decimais, há certos ramos da Matemática, da Física e da Biologia, nos quais são utilizados os chamados logaritmos naturais, que tem por base o número de Euler." Indicados por

$$\log_e a \text{ ou } \ln a$$

Esses logaritmos recebem esse nome, pois se observa que certos processos da natureza, como a reprodução de bactérias ou a desintegração de um átomo, são regidos por leis exponenciais que envolvem o número e.

A rigor define-se;

$$e = \lim_{n\to\infty} \left(1 + \frac{1}{n}\right)^n \rightarrow e = 2{,}71828182845904523\ldots$$

Um exemplo adaptado da obra de Maor(2008), em que logaritmos e suas propriedades operatórias foram usadas para calcular, por mais de três séculos, até o advento das calculadoras nos idos de 70.

Para calcular a expressão: $x = \sqrt[3]{0{,}00010\ .\ (3x10^2)^2}$

Antes das calculadoras, utilizava-se das propriedades operatórias dos logaritmos e de uma tábua com valores. Não se abordará o uso de tábuas de logaritmos, uma vez que o uso da calculadora agilizará a solução. Porém é interessante explorar este assunto em outra oportunidade, pois o intuito deste trabalho é aplicar a ferramenta como constatação do funcionamento dos fenômenos da hidráulica.

Agora, resolvendo a expressão acima.

Inicialmente, escrever-se-á como uma potência de expoente fracionário.

$$x = \sqrt[3]{10^{-5}.(3.10^{2})^{2}}$$

$$x = \sqrt[3]{10^{-5}.\ 3.10^{4}} = \sqrt[3]{3.10^{-1}} = \sqrt[3]{0{,}3}$$

$$\text{Ou } 0{,}3^{\frac{1}{3}} = 0{,}6695 \approx 0{,}7$$

Agora, empregando logaritmos na igualdade, para certificar-se que a operação ou fenômeno apresentado pela mesma está correta. Portanto, os resultados precisam conferir.

$$\log x = \log[0{,}3]^{\frac{1}{3}}$$

$$\log_{10} x = \frac{1}{3}.\log_{10}\frac{3}{10} = \frac{1}{3}.\ [\log_{10} 3 - \log_{10} 10]$$

$$\log_{10} x = \frac{1}{3}.\ [0{,}4771 - 1]$$

$$\text{Log}_{10}\, x = (-0{,}1743) =$$

$$x = 10^{-0{,}1743} = \frac{1}{10^{0{,}1743}} = 0{,}6694 \approx 0{,}7$$

Verificando os resultados, aparece um erro de 0,0001 ou 1milimésimo de algarismos significativos. Este erro dependerá sempre das aproximações admitidas durante desenvolvimento da operação matemática.

Outro exemplo agora com uma das equações de vazão empregadas em reservatórios, onde:

Cd= Cv. Cc (produtos dos coeficientes de velocidade e contração);

g= 9,8 (aceleração da gravidade) e;

H= diferenças de cotas entre o nível superior e o nível de esgotamento;

E-BOOK CULTURA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:
DIÁLOGOS PARA UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA
1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

A= área em m² do orifício

Q= Cd .A . 2.g.H=Cv.Cc. A .2.g.H=0,97 . 0,63. 0,0002m².2 .9,8 .2m= 0,77L/s

Então, encontrar-se-á uma vazão de 0,77L/s

Empregando agora a ferramenta do logaritmo, chegaremos À um produto de logaritmos.

$Q=0{,}0001222.(39{,}2)^{1/2}$

$\log Q=\log 0{,}0001222.(39{,}2)^{1/2}$

$\log_{10} q=\log 0{,}0001222+\log 39{,}2^{1/2}$

$\log_{10} q=-3{,}913+(\frac{1}{2}.1{,}593)= -3{,}1164$

$Q= 10^{-3,116}=\frac{1}{10^{3,1164}} = 1103{,}116=0{,}0007655966 m^3/s \times 1000L =$

ou $0{,}7655\approx 0{,}77 l/s$

Neste caso temos uma equação de Fair-Whiple-H.Shiao, para calcular perdas na tubulação hidráulica.

$J =0{,}0008795 .\frac{0{,}002251^{1,75}}{0{,}05^{4,75}}$

= 0,03093, neste caso, deve-se levar a constante 0,0008795 para o primeiro lado da igualdade, ficando;

$$\frac{j}{0{,}0008795} = \frac{0{,}002251^{1,75}}{0{,}05^{4,75}}$$

E aplicando-se log na igualde fica,

$$\log\frac{j}{0{,}0008795} = log\frac{0{,}002251^{1,75}}{0{,}05^{4,75}}$$

$\log j - \log 0{,}0008795 = 1{,}75. \log 0{,}00225 - 4{,}75.\log 0{,}05$

$\log j + 3{,}0558 = -4{,}5536 + 6{,}1799$

$\log j = -3{,}0558 + 1{,}6263$

$\log j = -1{,}4295$

$j= \frac{1}{10^{1,4295}} = 0{,}0372$

Aqui os resultados se aproximam menos, porém, desprezando o terceiro significativo encontra-se o valor 0,03, referente a perda na tubulação de 0,03 m.c.a.

Então, qual seria o valor do expoente para que torna-se a igualdades exatamente o mesmo resultado?

Aplicando na equação logaritmos, ficaria.

$$\frac{1}{10^n}=0{,}03093$$

$$10^{-n} = 0{,}003093$$

$$^{\log} 10^{-n} = log 0{,}03093$$

$$1^{-n} = -n.log10 = log0{,}0393$$

$$-n = \log 0{,}03093$$

$n=1{,}51$; percebe-se que este valor está 0,08 unidades de 1,4295. Logo, um erro de 2 algarismo significativos. Um pouco mais expressivo que os anteriores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ligação entre o logaritmos e as equações de hidráulica foi percebida pelo fato de alguns gráficos, como o de Mood, terem suas curvas de vazão, em escala logarítmica. Daí, então, tendo chamado atenção para o emprego dessa ferramenta com mais de dois séculos de existência. Em que pese a sua aplicação, nota-se por seu emprego que é possível confirmar os resultados encontrados, sobretudo, na Hidráulica.

Possivelmente, em outros fenômenos científicos da Matemática, Biologia, Química e outros, seu apoio será de grande valia, assim como foi por muitos anos. Por este motivo, não poderá ser obsoleta, como citaram autores, mas solutiva no processo certificação de resultados.

REFERÊNCIAS

ANGELIM, E. M. Logarítmos: História, Teoria e Aplicações Dissertação (mestrado profissional em Matemática -Profmat) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus BA, março 2015.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

DANTE, L. R. Matemática: Contexto e aplicações – São Paulo: Ática, 2011 vol 1.

COUTO. S. D. Logarítmos: conceitos e aplicações. Dissertação (mestrado profissional em Matemática) – Universidade Federal de Lavras -MG.

FELTRE, R. Química 6 ed São Paulo: Editora Moderna, 2004, v. 2 417p.

LIMA, E. L. Curso de Análise 11 ed. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada, 2004 v.1 431p.

LIMA, E. L. Logarítmos Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Matemática, 2013. 113p MAOR, E e: A História de um Número. 5. Ed Rio de Janeiro. Editora Record, 2008.

E-BOOK CULTURA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:
DIÁLOGOS PARA UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA
1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

CAPÍTULO XVI

PROGRAMAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ENSINO DE MATEMÁTICA: ANÁLISE DO DESEMPENHO E ESTRATÉGIAS PARA O APRIMORAMENTO DO RENDIMENTO ESCOLAR

Áurea Dias Veras Lima[41].

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.80-16

RESUMO: A dificuldade de aprendizagem em Matemática é um problema histórico no Brasil que, apesar dos avanços na humanização das práticas pedagógicas, permanece sem solução efetiva, gerando reprovação, fracasso escolar e evasão. A pesquisa investiga os fatores que contribuem para essas dificuldades entre estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II em Roraima, a partir da análise dos resultados do SAEB entre 2017 e 2023. Fundamentada em teorias de autores como Piaget, Vygotski, Skinner e Devlin, utiliza abordagem quali-quantitativa, método hermenêutico e análise de conteúdo. Os dados foram coletados na plataforma Q-Edu, com base nos três últimos exames do SAEB. As conclusões parciais indicam que Roraima apresenta desempenho significativamente inferior à média nacional, que já é baixa, e que o Brasil, em nível internacional, ocupa posição preocupante segundo dados da OCDE. O estudo aponta a necessidade de enfrentamento do tema de forma aberta por educadores e famílias, diante da gravidade da situação.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Causas. Dificuldade. Matemática.

PROGRAMAS DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN DOCENCIA MATEMÁTICAS: ANÁLISIS DEL DESEMPEÑO Y ESTRATEGIAS PARA MEJORAR EL DESEMPEÑO ESCOLAR

RESUMENT: La dificultad de aprendizaje en Matemáticas es un problema histórico en Brasil que, a pesar de los avances en la humanización de las prácticas pedagógicas, permanece sin una solución efectiva, generando repetición, fracaso escolar y deserción. La investigación analiza los factores que contribuyen a estas dificultades entre los estudiantes del 9.º año de la Educación Primaria II en Roraima, a partir del análisis de los resultados del SAEB entre 2017 y 2023. Basada en las teorías de autores como Piaget, Vygotski, Skinner y Devlin, utiliza un enfoque cualitativo-cuantitativo, el método hermenéutico y el análisis de contenido. Los datos fueron recolectados en la plataforma Q-Edu, con base en los tres últimos exámenes del SAEB. Las conclusiones parciales indican que Roraima presenta un desempeño significativamente inferior al promedio nacional, que ya es bajo, y que Brasil, a nivel internacional, ocupa una posición preocupante según datos de la OCDE. El estudio señala la necesidad de abordar el tema de manera abierta por parte de educadores y familias, dada la gravedad de la situación.

41 Professor Ensino Básico Técnico e Tecnológico – EE Dom José Nepote - RR; http://lattes.cnpq.br/0381715095865145. E-mail: aureaveras11@gmail.com

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

PALAVRAS CLAVE: Aprendizaje. Causa. Dificultad. Matemáticas.

INTRODUÇÃO

Por ser essencial no cotidiano das sociedades modernas, graças a sua aplicabilidade em diversas áreas da sociedade, a Matemática, é imprescindível na educação básica, pois desenvolve habilidades de raciocínio lógico, resolução de problemas e pensamento abstrato, essa etapa do ensino prepara a base do aluno para a aquisição dos novos conhecimentos que virão posteriormente, nas etapas seguintes da educação escolar.

Essa importante área do conhecimento, vem sendo objeto de estudo ao longo dos tempos, muitos teóricos, pesquisadores e educadores já discorreram sobre o assunto e políticas públicas foram criadas com o intuito de melhorar o aprendizado dessa matéria. Entretanto, apesar de todos os esforços, ainda enfrentamos desafios relacionados à sua aprendizagem.

Dessa forma, este trabalho faz uma reflexão acerca dos preocupantes índices de aprovação e reprovação na disciplina de Matemática no Estado de Roraima/Brasil, a partir da análise dos dados do SAEB, divulgados pelo site Q-Edu nos últimos três exames aplicados aos alunos do 9º ano, do Ensino Fundamental II, em nível nacional e em Roraima: Meso e Micro respectivamente.

Nesse contexto, apresentamos em nível Macro (mundo), os índices de aprovação e reprovação por indicadores da OCDE, que classifica a qualidade do ensino no Brasil perante o mundo, apontando também para uma realidade que clama por providências no sentido de melhorar esse desempenho.

O objetivo central deste artigo é investigar as causas das dificuldades de aprendizagem em Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental II (9º ano), em Roraima/Brasil, a partir da análise dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), realizados nos anos de: 2017, 2019, 2021 e 2023.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Frise-se que o termo, “dificuldades no ensino e aprendizagem da Disciplina Matemática” aqui utilizado, não é no sentido apenas patológico, visto que os resultados do SAEB mostram um índice significativo de alunos com aprendizagem insuficiente.

As patologias existem, porém, queremos deixar claro que não são as únicas responsáveis pelos índices registrados. As causas são multifatoriais e interagem entre si, sendo necessária a compreensão do todo, para que se construa uma abordagem integrada e que leve em conta todos os fatores.

CONTEXTUALIZANDO O TEMA DA PESQUISA

A pesquisa proposta visa a análise dos resultados obtidos no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com foco específico na disciplina de Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental II (9º ano), entre os anos de 2017 a 2023, no estado de Roraima, Brasil.

O SAEB, realizado pelo INEP, é uma avaliação fundamental para diagnosticar a qualidade da educação no Brasil, monitorando o desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática. Considerado um dos principais instrumentos de acompanhamento da educação pública e privada, fornece dados essenciais para a formulação de políticas educacionais. Além disso, conforme Andrade e Almeida (2015), o SAEB possibilita compreender as dificuldades e avanços do sistema educacional, bem como os fatores que influenciam a aprendizagem nas diferentes regiões do país.

No entanto, os resultados em Matemática, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, têm revelado baixos índices de aprendizagem, o que reflete uma série de desafios que envolvem desde as condições de infraestrutura e formação dos professores até questões socioeconômicas que afetam o processo educativo.

No caso de Roraima, estado situado na região Norte do Brasil, esses resultados podem estar ligados a uma série de fatores contextuais específicos, como a desigualdade regional, a escassez de recursos e a dificuldade no acesso a materiais pedagógicos e tecnológicos adequados (Medeiros, 2019). Além disso, a configuração socioeconômica

do estado, com um grande índice de vulnerabilidade social, pode ser uma das causas para o desempenho abaixo das expectativas nos testes de Matemática.

Estudos indicam que a desigualdade educacional regional, somada à falta de investimentos em infraestrutura e formação docente, impacta negativamente o desempenho em Matemática, sobretudo em estados periféricos como Roraima. A pesquisa analisa as políticas educacionais adotadas entre 2017 e 2023, avaliando suas contribuições e lacunas na melhoria da aprendizagem, com foco em formação de professores e estratégias de incentivo ao ensino da disciplina. Diante do elevado índice de reprovação em Matemática no Brasil, especialmente em Roraima, o estudo busca identificar falhas no processo de ensino e aprendizagem que influenciam esses resultados.

Diante da atual situação do ensino da matemática no Brasil, nos propomos a investigar as causas do alto percentual de reprovação na disciplina, de norte a sul do país, especialmente em Roraima/Brasil (figura 1), estando evidente a existência de falhas em algum ponto do processo de ensino e aprendizagem.

Figura 1. População do Estado de Roraima-Brasil.

Fonte: Silva, 2014.

Em 2024, Roraima alcançou população estimada de 716.793 habitantes, registrando o maior crescimento demográfico entre os estados brasileiros, com aumento

de 12,58% em relação ao Censo de 2022. Esse avanço está relacionado principalmente à imigração venezuelana, motivada pela crise política, econômica e humanitária na Venezuela, que fez de Roraima, especialmente a capital Boa Vista, o principal destino desses imigrantes no Brasil.

No campo educacional, esse crescimento populacional gerou aumento da demanda por serviços de ensino e trouxe desafios ligados à diversidade cultural e linguística, exigindo adaptações no sistema educacional local. A presença de estudantes imigrantes, muitos sem domínio do português, influencia diretamente a análise do desempenho escolar, incluindo os resultados do SAEB em Matemática, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental.

Assim, a pesquisa tem em vista conhecer a formação tanto do pedagogo, quanto do professor licenciado em Matemática, como está sendo trabalhada a matemática no Ensino Fundamental I (base) e a metodologia aplicada na transição do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II, onde se observa o início da queda no rendimento dos alunos.

O estudo baseia-se em dados divulgados pelo site Q-Edu, um portal de dados educacionais, que torna público os resultados dos exames do SAEB. Trata-se de um conjunto de avaliações externas, que abrange todos os estados da Federação e instrumentaliza o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a fim de realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e identificar fatores que podem interferir no desempenho do estudante.

PROBLEMA

A dificuldade de aprendizagem em Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental II (9º ano) tem sido uma preocupação crescente em diversas regiões do Brasil, incluindo o estado de Roraima. Essa questão é particularmente relevante quando analisamos os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), realizados entre 2017 e 2023, que indicam um desempenho abaixo das expectativas dos alunos roraimenses. Esses resultados refletem um cenário preocupante, especialmente

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

considerando o papel crucial da Matemática na formação acadêmica e no desenvolvimento das competências cognitivas dos estudantes.

De acordo com os dados do SAEB, os alunos de Roraima têm apresentado dificuldades contínuas no aprendizado da Matemática, com muitos não alcançando o nível adequado de proficiência esperado para a sua faixa etária.

O SAEB aponta que, embora o estado tenha registrado avanços pontuais em algumas áreas, os resultados em Matemática têm se mantido estagnados ou, em alguns casos, em declínio, evidenciando a persistência das dificuldades de aprendizagem ao longo dos anos.

As causas subjacentes a essa dificuldade de aprendizagem não estão claramente definidas e envolvem múltiplos fatores, tanto internos quanto externos ao sistema educacional. Entre os fatores internos, destaca-se a qualidade da formação dos professores, a metodologia de ensino adotada nas escolas e a estrutura de apoio pedagógico disponível para os estudantes.

Outro fator importante é a infraestrutura das escolas, que muitas vezes é precária em áreas mais remotas de Roraima, impactando diretamente o acesso a recursos didáticos e tecnológicos necessários para um ensino de qualidade. A carência de material didático adequado e a escassez de tecnologias educacionais contribuem para a limitação das práticas pedagógicas, dificultando o aprendizado dos alunos.

Além disso, o contexto socioeconômico do estado, com altos índices de vulnerabilidade social, também influencia o desempenho dos estudantes. A falta de estabilidade familiar, o acesso limitado a recursos extraclasse e a desigualdade social afetam diretamente a capacidade de concentração e de engajamento dos alunos com os conteúdos escolares (Medeiros, 2019).

Além disso, a questão da imigração venezuelana em Roraima, especialmente desde 2017, tem gerado desafios adicionais para o sistema educacional. Muitos dos imigrantes, incluindo crianças e jovens em idade escolar, não falam português e enfrentam dificuldades de adaptação ao sistema educacional brasileiro. Essa diversidade linguística e cultural exige que o ensino seja adaptado, o que muitas vezes não acontece

devido à falta de capacitação específica dos professores para lidar com essas diferenças (IBGE, 2024).

Dessa forma, é evidente que a dificuldade de aprendizagem em Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental II (9º ano) em Roraima está longe de ser um problema isolado ou simples. Sua compreensão exige uma análise multifacetada que leve em conta a qualidade do ensino, as condições socioeconômicas da região e as questões relacionadas à imigração. É imprescindível que políticas públicas voltadas à qualificação de professores, ao investimento em infraestrutura escolar e ao apoio psicossocial para os estudantes sejam implementadas, a fim de melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações nacionais, como o SAEB.

Diante desse cenário, surge a questão: quais são os fatores que contribuem para as dificuldades de aprendizagem em Matemática entre os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II, em Roraima/Brasil, e como esses fatores estão refletidos nos resultados do SAEB de 2017 a 2023?

JUSTIFICATIVA

Ao longo de trinta anos de trabalho na área da educação, atuando desde a docência da educação infantil ao ensino superior e na gestão, foi possível observar que a grande maioria dos alunos, não consegue desenvolver a habilidade de pensar matematicamente e, consequentemente, compreender e aprender satisfatoriamente, os conteúdos ministrados na disciplina.

Essa questão, foi algo que sempre nos trouxe inquietação, o por quê tantas pessoas apresentam dificuldades em aprender essa disciplina? e ao me deparar com o livro: O Gene da Matemática, na prateleira de uma biblioteca, o título chamou-me atenção, e a princípio, fui ler o livro para saber se havia mesmo o tal “gene da matemática” e se somente alguns felizardos seriam portadores dos tais.

Para minha surpresa, Devlin (2010), professor de matemática da Universidade de Stanford, defende que todo ser humano possui o que ele denomina de “gene matemático”,

que se trata de uma facilidade inata para aprender matemática e que esta predisposição genética para a matéria, seria a mesma para a linguagem.

Bem como, que as dificuldades que a maioria das pessoas tem com essa disciplina, podem ser superadas e que todos podemos aprender matemática, a menos que haja uma patologia relacionada ao ensino da matemática, dentre as principais, destacam-se: Ansiedade Matemática, Discalculia, Estresse, Fadiga Mental e Fobia de Matemática.

O autor explica, que inexiste no DNA humano, um gene específico para a aprendizagem da matemática, tratando-se de termo cunhado por ele, e que é meramente figurativo. Para ilustrar, Devlin (2010 apud Nunes et al., 2009), menciona um trabalho publicado no Brasil, onde os autores mostram crianças da terceira série do ensino fundamental, que fora da escola, trabalham em feiras livres e sabem fazer contas de: adição, subtração, multiplicação e divisão, na escola não conseguem ser aprovadas nos testes que lhes são aplicados.

> […] todas as crianças haviam aprendido o procedimento padrão para soma, subtração, multiplicação e divisão. Quando os pesquisadores lhes aplicaram um teste escolar padrão, de aritmética, os estudantes se saíram mal (Devlin, 2010, p. 295).

Então, se todos podem aprender, por que nossos alunos ainda apresentam tanta dificuldade quando o assunto é aprender matemática? Para embasar com dados e demonstrar que a situação é real, analisamos os resultados dos consecutivos exames do SAEB 2017-2023, e buscamos entender que fatores poderiam estar contribuindo com os resultados insatisfatórios na disciplina, visando contribuir com a melhoria na qualidade da educação de nossas crianças e jovens.

MARCO TEÓRICO

O texto aborda as teorias da aprendizagem de Piaget, Vygotsky e Skinner, articuladas à Teoria da Evolução do Pensamento Matemático de Devlin (2010), com o objetivo de compreender o desenvolvimento do conhecimento matemático nos âmbitos individual e cultural. Também apresenta uma visão geral do sistema avaliativo da Educação Básica no Brasil e uma breve contextualização sobre as dificuldades de

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

aprendizagem em Matemática. À luz do construtivismo de Piaget, destaca-se que a aprendizagem é um processo ativo, no qual o conhecimento matemático se constrói gradualmente conforme o amadurecimento cognitivo do aluno, passando por diferentes estágios de desenvolvimento.

A teoria Sociointeracionista de Vygotsky (1987), destaca o papel fundamental da interação social no aprendizado. Ele introduz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), afirmando que o aprendizado ocorre melhor com o suporte de um "outro" mais experiente. Em termos de matemática, isso significa que os alunos podem resolver problemas mais complexos, com a ajuda de um professor ou colega mais experiente.

A teoria Comportamentalista de Skinner (1971), foca no reforço e na repetição como ferramentas de aprendizado. O ensino da matemática, segundo Skinner, pode ser facilitado por meio de estímulos e respostas, onde o sucesso é reforçado para criar hábitos.

A teoria Conectivista (Aprendizado em Redes), que segundo Barros (2013) com o avanço da tecnologia, o conectivismo, propõe que o aprendizado ocorra em redes digitais. Isso é relevante para a matemática na era da informação, onde os alunos podem se conectar com fontes de conhecimento e resolver problemas matemáticos em ambientes virtuais.

A teoria conectivista, desenvolvida por George Siemens, é uma abordagem que propõe que a aprendizagem ocorra em redes de informação e interação, refletindo o impacto das tecnologias digitais e da internet no processo de construção do conhecimento. De acordo com a Siemens, o conectivismo baseia-se na ideia de que o conhecimento é distribuído em redes de conexões e que a aprendizagem consiste em construir e navegar essas redes (Siemens, 2006).

Essa teoria desafia modelos tradicionais de ensino, enfatizando que aprender não é mais um processo linear e individual, mas sim coletivo e dinâmico, em que o aprendizado precisa constantemente atualizar e reorganizar informações em um contexto de rápida transformação tecnológica.

No contexto do conectivismo, essas competências são essenciais para que o aprendiz consiga navegar de forma eficaz em um ambiente digital em constante mudança. Essa habilidade de conexão permite um aprendizado contínuo e uma maior adaptação ao fluxo de novas informações, possibilitando a construção de redes que se ampliam.

A evolução do pensamento matemático refere-se à maneira como a matemática, como disciplina, evoluiu desde as primeiras formas de contagem até os sistemas abstratos de hoje. Isso inclui a história da matemática desde as civilizações antigas: Egito, Mesopotâmia, e Grécia, até como a matemática se desenvolveu para resolver problemas práticos. As primeiras formas de aritmética e geometria, evoluíram ao longo do tempo para álgebra e cálculo.

Em termos de desenvolvimento cognitivo, o pensamento matemático começa com operações básicas e concretas em crianças, a contagem, e avança para operações abstratas como cálculo e álgebra. Conforme o indivíduo amadurece, seu pensamento matemático se torna mais abstrato, o que é descrito nas teorias de Piaget e Vygotsky (Devlin, 2010).

Cabe ressaltar que o pensamento matemático contemporâneo, segundo Devlin (2010), é mais do que manipulação de símbolos; envolve raciocínio lógico, resolução de problemas e comunicação eficaz. A matemática moderna inclui áreas como a computação e o uso de algoritmos, refletindo uma evolução cultural e tecnológica.

As teorias da aprendizagem fornecem uma estrutura para entender como os indivíduos aprendem matemática, enquanto a evolução do pensamento matemático oferece uma visão histórica e cognitiva de como o conhecimento matemático se desenvolveu ao longo do tempo. Juntas, essas teorias informam práticas pedagógicas e ajudam a criar currículos que facilitam o aprendizado eficiente da matemática, tanto em níveis iniciais quanto avançados.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

As dificuldades de aprendizagem são transtornos que comprometem a aquisição e o processamento de informações, afetando o desempenho escolar e as atividades cotidianas, podendo ser específicas — como leitura, escrita e matemática — ou mais

amplas. Entre as principais estão a dislexia, a discalculia, a disgrafia e o TDAH, que interferem diretamente no processo de aprendizagem (Costa, 2011; Osti, 2004).

Essas dificuldades podem ter origem em fatores genéticos, neurológicos e ambientais, como condições socioeconômicas desfavoráveis e falta de estímulo educacional (Bossa, 2009). Geralmente são identificadas no início da escolarização, quando o rendimento do aluno fica abaixo do esperado, sendo o diagnóstico realizado por equipe multidisciplinar especializada (Masola; Allevato, 2019).

Masola e Allevato (2019), ressaltam ainda a importância do apoio familiar e escolar, mencionado que um ambiente de suporte e compreensão é essencial para o progresso dos alunos com dificuldades de aprendizagem. A colaboração entre pais, professores e especialistas é fundamental para criar um plano de ensino individualizado que atenda às necessidades da criança.

Essa abordagem compreende que as dificuldades de aprendizagem resultam da interação entre o aluno e o contexto educacional, não sendo responsabilidade exclusiva do estudante ou da família. Defende-se que tais dificuldades podem ser enfrentadas no ambiente escolar por meio de práticas pedagógicas inclusivas, adaptadas à diversidade de formas de aprender, com a colaboração entre professores, pais e comunidade escolar (Osti, 2004; Costa, 2011). A oferta de um ambiente educativo estimulante e de estratégias pedagógicas diversificadas é fundamental para superar barreiras no aprendizado e promover o desenvolvimento pleno dos alunos.

Entre os fatores incluem a escola e ambiente incluindo infraestrutura, recursos pedagógicos e o clima organizacional, impacta diretamente no aprendizado. Escolas com ambientes acolhedores e bem estruturados tendem a favorecer o desenvolvimento das crianças. Outro fator é a prática pedagógica e a metodologia de ensino, como a abordagem utilizada pelo professor, influencia o sucesso no aprendizado. Estratégias pouco adaptadas às necessidades dos alunos, podem criar barreiras ao processo educativo (Bossa, 2009).

Masola e Allevato (2019) destacam que o estado emocional, a motivação e o interesse do aluno são fatores determinantes para a aprendizagem, assim como o apoio e o acompanhamento familiar, que contribuem para melhores resultados escolares.

Problemas emocionais e desmotivação podem dificultar significativamente a assimilação dos conteúdos.

Dessa forma, a identificação das dificuldades de aprendizagem deve considerar de maneira ampla os múltiplos fatores envolvidos no processo educativo, evitando diagnósticos reducionistas. Um diagnóstico inadequado pode gerar estigmatização, desmotivação e prejuízos ao desenvolvimento acadêmico, sendo fundamental uma abordagem multifatorial que considere aspectos internos e externos ao aluno, possibilitando intervenções mais eficazes e integradas (Masola; Allevato, 2019; Bossa, 2009; Osti, 2004).

SISTEMA AVALIATIVO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

O Sistema Avaliativo da Educação Básica no Brasil tem como principal objetivo medir e monitorar o desempenho acadêmico dos estudantes nas diferentes etapas da educação básica. As avaliações visam identificar as lacunas de aprendizado, as condições das escolas e, em última instância, a qualidade da educação oferecida. Ao fornecer dados concretos sobre o rendimento escolar, o sistema permite que políticas públicas sejam formuladas com base em evidências, com o intuito de promover a equidade e a melhoria na educação.

Assim, a avaliação da Educação Básica brasileira, consiste em um sistema que engloba diversos exames e indicadores que visam mensurar o desempenho dos alunos e a qualidade do ensino. Dentre eles o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) que avalia o desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, aplicados aos alunos em diferentes etapas da Educação Básica.

Atualmente, ao incluir a Prova Brasil e o IDEB no SAEB; verifica-se que a Prova Brasil passou a ser denominada como ANA no ano de 2019, sendo está aplicada a cada dois anos para estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental I e 9º ano, do Ensino Fundamental II respectivamente. Esta prova, avalia competências básicas em Língua Portuguesa e Matemática.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Conforme o Ministério da Educação (MEC), o IDEB funciona como um indicador nacional, que possibilita o monitoramento da qualidade da educação da população, por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias (De Jesus Teixeira et al., 2022).

Dessa forma, ele é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação), e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP. Os índices de aprovação, são obtidos a partir do Censo Escolar realizado anualmente, de maneira que as médias de desempenho utilizadas, são as da Prova Brasil para escolas e municípios, e do SAEB, para os estados e o país.

A Prova Brasil, que a partir do ano de 2019 passou a ser chamada de a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e foi incorporada ao SAEB. Realizado a cada dois anos, o SAEB teve como meta, até 2022, buscar alcançar a média de 6,0 pontos, que corresponde ao índice do sistema de educação para os países desenvolvidos (Mussato et al., 2022).

Vale ressaltar que, apesar de sua importância, o Sistema Avaliativo da Educação Básica enfrenta diversos desafios que limitam sua eficácia. O primeiro e mais significativo desafio é a desigualdade educacional entre as diferentes regiões do Brasil. As avaliações, como o SAEB e a Prova Brasil, evidenciam que estudantes das regiões Norte e Nordeste frequentemente apresentam resultados inferiores em comparação com as regiões Sudeste e Sul. Essa disparidade reflete as desigualdades socioeconômicas e estruturais do país, que impactam diretamente o acesso à educação de qualidade.

É essencial que o sistema de avaliação evolua para ser mais inclusivo e equitativo, não apenas medindo os resultados em termos quantitativos, mas também considerando o desenvolvimento integral do estudante e as condições de ensino em diferentes regiões. A educação deve ser vista como um processo contínuo de aprimoramento, no qual as avaliações desempenham um papel importante, mas não exclusivo, na transformação do sistema educacional brasileiro.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

IDEB (ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA)

O IDEB foi criado no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como um instrumento para monitorar e avaliar a qualidade da educação básica no Brasil, orientando a formulação de políticas públicas voltadas à melhoria do ensino (Gesqui, 2016). O índice mede o desempenho de escolas, redes e sistemas educacionais em diferentes níveis da educação básica.

Esse indicador é composto por dois elementos principais: o desempenho dos estudantes em avaliações nacionais, como SAEB e ENEM, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, e o fluxo escolar, que considera as taxas de aprovação, reprovação e evasão, refletindo a progressão dos alunos ao longo da trajetória escolar (Chirinéa, 2010).

O IDEB é calculado para três etapas da educação básica: anos iniciais do Ensino Fundamental I (2º e 5º ano); anos finais do Ensino Fundamental II (9º ano), e Ensino Médio (3º e 4 º ano). O índice varia de 0 a 10, e as metas são estabelecidas com base na realidade de cada escola, rede ou região, visando atingir, até 2022, a média 6,0, para o Ensino Fundamental, similar à média de países desenvolvidos (Araújo, De Codes & Uderman, 2019).

Um aspecto destacado na literatura, é o fato de o IDEB ter contribuído para maior transparência e controle social, possibilitando que famílias, professores e gestores acompanhem o desempenho das escolas e exijam melhorias quando necessário (Chirinéa & Brandão, 2015).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), foi uma iniciativa lançada pelo Ministério da Educação do Brasil em 2012. Seu objetivo central era garantir que todas as crianças brasileiras estivessem alfabetizadas até os 8 anos, ou seja, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental (Chirinéa, 2010).

Dentre outros objetivos do PNAIC, pode-se mencionar a alfabetização na idade certa, para assegurar que as crianças adquiram as habilidades básicas de leitura, escrita e matemática até o 3º ano, a formação de professores considerado um dos pilares do

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

PNAIC, foi a formação continuada de professores alfabetizadores, promovendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes.

As principais ações do PNAIC vão desde a capacitação dos professores com cursos de formação continuada para professores alfabetizadores, que abordam novas metodologias e técnicas de ensino voltadas para a alfabetização, a distribuição de materiais didáticos elaborados especialmente para os alunos do ciclo de alfabetização, visando auxiliar o processo de ensino e aprendizado.

Além da promoção de políticas educacionais, com apoio à implementação de políticas educacionais nos níveis municipal e estadual, assegurando que todos os alunos tenham acesso à alfabetização de qualidade (Chirinéa; Brandão, 2015).

Entretanto, o PNAIC apesar de apresentar resultados como por exemplo os avanços em diversas áreas como a capacitação de professores e a distribuição de materiais, também enfrentou desafios: um dos principais foi a disparidade regional. O IDEB reflete as desigualdades regionais e socioeconômicas do Brasil, regiões com maiores índices de vulnerabilidade social, como o Norte e o Nordeste, tendem a apresentar IDEBs mais baixos. Isso levanta debates, sobre a efetividade de políticas educacionais que não consideram as realidades específicas dessas regiões.

Nesse sentido, cabe ressaltar a integração com outras políticas, pois em 2019, o PNAIC foi incorporado a políticas educacionais mais amplas, como o PMAlfa, que teve em vista consolidar as práticas iniciadas pelo pacto (Gesqui, 2016).

O PMAlfa, foi criado pelo Ministério da Educação do Brasil em 2018, visando apoiar e reforçar a alfabetização de crianças no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental; o programa surge como uma continuidade e complemento das ações iniciadas pelo PNAIC, com foco em melhorar o desempenho escolar no início da vida acadêmica (Araújo, De Codes; Uderman, 2019).

O programa visa apoiar os professores e fortalecer as escolas públicas para garantir que todas as crianças desenvolvam as habilidades de leitura, escrita e matemática até o final do 2º ano, do Ensino Fundamental I; outro aspecto é a intervenção pedagógica, que prevê a presença de assistentes de alfabetização em sala de aula, para ajudar o

professor titular na execução de atividades pedagógicas, fornecendo atenção mais individualizada aos alunos com dificuldades (Araújo, De Codes & Uderman, 2019).

O PMAlfa busca ainda, melhorar os indicadores de alfabetização nas avaliações nacionais, como o SAEB, contribuindo para uma educação de qualidade desde os primeiros anos de escolaridade. O Programa se coloca como um reforço às políticas de alfabetização, buscando garantir que todas as crianças brasileiras tenham acesso ao ensino básico e estejam alfabetizadas na idade certa (Chirinéa, 2010).

A pressão para aumentar o IDEB, pode resultar em estratégias voltadas exclusivamente para melhorar as notas em provas padronizadas, deixando de lado outras áreas do conhecimento e o desenvolvimento integral dos alunos. Outra limitação, é a superficialidade na avaliação que aponta que o IDEB mede apenas as competências em Língua Portuguesa e Matemática, deixando de avaliar outras disciplinas fundamentais para a formação integral do estudante. Além disso, o foco no fluxo escolar (taxa de aprovação), pode mascarar problemas reais, uma vez que escolas podem adotar práticas de "aprovação automática" para aumentar o índice. (Araújo, De Codes; Uderman, 2019).

Vale ressaltar, ainda, a falta de incentivos pedagógicos para o Ensino Médio; outro ponto levantado, é que as metas do IDEB no Ensino Médio, são muito desafiadoras, e algumas escolas enfrentam dificuldades, em criar estratégias para alcançá-las (Chirinéa; Brandão, 2015).

Sendo assim, o IDEB revela que ele é um importante instrumento de avaliação da qualidade da educação no Brasil, tendo impulsionado políticas públicas e aumentado a transparência dos resultados educacionais. No entanto, o índice também apresenta limitações e desafios, especialmente no que diz respeito à sua capacidade de refletir abrangentemente o processo de ensino-aprendizagem e à pressão por resultados numéricos (Chirinéa; Brandão, 2015).

A crítica mais recorrente é que, embora o IDEB seja uma ferramenta útil, ele deve ser complementado por políticas mais inclusivas e por uma avaliação mais ampla das competências dos estudantes, considerando a diversidade de realidades educacionais no Brasil (Araújo, De Codes; Uderman, 2019)

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

COMO É CALCULADO O IDEB

O IDEB é reconhecido pelo MEC como um instrumento essencial para acompanhar a evolução da qualidade da educação no Brasil, ao oferecer um indicador transparente e comparável entre estados e municípios (Soares, 2016). Seu uso tem forte impacto nas políticas públicas, permitindo intervenções mais direcionadas e melhor alocação de recursos nas regiões com piores resultados (Freitas & Carvalho, 2018).

O cálculo do IDEB envolve duas variáveis principais:

Desempenho nas Provas de Aprendizagem: São provas realizadas pelo MEC, com base na avaliação de alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio, usando o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Essas provas avaliam conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática;

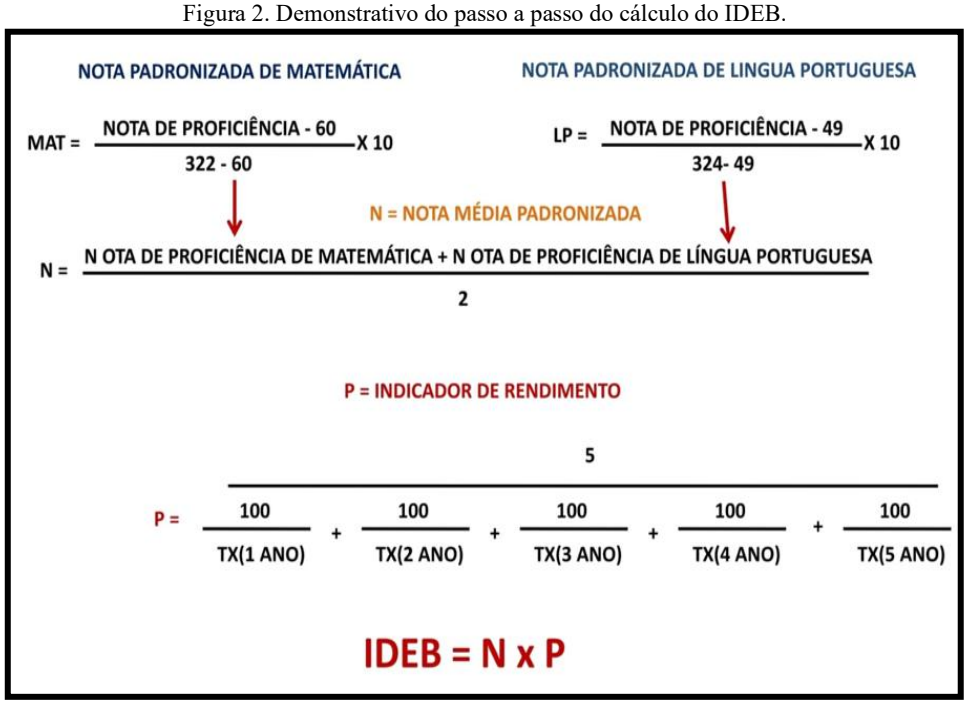
Taxa de Aprovação: A taxa de aprovação é o percentual de alunos que permanecem na escola até a conclusão do ciclo escolar (5º ou 9º ano do ensino fundamental, por exemplo). Uma maior taxa de aprovação geralmente reflete uma escola com boa gestão e que consegue manter seus alunos até o final do ciclo.

O IDEB é calculado a partir de uma combinação ponderada entre o desempenho dos estudantes nas avaliações externas e a taxa de aprovação, não se tratando de uma simples média aritmética. A nota varia de 0 a 10 e considera metas progressivas estabelecidas pelo MEC, permitindo comparar resultados entre escolas, municípios e estados, bem como identificar regiões que atingem ou não os objetivos de qualidade educacional (Schwartzman, 2020). Esse índice, baseado em fluxos escolares e proficiências em Língua Portuguesa e Matemática, é uma importante ferramenta de avaliação em larga escala para monitorar a educação básica no Brasil.

E como é calculado a nota do IDEB? Vejamos abaixo, a fórmula aplicada para o cálculo do IDEB (Figura 2).

E-BOOK CULTURA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:
DIÁLOGOS PARA UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA
1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Figura 2. Demonstrativo do passo a passo do cálculo do IDEB.



Fonte: Inep | Elaboração: Iede (2022).

O SAEB tem uma relação muito próxima com o IDEB. Ele atribui uma nota para o aluno, já o IDEB se apropria dessa nota, junta à outros fatores e transforma em um número. É importante compreender que existe uma diferença na escala de proficiência dessas provas. Nessas escalas são encontrados os níveis de proficiências em Língua Portuguesa e Matemática que variam entre 125 a 350 pontos em matemática e 125 a 325 pontos em Língua Portuguesa.

É bom lembrar que essas escalas de pontuação, variam de acordo com os ciclos que os estudantes se encontram. Já o SAEB tem uma escala que varia de 0 a 10. Então, para transformar o SAEB em IDEB, é preciso ficar claro, que o SAEB é uma avaliação que é aplicada aos alunos a nível nacional e o IDEB é a pontuação que mensura aquilo que o aluno aprendeu no ciclo, durante todos os anos de permanência na escola.

Vamos entender como a fórmula acima vai gerar a nota do IDEB:

N - é o indicador de desempenho ou média de proficiência de Língua Portuguesa e Matemática. Em linhas gerais é a nota de proficiência da escala SAEB.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

P - é o indicador de fluxo e também chamado de indicador de rendimento, ou seja, P nada mais é do que a aprovação, a reprovação e o abandono escolar.

Para se calcular o P, é necessário aplicar a média harmônica das taxas de aprovação de todos os anos da etapa avaliada. Em seguida o resultado é dividido por 100. E porque é necessário dividir por 100? Por que o P, será um número entre 0 e 1 e será no máximo 1,0.

Já para se obter o N, é preciso transformar as notas do SAEB de Língua Portuguesa e Matemática em uma escala de 0 a 10. É o que se chama de nota padronizada.

Após o resultado obtido pela fórmula, se utiliza uma média aritmética dos resultados de Língua Portuguesa e Matemática para que o N tenha resultados que variem de 0 a 10.

Portanto, para finalizar com a nota padronizada de Língua Portuguesa e Matemática, basta subtrair o limite inferior da nota de proficiência, dividir pela diferença do limite superior com o limite inferior e multiplicar por 10. Em seguida multiplica o resultado de N pelo resultado de P para encontrar o IDEB.

Inicialmente, o SAEB é aplicado a cada dois anos, abrangendo estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental I e 9º ano do Ensino Fundamental II e da 3ª série do Ensino Médio. O sistema passou por diversas reformulações, especialmente com a criação da Prova Brasil em 2005, ampliando a avaliação para todas as escolas públicas.

O SAEB é estruturado em duas etapas principais:

Avaliação dos alunos: Testes aplicados em amostras de escolas públicas em todo o Brasil, que medem a proficiência dos estudantes em Matemática e Língua Portuguesa.

Censo Escolar: Levantamento de dados sobre a infraestrutura e a gestão das escolas, que fornece informações complementares sobre o contexto das instituições de ensino.

Em resumo, os resultados são usados para o cálculo do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica); Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), realizada em uma amostra de escolas públicas e privadas do 5º e 9º anos do

Ensino Fundamental II e da 3ª série do Ensino Médio; Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), Criada para avaliar as habilidades de leitura, escrita e matemática dos alunos no final do 3º ano do Ensino Fundamental, a ANA foi integrada ao SAEB em 2019 (Soares, 2022).

O SAEB utiliza escalas de proficiência para mensurar o nível de desempenho dos alunos, classificados em diferentes padrões, desde níveis insuficientes até avançados. Dessa forma, o SAEB tem três principais objetivos: 1. Avaliar o desempenho dos alunos em relação aos conteúdos curriculares; 2. Monitorar a evolução da qualidade da educação brasileira ao longo do tempo; 3. Fornecer dados para gestores e formuladores de políticas públicas, auxiliando na criação de estratégias para melhorar o ensino (Laros, Marciano & De Andrade, 2010).

O desempenho dos alunos é, portanto, mensurado por meio de uma escala de proficiência, que pode ser entendida como,

> [...] uma representação que distribui os resultados das proficiências dos alunos numa reta onde a qualidade das aprendizagens é crescente. Nada mais é do que uma régua de medida cuja distribuição de pontos e a consequente interpretação permite compreender os resultados e compará-los entre várias edições (Brasil, 2018c, p. 1).

Ademais, é fundamental reconhecer que,

> O processo de construção de uma escala de proficiência diz respeito às opções metodológicas subjacentes a procedimentos estatísticos, pedagógicos e operacionais e apresenta resultados de testes em uma única métrica, expressos em escores de proficiência dispostos em uma escala unidimensional passível de ser interpretada educacionalmente (Oliveira, 2008, p. 23).

Essa metodologia possibilita que, após a aplicação de testes, as respostas dos alunos aos itens sejam processadas e transformadas em uma base de dados. Utilizando-se de softwares específicos, essa base é processada de acordo com a Teoria de Resposta ao Item (TRI), que permite calcular as características matemáticas dos itens (parâmetros) e as proficiências dos alunos. A partir de um processo de equalização, tanto as proficiências dos alunos quanto os parâmetros dos itens são organizados em uma escala de proficiência, que é subdividida em nove níveis.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Assim, os resultados obtidos nas avaliações podem ser comparados tanto entre diferentes avaliações realizadas no mesmo período quanto entre avaliações realizadas em períodos distintos. Esse processo possibilita a construção de indicadores de desempenho, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que visa avaliar o progresso da educação básica no país (CAED, 2020a, p. 1).

A interpretação da escala de proficiência do SAEB exige uma análise pedagógica cuidadosa, realizada por especialistas, para traduzir os resultados em termos de habilidades cognitivas e educacionais dos alunos (CAED, 2020a). Embora seja um importante instrumento de diagnóstico e transparência, o SAEB não deve ser utilizado de forma isolada na formulação de políticas públicas, pois é necessário considerar os contextos socioeconômicos e regionais que influenciam o desempenho escolar (Hage, 2019; Ortigão, 2000; Veríssimo, 2021).

Apesar de sua relevância, o SAEB é alvo de críticas por avaliar apenas Língua Portuguesa e Matemática, adotar provas padronizadas que desconsideram particularidades culturais e regionais, e refletir desigualdades socioeconômicas existentes no país. Esses fatores podem limitar a equidade e a abrangência da avaliação, indicando a necessidade de instrumentos mais inclusivos, que considerem aspectos como infraestrutura escolar, formação docente e diversidade cultural (Ferrão et al., 2001; Franco, 2001; Bonamino, Coscarelli; Franco, 2002; Soares, 2022).

O SAEB desempenha um papel crucial na formação de políticas públicas educacionais no Brasil, fornecendo dados robustos, que embasem a definição de metas e a alocação de recursos financeiros, como o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), que utiliza indicadores do SAEB para a distribuição de verbas (Laros, Marciano; De Andrade, 2010).

Além disso, o sistema tem sido essencial para monitorar o cumprimento das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE), como a universalização da alfabetização, e a melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações nacionais e internacionais.

Apesar do importante papel desenvolvido pelo SAEB no monitoramento da qualidade da educação básica no Brasil e de ter contribuído com o sistema, ao trazer

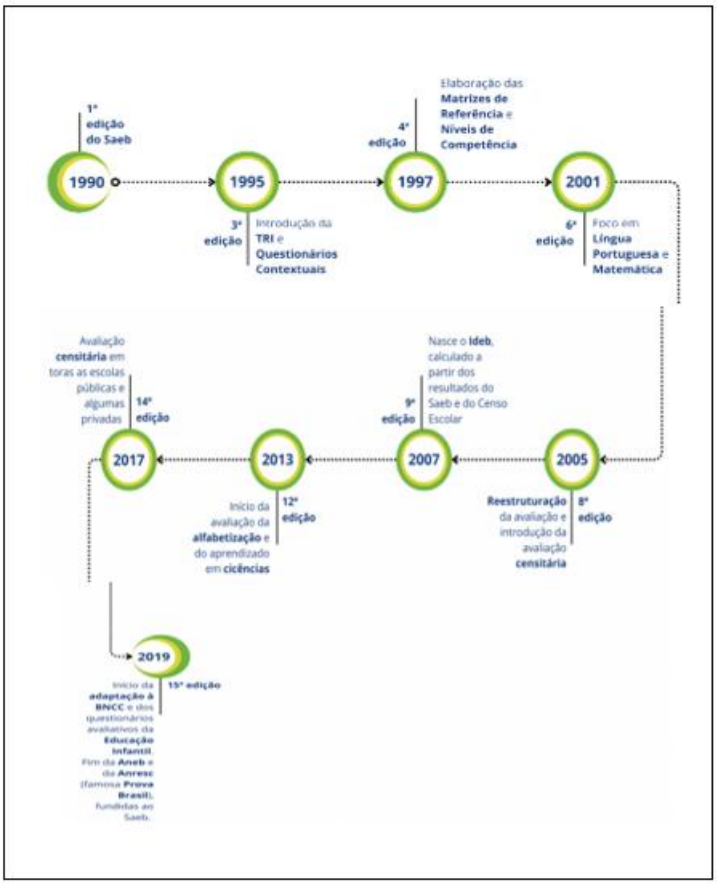
avanços significativos em termos de transparência e fornecimento de dados fundamentais para a formulação de políticas públicas, sua eficácia ainda enfrenta desafios, especialmente no que se refere à diversidade do ensino, às desigualdades regionais e à necessidade de avaliações mais abrangentes e inclusivas.

Para o sistema continuar a ser uma ferramenta efetiva de melhoria educacional, é crucial que suas limitações sejam abordadas, considerando as complexidades do processo de ensino e aprendizagem no país (Soares, 2022).

Ao longo das décadas, aconteceram ajustes no foco das avaliações, com períodos dedicados a diferentes áreas de conhecimento. Confira abaixo as principais mudanças ocorridas ao longo das edições do SAEB (Morais, 2012).

Apresentam-se os postos-chave desse processo histórico e desenvolvimento do SAEB, conforme a figura 3.

Figura 3. SAEB, postos-chave da evolução da avaliação.



Fonte: Inep | Elaboração: Iede (2022).

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Desde sua criação em 1990, o SAEB passou por uma notável evolução. Inicialmente focado nas séries iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas, expandiu sua abrangência ao longo dos anos, incorporando metodologias inovadoras, como a Teoria de Resposta ao Item (TRI) em 1995, e a aplicação das Matrizes de Referência em 1997.

Nesse contexto, cabe ressaltar que o processo de integração de outras avaliações com o SAEB, como o ANA e a Provinha Brasil, deu origem a um sistema mais amplo e integrado de monitoramento da alfabetização infantil (Soares, 2022).

LEGISLAÇÃO QUE FUNDAMENTA O SAEB

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é uma importante ferramenta para a análise da qualidade da educação no Brasil. Sua criação e implementação são fundamentadas em uma série de dispositivos legais que visam garantir a avaliação contínua do desempenho educacional e a melhoria do sistema de ensino.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é regulamentado por várias normas, incluindo:

Constituição Federal de 1988;

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e suas alterações;

Lei do Plano Nacional da Educação (2014-2024) de 2014;

Resolução que estabelece a Base Nacional Comum Curricular em 2017;

Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018, que regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica;

Portaria Inep nº 267, de 21 de junho de 2023, que estabelece as diretrizes de realização do SAEB no ano de 2023.

A Constituição de 1988, em seu artigo 206, estabelece que a educação deve ser orientada para o pleno desenvolvimento da pessoa, visando à formação para o trabalho e a cidadania. Este dispositivo reforça a importância de sistemas de avaliação que

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

possibilitem a medição da eficácia das políticas educacionais e a adequação dos métodos de ensino, elementos que são centrais no SAEB.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por sua vez, estabelece em seus artigos 8º e 9º que a avaliação do sistema de ensino brasileiro deve ser realizada de forma contínua e progressiva. A LDB também destaca a necessidade de que os sistemas de avaliação sejam usados para garantir o cumprimento dos direitos educacionais e a melhoria da qualidade do ensino. O SAEB se insere nesse contexto, proporcionando dados que permitem aos gestores educacionais tomar decisões baseadas em evidências sobre os rumos da educação no país.

Em 2014, com a sanção do Plano Nacional de Educação (PNE), o governo federal ratificou o compromisso com a avaliação da educação básica como ferramenta para a definição de políticas públicas. O PNE, em sua meta 7, propõe a expansão e a qualificação das avaliações educacionais, com o SAEB sendo uma das principais fontes de dados utilizadas para a implementação dessa meta.

CONSIDERAÇÕES

Ao concluirmos, constatou-se a existência de dificuldades significativas de aprendizagem na disciplina de Matemática entre os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II no Estado de Roraima. Esses desafios são evidenciados pelos resultados do SAEB, que desempenha um papel crucial no monitoramento e avaliação da qualidade do ensino no Brasil, especialmente no que diz respeito à matemática. O SAEB tem sido uma ferramenta importante para a coleta de dados que orientam políticas públicas e aprimoram as práticas pedagógicas, ajudando a identificar e entender as barreiras que dificultam o aprendizado dessa disciplina essencial.

O SAEB vem colaborando ativamente na elaboração de políticas públicas ao fornecer dados cruciais sobre a proficiência dos estudantes nas diversas áreas do conhecimento, sendo a Matemática uma das mais afetadas. De acordo com a pesquisa de Almeida (2021), “os dados do SAEB refletem a necessidade urgente de uma revisão nas metodologias de ensino, já que as dificuldades são sistemáticas e abrangem um grande

número de estudantes em todo o país" (p. 108). Esses dados, além de orientarem políticas públicas, são fundamentais para embasar discussões sobre os desafios no processo de ensino-aprendizagem e as melhorias necessárias nesse campo.

Dentre os principais problemas identificados no ensino da Matemática, destacam-se as dificuldades com conceitos fundamentais, como adição, subtração, multiplicação e divisão, que comprometem a base de aprendizado dos alunos. A baixa capacidade de resolução de problemas também se mantém como um obstáculo, com muitos alunos apresentando dificuldades em interpretar situações-problema e aplicar conceitos matemáticos em contextos práticos. Segundo Souza (2019), "muitos estudantes chegam ao Ensino Fundamental II com lacunas significativas no entendimento de operações matemáticas básicas, o que impacta diretamente seu desempenho nas etapas seguintes" (p. 95).

Embora seja possível quantificar a porcentagem de alunos aprovados e reprovados, é essencial aprofundar a análise, levando em consideração as nuances e causas das dificuldades de aprendizagem em Matemática. Como ressaltado por Pereira (2020), "a avaliação quantitativa deve ser complementada por uma investigação qualitativa que permita entender as raízes dessas dificuldades e as melhores estratégias para superá-las" (p. 124).

Para alcançarmos o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos em Matemática, é crucial analisar o desempenho dos alunos no final do Ensino Fundamental I, momento em que eles deveriam ter uma base sólida para seguir adiante. Além disso, a formação do pedagogo, que é responsável pela educação infantil e pelos anos iniciais do Ensino Fundamental I, deve ser revisada, assim como a formação dos professores licenciados em Matemática, que atuam no Ensino Fundamental II, visto que são esses profissionais que têm a missão de ensinar a Matemática de forma eficaz.

Os resultados do SAEB também revelam que o ensino da Matemática no Brasil enfrenta desafios expressivos. Dados recentes indicam que muitos estudantes têm níveis de proficiência insatisfatórios, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, sugerindo uma defasagem que se agrava ao longo da trajetória escolar.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

No caso específico de Roraima, os índices de aproveitamento dos alunos estão aquém das expectativas, comparados com o restante do país. Isso é agravado pela desigualdade regional, com alunos das regiões Sul e Sudeste, em geral, apresentando desempenho superior em relação aos alunos das regiões Norte e Nordeste, como mostra a pesquisa de Costa (2021), que aponta uma diferença de até 20% no desempenho entre as regiões.

A situação torna-se ainda mais preocupante quando comparamos o Brasil a outros países. Os resultados do SAEB destacam a necessidade urgente de medidas eficazes que possam melhorar a qualidade do ensino em todos os níveis. Como argumenta Silva (2022), "é imperativo que o Brasil implemente ações educacionais urgentes para reduzir a defasagem de aprendizagem, especialmente nas regiões mais periféricas, como o Norte, onde Roraima está inserido" (p. 141). A implementação de ações educacionais mais eficazes, levando em consideração as realidades regionais, é uma questão de urgência nacional.

O SAEB, portanto, não apenas oferece um diagnóstico do desempenho dos alunos, mas também se configura como uma ferramenta essencial para a formulação de políticas públicas mais direcionadas. Em um estado como Roraima, com suas características geográficas e sociais únicas, o SAEB desempenha um papel importante ao fornecer dados que ajudam a compreender o desempenho dos alunos nas disciplinas de Português e Matemática, contribuindo para uma visão mais ampla do aprendizado e do desenvolvimento educacional.

Contudo, a aplicação do SAEB em Roraima também levanta questões sobre a necessidade de ajustes nas políticas educacionais, considerando as especificidades da região. O estado lida com desafios como a inclusão de comunidades indígenas e o atendimento a um número crescente de migrantes, especialmente de países como a Venezuela e o Haiti. Tais características culturais e linguísticas exigem que as avaliações, como o SAEB, considerem essas diversidades para garantir que as políticas educacionais sejam mais sensíveis às necessidades locais. Como sugere Lima (2023, p. 157), "é crucial que o SAEB e outras avaliações considerem as particularidades socioculturais dos estudantes, para que as políticas educacionais se tornem mais eficazes e inclusivas".

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

O contexto geográfico de Roraima também representa um desafio para a implementação de políticas educacionais, uma vez que muitas escolas estão localizadas em áreas de difícil acesso. Isso pode impactar tanto a formação contínua dos professores quanto o desenvolvimento dos alunos. Como destacado em estudo de Barros (2020, p. 112), "as dificuldades logísticas são um obstáculo significativo para a implementação de políticas educacionais eficazes em regiões periféricas como Roraima". Portanto, o investimento em formação continuada para os professores e em programas que incentivem a permanência dos alunos nas escolas, especialmente nas áreas rurais e indígenas, é crucial.

Além disso, a análise dos dados do SAEB em Roraima pode direcionar esforços para reduzir as desigualdades educacionais, promovendo uma educação de qualidade que leve em conta as especificidades culturais, sociais e linguísticas do estado.

O SAEB, ao ser aplicado em Roraima, não é apenas um indicador de desempenho, mas um convite à reflexão sobre a necessidade de uma educação mais inclusiva e adaptada à realidade regional. Ele revela a importância de se compreender e responder às condições e desafios específicos do estado, reforçando a necessidade de estratégias pedagógicas que respeitem a diversidade cultural e social, promovendo uma educação que acolha e valorize todas as comunidades.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Herton Ellery; DE CODES, Ana Luiza Machado; UDERMAN, Leonardo. O Ideb como instrumento de gestão para uma educação de qualidade-a educação brasileira vista pelas lentes do Ideb. Texto para Discussão, 2019.

BONAMINO, Alicia; COSCARELLI, Carla; FRANCO, Creso. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. Educação & Sociedade, v. 23, p. 91-113, 2002.

BOSSA, Nadia A. Dificuldades de aprendizagem: O que são? Como tratá-las? São Paulo: Artmed Editora, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2022. Portal Eletrônico MEC [2022]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 26 set. 2022.

CATARINO, Edgar de Almeida. Relatório de Estágio Pedagógico Desenvolvido na Escola Básica Integrada C/JI Professor Doutor Ferrer Correia Junto da Turma do 8ºF no

Ano Letivo 2020/2021. Dissertação (Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário). Coimbra: Universidade de Coimbra, 2021.

CHIRINÉA, Andréia Melanda. O índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) e as dimensões associadas à qualidade da educação na escola pública municipal. Dissertação (Mestrado em Educação). Marília: Universidade Estadual Paulista, Campus Marília, 2010.

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, v. 23, p. 461-484, 2015.

DE ALMEIDA, Alana Peixoto et al. Comparação entre as teorias da aprendizagem de Skinner e Bandura. Caderno de Graduação-Ciências Biológicas e da Saúde-UNIT-ALAGOAS, v. 1, n. 3, p. 81-90, 2013.

DE JESUS TEIXEIRA, Cristina; DA COSTA PEREIRA, Cátia Maria Machado; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. O olhar do professor de matemática sobre o Saeb e a organização do trabalho pedagógico. Revista Paranaense de Educação Matemática, v. 11, n. 26, p. 23-43, 2022.

DE MORAIS, Artur Gomes; LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. "Provinha Brasil": monitoramento da aprendizagem e formulação de políticas educacionais. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 25, n. 2, 2009.

DEVLIN, Keith. O Gene da Matemática. Rio de Janeiro: Record, 2010.

FERRÃO, Maria Eugenia et al. O SAEB–Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz. Revista Brasileira de Estudos de População, v. 18, n. 1/2, p. 111-130, 2001.

GESQUI, Luiz Carlos. O IDEB COMO PARÂMETRO DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: algumas preocupações. Cadernos de Pesquisa, v. 23, n. 3, p. 88–99, 2016.

IBGE. (2022). Censo Demográfico 2022: Resultados Preliminares. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

LAROS, Jacob Arie; MARCIANO, João Luiz Pereira; DE ANDRADE, Josemberg Moura. Fatores que afetam o desempenho na prova de matemática do SAEB: um estudo multinível. Avaliaçao Psicologica: Interamerican Journal of Psychological Assessment, v. 9, n. 2, p. 173-186, 2010.

MASOLA, Wilson; ALLEVATO, Norma. Dificuldades de aprendizagem matemática: algumas reflexões. Educação Matemática Debate, v. 3, n. 7, p. 52-67, 2019.

MORAIS, Artur Gomes De. Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil. Revista Brasileira de Educação, v. 17, p. 551-572, 2012.

MUSSATO, Solange et al. O Saeb e suas contribuições quanto à Proficiência em Matemática: um panorama dos anos finais do ensino fundamental na rede pública estadual de Roraima. REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, v. 10, n. 1, p. e22016-e22016, 2022.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

NEVES, Rita de Araujo; DAMIANI, Magda Floriana. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. UNIrevista, v. 1, n. 2, 2006.

OLIVEIRA, Caroline Leão. O uso do jogo "jogada linear yoté" no ensino de sistemas lineares. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Graduação em Matemática). Pará: Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Abaetetuba, 2023.

OLIVEIRA, Maria Fatima; NEGREIROS, João Garrott Marques; NEVES, Ana Cristina. Condicionantes da aprendizagem da matemática: uma. Educação e Pesquisa, v. 41, n. 4, p. 1023-1037, 2015.

OLIVEIRA, Maria Rafaela et al. As Contribuições da Teoria Piagetiana para o Processo de Ensino Aprendizagem. Portal Eletrônico Editora Realize [2013]. Disponível em: <https://editorarealize.
com.br/editora/anais/fiped/2013/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_1040_3bbe86
2464859de050561c8cd0efa617.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2022.

OSTI, Andreia. As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2004.

PEREIRA, D. F. (2021). Desigualdade social e seu impacto na educação: um estudo sobre os desafios em Roraima. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 29(4), 60-75.

PEREIRA, D. F. (2021). Desigualdade social e seu impacto na educação: Um estudo sobre os desafios em Roraima. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 29(4), 60-75.

Santos, F. A., & Costa, M. L. (2021). Impactos da pandemia no ensino no Brasil: O desafio do ensino remoto e as desigualdades educacionais. Educação e Sociedade, 42(157), 92-115.

SANTOS, Josiel Almeida; FRANÇA, Kleber Vieira; SANTOS, Lúcia Silveira Brum dos. Dificuldades na aprendizagem de Matemática. Monografia (Graduação em Matemática). São Paulo: Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), 2007.

SKINNER, Burrhus F. Além da liberdade e da dignidade. Nova York (Alfred A. Knopf), 1971.

SOARES, José Francisco; SOARES, Luana Bergmann; BERGMANN, Luana. Avaliação Nacional da Alfabetização: síntese sobre os resultados das escolas associados a variáveis socioeducacionais. Em Aberto, v. 33, n. 108, 2020.

SOARES, Tatiana Silva Santos. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em tempos de pandemia: ensino de Matemática e as Tecnologias Digitais. Com a Palavra, o Professor, v. 7, n. 19, p. 95-106, 2022.

SOUZA, F. L. (2020). Impactos da infraestrutura escolar no desempenho dos estudantes: O caso das escolas de Roraima. Revista de Estudos Educacionais, 31(2), 45-60.

SOUZA, F. T., & OLIVEIRA, P. R. (2020). Avaliação educacional e políticas públicas: O impacto da avaliação no ensino de Matemática no Brasil. Revista Brasileira de Avaliação Educacional, 28(2), 112-127.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes, 1978.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

VYGOTSKY, Lev Semenovich. The collected works of LS Vygotsky: Problems of the theory and history of psychology. Springer Science & Business Media, 1987.

E-BOOK CULTURA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:
DIÁLOGOS PARA UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA
1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

CAPÍTULO XVII

LIDERANÇA E GESTÃO DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVA: CAMINHOS PARA A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO

Luciano José da Silva[42].

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.80-17

RESUMO: O texto analisa a gestão escolar democrática como elemento central para a promoção da qualidade social da educação e da emancipação humana. Fundamentado na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), o estudo evidencia a necessidade de superação de modelos burocráticos e centralizadores, em favor de uma gestão democrático-participativa. As contribuições teóricas de Vitor Paro, Heloísa Luck, José Carlos Libâneo e Ilma Passos Veiga apontam que a gestão escolar deve atuar como mediação pedagógica, orientada pela participação coletiva, pela liderança distribuída e pelo foco no processo educativo. Paro compreende a gestão como meio para a emancipação humana, rejeitando práticas autoritárias; Luck destaca a liderança mobilizadora e pedagógica; Libâneo defende a qualidade social vinculada à democratização do saber; e Veiga apresenta o Projeto Político-Pedagógico como instrumento político e coletivo de autonomia escolar. Conclui-se que a articulação entre gestão democrática, liderança participativa e Projeto Político-Pedagógico constitui um caminho fundamental para a construção de uma escola socialmente justa, crítica e comprometida com a formação cidadã.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Democrática. Qualidade Social. Projeto Político-Pedagógico.

LEADERSHIP AND DEMOCRATIC-PARTICIPATORY MANAGEMENT: PATHWAYS TO THE SOCIAL QUALITY OF EDUCATION

ABSTRACT: The text analyzes democratic school management as a central element in promoting the social quality of education and human emancipation. Grounded in the 1988 Federal Constitution of Brazil and the National Education Guidelines and Framework Law (Law No. 9.394/96), the study highlights the need to overcome bureaucratic and centralized models in favor of democratic-participatory management. The theoretical contributions of Vitor Paro, Heloísa Luck, José Carlos Libâneo, and Ilma Passos Veiga demonstrate that school management should function as pedagogical mediation, guided by collective participation, distributed leadership, and a focus on the educational process. Paro emphasizes management as a means of emancipation, rejecting authoritarian practices; Luck highlights mobilizing and pedagogical leadership; Libâneo defends social quality linked to the democratization of knowledge; and Veiga presents the Political-Pedagogical Project as a political and collective instrument of school autonomy. It is concluded that the articulation between democratic management, participatory leadership, and the Political-Pedagogical Project is essential for building a socially just, critical, and citizenship-oriented school.

42 lucianoghost2018@gmail.com

KEYWORDS: Democratic management. Social quality. Political-Pedagogical Project.

A GESTÃO COMO IMPULSIONADORA DA QUALIDADE SOCIAL

A busca por uma educação que não apenas instrua, mas que forme cidadãos críticos, passa invariavelmente pelo fortalecimento dos processos de gestão. Historicamente centrada em modelos burocráticos e centralizadores, a administração escolar contemporânea exige uma transição para o paradigma da Gestão Democrático-Participativa.

A gestão democrática do ensino público, conforme preceitua o Artigo 206, inciso VI da Constituição Federal de 1988, não é apenas uma opção administrativa, mas um princípio jurídico que garante a participação da comunidade escolar nas decisões que afetam o destino da instituição (Brasil, 1988).

De acordo com Vitor Paro (2011), a administração escolar deve ser entendida como a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. Para o autor, como o fim da educação é a emancipação humana, a gestão não pode ser autoritária, pois não se educa para a liberdade através da imposição.

Assim, a gestão democrática torna-se a mediação necessária para que o objetivo pedagógico seja alcançado.

Nesse cenário, o papel da liderança é ressignificado. Segundo Heloísa Luck (2009), a liderança em uma escola democrática deve ser distribuída e mobilizadora. O gestor deixa de ser o único detentor do poder para tornar-se um articulador de competências, promovendo o diálogo e a corresponsabilidade.

Essa visão rompe com a dicotomia entre quem manda e quem executa, criando uma rede de influência onde a autoridade é legitimada pela competência ética e profissional.

A materialização dessa gestão ocorre primordialmente através do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Como defende Ilma Passos Veiga (2004), o PPP não é um documento estático, mas um processo permanente de reflexão.

Ele é o instrumento que garante a autonomia da unidade escolar, permitindo que a comunidade defina sua identidade e seus rumos, combatendo a fragmentação do trabalho pedagógico e o desânimo institucional.

Por fim, a finalidade última desse modelo é a conquista da qualidade social da educação. Para José Carlos Libâneo (2013), essa qualidade difere do conceito de eficácia puramente técnica ou de mercado.

A qualidade social vincula-se à democratização do saber e à função social da escola em garantir que todos os estudantes independentemente de sua origem tenham acesso às ferramentas culturais e intelectuais necessárias para a inserção ativa na sociedade.

Portanto, a liderança participativa não é apenas uma exigência legal da LDB 9.394/96, mas o caminho ético para transformar a escola pública em um verdadeiro espaço de justiça social e formação democrática.

A GESTÃO COMO MEDIAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO NA PERSPECTIVA DE VITOR PARO.

A administração escolar, historicamente pautada por modelos gerencialistas e burocráticos, enfrenta o desafio de redefinir sua identidade frente à função social da educação. No centro desse debate, destaca-se a obra de Vitor Paro, que propõe uma ruptura com a visão da administração como mero controle técnico.

Para o autor, a gestão deve ser compreendida como uma mediação, ou seja, um meio articulador para se alcançar o fim último da instituição de ensino: a promoção da cultura e a emancipação dos sujeitos (Paro, 2011).

O conceito de administração como mediação, baseia-se na premissa de que a escola não produz mercadorias, mas seres humanos. Portanto, os recursos materiais e humanos não podem ser geridos sob a lógica da produtividade empresarial, mas sim sob a lógica da racionalidade democrática.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Paro (2012) argumenta que não se educa para a democracia e para a autonomia através de processos autoritários e centralizadores. Assim, a democratização da gestão escolar torna-se uma exigência pedagógica, pois o próprio modo de gerir a escola ensina e molda a visão de mundo dos educandos.

Entretanto, a prática da gestão como mediação para a emancipação encontra obstáculos na estrutura rígida dos sistemas de ensino e na visão tecnicista que prioriza índices estatísticos em detrimento do desenvolvimento integral do aluno. Tal contradição evidencia a urgência de se retomar a coerência entre meios e fins defendida por Paro: se o objetivo final é a liberdade do educando, o método de gestão não pode ser o controle autoritário, mas sim uma organização democrática que reconheça o aluno como o fim último de toda ação administrativa.

A LIDERANÇA COMO EIXO DA GESTÃO NA VISÃO DE HELOÍSA LUCK.

Para Heloísa Luck (2009), a gestão escolar não deve ser entendida apenas como um cargo administrativo, mas como uma estratégia de mobilização e articulação de todos os esforços humanos e materiais em prol de um objetivo comum: a aprendizagem efetiva dos alunos.

Sob esta perspectiva, o diretor deixa de ser o "chefe" burocrático para se tornar um líder educacional, cuja principal função é criar condições para que a escola se desenvolva como uma comunidade de aprendizagem.

A fundamentação teórica de Luck sobre a liderança baseia-se em três pilares fundamentais:

Liderança Distribuída: A autora defende que a liderança não deve ser centralizada em uma única pessoa, mas sim disseminada por toda a equipe. Quando o gestor compartilha poder e autoridade, ele não perde controle; pelo contrário, ele ganha em corresponsabilidade e engajamento da comunidade escolar;

Dimensão Pedagógica como Foco: Entre as diversas dimensões da gestão (administrativa, financeira, de pessoas), Luck enfatiza que a gestão pedagógica é a mais

importante. Toda e qualquer ação do líder deve, em última instância, servir para melhorar a qualidade do ensino e o sucesso escolar do estudante;

Participação Ativa: Para a autora, participar não é apenas estar presente. A verdadeira gestão participativa envolve a coautoria nas decisões. Segundo Luck (2011), é através do diálogo e da negociação que a escola constrói sua identidade e supera a fragmentação do trabalho docente.

Em suma, a visão de Heloísa Luck propõe que a liderança escolar seja proativa e transformadora, capaz de transformar problemas em oportunidades de crescimento institucional. A gestão democrática, para ela, é o único caminho para uma escola que deseja ser socialmente justa e pedagogicamente eficaz.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE MEDIAÇÃO CULTURAL E QUALIDADE SOCIAL - JOSÉ CARLOS LIBÂNEO.

Para José Carlos Libâneo, a escola pública possui uma função social específica que a diferencia de outras instituições: a mediação cultural. Segundo o autor, a escola é o lugar onde deve ocorrer o encontro entre o saber espontâneo (trazido pelo aluno de sua vivência) e o saber sistematizado (a ciência, a arte e a filosofia).

Libâneo (2013) argumenta que a verdadeira democratização do ensino ocorre quando a escola garante o acesso das camadas populares aos conhecimentos universais. Para ele, privar o aluno do conhecimento científico sob o pretexto de respeitar apenas sua cultura local é uma forma de exclusão.

A emancipação, portanto, nasce do domínio das ferramentas intelectuais que permitem ao sujeito compreender e transformar a realidade.

Diferente da visão neoliberal, que atrela a qualidade a índices de produtividade, eficiência técnica e preparação para o mercado de trabalho, Libâneo propõe o conceito de qualidade social.

Foco no Sujeito: A qualidade social está ligada ao desenvolvimento das capacidades mentais, físicas e afetivas do aluno;

Educação para a Cidadania: Uma escola de qualidade social é aquela que prepara o indivíduo para exercer seus direitos e deveres, munindo-o de senso crítico;

Inclusão Efetiva: Não basta garantir a matrícula (acesso); é preciso garantir a permanência e, fundamentalmente, o aprendizado (sucesso).

A qualidade social da educação refere-se a uma escola que possibilite o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades intelectuais e sociais como meios de formação da cidadania e de conquista da autonomia (Libâneo, 2012).

Outra visão de Libâneo, diz que a gestão escolar deve estar estritamente a serviço da dimensão pedagógica. Ele critica o pedagogismo (que ignora a organização) e o gerencialismo (que foca apenas na burocracia). O autor defende uma gestão técnico-científica e crítico-compreensiva, onde:

A Organização é um Recurso: A estrutura administrativa deve ser organizada de modo a facilitar o trabalho do professor em sala de aula;

Objetividade e Intencionalidade: A gestão deve ter objetivos claros e compartilhados por toda a equipe escolar, visando sempre o impacto na aprendizagem;

Cultura Organizacional: A escola deve cultivar um clima de colaboração onde a ética e a reflexão sobre a prática docente sejam constantes.

Já a mediação cultural defendida por Libâneo também se estende à relação professor-aluno. O professor é o agente mediador que utiliza métodos didáticos para que o aluno internalize a cultura humana.

Essa mediação só é plena quando o aluno deixa de ser um receptor passivo e torna-se um sujeito ativo na construção do seu conhecimento, processo que deve ser liderado e incentivado pela gestão escolar.

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO CONSTRUÇÃO COLETIVA E POLÍTICA - ILMA PASSOS ALENCASTRO VEIGA.

Segundo Veiga (2004), a nomenclatura Político-Pedagógico não é meramente nominal, mas sim uma afirmação de princípios. O projeto é político porque está articulado

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

ao compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade e para a intervenção na realidade social. É pedagógico porque se refere à organização do trabalho educativo, à reflexão sobre as práticas de ensino e à intencionalidade da ação docente.

Para a autora, essas duas dimensões são indissociáveis: todo ato pedagógico tem uma carga política, e toda decisão política na escola impacta diretamente o fazer pedagógico. O PPP, portanto, define a direção que a escola pretende seguir.

O projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato." (Veiga, 2004, p. 11).

Veiga defende que o projeto deve ser uma ferramenta de ruptura com a fragmentação do trabalho escolar. Tradicionalmente, o planejamento era feito de forma isolada pela gestão ou por especialistas, restando aos professores apenas a execução.

A construção coletiva proposta pela autora exige:

A Participação Efetiva: Não se trata apenas de consultar a comunidade, mas de envolvê-la nas tomadas de decisão;

A Transparência: Todas as ações e recursos devem ser de conhecimento do coletivo;

A Reflexão Crítica: O PPP é um processo de autoexame constante da escola sobre seus sucessos e fracassos.

Um dos pontos centrais da obra de Veiga é que o PPP é o principal instrumento de autonomia da escola. Ao construir seu próprio projeto, a escola deixa de ser mera reprodutora de pacotes educacionais externos e passa a ser autora de sua proposta educativa, respeitando as normas gerais, mas atendendo às especificidades culturais e sociais de sua comunidade local.

Para que o PPP seja realmente democrático e emancipador, Veiga (2002) elenca princípios que devem nortear sua elaboração:

Igualdade de condições para acesso e permanência com sucesso na escola;

Qualidade que não se restrinja ao domínio técnico, mas que inclua a dimensão formal e política;

Gestão Democrática como princípio que perpassa todas as decisões;

Liberdade no sentido de autonomia e direito ao aprendizado;

Valorização do Magistério, entendendo que o projeto não se faz sem a valorização e formação dos professores.

Veiga (2004), a igualdade de condições para acesso e permanência é o primeiro passo para a justiça social, garantindo que o direito à educação se converta em sucesso real de aprendizagem para todos. Esse sucesso está intrinsecamente ligado a uma qualidade que transcende o técnico, alcançando as dimensões formal e política, onde o conhecimento serve como ferramenta de leitura crítica do mundo.

Nesse processo, a gestão democrática deixa de ser apenas uma diretriz legal para tornar-se o eixo que perpassa todas as decisões, assegurando que a liberdade traduzida como autonomia institucional e direito inalienável ao saber seja exercida coletivamente.

É imperativo reconhecer que a viabilidade de qualquer projeto educativo emancipador depende da valorização do magistério. Sem a formação contínua e o reconhecimento do trabalho docente, o Projeto Político-Pedagógico torna-se um documento vazio; com eles, transforma-se no motor que impulsiona a escola em direção à sua verdadeira função social e à qualidade socialmente referenciada.

A CONVERGÊNCIA PARA UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA.

A análise das contribuições de Luck, Paro, Libâneo e Veiga permite concluir que a construção de uma educação com qualidade social não é fruto de ações isoladas, mas de uma articulação coerente entre liderança, mediação, currículo e projeto político. Cada autor oferece uma peça fundamental para o mosaico da gestão democrático-participativa.

Enquanto Heloísa Lück nos aponta a necessidade de uma liderança distribuída e proativa para dinamizar a escola, Vitor Paro nos lembra que essa liderança só faz sentido

se for uma mediação para a emancipação humana, rejeitando a lógica gerencialista que coisifica o aluno.

Essa emancipação, por sua vez, exige o que José Carlos Libâneo define como qualidade social: o acesso democrático ao saber sistematizado, garantindo que a escola cumpra sua função de mediação cultural.

Por fim, essa estrutura ganha corpo e identidade através do Projeto Político-Pedagógico que, na visão de Ilma Passos Veiga, deve ser o instrumento de autonomia e reflexão coletiva que impede a fragmentação do trabalho educativo.

Conclui-se, portanto, que gerir democraticamente é um ato político e pedagógico de resistência à burocracia desumanizadora. É o exercício diário de transformar a escola em um espaço onde a igualdade de acesso, a valorização do magistério e a participação comunitária não sejam apenas metas estatísticas, mas vivências reais.

O caminho para a qualidade social da educação passa, invariavelmente, por uma gestão que reconheça no diálogo e na corresponsabilidade os únicos meios legítimos de se formar sujeitos livres e cidadãos críticos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 dez. 2025.

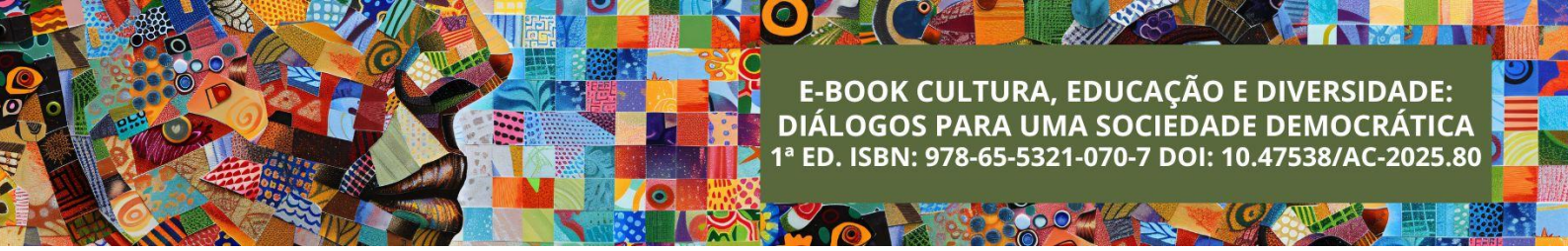
BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 dez. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. 6. ed. São Paulo: Heila, 2013.

LUCK, Heloísa. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

PARO, Vitor Henrique. *Administração Escolar: Introdução Crítica*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível*. 18. ed. Campinas: Papirus, 2004.



CAPÍTULO XVIII

DENTRO DA CAIXA PRETA DO MUNDO DIGITAL: VILÉM FLUSSER E A ANTECIPAÇÃO FILOSÓFICA DA CULTURA TÉCNICA CONTEMPORÂNEA

Leonildo José Figueira[43]

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.80-18

RESUMO: Este artigo analisa o pensamento de Vilém Flusser a partir de sua filosofia da técnica, buscando demonstrar a atualidade e a potência interpretativa de seus conceitos para a compreensão da cultura digital contemporânea. Parte-se da hipótese de que Flusser, embora não tenha vivenciado o advento da internet e das plataformas digitais, elaborou uma crítica estrutural das mediações técnicas que antecipa problemas centrais do presente. Por meio da análise conceitual de categorias como "imagem técnica", "aparelho", "programa", "funcionário" e "caixa preta", o texto evidencia como a técnica opera como sistema cultural capaz de reorganizar percepções, linguagens e formas de ação. Metodologicamente, adota-se uma abordagem teórico-conceitual e hermenêutica, fundamentada na leitura rigorosa de obras centrais do autor, articuladas ao debate contemporâneo sobre cultura digital. Argumenta-se que a relevância do pensamento flusseriano não reside na previsão de tecnologias específicas, mas na formulação de um diagnóstico crítico das estruturas simbólicas e cognitivas produzidas pela mediação técnica. Ao final, sustenta-se que Flusser pode ser compreendido como um pensador da pré-história conceitual do mundo digital, oferecendo instrumentos teóricos fundamentais para a problematização crítica da técnica no século XXI.

PALAVRAS-CHAVE: Vilém Flusser. Cultura Digital. Filosofia Da Técnica. Imagem Técnica. Caixa Preta.

INSIDE THE BLACK BOX OF THE DIGITAL WORLD: VILÉM FLUSSER AND THE PHILOSOPHICAL ANTICIPATION OF CONTEMPORARY TECHNICAL CULTURE

ABSTRACT: This article examines Vilém Flusser's thought through his philosophy of technology, aiming to demonstrate the relevance and interpretative strength of his concepts for understanding contemporary digital culture. It is based on the hypothesis that, although Flusser did not experience the rise of the internet and digital platforms, he developed a structural critique of technical mediation that anticipates key problems of the present. Through a conceptual analysis of categories such as "technical image," "apparatus," "program," "functionary," and "black box," the article shows how technology operates as a cultural system capable of reshaping perception, language, and human action. Methodologically, the study adopts a theoretical and hermeneutic approach, grounded in a rigorous reading of Flusser's major works and articulated with contemporary debates on digital culture. The article argues that the relevance of Flusser's thought lies not in predicting specific technologies, but in formulating a critical diagnosis

43 Doutor em Educação (UFPR), Mestre em História (UEPG). Professor do Curso de História da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), Curitiba, Paraná, Brasil; E-mail: leonildo.figueira@utp.br; ORCID: https://orcid.org/0009-0003-9621-7617

of the symbolic and cognitive structures produced by technical mediation. It concludes by asserting that Flusser can be understood as a thinker of the conceptual prehistory of the digital world, offering essential theoretical tools for critically reflecting on technology in the twenty-first century.

KEYWORDS: Vilém Flusser. Digital Culture. Philosophy Of Technology. Technical Image. Black Box.

INTRODUÇÃO

A reflexão filosófica sobre a técnica tornou-se um dos eixos centrais do pensamento contemporâneo, especialmente diante da crescente mediação tecnológica que atravessa as formas de comunicação, produção simbólica e organização da vida social. Muito antes da consolidação da internet e da cultura digital em larga escala, Vilém Flusser elaborou uma crítica profunda das mediações técnicas, formulando categorias conceituais que se revelariam decisivas para compreender os modos contemporâneos de produção de sentido. Sua obra ocupa um lugar singular no campo da filosofia da comunicação justamente por não se limitar à análise de dispositivos específicos, mas por investigar as estruturas simbólicas e cognitivas engendradas pela técnica.

Nascido em Praga, em 1920, e marcado pela experiência do exílio em decorrência do nazismo, Flusser desenvolveu grande parte de sua produção intelectual no Brasil, onde viveu por mais de três décadas. Essa trajetória biográfica, atravessada por deslocamentos culturais e linguísticos, influenciou decisivamente sua forma de pensar a comunicação, a linguagem e a técnica. À margem das tradições filosóficas acadêmicas mais rígidas, sua escrita assume um caráter ensaístico e provocativo, combinando rigor conceitual e abertura experimental, o que lhe permitiu formular diagnósticos originais sobre a modernidade técnica.

No centro de sua reflexão está a compreensão da técnica não como instrumento neutro, mas como sistema cultural capaz de reorganizar a percepção do mundo e as formas de ação humana. Conceitos como “imagem técnica”, “aparelho”, “programa” e “caixa preta” são mobilizados para analisar a crescente opacidade dos sistemas técnicos e a transformação do sujeito em operador funcional desses dispositivos. Ao deslocar o foco da técnica como meio para a técnica como linguagem e forma de pensamento, Flusser

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

antecipa problemas que se tornariam centrais no debate contemporâneo sobre cultura digital.

Este texto propõe uma leitura analítica do pensamento flusseriano, buscando evidenciar a atualidade de suas categorias para a compreensão crítica da cultura técnica contemporânea. Parte-se da hipótese de que a relevância de Flusser não reside na previsão de tecnologias específicas, mas na formulação de uma crítica estrutural das condições simbólicas produzidas pela mediação técnica. Ao situar sua obra em seu contexto histórico e intelectual e ao trazer seus conceitos para o centro da análise, pretende-se contribuir para o debate acadêmico sobre técnica, comunicação e cultura, reafirmando a pertinência de seu pensamento para os desafios do presente.

VILÉM FLUSSER E A CRÍTICA FILOSÓFICA DA TÉCNICA

A reflexão flusseriana sobre a técnica parte de um deslocamento decisivo em relação às abordagens instrumentais ou utilitaristas que tradicionalmente a compreendem como simples meio subordinado à vontade humana. Desde Filosofia da Caixa Preta, a técnica é pensada como um sistema cultural complexo, dotado de lógica própria, capaz de reconfigurar profundamente as formas de percepção, ação e pensamento. O aparelho técnico não é, portanto, um objeto neutro, mas uma estrutura programada que impõe limites e possibilidades à experiência humana.

Nesse sentido, a metáfora da "caixa preta" ocupa um lugar central. Ao analisar a fotografia como paradigma das imagens técnicas, Flusser observa que o operador domina apenas os aspectos externos do aparelho, sem acesso à sua lógica interna: "o fotógrafo sabe manejar o aparelho, mas não sabe o que se passa dentro dele" (Flusser, 1985, p. 21). Essa assimetria entre operação e compreensão revela um traço fundamental da técnica moderna: quanto mais eficientes e sofisticados se tornam os aparelhos, mais opacos se apresentam aos seus usuários.

A opacidade técnica não implica ignorância acidental, mas constitui um elemento estrutural do funcionamento dos aparelhos. O operador atua dentro de um conjunto de possibilidades previamente inscritas no programa, o que leva Flusser a afirmar que a

liberdade técnica é sempre uma liberdade condicionada. O gesto humano deixa de ser criador no sentido pleno e passa a assumir a forma de um jogo com as alternativas previstas pelo sistema: "a liberdade do operador consiste em esgotar as possibilidades do programa" (Flusser, 1985, p. 25). Trata-se, portanto, de uma liberdade interna ao aparelho, jamais exterior a ele.

Essa lógica conduz à figura do "funcionário", conceito que desloca a compreensão clássica do sujeito moderno. O funcionário não trabalha no sentido tradicional, mas funciona como parte de um sistema técnico mais amplo. Em Para além das máquinas, essa transformação é descrita de modo contundente: "já não se trabalha para realizar valores, mas se funciona como função de um programa" (Flusser, 1994, p. 3). O trabalho, entendido como mediação consciente entre o ser e o dever, cede lugar ao funcionamento automático orientado pela eficiência.

A crítica à técnica articula-se, assim, a uma reflexão mais ampla sobre o esgotamento da narrativa histórica moderna. O autor propõe a noção de "pós-história" para designar um contexto em que a ação humana deixa de ser orientada pela transformação do mundo segundo valores explicitamente formulados. Quando a técnica incorpora ciência e política em sistemas autônomos de funcionamento, as perguntas clássicas sobre sentido e finalidade perdem centralidade. Como observa o autor, "as questões do 'bom' e do 'verdadeiro' são engolidas pelo método" (Flusser, 1994, p. 6), dando lugar a uma racionalidade estritamente funcional.

Esse processo não deve ser interpretado como simples decadência moral ou cultural. A análise flusseriana evita tanto o pessimismo nostálgico quanto o otimismo tecnológico. O que está em jogo é a identificação de uma mutação profunda nas formas simbólicas da cultura. Em O mundo codificado, o autor afirma que as imagens técnicas não representam o mundo de modo transparente, mas o traduzem em códigos visuais que condensam conceitos e programas: "as imagens técnicas são superfícies que significam conceitos" (Flusser, 2007, p. 14). Essa inversão, do texto linear à imagem programada, redefine os modos de acesso à realidade.

Ao deslocar o eixo da cultura da escrita para a imagem técnica, a técnica passa a operar como linguagem dominante. Essa linguagem não apenas comunica, mas estrutura

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

a experiência, moldando percepções e expectativas. A crítica flusseriana, portanto, não se dirige aos aparelhos em si, mas à naturalização de seus programas, que tendem a se apresentar como inevitáveis. O perigo não reside na existência da técnica, mas na ausência de reflexão crítica sobre seus efeitos simbólicos e cognitivos.

Dessa forma, a filosofia da técnica aqui delineada não se esgota na análise de dispositivos específicos do século XX. Ao contrário, ela constrói um arcabouço conceitual capaz de iluminar fenômenos posteriores, nos quais a programação, a opacidade dos sistemas e a centralidade das imagens se intensificam. Ao compreender a técnica como sistema cultural e não como mero instrumento, Flusser antecipa problemas que se tornariam centrais na cultura digital contemporânea, preparando o terreno para a análise das imagens técnicas, dos aparelhos e da caixa preta no contexto do mundo digital, desenvolvida na seção seguinte.

IMAGEM TÉCNICA, APARELHO E CAIXA PRETA

A noção de “imagem técnica” ocupa um lugar axial na filosofia da técnica aqui analisada, pois permite compreender a mutação das formas simbólicas na modernidade tardia. Diferentemente das imagens tradicionais, produzidas manualmente e vinculadas a gestos artesanais, as imagens técnicas resultam da operação de aparelhos programados. Essa diferença não é meramente formal: ela implica uma mudança profunda no estatuto do significado. Como se afirma em Filosofia da Caixa Preta, “as imagens técnicas não representam o mundo, mas conceitos do mundo” (Flusser, 1985, p. 13). O que se apresenta como evidência visual é, na verdade, a visualização de um programa.

Essa afirmação desloca a confiança moderna na imagem como espelho do real. Ao serem produzidas por aparelhos, as imagens técnicas passam a codificar decisões previamente inscritas nos programas que as geram. O visível deixa de ser transparente e passa a operar como superfície de inscrição conceitual. Daí a necessidade de decifração: “imagens técnicas exigem leitura, não contemplação ingênua” (Flusser, 1985, p. 17). O olhar, longe de ser imediato, torna-se dependente de uma alfabetização técnica que raramente é explicitada aos usuários.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

É nesse ponto que a categoria de "aparelho" se torna decisiva. O aparelho não deve ser confundido com uma máquina no sentido clássico, orientada à transformação material do mundo. Trata-se, antes, de um sistema programado cujo funcionamento visa à produção de informações. Em termos claros, o aparelho "foi construído para produzir símbolos" (Flusser, 1985, p. 19). Sua finalidade não é o trabalho, mas o processamento de possibilidades previamente calculadas. O operador, ao interagir com o aparelho, não cria livremente; ele seleciona alternativas previstas no programa.

A metáfora da "caixa preta" sintetiza essa relação assimétrica entre operação e compreensão. O operador domina comandos e resultados, mas ignora os processos internos que os articulam. Como observa o autor, "quanto mais perfeito é o aparelho, mais obscuro se torna o seu funcionamento" (Flusser, 1985, p. 21). A opacidade não é um defeito técnico contingente, mas uma condição estrutural da eficiência. O saber técnico se desloca do usuário para o programa, concentrando poder simbólico nos sistemas que definem as possibilidades de ação.

Essa lógica conduz à figura do "funcionário", central para a compreensão das imagens técnicas. O funcionário não é aquele que domina o aparelho, mas aquele que funciona em conformidade com suas regras. Em vez de trabalho no sentido clássico, há funcionamento. Em Para além das máquinas, lê-se que "o homem deixou de trabalhar para funcionar" (Flusser, 1994, p. 4). Essa transformação implica a substituição da ação orientada por valores por uma prática orientada por critérios de eficiência e desempenho.

A articulação entre imagem técnica, aparelho e caixa preta produz, assim, uma reorganização do campo cultural. Em O mundo codificado, a imagem técnica é descrita como elemento central de um universo simbólico no qual códigos visuais substituem progressivamente os textos lineares: "vivemos em um mundo codificado por imagens técnicas" (Flusser, 2007, p. 9). Essa substituição não elimina a abstração; ao contrário, intensifica-a, uma vez que os códigos visuais ocultam sua própria construção conceitual sob a aparência de imediaticidade.

O resultado é uma cultura marcada pela naturalização dos programas. As imagens técnicas tendem a ser percebidas como dados, e não como construções. Essa naturalização dificulta a problematização crítica da técnica, pois desloca a atenção do processo para o

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

produto final. A crítica flusseriana insiste justamente na necessidade de inverter esse movimento, trazendo à tona os programas que estruturam o visível. Decifrar imagens técnicas significa, nesse sentido, "desprogramar o olhar" (Flusser, 2007, p. 18).

Ao articular essas categorias, a reflexão flusseriana oferece uma chave poderosa para compreender fenômenos que se intensificariam nas décadas seguintes. A centralidade das imagens produzidas por sistemas programados, a opacidade dos processos técnicos e a transformação do sujeito em operador funcional constituem elementos estruturais da cultura digital contemporânea. Sem recorrer a anacronismos, é possível afirmar que a análise da imagem técnica e da caixa preta antecipa, em nível conceitual, problemas hoje associados à mediação algorítmica, à circulação massiva de imagens e à dificuldade de compreender os sistemas que organizam o mundo digital.

Essa constelação conceitual prepara o terreno para o passo seguinte da argumentação. Se, até aqui, tratou-se de reconstruir os fundamentos da imagem técnica e do aparelho, a próxima seção examina de que modo essas categorias permitem interpretar criticamente as dinâmicas da cultura digital contemporânea, evidenciando a atualidade e os limites do pensamento flusseriano diante do presente.

VILÉM FLUSSER E A ANTECIPAÇÃO DAS LÓGICAS DA CULTURA DIGITAL

A atualidade do pensamento flusseriano torna-se particularmente evidente quando suas categorias são mobilizadas para interpretar as dinâmicas da cultura digital contemporânea. Ainda que elaboradas em um contexto histórico anterior à internet, às plataformas digitais e à mediação algorítmica em larga escala, as noções de "imagem técnica", "programa" e "caixa preta" permitem compreender estruturas que hoje se apresentam de forma intensificada. O mérito dessa reflexão não reside em uma suposta previsão tecnológica, mas na formulação de um diagnóstico estrutural das condições culturais produzidas pela técnica.

A centralidade das imagens no ambiente digital confirma, em larga medida, a hipótese flusseriana segundo a qual a cultura contemporânea tende a substituir a

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

linearidade do texto pela superficialidade programada das imagens. Em O mundo codificado, afirma-se que "as imagens técnicas passam a organizar a experiência do mundo, deslocando o texto de sua posição dominante" (Flusser, 2007, p. 11). No contexto digital, essa dinâmica se manifesta na circulação incessante de imagens em redes sociais, plataformas audiovisuais e interfaces gráficas, nas quais o visível se impõe como principal mediador da experiência.

Entretanto, a proliferação das imagens não implica maior transparência. Ao contrário, quanto mais se intensifica a produção imagética, mais opacos se tornam os processos que a sustentam. A metáfora da "caixa preta", formulada para pensar o aparelho fotográfico, revela-se particularmente fecunda para compreender a lógica algorítmica contemporânea. Assim como o fotógrafo domina apenas comandos e resultados, o usuário das plataformas digitais interage com interfaces sem acesso às operações internas que organizam a visibilidade, a hierarquização da informação e a circulação dos conteúdos. Nesse sentido, a observação de que "o essencial do aparelho permanece invisível ao operador" (Flusser, 1985, p. 21) adquire uma pertinência ampliada no universo digital.

A noção de "programa" desempenha papel central nessa interpretação. Para Flusser, os aparelhos funcionam a partir de programas que delimitam antecipadamente o campo das possibilidades. A liberdade do operador consiste em escolher entre alternativas previstas, jamais em ultrapassar os limites do sistema. Como se afirma em Filosofia da Caixa Preta, "o jogo com o aparelho é sempre um jogo dentro do programa" (Flusse, 1985, p. 25). Essa concepção permite compreender a experiência digital como uma forma de liberdade condicionada, na qual escolhas individuais são constantemente moduladas por arquiteturas técnicas invisíveis.

No ambiente das plataformas digitais, essa lógica se intensifica por meio de sistemas algorítmicos que organizam fluxos de informação, definem prioridades e orientam comportamentos. Ainda que Flusser não tenha tratado diretamente de algoritmos computacionais, sua crítica ao funcionamento programado dos aparelhos oferece uma matriz conceitual adequada para pensar a mediação algorítmica. O algoritmo, nesse sentido, pode ser compreendido como a radicalização do programa

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

flusseriano, operando como instância de decisão que se apresenta como neutra, mas que incorpora critérios e valores específicos.

A figura do "funcionário", central na análise flusseriana, também encontra ressonância no contexto digital. Em Para além das máquinas, observa-se que "o homem passa a funcionar como função de um aparato" (Flusser, 1994, p. 4). No universo digital, o usuário assume frequentemente essa condição funcional, seja ao produzir conteúdos segundo formatos predefinidos, seja ao interagir com sistemas que registram, analisam e retroalimentam seus comportamentos. O sujeito não desaparece, mas sua ação se inscreve em circuitos técnicos que condicionam fortemente suas possibilidades de expressão.

Outro aspecto relevante dessa antecipação conceitual refere-se à temporalidade. A noção de "pós-história" permite compreender a fragmentação do tempo característica do ambiente digital, marcado pela lógica do fluxo contínuo, da atualização permanente e da substituição rápida dos acontecimentos. Em um mundo organizado por feeds, timelines e notificações, a experiência temporal tende a perder linearidade e profundidade histórica. A observação de que a técnica conduz a uma existência orientada pelo funcionamento e não pela transformação consciente do mundo (Flusser, 1994, p. 6) ilumina esse presente contínuo característico da cultura digital.

Importa destacar que essa leitura não implica uma adesão acrítica à ideia de um determinismo tecnológico. A reflexão flusseriana mantém-se atenta às possibilidades de resistência e de jogo dentro dos programas, ainda que reconheça seus limites. Ao insistir na necessidade de decifrar imagens técnicas e compreender os aparelhos, o autor aponta para uma atitude crítica que não se confunde com rejeição da técnica, mas com sua problematização. Em O mundo codificado, afirma-se que "decifrar imagens técnicas é condição para recuperar a liberdade" (Flusser, 2007, p. 18), indicando que a crítica deve operar no interior dos sistemas técnicos, e não fora deles.

Dessa forma, a antecipação flusseriana das lógicas da cultura digital não se reduz a uma coincidência histórica, mas resulta da coerência interna de uma filosofia da técnica voltada à análise das estruturas simbólicas da modernidade tardia. Ao oferecer categorias capazes de iluminar a opacidade dos sistemas, a centralidade das imagens e a programação das ações, esse pensamento se revela particularmente adequado para

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

compreender o mundo digital contemporâneo. Resta, contudo, examinar seus limites e possibilidades, tarefa que orienta a seção final do artigo.

ATUALIDADE E LIMITES DO PENSAMENTO FLUSSERIANO NO DEBATE CONTEMPORÂNEO

A força interpretativa do pensamento de Flusser no contexto contemporâneo decorre menos de sua capacidade de antecipar tecnologias específicas do que de sua atenção às estruturas simbólicas e cognitivas produzidas pela mediação técnica. Ao conceber a técnica como linguagem, programa e sistema de significação, sua reflexão oferece instrumentos conceituais capazes de iluminar fenômenos centrais da cultura digital, como a opacidade algorítmica, a centralidade das imagens e a funcionalização da ação humana. Essa atualidade, contudo, não elimina a necessidade de uma leitura crítica que reconheça os limites históricos e conceituais de sua abordagem.

Entre as principais contribuições, destaca-se a capacidade de pensar a técnica para além do determinismo tecnológico. Ao insistir que os aparelhos não impõem automaticamente seus efeitos, mas estruturam campos de possibilidade, Flusser evita tanto o otimismo progressista quanto o pessimismo apocalíptico. A técnica não é destino inevitável, mas um sistema que pode ser jogado, explorado e, em alguma medida, tensionado. Essa posição se expressa quando se afirma que “a liberdade não está fora do programa, mas na maneira de jogá-lo” (Flusser, 1985, p. 25). Tal formulação permite compreender a ação humana no mundo digital como condicionada, mas não totalmente anulada.

Outro ponto de atualidade reside na crítica à naturalização dos dispositivos técnicos. Ao denunciar a tendência de aceitar os aparelhos como dados evidentes e incontornáveis, a reflexão flusseriana contribui para desestabilizar discursos que apresentam a mediação digital como neutra ou inevitável. A metáfora da “caixa preta” continua particularmente fecunda para pensar a dificuldade de acesso aos critérios que organizam sistemas algorítmicos contemporâneos. A observação de que “o essencial do aparelho permanece invisível ao operador” (Flusser, 1985, p. 21) encontra eco direto nas discussões atuais sobre transparência, governança algorítmica e poder das plataformas.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Entretanto, a própria força estrutural dessa crítica impõe limites. Ao enfatizar o caráter programado e funcional da técnica, a análise flusseriana tende, por vezes, a subestimar a diversidade de usos sociais e apropriações concretas dos dispositivos. A figura do "funcionário", embora potente como categoria crítica, pode conduzir a uma leitura excessivamente homogênea da experiência técnica, na qual diferenças sociais, políticas e culturais aparecem atenuadas. No contexto da cultura digital, marcada por desigualdades de acesso, disputas econômicas e assimetrias de poder, esse risco se torna particularmente evidente.

Outro limite refere-se à dimensão histórica e institucional da técnica. A crítica flusseriana privilegia a análise simbólica e epistemológica dos aparelhos, mas dedica menor atenção às condições econômicas e políticas que estruturam sua produção e circulação. Em Para além das máquinas, ao afirmar que "o aparato se tornou a única justificativa da existência" (Flusser, 1994, p. 5), a análise tende a universalizar uma experiência que, na prática, é atravessada por relações de poder, interesses corporativos e políticas estatais. Para o debate contemporâneo, essa lacuna exige complementações teóricas que articulem técnica, economia e política de forma mais explícita.

Há, ainda, o risco do anacronismo interpretativo. Mobilizar Flusser para pensar a cultura digital não implica atribuir-lhe diagnósticos que ele não formulou. Sua obra não trata de plataformas digitais, redes sociais ou inteligência artificial nos termos atuais, e qualquer tentativa de fazê-lo diretamente comprometeria o rigor analítico. A força de sua reflexão reside justamente em oferecer categorias abstratas e estruturais, que devem ser articuladas criticamente a outros referenciais teóricos. Como o próprio autor adverte, "todo pensamento técnico corre o risco de se tornar ideologia quando perde sua dimensão crítica" (Flusser, 2007, p. 18).

Reconhecer esses limites não diminui a relevância de sua obra; ao contrário, permite situá-la com maior precisão no debate contemporâneo. A atualidade do pensamento flusseriano não está em fornecer respostas acabadas para os dilemas do mundo digital, mas em provocar perguntas incômodas sobre a relação entre técnica, liberdade e sentido. Ao insistir na necessidade de decifrar imagens técnicas e

compreender os programas que organizam a experiência, essa filosofia da técnica continua a desafiar leituras simplificadoras da mediação digital.

Assim, a contribuição de Flusser para o presente deve ser compreendida como parte de um esforço crítico mais amplo, no qual sua obra funciona como ponto de partida conceitual, e não como sistema fechado. Ao iluminar as estruturas simbólicas da cultura técnica, seu pensamento permanece fundamental para análises que buscam compreender o mundo digital sem reduzi-lo a inovação tecnológica ou a destino inevitável. É a partir dessa tensão entre potência explicativa e limites históricos que se pode avaliar, de modo equilibrado, a permanência e a fecundidade de sua reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, buscou-se demonstrar que o pensamento de Vilém Flusser oferece um arcabouço conceitual particularmente fecundo para a compreensão crítica da cultura técnica contemporânea, especialmente no contexto do mundo digital. Partiu-se da hipótese de que sua obra não antecipa tecnologias específicas, mas elabora uma crítica estrutural das condições simbólicas, cognitivas e culturais produzidas pela mediação técnica. A análise desenvolvida confirma essa hipótese ao evidenciar a atualidade de categorias como “imagem técnica”, “aparelho”, “programa”, “funcionário” e “caixa preta” para interpretar fenômenos centrais da experiência digital.

A reconstrução da filosofia da técnica flusseriana permitiu compreender a técnica não como instrumento neutro, mas como sistema cultural dotado de lógica própria, capaz de reorganizar percepções, linguagens e formas de ação. Ao deslocar o foco da relação homem–instrumento para a análise dos aparelhos enquanto estruturas programadas, Flusser inaugura uma leitura que ilumina a opacidade dos sistemas técnicos e a transformação da liberdade em jogo condicionado. A afirmação de que “o essencial do aparelho permanece invisível ao operador” (Flusser, 1985, p. 21) mostrou-se decisiva para pensar a mediação algorítmica contemporânea, marcada pela assimetria entre uso cotidiano e compreensão dos processos internos.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

A análise da imagem técnica revelou-se igualmente central. Ao afirmar que tais imagens "não representam o mundo, mas conceitos do mundo" (Flusser, 1985, p. 13), o autor antecipa uma crítica à naturalização do visível que se intensifica no ambiente digital. A proliferação de imagens produzidas por sistemas programados, longe de ampliar a transparência, tende a reforçar a abstração e a ocultar os códigos que estruturam a experiência. Nesse sentido, a exigência de decifração das imagens técnicas permanece como tarefa crítica fundamental, especialmente em um contexto marcado pela circulação massiva de conteúdos visuais mediados por plataformas.

A articulação entre programa, funcionamento e pós-história permitiu, ainda, compreender a reconfiguração da ação humana no interior dos sistemas técnicos. A passagem do trabalho ao funcionamento, descrita em Para além das máquinas, evidencia um deslocamento da ação orientada por valores para práticas reguladas pela eficiência e pelo desempenho. Quando se afirma que "já não se trabalha para realizar valores, mas se funciona como função de um programa" (Flusser, 1994, p. 4), explicita-se um diagnóstico que encontra ressonância direta na experiência digital contemporânea, marcada pela padronização das interações e pela captura das ações em circuitos técnicos automatizados.

Ao mesmo tempo, o artigo procurou evitar leituras anacrônicas ou laudatórias da obra flusseriana. Reconhecer sua atualidade não implica ignorar seus limites. A ênfase nas estruturas simbólicas da técnica, embora extremamente potente, demanda complementações teóricas capazes de incorporar de modo mais explícito as dimensões econômicas, políticas e institucionais da cultura digital. Ainda assim, esses limites não reduzem a relevância de sua reflexão; ao contrário, indicam caminhos de diálogo com outros referenciais críticos contemporâneos.

Dessa forma, a contribuição de Flusser para o debate atual não reside na oferta de respostas acabadas, mas na formulação de problemas que continuam a desafiar interpretações simplificadoras da técnica. Ao insistir na necessidade de compreender os programas, decifrar as imagens e problematizar a naturalização dos aparelhos, sua filosofia da técnica mantém-se como referência fundamental para pensar o mundo digital para além do determinismo tecnológico e do entusiasmo acrítico.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Conclui-se, portanto, que Vilém Flusser pode ser legitimamente compreendido como um pensador da pré-história conceitual da cultura digital. Sua obra fornece instrumentos analíticos decisivos para interpretar a mediação técnica contemporânea, ao mesmo tempo em que convoca o pensamento crítico a não se limitar ao funcionamento dos sistemas, mas a interrogar seus pressupostos, seus limites e suas implicações simbólicas. É nessa tensão entre antecipação conceitual e abertura crítica que reside a permanência e a fecundidade de seu pensamento no século XXI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. São Paulo: Annablume, 1985.

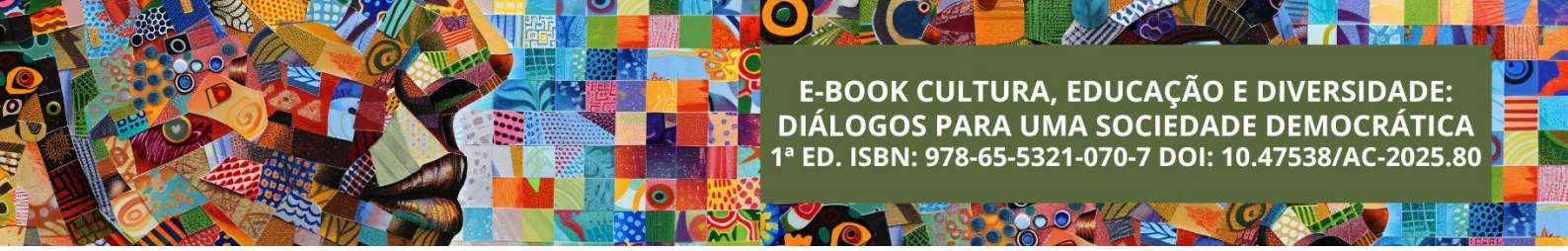
FLUSSER, Vilém. **O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

FLUSSER, Vilém. **Para além das máquinas**. In: FLUSSER, Vilém. *Los gestos*. Barcelona: Herder, 1994.

MENEZES, José Eugenio de Oliveira. **Texto em contexto: para ler Vilém Flusser**. *Líbero*, São Paulo, v. 13, n. 26, p. 89–102, 2010.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação e pesquisa: projetos para mestrado e doutorado**. São Paulo: Hacker Editores, 2001.



CAPÍTULO XIX

ENTRE AS PRÁTICAS COTIDIANAS E A PESQUISA ACADÊMICA: DA RELAÇÃO SIMBIÓTICA ENTRE ESTADO E ESCOLA

Leonildo José Figueira[44]

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.80-19

RESUMO: Os estudos, preocupações e discussões sobre o currículo escolar e/ou sobre as disciplinas escolares vieram ganhando destaque a partir dos anos de 1970 e 1980, especialmente com o surgimento de novas questões e autores preocupados com o papel da Escola, do Estado, do currículo, e das especificidades institucionais, da escola como um espaço de produção de saber e não apenas um lugar em que se reproduz os saberes. Nesse sentido, já apontamos para certa complexidade no que diz respeito ao tema, uma vez que a discussão em torno da Escola, currículo, do material didático, e de tantas outras definições educacionais, ultrapassam as fronteiras institucionais e se inserem numa discussão maior que é política; sendo assim, os projetos, programas, as ações, os parâmetros, etc, jamais são isentos de política. O presente artigo objetiva propor uma discussão em torno da simbiose entre o Estado e as definições curriculares, as quais são identificadas e observadas nas práticas cotidianas das escolas e sugerem importantes debates no mundo acadêmico.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Política. Disciplinas Escolares.

BETWEEN EVERYDAY PRACTICES AND ACADEMIC RESEARCH: THE SYMBIOTIC RELATIONSHIP BETWEEN THE STATE AND THE SCHOOL

ABSTRACT: Studies, concerns, and discussions regarding the school curriculum and/or school subjects gained increasing prominence from the 1970s and 1980s onward, particularly with the emergence of new questions and authors concerned with the role of the School, the State, the curriculum, and institutional specificities, as well as with the understanding of the school as a space for the production of knowledge rather than merely a place for the reproduction of knowledge. In this sense, the topic reveals a certain degree of complexity, since discussions surrounding the school, the curriculum, teaching materials, and other educational definitions transcend institutional boundaries and are embedded in a broader political debate. Consequently, projects, programs, actions, parameters, and policies are never politically neutral. This article aims to propose a discussion on the symbiotic relationship between the State and curricular definitions, which can be identified and observed in the everyday practices of schools and which point to important debates within the academic field.

KEYWORDS: Curriculum. Politics. School Subjects.

44 Doutor em Educação (UFPR), Mestre em História (UEPG). Professor do Curso de História da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), Curitiba, Paraná, Brasil; E-mail: leonildo.figueira@utp.br; ORCID: https://orcid.org/0009-0003-9621-7617

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

INTRODUÇÃO

As definições curriculares acontecem mediante um conjunto de forças mobilizadores, as quais impulsionam, quando não determinam o que deve conter em um currículo e quais devem ser as suas principais características. Tais forças mobilizadoras, segundo Marcus Aurélio Taborda de Oliveira, são compostas por tendências, por interesses econômicos, culturais, religiosos e morais e se transformam num "pesado jogo político recoberto por retóricas de isenção, independência, entendimento, interesses universais, nunca por interesses de subgrupos sociais" (Taborda De Oliveira, 2017, p. 03).

Taborda nos traz algumas questões importantes que nos permitem olhar ao nosso redor, e refletirmos sobre a realidade do currículo escolar e suas implicações. Entre outras questões elencadas pelo autor está: "como, portanto, pretender expulsar a política da educação e, especificamente, do currículo, se a própria definição daquilo que deve ou não ser considerado relevante para ser ensinado já é uma definição política, venha de onde vier?" (Taborda De Oliveira, 2017, p. 03). Notamos aqui a forma como o currículo e a política estão entrelaçados de modo inseparável; e que, uma análise de ambas separadamente nos oferece o risco de cais em generalizações rasas sem a complexidade inerente ao rigor acadêmico para uma boa pesquisa e investigação.

Segundo José Augusto Pacheco, as políticas curriculares "são fruto, por isso, de polêmicas, de decisões contínuas, pois reformar, inovar, mudar a escola não tem sido, ao longo de muitos séculos, uma forma de sobrevivência de governantes" (Pacheco, 2003, p. 11), num sentido quase que oposto a criação de projetos sociais, soluções, debates amplamente discutidos e compartilhados como a comunidade escolar e/ou acadêmica.

Taborda, ao revisitar alguns marcos da produção acadêmica acerca da História do Currículo e das disciplinas Escolares, aponta para uma questão muito pertinente, a qual nós fazemos questão de enfatizar, que é a impossibilidade de neutralidade no processo de definição daqueles conhecimentos legitimados como dignos de serem transmitidos nas escolas, sejam científicos, artísticos, linguísticos ou quaisquer outros; eles jamais são neutros, inocentes, tampouco naturais. Nesse sentido, "cada sociedade definirá nos seus próprios termos o que pretende da escola e produzirá as condições para transmitir alguns saberes em detrimento de outros" (Taborda De Oliveira, 2017, p. 04).

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Independentemente das diversas justificativas que se possam ter para a inserção, manutenção ou exclusão de determinadas disciplinas no currículo escolar, Circe Bittencourt esclarece que tais ações, além de não serem neutras, depende da atuação de uma série de sujeitos que exercem diferentes atividades, ocupam diversas posições, e enunciam de vários lugares. Nesse sentido, a autora enfatiza que a presença de cada uma das disciplinas Escolares no currículo, a sua obrigatoriedade, seu reconhecimento, seus parâmetros, etc., não se restringe apenas a problemas epistemológicos ou didáticos, mas se articula à esfera política. São vários os agentes envolvidos nesse processo de integração das disciplinas escolares; uns com mais outros com menos poder de decisão. Nessa teia de relações, entram em cena, o Estado, os Deputados, os partidos políticos, associações, professores, alunos etc.

Para Circe Bittencourt, o grande desafio enfrentado pelos pesquisadores da História da Educação, está justamente na compreensão dos embates que envolvem o campo epistemológico e cultural (do qual emerge a disciplina) e a esfera política. Podemos afirmar que essa constatação não é apenas interessante, mas é imensamente transformadora na configuração dos objetos dos pesquisadores, e também na amplitude de suas fontes para os debates. A Escola e o ensino são movidos por relações cotidianas, por resistências dentro das instituições; sendo dotadas de pluralidades presentes e identificáveis nos espaços educacionais, cujas heterogeneidades podem ser reveladas, apresentando ressignificações econômicas, sociais, étnicas, políticas, culturais, entre tantas outras. Nesse sentido, a aproximação da História da Educação com outros campos de investigação, em especial com a historiografia (mas não apenas), possibilitou um alargamento de fontes, objetos e debates.

Circe Bittencourt, ainda nos esclarece que a aproximação da História da Educação com a historiografia resultou e tem resultado numa renovação para a História da Educação, aumentando significativamente as possibilidades da pesquisa; tem ultrapassado as análises limitadas às ações do Estado como agente principal ou exclusivo das transformações educacionais (Bittencourt, 2003, p. 13).

Nas palavras de Neuza Bertoni Pinto,

> No Brasil, a renovação da história da educação tem avançado pela via da história das disciplinas escolares em relação à produção de um conhecimento histórico das práticas que se realizam no interior da escola trazendo novas problematizações acerca dos saberes escolarizáveis (Pinto, 2014, p. 127).

Mesmo considerando a amplitude analítica e documental proporcionada pelo diálogo da História da Educação com outros campos, como a Historiografia, a Sociologia, a Antropologia, a Geografia, entre outros, Taborda nos esclarece que a definição curricular precisa ser entendida e analisada a partir de diversos condicionantes. Segundo o autor,

> A definição curricular expressa justamente os conflitos entre diferentes formas mentis em relação ao que deveria ser ensinado nas escolas. Empresários tentam impor o ethos econômico do mercado e da produção como a razão de ser dos currículos; religiosos tentam impor sua cosmovisão dogmática; cientistas, a sua perspectiva considerada "mais verdadeira" que outras; grupos editoriais querem interferir no currículo para fomentar a produção editorial que, em casos como o do Brasil, é generosamente estimulada pelo Estado; outros grupos organizados disputam o espaço nessa arena para fazer valer a sua própria maneira de ver o mundo e pensar a organização social. Paradoxalmente, os professores, aqueles que darão vida aos currículos a partir das suas práticas, atualmente estão entre os agentes menos consultados em relação ao que deveria ser ensinado nas escolas (Taborda De Oliveira, 2017, p. 04).

Se Taborda problematiza a definição do currículo como escolhas que não são neutras, muito menos involuntárias, Neuza Bertoni Pinto nos permite pensar que a pesquisa em torno da escola, exige adentrar à caixa preta da escola e exercitar o que Taborda chamou de paradoxo entre as pessoas que dão vida aos currículos e os currículos em si.

> Para além dos documentos oficiais, a localização de documentos escolares como planos individuais de ensino, cadernos de alunos, provas escolares, atas de reuniões de professores, livros didáticos, dentre outros, é adentrar à "caixa preta" da escola tentando enxergar vestígios, padrões de seleção e tratamento dos conteúdos a serem ensinados, uma prática investigativa que vêm mobilizando novos olhares para a escola (Pinto, 2014, p. 128).

O Campo da História da Educação no Brasil foi gradativamente se fortalecendo a partir das décadas de 1970 e 1980, numa época que culminou com a chegada de ideias, pesquisas e debates de autores interessados na temática. Também, uma época em que o

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

papel da escola se tornava o centro das preocupações acadêmicas. Podemos dizer que as práticas escolares entravam em cena como objeto de estudo; de modo a rever aquela interpretação estruturalista segundo a qual a Escola seria um dos principais aparelhos ideológicos do Estado e das Elites dominantes.

Vivia-se uma época em que era preciso problematizar a escola, sem omitir os interesses de determinados setores do poder estatal e da influência de grupos econômicos, mas era preciso olhar para o cotidiano escolar, para as ações de sujeitos encarnados que se encontravam presentes naquele espaço institucional, no qual não apenas se reproduziam saberes, mas que também protagonizavam a sua produção e construção.

TENDÊNCIAS E PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE OS ESTUDOS DE CURRÍCULO E COTIDIANO ESCOLAR: AS IDEIAS DE IVOR GOODSON E ANDRÉ CHERVEL

A definição de currículo expressa os conflitos que existem no interior da Escola, entre esta e o Estado e, envolve uma quantidade significativa de agentes. Pode ainda estar relacionada a estrutura mental dos indivíduos, ao seu próprio modo de entender as coisas, aos interesses, às relações de poder etc., numa ampla discussão em relação ao que deveria ser ensinado nas Escolas, o que deveria constar nos currículos, o que se acrescenta, o que se exclui e, é por isso que tratamos o poder público (com todos os seus agentes) e a Escola (com todos os envolvidos) como uma relação simbiótica. Ao tocar nesse amplo debate, Taborda de Oliveira salienta que,

> Empresários tentam impor o *ethos* econômico do mercado e da produção como a razão de ser dos currículos; religiosos tentam impor sua cosmovisão dogmática; cientistas, a sua perspectiva considerada "mais verdadeira" que outras; grupos editoriais querem interferir no currículo para fomentar a produção editorial que, em casos como o do Brasil, é generosamente estimulada pelo Estado; outros grupos organizados disputam o espaço nessa arena para fazer valer a sua própria maneira de ver o mundo e pensar a organização social (Taborda De Oliveira, 2017, p. 04).

Já que tratamos o Estado como o agente de poder (embora não seja a única instituição responsável pelas questões educacionais), vale questionar, em que medida os professores, alunos, e comunidade escolar são consultados na hora de propor o que

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

deveria ou não ser ensinado nas escolas? Essa é uma questão que se justifica pelo fato de que é a comunidade Escolar (aqui englobamos alunos, responsáveis, docentes e demais agentes educacionais), quem são os responsáveis diretos pela construção das relações e pelas práticas educativas cotidianas. São aqueles que desenvolvem diretamente e diariamente as relações de ensino e aprendizagem. Segundo Taborda de Oliveira, muitas vezes estes se transformam em meros agentes burocráticos que viabilizam a aplicação de pacotes de aprendizagem (mais uma vez, notamos a força da Instituição estatal, no processo).

O inserir a História da educação num novo campo, Taborda de Oliveira esclarece que mesmo que tais estudos tenham se fortalecido no Brasil nas décadas de 70 e 80, as preocupações com a história das disciplinas e do currículo, remontam há algumas décadas anteriores.

> As preocupações com a história do currículo e das disciplinas escolares decorrem de preocupações com o ensino, sua qualidade e seus resultados. As vertentes de pesquisa que em seguida identificarei não nascem nos domínios específicos da disciplina histórica ou mesmo de preocupações restritas à História da Educação. Em alguma medida, elas nascem do influxo das teorias crítico-reprodutivistas, que passaram a fazer a crítica da escola como uma instituição de distribuição desigual do poder, tendente à manutenção do status quo, mas nascem também da crise epistemológica que balançou o establishment acadêmico a partir da década de 1950 (Taborda De Oliveira, 2017, p. 06).

Podemos citar três vertentes acerca das definições de currículo e/ou de política curricular, que muito tem contribuído para os debates educacionais, para a construção de fontes e pera as pesquisas em História das disciplinas escolares. Ivor Frederick Goodson nos traz a ideia de que cada currículo tem a sua história, sendo um resultado de escolhas, omissões, de interesses (implícitos ou explícitos), entre outros fatores. André Chervel, para o qual o currículo não é natural nem espontâneo ou estável, mas é organizado em meio às ações de homens e mulheres encarnados, e que estão diretamente envolvidos no cotidiano das instituições escolares. Bruno Belhoste e Dominique Preste ajudam na compreensão das disciplinas chamadas científicas, cuja história no currículo não se deu de forma linear conforme a produção do conhecimento científico.

As três tendências citadas brevemente, tem aparecido frequentemente em estudos, problematizações, artigos, teses, dissertações, periódicos acadêmicos,

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

congressos, dossiês, comunicações, etc acerca da história dos currículos e das disciplinas escolares.

Nascido em 1943, no Reino Unido, Ivor Goodson propôs a ideia de currículo como uma construção, efetivamente desenvolvida com particularidades no tempo e no espaço. Nos estudos de Goodson, a partir dos anos 1970, a definição de uma disciplina Escolar, seria a conjunção de forças sociais mobilizadores. Mais especificamente, se tratavam de autoridades públicas, especialistas acadêmicos, mercado editorial, professores comunidade, pais, alunos etc.

> Ao analisar a trajetória de disciplinas tão diversas como a língua inglesa, a Geografia, as ciências etc., o autor observou que, antes de se consolidarem como um artefato estável e quase inquestionável dos currículos, as disciplinas escolares cumpriram um percurso que passava por sucessivas fases, desde o seu caráter utilitário para a vida cotidiana, até se converter em artefato com autonomia própria, alimentado pelos especialistas acadêmicos / universitários. (Taborda De Oliveira, 2017, p. 10).

Segundo Goodson, a criação de uma disciplina escolar envolvia diversos agentes com distintos interesses, com diferentes retóricas, diferentes possibilidades de manifestações, configurando, portanto, um conflito social. Tal conflito precisava ser reconhecido em sua dimensão cultural e também política. Seria uma forma de desnaturalizar o currículo, não sendo ele, natural, um fato dado, tampouco estático.

Para Ivor Goodson,

> El currículum escrito no es sino el testimonio visible, público y cambiante de los fundamentos racionales seleccionados y la retórica legitimadora de la escolarización. Como tal, promulga y sostiene ciertas intenciones básicas de la escolarización materializadas en estructuras e instituciones. Tomemos algo comúnmente aceptado en el currículum preactivo, la asignatura escolar: aunque el currículum escrito define los fundamentos racionales y la retórica de la asignatura, ésta es sólo el aspecto más tangible de un entramado de recursos, finanzas y análisis así como del material y los intereses profesionales asociados. En esta simbiosis, es como si el currículum escrito proporcionara una guía para la retórica legitimadora de la escolarización, promovida a través de modelos de asignación de recursos, de atribución de estatus y de distribución profesional. En resumen, el currículum escrito nos proporciona un testimonio, una fuente documental, un mapa variable del terreno: es también una de las mejores guías oficiales sobre la estructura institucionalizada de la escolarización (Goodson, 1991, p, 10).

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Para Goodson, a ideia de currículo prescrito está relacionada às finalidades oficiais propugnadas pelo Estado (seus representantes), revelando o que podemos chamar de dimensão oficial do currículo: documentos legais, programas de ensino, livros didáticos e materiais que servem como diretriz básica a ser seguida por todos os envolvidos no ensino de uma determinada disciplina. Não se pode dizer que este nível é estático (pois mesmo a lei expressa conflito e negociação), mas essa camada do currículo, uma vez definida, tende a se estabilizar a servir como um tipo de guia de tudo aquilo que deverá ser feito em relação a cada disciplina.

Ainda segundo Goodson, o currículo prescrito, merece atenção por ser uma dimensão crucial na História do Currículo, uma vez que tem a força de definir políticas de avaliação, de produção didática, de formação de professores etc. Tal dimensão prescritiva nos leva a refletir não apenas os parâmetros relacionados às práticas de sala de aula, mas outros quatro fatores fundamentais: O que ocorre na aula; O contexto político; as definições pré-ativas; as definições intelectuais.

Ao refletir no que ocorre na aula, pensamos nas Interações entre alunos e professores em torno do conhecimento (ainda que, aquilo que ocorre na sala de aula conte com uma definição que antecede o momento das práticas escolares); (Taborda De Oliveira, 2017, p. 12) as experiências de alunos e professores são inseridas no domínio daquilo que sujeitos encarnados fazem com os imperativos políticos, econômicos, culturais, pedagógicos etc. Taborda de Oliveira nos traz algumas questões interessantes que nos auxiliam no entendimento das ideias de Goodson. Como os professores agem/atuam frente às prescrições? Como se adaptam e/ou resistem? Para Goodson, "ouvir os professores é uma condição básica nessa esfera de estudos sobre o currículo e sua construção (Goodson, 1995, 2007, apud Taborda, 2017. p. 12.).

Sobre o entorno/contexto político, é preciso esclarecer que o currículo acontece e é construído no tempo e no espaço. Nos livros didáticos, por exemplo, abordam conteúdos selecionados da cultura com fins pedagógicos. Para Taborda de Oliveira, "essa seleção cultural não é isenta de disputas, de debates, de interesses, negociações, etc. Essa ideia recai naquilo que Raymond Willians chamava de tradição seletiva" (Taborda De Oliveira, 2017, p. 12) Em Raymond Willians,

> todas as disputas em torno da definição, produção e reprodução cultural se dão a partir de um amplo leque de disputas em torno de concepções de mundo, sobre a sociedade, o sentido da cultura etc. Isso funda uma tradição que, à longa duração, vai lentamente definindo o que é mais "relevante" para uma determinada sociedade em termos de organização e criação cultural. Logo, a partir de um histórico de lutas, alguns aspectos da cultura suplantam outros e se afirmam como um "valor em si", muitas vezes reconhecidos como valor de um grupo ou de um país (Taborda De Oliveira, 2017, p. 12).

No que diz respeito às definições pré-ativas em Goodson, "a prática é sempre herdeira de uma história". (Goodson, 1991, apud, Taborda, 2017, p. 13) Em outras palavras, as heranças do passado ajudam a compreender o presente das disciplinas escolares, seu formato sua estrutura e o que os Educadores pensam e como se expressam. Um olhar atento e sensível ao passado, permite decifrar as tensões do presente, os rompimentos ou a manutenção de padrões. Um outro aspecto interessante trazido por Taborda sobre a leitura de Goodson é na ação dos professores que antecede a prática de sala de aula. Ao filtrar o conteúdo (currículo prescrito em programas, livros, dce's) a ser ensinado; num momento que antecede o contato com o aluno, os professores mobilizam a sua experiência para reelaborar o currículo de acordo com determinadas necessidades. Isso escapa ao controle das autoridades educativas e acaba por produzir outras dinâmicas para além do que foi estabelecido (TABORDA DE OLIVEIRA, 2017, p. 13).

No que tange as ideias intelectuais, pode-se dizer que as ideias, pressupostos, concepções em torno do currículo escolar, parte de intelectuais, técnicos, professores, políticos, etc. Ao tratar desse assunto, Taborda toma como exemplo o movimento da Escola Nova no Brasil, que defendia reformas na educação, inovações pedagógicas, modernização do ensino, etc. Tais produções, diga-se intelectuais, se materializaram em políticas educacionais do Estado.

> Se aquelas ideias vingaram ou não nas práticas escolares, se os professores foram ou não afetados por aquelas definições, só os estudos históricos poderão demonstrar. De todo modo, nesse âmbito são desenvolvidas retóricas legitimadoras e fundamentos racionais selecionados de e para a escolarização, que ajudam a definir sua estrutura institucionalizada (Taborda De Oliveira, 2017, p. 13).

Por mais que haja a tentativa de distanciar a discussão sobre currículo da dimensão política, por mais que algumas retóricas tentem esconder o Estado (entendendo-o aqui

como a Instituição na qual a Política acontece), não é possível promover tal separação. Diversos autores, anteriores ao próprio Taborda, como Hannah Arendt (1998), Peter Burke (2002, 2012) e Robert Darnton (1986), Raymond Williams (2003), entre outros, nos ajudam a entender o quanto o conhecimento é uma das principais armas dos jogos de poder, o quanto o Estado e as discussões em torno do currículo, das disciplinas, dos materiais didáticos, possuem estreitas relações; na maioria das vezes inseparáveis.

André Chervel é tido como um dos grandes responsáveis pela cunhagem do termo Cultura Escolar; termo caro nos estudos em História da Educação, ainda que tal conceito tenha se sido mais notado e se destacado pela obra de Dominique Julia (2001). Julia nos esclarece o conceito salientando:

> Poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores (Julia, 2001, p. 10-11).

Não se trata apenas de uma noção abstrata, tal preocupação teria nascido das preocupações de Chervel com a compreensão histórica do ensino da língua francesa (mais especificamente a sua ortografia). Segundo Taborda de Oliveira, "ao investigar modos de fazer dos professores por meio de documentação variada, o autor concluiu, pela capacidade criativa da escola frente àquilo o que autoridades e sociedades esperavam do processo de escolarização" (Taborda De Oliveira, 2017, p. 15). Uma noção interessante trazida por Chervel, é a de que "a escola é uma instituição viva, com uma dinâmica particular, que não é simples e mecanicamente determinada pelos jogos de poder extraescolares" (Taborda De Oliveira, 2017, p. 15). A escola não seria apenas uma transmissora da cultura, mas sim um local em que também se produz. Segundo essa noção, é possível estudar a cultura para entender a Escola e estudar a escola para entender a cultura.

> Ao discorrer sobre a construção das disciplinas escolares, em particular sobre a ortografia francesa, Chervel criticava os esquemas explicativos que posicionavam o saber escolar como um saber inferior ou derivado dos saberes superiores, fundados pelas universidades; e a noção da escola como simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela, lugar, portanto do conservadorismo, da rotina e da inércia. Para ele, a instituição escolar era capaz de produzir um saber específico cujos efeitos estendiam-se sobre a sociedade e a cultura, e que emergia das determinantes do próprio funcionamento institucional (Filho, 2004, p. 144-145).

Chervel, portanto nega a noção de que a Escola se define pela função de transmitir os saberes ou ainda de iniciação às ciências de referência; para o autor a Escola cria e recria os seus próprios saberes.

> Se tem sido possível atribuir à função educativa da escola um papel na história do ensino, é por causa de uma propriedade das disciplinas escolares. O estudo destas expõe claramente o caráter eminentemente criativo do sistema escolar e conduz, pois, a deixar no do supérfluo a imagem de uma escola reclusa na passividade, de uma escola receptáculo dos subprodutos culturais da sociedade. As disciplinas merecem o máximo interesse precisamente porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar. E este, como possuidor de um poder criativo insuficientemente valorado até o momento, desempenha dentro da sociedade um papel, do qual ninguém se deu conta que era duplo: em efeito, forma não somente indivíduos, mas também uma cultura, que penetra, por sua vez, na cultura da sociedade global, moldando-a, modificando-a (Chervel, 1991, p. 69).

Em Chervel, cada disciplina escolar é sui generis, ou seja, original, única, igual a nenhuma outra, portadora de particularidades que devem ser entendidas e esmiuçadas pelo estudioso interessado em compreendê-la. Para o autor, um dos grandes desafios/problemas do entendimento histórico de uma disciplina Escolar, reside na compreensão clara de suas finalidades. Estas não são apenas pedagógicas, mas religiosas, morais, sociais, políticas, culturais, psicológicas, etc. Em outras palavras, o autor se posiciona contrário a noção de que a Escola seria uma reprodutora do conhecimento produzido em outras instâncias sociais. Para Chervel, a escola "produz cultura a partir de um conjunto muito amplo de funções entrecruzadas" (Taborda De Oliveira, 2017, p. 17). Nesse mesmo âmbito, Taborda de Oliveira salienta que,

> quando se ensinou ao longo da história a língua portuguesa, nem sempre as finalidades daquele ensino se resumiam à proclamada necessidade de aprender corretamente a língua materna, no caso do Brasil. Foi possível ensinar valores, atitudes e formas de socialização que tinham

> nos parâmetros da língua apenas um suporte para outros ensinos, independentemente do que pensavam disso os gramáticos, os linguistas, as autoridades ou a sociedade (Taborda De Oliveira, 2017, p. 17).

Chervel atenta para a importância dos docentes e a sua relação com as finalidades do ensino. Tal como Goodson, Chervel enfatizava que a instauração das disciplinas ou das reformas disciplinares devem ser analisadas como uma operação de longa duração. Para se conhecer os interstícios, os meandros, faz se necessário analisar a disciplina escolar como um artefato cultural complexo, que necessita de um inventário rigoroso e uma análise sensível. Taborda de Oliveira afirma que,

> André Chervel e Dominique Julia são dois dos principais autores que representam a disseminação de uma forma de inquirir historicamente as disciplinas escolares nos marcos de uma histórica cultural da sociedade. Nos estudos brasileiros recentes, talvez sejam os autores mais recorrentemente citados. Sem dúvida, sua contribuição se evidencia pela disseminação da noção de cultura escolar, que procura pôr em evidência o caráter dinâmico da instituição escolar [...] (Taborda, 2017, p. 19).

Em ambos os autores que refletimos até o presente momento, percebemos que há um diálogo estreito entre sociedade e Escola, entre cultura e educação, entre as instituições Escola e Estado. Com nítidas diferenças, mas entrelaçados em objetivos que se cruzam. A relação simbiótica que temos refletido, entre Estado, Currículo, Disciplinas Escolares e até mesmo em material didático é uma temática atual e de suma importância para pensar as continuidades, os rompimentos, as transformações no interior dos processos educacionais; ainda nos permite identificar quem são os agentes envolvidos nos processos educativos, o que eles fazem, por que fazem e quais são as dinâmicas das redes de sociabilidades analisadas pela pesquisa acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível afirmar que a partir de uma crise de paradigmas vivida no interior de alguns campos, seja a História, a Sociologia, a História da Ciência, nasceram algumas preocupações com a sala de aula, com o ensino, o currículo, as disciplinas escolares etc. Percebemos que tais preocupações não possuem as mesmas origens, nem as mesmas finalidades, ainda que possam ser aproximadas.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Ao Brasil, as contribuições teóricas de autores como Chervel, Jean Hébrard, Anne-Maria Chartier e outros, começaram a chegar desde os anos 1970 e foram amplamente recebidos, lidos e até os dias de hoje são referência para as temáticas sobre currículo, Escola, disciplinas, etc.

> Tanto os trabalhos de Goodson quanto os de Chervel, além de inúmeros outros autores que hoje são referência nos Estudos do Currículo ou da História da Educação, naquele momento pós- ditadura chegaram até nós pelas mãos de nomes importantes da pesquisa em educação no Brasil, tais como Eliane Marta Teixeira Lopes, Guacira Lopes Louro, Tomaz Tadeu da Silva, Lucíola Machado, Antonio Flavio Barbosa Moreira, Circe Bittencourt, pesquisadores que traziam na sua bagagem das viagens à Europa ou aos Estados Unidos aquelas novidades acadêmicas que fincariam raízes nas reflexões sobre os sentidos da escola e, por consequência, do currículo (Taborda, 2017. p. 08).

O autor Marcus Aurelio Taborda de Oliveira nos ajuda a refletir sobre a ideia de que sobre as teorias e pesquisas de Goodson e Chervel, existe um conjunto de clichês relacionados às contribuições desses autores; mais especificamente, no que se refere a história social em Goodson e história cultural em Chervel. Apesar de ambas as pesquisas serem amplamente difundidas no Brasil, nós costumamos rotular os pensamentos e coloca-los “em caixinhas”, em categorias e em escolas teóricas, quando na verdade, seus pensamentos nasceram em observações sensíveis de uma determinada realidade e contexto.

Podemos afirmar que, tanto as preocupações de Goodson desses dois autores nascem dos interesses pela compreensão dos ensinos reais praticados no cotidiano das escolas e não necessariamente em departamentos acadêmicos. Vale destacar que não significa dissociar o chão da escola (para usar uma expressão de Demerval Saviani) da Instituição estatal, já que essa relação simbiótica não tem sido refutada, mesmo que pareça oculta em algumas análises. O fato é que tanto Goodson como Chervel se dedicaram à dimensão interna da Escola, mostrando que, ainda que o Estado seja o mentor das políticas públicas, é no interior da escola, é no cotidiano, no dia a dia de educadores e estudantes, que as relações interpessoais acontecem, sim seguindo os parâmetros educacionais preestabelecidos (coercitivos muitas vezes); mas esses sujeitos constroem relações, dinamizam o ensino, protagonizam apropriações, produzem sentidos em suas ações.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Os imperativos estruturais do Estado e das políticas públicas muitas vezes conflitam com os interesses de professores e alunos; podemos afirmar que ao dar um zoom na Escola, percebemos a capacidade inventiva daqueles sujeitos que convivem naquele espaço. Se a pesquisa acadêmica é a instrumentalização do saber; se é por meio do rigor acadêmico eu se metodologiza a pesquisa e os textos, são na ação e nos interesses do Estado, somado aos interstícios do cotidiano escolar que reside a grande riqueza da temática em torno da Escola, do currículo, do ensino, das disciplinas e de tantos assuntos inerentes à Educação.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Disciplinas escolares: história e pesquisa**. In: *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*[S.l: s.n.], 2003.

CHERVEL, A. **Historia de lãs disciplinas escolares – reflexiones sobre um campo de investigación**. Revista de Educación, Madri, n. 295, p. 59-111, 1991.

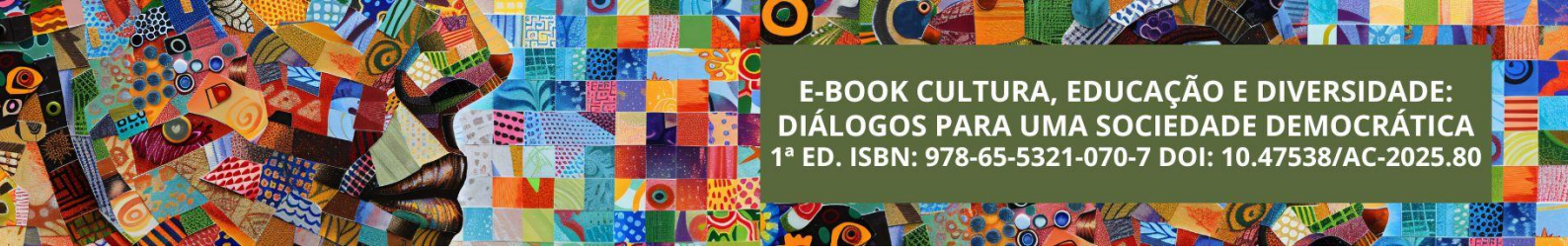
FILHO, Luciano Mendes de Faria. GONÇALVES Irlen Antônio. VIDAL, Diana Gonçalves. PAULINO André Luiz. **A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

GOODSON, Ivor. ***La construcción social del curriculum: possibilidades y âmbitos de investigación de la historia del curriculum***. Revista de Educación, num. 295 (1991) págs. 7-37.

JULIA, D. **A cultura escolar como objeto histórico.** Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares: referencias para análise**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. **Estudos históricos sobre o currículo e as disciplinas escolares: das preocupações com as práticas escolares para o mundo da pesquisa acadêmica**. Pensar a Educação em Revista, Curitiba/Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 3-41, jan-mar/2017.



CAPÍTULO XX

IDEIAS EM CONFRONTO, EDUCAÇÃO EM CONSTRUÇÃO: A ATUALIDADE DE CARLOS ROBERTO JAMIL CURY

Leonildo José Figueira[45].

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.80-20

RESUMO: Este artigo propõe uma leitura analítica da obra Ideologia e Educação Brasileira: Católicos e Liberais, de Carlos Roberto Jamil Cury, com o objetivo de discutir sua importância para os estudos em História da Educação e refletir sobre sua atualidade no debate educacional contemporâneo. Partindo do pressuposto de que certos autores se consolidam como clássicos não pela ausência de limites, mas pela capacidade de produzir interpretações duráveis, o texto examina o contexto de produção da obra, suas categorias centrais e sua contribuição para a compreensão das disputas ideológicas em torno da educação brasileira nos anos 1930. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica e hermenêutica, que analisa a obra de Cury à luz de seu contexto intelectual e institucional, bem como de sua recepção crítica. Argumenta-se que, ao interpretar o confronto entre católicos, liberais e o Estado como expressão de projetos concorrentes de sociedade, o autor oferece uma chave explicativa potente para compreender a educação como campo de disputas simbólicas e políticas. Ao mesmo tempo, são discutidos alguns limites da obra, como a tendência à homogeneização dos grupos analisados e a ausência de uma problematização mais aprofundada das contradições internas a esses campos. Conclui-se que, apesar desses limites, a obra de Carlos Roberto Jamil Cury permanece atual e relevante, constituindo uma referência indispensável para reflexões sobre educação, ideologia e democracia no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: História da Educação. Ideologia. Educação Brasileira. Pensamento Educacional. Democracia.

IDEAS IN CONFRONTATION, EDUCATION IN CONSTRUCTION: THE CONTEMPORARY RELEVANCE OF CARLOS ROBERTO JAMIL CURY

ABSTRACT: This article presents an analytical reading of Ideology and Brazilian Education: Catholics and Liberals, by Carlos Roberto Jamil Cury, aiming to discuss its relevance to the field of History of Education and to reflect on its contemporary significance. Based on the assumption that classic works endure not because they are free of limitations, but because they offer lasting interpretative frameworks, the paper examines the context of production of Cury's work, its central categories, and its contribution to understanding ideological disputes surrounding Brazilian education in the 1930s. Methodologically, this is a bibliographical and hermeneutical study that analyzes the work in relation to its intellectual and institutional context, as well as its critical reception. It is argued that by interpreting the confrontation between Catholics, liberals,

45 Doutor em Educação (UFPR), Mestre em História (UEPG). Professor do Curso de História da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), Curitiba, Paraná, Brasil; E-mail: leonildo.figueira@utp.br; ORCID: https://orcid.org/0009-0003-9621-7617

and the State as the expression of competing projects of society, Cury provides a powerful analytical key to understanding education as a field of symbolic and political struggles. At the same time, certain limitations of the work are addressed, such as the tendency to homogenize the groups analyzed and the limited exploration of internal contradictions within these fields. The article concludes that, despite such limitations, Carlos Roberto Jamil Cury's work remains both current and relevant, constituting an essential reference for reflections on education, ideology, and democracy in Brazil.

KEYWORDS: History of Education. Ideology. Brazilian Education. Educational Thought. Democracy.

INTRODUÇÃO

A produção intelectual no campo da História da Educação tem demonstrado que determinados autores ultrapassam o tempo imediato de sua escrita e permanecem como referências interpretativas para além de seus contextos originais. Esses autores, frequentemente reconhecidos como clássicos, não se caracterizam pela ausência de limites analíticos, mas pela capacidade de formular problemas duráveis, categorias explicativas fecundas e interpretações que continuam a interpelar novas gerações de pesquisadores. É nesse horizonte que se insere a obra de Carlos Roberto Jamil Cury, especialmente Ideologia e Educação Brasileira: Católicos e Liberais, publicada originalmente em 1978.

Produzida a partir de uma dissertação de mestrado defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em um contexto marcado pela consolidação dos programas de pós-graduação em Educação no Brasil e pela forte presença de matrizes críticas no interior da universidade, a obra de Cury analisa os conflitos ideológicos em torno da educação brasileira no período de 1930 a 1934. Ao eleger como objeto de investigação o confronto entre intelectuais católicos, pioneiros da Escola Nova e o papel mediador do Estado, o autor constrói uma leitura que compreende a educação como um campo de disputas simbólicas, políticas e ideológicas, profundamente articulado aos projetos de sociedade em circulação naquele momento histórico.

O interesse renovado por essa obra não se explica apenas por sua relevância historiográfica, mas também pela atualidade de seus problemas centrais. Em contextos democráticos marcados por tensões recorrentes entre concepções divergentes de educação, cultura e papel do Estado, a leitura de Cury oferece instrumentos analíticos

para compreender como tais disputas se organizam, se legitimam e se institucionalizam. A educação, longe de constituir um espaço neutro ou consensual, emerge como arena privilegiada de embates entre visões de mundo concorrentes, cujas reverberações ultrapassam o campo pedagógico e alcançam dimensões políticas, morais e culturais.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar a contribuição do autor para os estudos em História da Educação, discutindo os fundamentos teóricos de sua obra, suas principais categorias analíticas e sua recepção crítica, bem como refletir sobre sua atualidade no debate educacional contemporâneo. Busca-se compreender em que medida a interpretação proposta pelo autor permanece operativa para a análise das relações entre educação, ideologia e democracia no Brasil, sem desconsiderar os limites próprios de uma produção situada histórica e intelectualmente.

Do ponto de vista metodológico, o texto adota uma abordagem bibliográfica e hermenêutica, centrada na análise da obra, articulada a estudos críticos e resenhas que contribuíram para sua circulação e recepção no campo acadêmico. A análise considera tanto o contexto de produção do livro quanto suas escolhas teóricas e narrativas, entendendo o texto historiográfico como construção interpretativa marcada por opções, filiações e condições institucionais.

O artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresenta-se a trajetória acadêmica e intelectual de Cury, situando-o no campo da História da Educação brasileira; em seguida, examina-se a estrutura da obra e suas categorias centrais; posteriormente, discutem-se suas principais contribuições e limites analíticos; por fim, reflete-se sobre a atualidade do autor e de sua obra, destacando sua relevância para os debates contemporâneos sobre educação, ideologia e democracia.

CARLOS ROBERTO JAMIL CURY: TRAJETÓRIA, CONTEXTO E INSERÇÃO INTELECTUAL

A trajetória acadêmica de Cury insere-se de modo decisivo no processo de consolidação do campo da História da Educação no Brasil, especialmente a partir da década de 1970, quando os programas de pós-graduação passaram a se estruturar de forma

mais sistemática e a pesquisa educacional ganhou densidade teórica e institucional. Sua formação inicial em Filosofia, realizada em ambiente marcado pela tradição católica, seguida pelo ingresso na área da Educação, contribuiu para a construção de um olhar atento às tensões entre pensamento religioso, liberalismo e projetos de modernização educacional.

A vinculação à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde realizou o mestrado e o doutorado, foi central para a constituição de seu repertório intelectual. Naquele contexto, a instituição configurava-se como um espaço privilegiado de circulação de ideias críticas, acolhendo pesquisadores e docentes que, em meio ao regime autoritário, encontravam condições para o desenvolvimento de interpretações fundamentadas em matrizes teóricas de inspiração marxista e histórico-crítica. Esse ambiente acadêmico exerceu influência direta sobre a forma como o autor passou a compreender a educação como fenômeno social, político e ideológico, articulado às relações de poder e às estruturas de classe.

A inserção nesse espaço intelectual também possibilitou o contato com pesquisadores que se tornariam referências no campo educacional brasileiro, tanto no âmbito da História da Educação quanto da política educacional. A convivência com orientadores e colegas vinculados à tradição crítica contribuiu para o amadurecimento de uma abordagem que privilegia a análise das disputas ideológicas e dos projetos de sociedade subjacentes às propostas educacionais. Ainda que sua escrita preserve um tom analítico e contido, evitando a exposição explícita de posicionamentos pessoais, é possível identificar uma clara filiação a um horizonte interpretativo que problematiza a neutralidade das políticas educacionais.

Para além da produção acadêmica stricto sensu, a atuação institucional do autor amplia a compreensão de seu lugar no campo educacional. O exercício de funções em órgãos como o Conselho Nacional de Educação, a CAPES e instâncias de formulação de políticas públicas revela uma trajetória que articula reflexão teórica e participação direta nos debates normativos e institucionais da educação brasileira. Essa experiência contribuiu para consolidar sua autoridade intelectual em temas como legislação

educacional, direito à educação e políticas públicas, conferindo densidade prática às análises desenvolvidas ao longo de sua obra.

Nesse sentido, a produção intelectual aqui analisada não pode ser dissociada do percurso acadêmico e institucional de seu autor. Trata-se de uma obra que emerge de um contexto específico de formação, de debates intensos no interior da universidade e de um momento histórico marcado por profundas transformações políticas e sociais. Compreender essa trajetória é fundamental para situar o alcance interpretativo do estudo, bem como para reconhecer seus limites e potencialidades no interior da historiografia educacional brasileira.

IDEOLOGIA E EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ESTRUTURA, ARGUMENTO E CATEGORIAS

A obra resulta da transposição da dissertação de mestrado defendida em 1977, inserindo-se no esforço de sistematização de análises históricas voltadas à compreensão das disputas educacionais no Brasil da década de 1930. Desde a introdução, o autor delimita com clareza o recorte temporal e o problema central do estudo, destacando que seu objetivo consiste em "ordenar uma série de debates que se travaram em torno do tema Educação entre 1930–1934 no Brasil" (CURY, 1978, p. 2). Tal ordenação não se restringe à descrição factual, mas busca confrontar projetos ideológicos concorrentes que disputavam a definição dos rumos da educação nacional.

A estrutura do livro evidencia essa intenção analítica. Após o prefácio e a introdução, o texto é organizado em cinco capítulos que tratam, respectivamente, da ideologia católica, da ideologia dos pioneiros da Escola Nova, da ideologia do Estado, do confronto entre esses grupos e dos equívocos da reconstrução educacional. Essa organização permite ao leitor acompanhar, de forma progressiva, a constituição dos discursos, seus fundamentos filosóficos e as estratégias políticas mobilizadas por cada grupo. Trata-se de uma construção narrativa que articula análise documental, interpretação histórica e reflexão teórica.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

A categoria central que atravessa toda a obra é a noção de ideologia, explicitada logo no início do texto. O autor afirma operar com dois sentidos complementares do conceito. No primeiro, a ideologia é entendida como "um sistema de opiniões que, baseando-se num sistema de valores admitidos, determina as atitudes e o comportamento dos homens para com os objetivos desejados do desenvolvimento da sociedade, do grupo social e do indivíduo" (Cury, 1978, p. 5). No segundo sentido, a ideologia aparece associada à crítica das relações de classe, sendo definida como elaboração de uma "falsa consciência" (Cury, 1978, p. 5) que oculta as relações reais de exploração e dominação.

Ao assumir essa dupla acepção, o autor procura evitar uma leitura meramente funcionalista do termo, incorporando uma perspectiva crítica que permite compreender a educação como instrumento de legitimação e reprodução de determinados projetos societários. Nesse ponto, ainda que não haja referência explícita a Karl Marx, é possível identificar a influência de um horizonte teórico marxista, perceptível no uso recorrente de expressões como classe dominante, alienação e falsa consciência. O próprio autor reconhece a necessidade de explicitar o conceito, afirmando que tal esclarecimento é indispensável "não apenas porque se trata do tema central do estudo, mas também porque auxiliará os leitores na compreensão do texto em seu conjunto" (Cury, 1978, p. 2).

A análise dos grupos em confronto parte do reconhecimento de que tanto católicos quanto reformadores identificavam o Brasil como uma sociedade em crise. Contudo, os diagnósticos e as soluções propostas divergiam profundamente. No caso do campo católico, a crise era interpretada sobretudo como de ordem moral e espiritual, exigindo a formação de um "homem ideal" orientado pelos princípios da tradição cristã. Conforme registrado no estudo, essa perspectiva entendia que a edificação do homem e da sociedade "sem o concurso de Deus" conduziria a um "suicídio moral", cujo ápice seria o comunismo (Cury, 1978, p. 29).

Já os pioneiros da Escola Nova concebiam a crise como expressão das transformações científicas, tecnológicas e sociais em curso. Para esse grupo, tratava-se de uma civilização em mudança, marcada por um "avanço científico-tecnológico imenso" (Cury, 1978, p. 65), que exigia uma educação adaptada às novas condições históricas. A escola deveria funcionar como instância integradora das gerações às exigências de um

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

mundo em constante transformação, orientando-se por princípios científicos, métodos ativos e ideais democráticos.

O Estado ocupa lugar central nessa arquitetura analítica, sendo interpretado como mediador dos conflitos ideológicos. Ao examinar os debates da Assembleia Nacional Constituinte de 1933–1934, o autor argumenta que o poder estatal soube conciliar interesses aparentemente antagônicos, incorporando reivindicações de ambos os grupos à nova Constituição. Tal mediação resultou em uma sensação de vitória compartilhada, ainda que fundada em estratégias distintas: enquanto os católicos viam na Constituição uma base para a continuidade da luta no plano da ação, os reformadores celebravam a incorporação de grande parte de suas propostas educacionais.

Essa leitura permite compreender a educação como espaço privilegiado de disputa ideológica, no qual diferentes projetos de sociedade buscam legitimação por meio da institucionalização de princípios pedagógicos. Ao estruturar a obra dessa maneira, o autor oferece uma interpretação que articula discurso, poder e educação, situando o debate educacional no interior de um processo mais amplo de construção do Estado nacional.

IDEIAS EM CONFRONTO: CONTRIBUIÇÕES E LIMITES DA LEITURA DE CURY

A principal contribuição da interpretação proposta de Cury reside na capacidade de compreender a educação como um espaço estruturado de disputas ideológicas, no qual projetos distintos de sociedade se confrontam sob a mediação do Estado. Ao deslocar o foco de análises normativas ou celebratórias para o exame dos discursos e das estratégias políticas mobilizadas pelos diferentes grupos, o autor oferece uma chave explicativa que permite compreender a educação para além de seus aspectos técnicos ou pedagógicos. Nesse sentido, a obra rompe com leituras que tratavam o debate educacional dos anos 1930 como simples oposição entre atraso e modernização, evidenciando a racionalidade interna e a coerência ideológica dos projetos em disputa.

Uma das forças do estudo está na demonstração de que tanto católicos quanto pioneiros da Escola Nova compartilhavam pressupostos estruturais semelhantes, apesar

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

das divergências explícitas. Ao afirmar que ambos os grupos defendiam a manutenção das relações capitalistas, ainda que por meios distintos, o autor evidencia o caráter normativo das propostas educacionais em circulação. Conforme assinala, “os meios para manter [a ideologia] não eram comuns, portanto, as versões ideológicas serão igualmente diferentes e divergentes” (Cury, 1978, p. 130). Essa constatação permite compreender que o conflito educacional não colocava em questão a ordem social vigente, mas antes disputava os caminhos de sua legitimação e reprodução.

Outro mérito importante da obra é a atenção conferida ao papel do Estado como instância mediadora. Ao analisar os debates constituintes e as soluções adotadas na Constituição de 1934, o autor demonstra que o poder estatal não apenas arbitrou os conflitos, mas também se beneficiou deles, incorporando demandas que reforçavam sua posição como organizador da vida social. Tal leitura afasta-se de interpretações que concebiam o Estado como ator neutro ou meramente reativo, destacando sua função ativa na conformação do campo educacional. Como observa o estudo, tanto católicos quanto reformadores saíram do processo com a sensação de vitória, ainda que por razões distintas, uma vez que suas proposições foram, em maior ou menor grau, absorvidas pelo texto constitucional (Cury, 1978, p. 121–122).

A recepção crítica da obra reconheceu amplamente esses méritos; trata-se de uma pesquisa “bem documentada e fruto de um trabalho sério e profundo”, capaz de iluminar um momento decisivo da história educacional brasileira (Silva, 2006, p. 245). Ao mesmo tempo, o resenhista enfatiza que o livro contribui para compreender não apenas o período analisado, mas também os embates educacionais posteriores, na medida em que evidencia permanências estruturais nos discursos sobre educação, Estado e sociedade.

Entretanto, a mesma recepção crítica aponta limites relevantes da interpretação proposta. Um dos aspectos mais frequentemente mencionados refere-se à tendência à homogeneização dos grupos analisados. Ao tratar católicos e pioneiros como blocos relativamente coesos, o estudo acaba por minimizar as contradições internas, as disputas de liderança e as diferenças de orientação existentes no interior de cada campo. Essa opção analítica, ainda que compreensível do ponto de vista da construção do argumento,

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

produz uma leitura que tende a simplificar a complexidade do debate educacional, oferecendo uma polarização excessivamente simétrica entre os grupos em confronto.

Outro limite importante diz respeito ao tratamento da categoria ideologia. Embora o conceito seja central na obra e explicitado com clareza na introdução, a análise privilegia, ao longo dos capítulos, a reconstrução histórica dos discursos e das intrigas políticas, em detrimento de uma problematização mais aprofundada das ideologias educacionais enquanto construções teóricas. O autor "demora-se muito em relatos históricos de fatos e disputas políticas" e não avança de modo sistemático na exploração conceitual da ideologia, tal como anunciado no título da obra (Silva, 2006, p. 245).

Além disso, chama atenção a ausência de referências explícitas a Marx, mesmo quando categorias claramente associadas ao marxismo são mobilizadas, como falsa consciência, classe dominante e alienação. O próprio autor define ideologia, em um de seus sentidos, como elaboração de uma falsa consciência destinada a ocultar as relações reais de classe (Cury, 1978, p. 5), mas evita explicitar suas filiações teóricas de maneira direta. Tal escolha pode ser interpretada como estratégia discursiva, vinculada ao contexto institucional de produção da obra, ou como opção metodológica que privilegia a análise empírica em detrimento do debate conceitual mais explícito.

Apesar desses limites, é precisamente a combinação entre rigor documental, clareza narrativa e interpretação crítica que confere à obra seu estatuto de referência no campo da História da Educação. As tensões apontadas não invalidam o estudo, mas antes reforçam sua condição de clássico, entendido aqui como texto que permanece aberto à crítica, à revisão e ao diálogo com novas gerações de pesquisadores. Ao oferecer uma leitura estruturante das disputas educacionais dos anos 1930, a obra continua a fornecer instrumentos analíticos valiosos para a compreensão das relações entre educação, ideologia e poder no Brasil.

EDUCAÇÃO EM CONSTRUÇÃO: A ATUALIDADE DE CARLOS ROBERTO JAMIL CURY

A permanência de uma obra no campo acadêmico não se mede apenas por sua capacidade de explicar um contexto específico, mas pela potência de suas categorias para

iluminar problemas que se renovam historicamente. Nesse sentido, a leitura da obra continua a oferecer instrumentos analíticos relevantes para a compreensão das disputas contemporâneas em torno da educação. Ao evidenciar que projetos educacionais estão sempre articulados a visões de mundo e a interesses sociais mais amplos, o estudo reafirma a impossibilidade de pensar a educação como esfera neutra ou despolitizada.

A noção de educação como campo de disputas ideológicas, central na interpretação proposta, mantém-se particularmente atual em contextos marcados por tensões recorrentes entre concepções religiosas, científicas e políticas de formação humana. A análise do confronto entre católicos e reformadores, mediado pelo Estado, revela uma dinâmica que ultrapassa o recorte temporal dos anos 1930. Como o próprio autor assinala, os debates educacionais adquirem contornos mais nítidos quando se aproximam momentos decisivos de institucionalização, nos quais diferentes grupos buscam "consagrar constitucionalmente seus princípios" (Cury, 1978, p. 11). Tal observação permite compreender por que a educação permanece, até hoje, como espaço privilegiado de embates simbólicos e normativos.

Outro elemento que reforça a atualidade da obra é a interpretação do Estado como ator ativo na conformação do campo educacional. Ao invés de concebê-lo como instância neutra ou meramente técnica, o estudo demonstra que o poder estatal opera como mediador interessado, capaz de incorporar demandas divergentes e produzir sínteses que asseguram a continuidade da ordem social. A leitura do processo constituinte de 1933-1934 evidencia que a mediação estatal resultou na incorporação seletiva de reivindicações de ambos os grupos, permitindo-lhes reivindicar vitórias parciais (Cury, 1978, p. 121-122). Essa chave interpretativa permanece fecunda para a análise de políticas educacionais contemporâneas, frequentemente apresentadas como consensuais, mas atravessadas por conflitos latentes.

A atualidade da obra também se manifesta na crítica à dimensão normativa dos projetos educacionais analisados. Ao afirmar que tanto católicos quanto reformadores elaboraram propostas que, embora divergentes nos meios, convergiam na manutenção das relações capitalistas, o autor chama atenção para os limites estruturais das reformas educacionais quando desvinculadas de uma crítica mais profunda da ordem social.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Segundo a análise, ambos os grupos operavam sob uma forma de "falsa consciência", na medida em que suas propostas ocultavam as relações de exploração subjacentes ao sistema vigente. Tal diagnóstico mantém relevância para a reflexão atual sobre reformas educacionais que prometem democratização, mas pouco avançam na superação das desigualdades estruturais.

Ao mesmo tempo, reconhecer a atualidade da obra implica admitir seus limites históricos. As categorias mobilizadas refletem um momento específico da historiografia educacional, marcado pela forte presença de matrizes críticas de inspiração marxista e por uma tendência à leitura estrutural dos conflitos sociais. Ainda assim, é precisamente essa inscrição histórica que confere densidade interpretativa ao texto, permitindo que ele seja relido criticamente e colocado em diálogo com abordagens mais recentes. A condição de clássico, nesse sentido, não decorre de uma suposta intemporalidade, mas da capacidade de suscitar novas questões a partir de seus próprios limites.

Assim, a educação em construção, evocada no título deste artigo, não se refere apenas ao processo histórico analisado na obra, mas também à própria leitura que dela se faz no presente. Revisitar o estudo de Cury significa reconhecer sua contribuição decisiva para a compreensão das disputas educacionais no Brasil e, simultaneamente, assumir a tarefa crítica de reexaminar suas categorias à luz de novos contextos e problemas. É nessa tensão entre permanência e revisão que reside a atualidade de sua obra e sua relevância para os debates contemporâneos sobre educação, ideologia e democracia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender a relevância da obra Ideologia e Educação Brasileira: Católicos e Liberais como uma interpretação estruturante das disputas educacionais no Brasil dos anos 1930 e, ao mesmo tempo, como um referencial ainda fecundo para a reflexão contemporânea. Ao tratar a educação como campo de confrontos ideológicos, o estudo rompe com leituras neutralizantes do fenômeno educativo e evidencia sua profunda articulação com projetos de sociedade, interesses políticos e estratégias de poder.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

A leitura proposta por Cury contribuiu decisivamente para consolidar uma tradição crítica no interior da História da Educação brasileira, ao deslocar o foco da simples descrição de reformas e instituições para a análise dos discursos, das representações e das mediações estatais. A interpretação do embate entre católicos, reformadores e Estado como expressão de versões ideológicas concorrentes permitiu iluminar não apenas o período histórico analisado, mas também a lógica pela qual a educação se torna espaço privilegiado de legitimação da ordem social.

Ao mesmo tempo, o artigo buscou demonstrar que o reconhecimento do estatuto clássico da obra não implica sua aceitação acrítica. A tendência à homogeneização dos grupos em disputa, a exploração limitada das contradições internas e a relativa contenção na elaboração conceitual da categoria ideologia constituem limites que devem ser considerados. Longe de desqualificar o estudo, tais aspectos reforçam sua condição de texto aberto à crítica e à releitura, característica fundamental dos clássicos no campo das ciências humanas.

Nesse sentido, a atualidade da obra reside menos em suas respostas do que nas perguntas que continua a suscitar. Em contextos marcados por recorrentes disputas em torno da educação, da laicidade, do papel do Estado e das finalidades da escola, a leitura de Cury permanece um convite à problematização das aparentes consensualidades que cercam as políticas educacionais. A educação em construção, evocada ao longo do texto, refere-se tanto ao processo histórico analisado quanto à própria tarefa intelectual de revisitar, criticar e atualizar interpretações consagradas.

Conclui-se, portanto, que a obra de Cury permanece como referência indispensável para a compreensão das relações entre educação, ideologia e democracia no Brasil. Sua leitura, situada e crítica, continua a oferecer instrumentos analíticos valiosos para pesquisadores interessados em compreender os fundamentos históricos e políticos dos debates educacionais, reafirmando a importância da História da Educação como campo de reflexão sobre o presente.

REFERÊNCIAS

BERGER, Peter L. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1974.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CHAUI, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição: elementos teórico-metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez, 1985.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Legislação educacional brasileira*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e direito à educação no Brasil: um histórico pelas constituições*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

LUKÁCS, Georg. *História e consciência de classe*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU;

EDUSP, 1974.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1983.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 1991.

SCHAFF, Adam. *História e verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SILVA, José Carlos da. Católicos e pioneiros na luta pela manutenção do poder através de vias educacionais no início da década de trinta. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 21, p. 241–245, mar. 2006.

E-BOOK CULTURA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:
DIÁLOGOS PARA UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA
1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

CAPÍTULO XXI

GESTÃO DE CONFLITOS NO COTIDIANO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DAS RODAS DE CONVERSA MEDIADAS PELA EQUIPE PSICOPEDAGÓGICA E PEDAGÓGICA NO SESI LINHARES/ES

José Neto de Oliveira Felippe[46]; Alexandre Bobbio[47].

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.80-21

RESUMO: A gestão de conflitos no cotidiano escolar constitui um desafio central para a promoção de ambientes educativos democráticos e formativos. Este estudo tem como objetivo compreender de que forma as rodas de conversa contribuem para a prevenção e a resolução de conflitos no ambiente escolar, analisando seus impactos no fortalecimento do protagonismo discente e na melhoria do clima escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva e aplicada, desenvolvida por meio de um estudo de caso em uma escola da rede SESI, com base na análise documental de registros institucionais produzidos entre os anos de 2023 e 2025. Os dados foram organizados e interpretados a partir de categorias temáticas relacionadas às ocorrências disciplinares, às práticas de mediação pedagógica, ao clima escolar e à natureza dos conflitos. Os resultados indicam redução significativa das ocorrências disciplinares formais, ampliação da resolução colaborativa dos conflitos, diminuição da reincidência e fortalecimento de práticas restaurativas mediadas por rodas de conversa. Observou-se, ainda, melhoria do clima escolar e maior participação dos estudantes nos processos de mediação. Conclui-se que as rodas de conversa configuram-se como estratégia pedagógica relevante para a gestão preventiva e democrática dos conflitos escolares, contribuindo para a construção de uma cultura de diálogo, corresponsabilidade e convivência pacífica.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão de conflitos escolares. Mediação pedagógica. Rodas de conversa. Justiça restaurativa no ambiente escolar. Convivência escolar.

CONFLICT MANAGEMENT IN EVERYDAY SCHOOL LIFE: CONTRIBUTIONS FROM DISCUSSION GROUPS MEDIATED BY THE PSYCHOPEDAGOGICAL AND PEDAGOGICAL TEAM AT SESI LINHARES/ES

ABSTRACT: Conflict management in everyday school life is a key challenge for promoting democratic and formative educational environments. This study aims to understand how conversation circles contribute to conflict prevention and resolution in the school environment, analyzing their impact on strengthening student leadership and improving the school climate. This is a qualitative, descriptive, and applied research study developed through a case study at a SESI school, based on the documentary analysis of institutional records produced between 2023 and 2025. The data were organized and

46 Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Centro-Serrano; ID Lattes: http://lattes.cnpq.br/7281362197371052; ID ORCID: https://orcid.org/0009-0000-5377-0621.
47 Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Centro-Serrano. profnetomatfis@gmail.com alexandrebobbio@hotmail.com

interpreted based on thematic categories related to disciplinary incidents, pedagogical mediation practices, school climate, and the nature of conflicts. The results indicate a significant reduction in formal disciplinary incidents, an increase in collaborative conflict resolution, a decrease in recidivism, and a strengthening of restorative practices mediated by conversation circles. There was also an improvement in the school climate and greater student participation in mediation processes. It is concluded that conversation circles are a relevant pedagogical strategy for the preventive and democratic management of school conflicts, contributing to the construction of a culture of dialogue, co-responsibility, and peaceful coexistence.

KEYWORDS: School conflict management. Educational mediation. Discussion circles. Restorative justice in the school environment. School coexistence.

INTRODUÇÃO

A escola, enquanto espaço de convivência, aprendizagem e formação integral, é atravessada por múltiplas relações sociais que nem sempre se desenvolvem de maneira harmoniosa. Nesse contexto, os conflitos configuram-se como fenômenos inerentes à vida em sociedade e, consequentemente, ao cotidiano escolar. A forma como esses conflitos são compreendidos e conduzidos pode determinar se se tornam obstáculos ao processo educativo ou oportunidades pedagógicas para o crescimento pessoal e coletivo. Assim, a gestão escolar não deve restringir-se às dimensões administrativas e burocráticas, mas assumir um papel formativo e relacional, promovendo práticas que favoreçam a escuta, o diálogo e a construção coletiva de soluções.

No cenário educacional contemporâneo, marcado pelo aumento de situações de indisciplina, bullying, intolerância e dificuldades de convivência, observa-se uma lacuna entre os modelos tradicionais de gestão de conflitos — frequentemente centrados na punição — e propostas pedagógicas de caráter preventivo, dialógico e restaurativo. Embora a literatura educacional reconheça a importância da convivência democrática e da mediação pedagógica, ainda são necessários estudos que analisem, de forma sistematizada, experiências concretas desenvolvidas no cotidiano escolar, capazes de evidenciar os impactos dessas práticas na cultura institucional e nas relações entre os estudantes.

É nesse contexto que se insere a presente pesquisa, cujo tema é a gestão de conflitos no cotidiano escolar, com foco nas rodas de conversa mediadas pela pedagoga

e pela psicopedagoga no âmbito do projeto Aprendendo a Viver Juntos, desenvolvido na escola SESI Linhares/ES, durante o ano letivo de 2025. A experiência prática acompanhada na instituição evidenciou o potencial das rodas de conversa como espaços privilegiados de escuta ativa, acolhimento e reflexão, nos quais os estudantes compartilham vivências, expressam sentimentos e constroem coletivamente estratégias para lidar com os conflitos do cotidiano escolar.

Diante disso, formula-se a seguinte questão de pesquisa: de que forma as rodas de conversa contribuem para a prevenção e a resolução de conflitos no ambiente escolar, favorecendo o fortalecimento de vínculos e a construção de uma cultura de paz? O objetivo geral do estudo é compreender como essas práticas contribuem para a gestão dos conflitos, analisando seus impactos na convivência escolar. Justifica-se a relevância da pesquisa nos âmbitos acadêmico, profissional e social, ao ampliar o debate sobre práticas dialógicas na gestão escolar, subsidiar ações pedagógicas mais humanizadoras e apontar caminhos para a construção de ambientes educativos mais inclusivos e democráticos. Metodologicamente, trata-se de um estudo qualitativo, de natureza descritiva e aplicada, fundamentado na análise documental de registros institucionais, o que permite situar a investigação em um contexto concreto e, ao mesmo tempo, dialogar com realidades educacionais semelhantes.

REVISÃO DE LITERATURA / REFERENCIAL TEÓRICO

Este referencial teórico fundamenta a análise da gestão de conflitos escolares, articulando educação dialógica, gestão democrática e práticas restaurativas. Conflitos são naturais na escola e, quando mediadas adequadamente, tornam-se oportunidades de desenvolvimento ético, social e emocional dos estudantes (Freire, 1996; Chrispino, 2007; Zehr, 2015). A abordagem dialógica, aliada à mediação participativa e à promoção de um clima escolar positivo, fortalece vínculos e a corresponsabilidade da comunidade escolar (Elgueta et al., 2025; Silva et al., 2022; Cunha et al., 2016). O referencial organiza-se em quatro dimensões: convivência escolar dialógica e preventiva (2.1), gestão democrática e mediação pedagógica do conflito (2.2), clima escolar e prevenção de conflitos (2.3) e

classificação e modelos de mediação restaurativa (2.4), oferecendo base teórica para práticas humanizadoras na escola.

CONVIVÊNCIA ESCOLAR DIALÓGICA E PREVENTIVA

O campo da convivência escolar tem sido cada vez mais estudado sob a ótica das práticas dialógicas, que buscam prevenir conflitos ao invés de simplesmente reagir a eles. A convivência escolar dialógica configura-se como um processo coletivo de construção de relações pautadas no respeito mútuo, na participação e no reconhecimento da singularidade de cada sujeito, prevenindo a necessidade de medidas disciplinares punitivas (Elgueta et al., 2025). Estudos recentes indicam que a implementação de metodologias dialógicas permite transformar a escola em um espaço de escuta, cooperação e corresponsabilidade, oferecendo alternativas à lógica punitiva tradicional (Pinto da Costa, 2019). A concepção de educação dialógica tem respaldo teórico com Paulo Freire, para quem o diálogo é condição fundamental para a emancipação e humanização dos sujeitos no processo educativo (Freire, 1996). Para Freire, "o diálogo é o encontro amoroso dos homens, que mediatizados pelo mundo o 'pronunciam', isto é, o transformam" (Freire, 1996, p. 94).

Nessa perspectiva, a escola se transforma em uma comunidade de aprendizagem, em que todos, educadores e educandos, constroem coletivamente significados, valores e práticas de convivência (Dantas, 2009). As rodas de conversa e círculos de diálogo surgem como estratégias concretas para operacionalizar essa concepção. Elas oferecem espaços estruturados de escuta ativa, verbalização de sentimentos, compartilhamento de experiências e problematização coletiva de situações de conflito ou desentendimento (Silva; Costa, 2025). Ao permitir que os alunos expressem suas vivências e participem da construção conjunta de normas e soluções, tais práticas fortalecem vínculos de confiança, promovem empatia e facilitam a compreensão da diversidade como valor, contribuindo para a prevenção da violência escolar e para a consolidação de uma cultura de paz (Faria; Pitano, 2008).

Adotar uma convivência escolar dialógica e preventiva implica que a gestão e a comunidade escolar assumam um compromisso com a democracia interna, o

protagonismo dos sujeitos e a formação para a convivência cidadã. Essa abordagem pressupõe não apenas espaços de diálogo pontuais, mas a institucionalização de uma cultura organizacional pautada pela comunicação horizontal, participação coletiva e corresponsabilidade, entre: gestores, professores, alunos e famílias; na manutenção de um ambiente educativo saudável, inclusivo e transformador (Bandera, 2019). Nesse sentido, a convivência dialógica não é um adendo às atividades escolares, mas parte integrante da práxis educativa, contribuindo para a formação ética, social e política dos sujeitos (Pinto da Costa, 2019).

GESTÃO DEMOCRÁTICA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DO CONFLITO

A gestão democrática assume papel central na compreensão da mediação de conflitos no ambiente escolar, especialmente quando se reconhece que os conflitos fazem parte da convivência humana e do cotidiano das escolas. Nessa perspectiva, os conflitos não podem ser compreendidos apenas como problemas a serem eliminados, mas como oportunidades pedagógicas que, quando acolhidas de forma ética, dialógica e coletiva, contribuem para o desenvolvimento humano e social dos estudantes. Assim, a gestão dos conflitos integra a própria vivência democrática da escola, exigindo escuta sensível, diálogo constante e a participação ativa dos diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar (Silva *et al.*, 2022).

A mediação pedagógica do conflito, portanto, não se restringe a intervenções pontuais ou corretivas, mas se constrói no cotidiano escolar por meio de práticas participativas que envolvem gestores, professores, estudantes e famílias. Quando a comunidade escolar participa das decisões e da organização do ambiente educativo, fortalece-se o sentimento de pertencimento e de corresponsabilidade, contribuindo para que normas e regras sejam compreendidas como construções coletivas, e não apenas como imposições institucionais. Nesse contexto, o diálogo se apresenta como elemento estruturante da gestão democrática, pois possibilita a escuta ativa, favorece a construção de soluções compartilhadas e reforça o cuidado com o clima escolar e com a qualidade das relações estabelecidas no cotidiano institucional (Libâneo, 2012; Lück, 2015).

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

A perspectiva freireana contribui significativamente para essa compreensão ao enfatizar o caráter dialógico e coletivo do processo educativo. Ao reconhecer que a educação se constrói nas relações e nas trocas entre os sujeitos, essa abordagem reforça a corresponsabilidade na formação humana e cidadã no espaço escolar. Desse modo, os conflitos, quando mediados de forma reflexiva e pedagógica, podem favorecer aprendizagens que ultrapassam os conteúdos curriculares, promovendo valores como respeito, empatia, solidariedade e responsabilidade coletiva. A mediação pedagógica dos conflitos, articulada à gestão democrática, configura-se, assim, como uma prática formativa e preventiva, contribuindo para a construção de ambientes escolares mais inclusivos, humanizadores e comprometidos com a convivência democrática (Freire, 1996; Silva *et al.*, 2022; Libâneo, 2012; Lück, 2015).

CLIMA ESCOLAR E PREVENÇÃO DE CONFLITOS

Outro aspecto relevante identificado na literatura é a relação entre o clima escolar e a ocorrência de conflitos. O clima escolar pode ser definido como o conjunto de percepções, valores e relações que caracterizam o ambiente educacional, influenciando diretamente a experiência dos alunos e a forma como os conflitos são vivenciados e resolvidos (Cunha et al., 2016). Ambientes escolares que promovem confiança, respeito, cooperação e inclusão tendem a apresentar menores índices de indisciplina e violência, uma vez que um clima escolar positivo contribui para relações mais saudáveis entre estudantes e educadores. Em contrapartida, contextos permeados por práticas autoritárias, desvalorização dos sujeitos e comunicação deficiente favorecem a emergência de conflitos mais graves no cotidiano escolar (Silva et al., 2021). A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2007) contribui para essa compreensão ao enfatizar que o desenvolvimento humano ocorre fundamentalmente nas interações sociais mediadas culturalmente.

A escola, enquanto espaço coletivo de aprendizagem, atua como mediadora dessas interações, moldando atitudes, valores e comportamentos dos alunos. Nesse sentido, cultivar um clima escolar positivo significa estimular práticas de solidariedade, empatia e cooperação, fundamentais para a construção de relações sociais saudáveis e para a

prevenção de conflitos no cotidiano escolar (Vasconcelos, 2020). Freire (1996) complementa essa perspectiva ao afirmar que a prática educativa só é possível em contextos de respeito e amorosidade, nos quais educadores e educandos atuam de forma ética e coerente, pois "a prática educativa exige a presença de educadores e educandos íntegros, coerentes e éticos" (Freire, 1996, p. 72). Dessa maneira, práticas de gestão escolar voltadas ao fortalecimento do clima escolar — como espaços de diálogo, programas de mediação de conflitos, formação continuada docente e participação ativa de alunos e famílias — quando integradas a uma gestão democrática, contribuem para prevenir conflitos, reduzir a indisciplina e promover ambientes educativos inclusivos, equitativos e humanizadores (Cunha et al., 2016; Freire, 1996; Vygotsky, 2007; Silva et al., 2021; Vasconcelos, 2020).

CLASSIFICAÇÃO E MODELOS DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

A literatura brasileira oferece importantes contribuições para a compreensão da natureza e tipologia dos conflitos escolares. Chrispino (2007) propõe uma classificação que os divide em interpessoais, pedagógicos e institucionais, ressaltando que cada tipo demanda estratégias específicas de intervenção. Essa sistematização permite à gestão escolar identificar as origens dos conflitos e adotar mecanismos de mediação mais adequados, contribuindo para a prevenção de situações recorrentes de desentendimento e promovendo uma abordagem mais reflexiva e estratégica na resolução de problemas. Além disso, essa classificação oferece subsídios para a capacitação de professores, gestores e mediadores, orientando práticas mais assertivas e contextualizadas, fortalecendo a atuação pedagógica diante das diferentes manifestações de conflito no cotidiano escolar (Chrispino, 2007).

A discussão sobre a mediação de conflitos escolares articula-se também à literatura internacional, especialmente à Justiça Restaurativa, defendida por Howard Zehr (2015), que desloca o foco da punição para a restauração das relações afetadas pelo conflito, priorizando a escuta, o diálogo e a reparação. Segundo Zehr (2015), esse modelo busca reconstruir os laços comunitários e fortalecer os vínculos sociais, promovendo responsabilidade e empatia entre os envolvidos, o que possibilita tratar os conflitos de

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

maneira pedagógica e não meramente disciplinar. A pedagogia freireana dialoga com essa perspectiva ao valorizar a prática reflexiva e dialógica como fundamento da educação ética e cidadã, ao afirmar que "é na prática da liberdade que a educação encontra sentido" (Freire, 1996, p. 34). Nesse contexto, integrar a classificação dos conflitos a modelos de mediação dialógica e restaurativa contribui para transformar conflitos em oportunidades de aprendizagem e formação integral, fortalecendo a cultura de paz, a corresponsabilidade e a cidadania no ambiente escolar (Chrispino, 2007; Zehr, 2015; Freire, 1996).

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como **qualitativa, descritiva e aplicada**, tendo como objetivo compreender de que forma as rodas de conversa contribuem para a mediação de conflitos no ambiente escolar e indicar estratégias práticas para sua prevenção e resolução. A abordagem qualitativa possibilita a compreensão aprofundada dos significados atribuídos às experiências educativas e às relações interpessoais, valorizando os processos e interações do cotidiano escolar (Gil, 2019; Minayo, 2014). O caráter descritivo permite registrar e interpretar os fenômenos tal como ocorrem na realidade, sem intervenção do pesquisador, enquanto a natureza aplicada justifica-se pela intenção de subsidiar práticas concretas de gestão democrática e convivência escolar.

O delineamento metodológico adotado foi o **estudo de caso**, por se tratar de uma investigação que busca compreender fenômenos educacionais complexos inseridos em um contexto real e delimitado (Yin, 2015). O estudo concentrou-se na escola **SESI Linhares**, localizada no município de Linhares/ES, integrante da Rede SESI/ES, tendo como foco o projeto ***Aprendendo a Viver Juntos***, implementado em 2025 junto às turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O projeto deu continuidade a um diagnóstico institucional realizado em 2024, que identificou situações recorrentes de conflitos e indicou a necessidade de estratégias preventivas baseadas no diálogo e na corresponsabilidade (Freire, 1996; Elgueta *et al.*, 2025).

O *corpus* da pesquisa foi composto por **documentos institucionais** referentes ao Ensino Fundamental e Médio, tais como atas de reuniões, relatórios pedagógicos, registros de ocorrências disciplinares, planejamentos didáticos e anotações em diário de

campo. A amostra foi definida de forma **intencional**, incluindo apenas documentos diretamente relacionados ao desenvolvimento das rodas de conversa no âmbito do projeto investigado, conforme orientação metodológica para pesquisas qualitativas documentais (Triviños, 1987). A coleta e organização dos dados ocorreram por meio dos sistemas internos ***TOTVS*** e ***GED DocExpress***, além da análise de registros dos anos de 2023 e 2024, permitindo uma leitura longitudinal das práticas institucionais e do clima escolar (Cunha *et al.*, 2016).

A análise dos dados ocorreu em três etapas complementares: leitura integral e exploratória dos documentos, categorização temática conforme os objetivos da pesquisa (ocorrências disciplinares, clima escolar, institucionalização das rodas de conversa e impactos pedagógicos) e interpretação crítica dos achados à luz do referencial teórico sobre convivência escolar, gestão democrática e mediação de conflitos (Freire, 1996; Chrispino, 2007; Zehr, 2015). Foram definidos critérios claros de **inclusão e exclusão**, considerando apenas documentos vinculados ao Ensino Fundamental e Médio e diretamente relacionados ao projeto ***Aprendendo a Viver Juntos***, sendo excluídos registros de outras etapas ou sem relação com o objeto do estudo.

Do ponto de vista ético, a pesquisa teve caráter **exclusivamente documental**, sem contato direto com estudantes ou outros participantes, assegurando a preservação da identidade dos envolvidos. Dessa forma, não foi necessária a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme estabelece a **Resolução CNS nº 510/2016**, que dispensa avaliação ética em estudos que utilizam documentos institucionais sem identificação individual (Brasil, 2016). Reconhece-se como limitação metodológica a ausência da escuta direta dos estudantes; contudo, os registros analisados mostraram-se suficientes para compreender a dinâmica das rodas de conversa e seus impactos na mediação de conflitos e na convivência escolar.

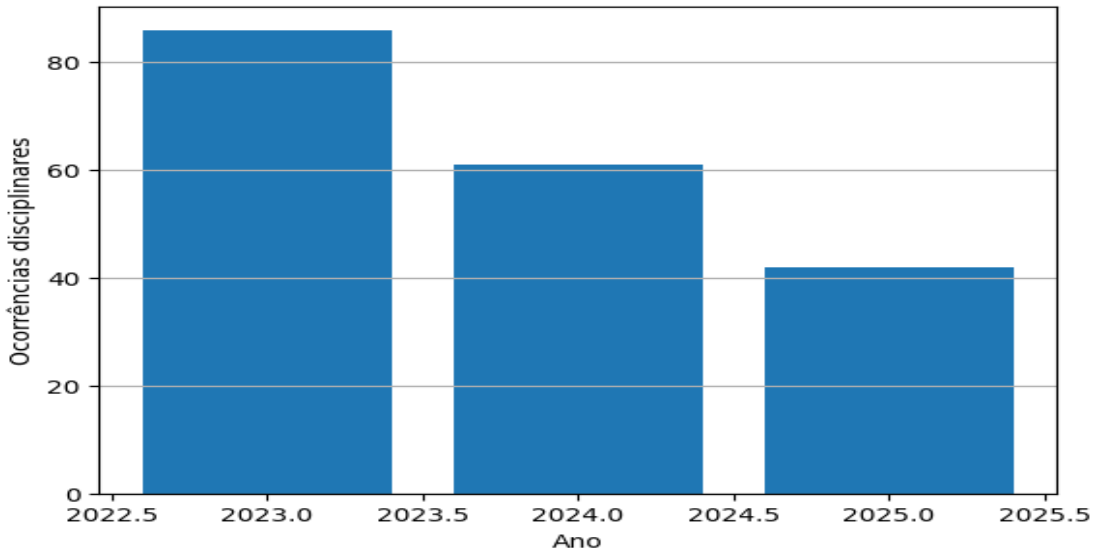
RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados apresentados nesta seção decorrem da análise dos registros institucionais da escola SESI Linhares, referentes ao período de 2023 a 2025, conforme delineado na metodologia. A organização dos achados segue os objetivos da pesquisa,

articulando dados quantitativos e qualitativos que permitem compreender os impactos das rodas de conversa na gestão dos conflitos escolares. Inicialmente, apresentam-se os resultados objetivos, acompanhados de gráficos e tabelas, seguidos da discussão interpretativa à luz do referencial teórico, evitando a introdução de informações externas aos dados analisados.

A análise dos registros disciplinares evidencia mudanças significativas na gestão dos conflitos escolares ao longo do período investigado, especialmente após a implementação sistematizada das rodas de conversa mediadas pela equipe pedagógica e psicopedagógica. Observou-se redução progressiva no número de ocorrências disciplinares formais, concomitantemente ao fortalecimento das práticas dialógicas no cotidiano escolar. A Figura 1, a seguir, evidencia a redução progressiva das ocorrências disciplinares formais entre 2023 e 2025, permitindo visualizar com clareza a diminuição dos registros ao longo do período analisado, em consonância com a ampliação das práticas dialógicas desenvolvidas na escola.

Figura 1: Evolução das ocorrências disciplinares formais (2023–2025)

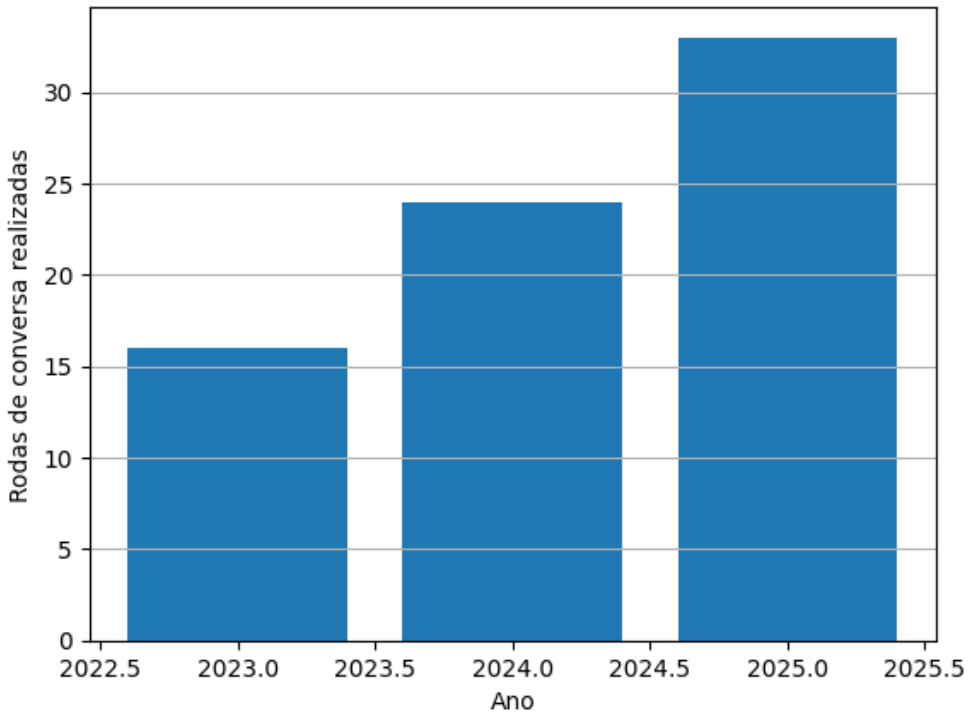


Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A redução das ocorrências disciplinares foi acompanhada pela ampliação das rodas de conversa realizadas e registradas em ata, conforme demonstrado na Figura 2, observa-se crescimento contínuo do número de rodas de conversa realizadas entre 2023

e 2025, o que reforça a consolidação dessa prática como estratégia pedagógica sistemática no cotidiano escolar.

Figura 2: Ampliação das rodas de conversa realizadas (2023–2025)



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A leitura conjunta dos gráficos indica uma tendência inversamente proporcional entre o aumento das práticas dialógicas e a diminuição dos encaminhamentos disciplinares formais. Esses resultados sugerem que as rodas de conversa atuaram como estratégia preventiva, contribuindo para o manejo antecipado das tensões e para a redução da formalização de conflitos. Do ponto de vista interpretativo, os achados dialogam com Freire (1996), ao evidenciar o diálogo como fundamento da prática educativa e condição para a problematização da realidade. Também convergem com Vasconcellos (2010) e Lück (2015), que apontam práticas preventivas e participativas como alternativas à lógica punitiva tradicional.

Em contraste com contextos analisados por Abramovay (2003), nos quais a redução de conflitos está associada a mecanismos de controle e vigilância, os dados deste estudo indicam que a diminuição das ocorrências ocorreu simultaneamente ao

fortalecimento de práticas pedagógicas dialógicas, sugerindo transformação gradual da cultura institucional. Além da redução quantitativa das ocorrências disciplinares, os registros institucionais revelam mudanças na forma como os estudantes passaram a se envolver na resolução dos conflitos. Observou-se ampliação do protagonismo discente, com maior participação em espaços de escuta coletiva e resolução colaborativa das situações conflituosas. A Tabela 1 apresenta o percentual de conflitos resolvidos sem necessidade de encaminhamento disciplinar formal, indicando crescimento significativo ao longo do período analisado.

Tabela 1: Percentual de conflitos resolvidos por estratégias dialógicas

ANO	PERCENTUAL (%)
2023	41
2025	69

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Complementarmente, a Tabela 2 evidencia redução da reincidência de conflitos, sugerindo maior efetividade das práticas de mediação pedagógica.

Tabela 2: Reincidência de conflitos

ANO	PERCENTUAL (%)
2023	32
2025	18

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Os dados indicam que, à medida que os estudantes passaram a participar ativamente dos processos de mediação, ampliou-se sua capacidade de compreender os conflitos e de assumir responsabilidades na construção de soluções. Esses resultados aproximam-se da concepção freireana de educação como prática da autonomia (Freire, 1996) e dialogam com Libâneo (2013), ao apontar que práticas pedagógicas participativas favorecem o desenvolvimento de competências sociais e éticas. Quando comparados a estudos que identificam fragilidade na participação discente nos processos decisórios (Paro, 2016), os resultados desta pesquisa apresentam divergência relevante,

possivelmente explicada pela institucionalização das rodas de conversa como prática sistemática e contínua, e não apenas como espaço formal e episódico.

O fortalecimento das práticas de mediação e do protagonismo discente refletiu-se na melhoria do clima escolar, impactando diretamente a ocorrência de conflitos mais intensos. A análise dos registros institucionais aponta redução das intervenções classificadas como urgentes, conforme apresentado na Tabela 3.

Tabela 3: Intervenções urgentes relacionadas a conflitos

ANO	REGISTROS
2023	17
2025	9

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A diminuição das intervenções urgentes sugere maior capacidade institucional de identificação e manejo precoce das tensões, evitando o agravamento dos conflitos. Esses resultados corroboram Cunha et al. (2016), ao indicarem que ambientes escolares pautados na confiança, no respeito e na comunicação aberta tendem a apresentar menores índices de conflitos graves. A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2007) contribui para a compreensão desses achados, ao enfatizar que o desenvolvimento humano ocorre nas interações sociais mediadas. Ao fortalecer espaços coletivos de diálogo, como as rodas de conversa, a escola potencializou aprendizagens sociais relacionadas à autorregulação, empatia e resolução de conflitos.

Em comparação com contextos escolares marcados por climas institucionais fragilizados (Abramovay, 2003), os dados analisados indicam avanço na construção de um ambiente escolar mais acolhedor e preventivo. A melhoria do clima escolar e a ampliação das práticas dialógicas também se expressaram na transformação da natureza dos conflitos registrados. A Tabela 4 apresenta a distribuição percentual dos tipos de conflitos ao longo do período analisado.

Tabela 4: Natureza dos conflitos registrados (%)

TIPO	2023	2025
Interpessoais	62	48
Pedagógicos	14	23

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Observa-se redução dos conflitos interpessoais e aumento dos conflitos de natureza pedagógica, indicando deslocamento do conflito como ruptura relacional para o conflito como expressão de necessidades formativas. Esse movimento é reforçado pelos registros das rodas de conversa, cujos resultados estão apresentados na Tabela 5.

Tabela 5: Resultados das rodas de conversa (2023–2025)

ENCAMINHAMENTO	PERCENTUAL
Acordos restaurativos	71%
Acompanhamento pedagógico	22%
Medidas disciplinares formais	7%

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A predominância de acordos restaurativos dialoga com os princípios da justiça restaurativa, conforme defendido por Zehr (2012), ao evidenciar deslocamento do foco punitivo para a restauração das relações. A literatura educacional também aponta que a ampliação dos conflitos pedagógicos pode ser compreendida como indicador de amadurecimento institucional (Libâneo, 2013), uma vez que revela maior abertura para a problematização das práticas educativas. Apesar dos avanços observados, reconhecem-se limitações do estudo, como o uso exclusivo de registros institucionais e a ausência de instrumentos específicos de percepção discente e acompanhamento longitudinal dos acordos restaurativos. Diante disso, sugere-se que pesquisas futuras incorporem entrevistas, questionários de clima escolar e estudos comparativos entre diferentes modelos de gestão de conflitos, bem como investigações sobre o papel das famílias e das tecnologias digitais na mediação escolar.

CONCLUSÃO

O presente estudo teve como propósito analisar a gestão de conflitos no cotidiano escolar a partir da experiência com rodas de conversa mediadas pela equipe pedagógica e psicopedagógica, buscando compreender de que forma essas práticas contribuem para a prevenção e a resolução de conflitos, o fortalecimento do protagonismo discente e a melhoria do clima escolar. A questão de pesquisa, centrada na superação de modelos punitivos e na adoção de estratégias dialógicas e formativas, mostrou-se pertinente e atual, sendo adequadamente respondida pelos achados empíricos produzidos no contexto investigado.

Os resultados evidenciaram que a implementação sistematizada das rodas de conversa esteve associada à redução das ocorrências disciplinares formais, ao aumento da resolução colaborativa dos conflitos e à diminuição das situações que demandaram intervenções urgentes. Além disso, observou-se transformação qualitativa na natureza dos conflitos registrados, com maior expressão de demandas pedagógicas e redução da predominância de conflitos estritamente interpessoais. Esses achados indicam que as rodas de conversa contribuíram não apenas para a contenção dos conflitos, mas para a ressignificação de seu papel no processo educativo.

A análise dos dados permite afirmar que a hipótese inicial do estudo — de que as rodas de conversa mediadas pela equipe pedagógica e psicopedagógica favorecem uma gestão de conflitos mais preventiva, democrática e formativa — foi confirmada. Ao deslocar o foco da punição para a escuta, o diálogo e a corresponsabilidade, as práticas investigadas favoreceram mudanças quantitativas e qualitativas na convivência escolar, fortalecendo o protagonismo discente e ampliando a participação dos estudantes nos processos de mediação e tomada de decisões relacionadas ao convívio coletivo.

No plano teórico, o estudo contribui para o aprofundamento da compreensão do conflito como dimensão educativa, em diálogo com a pedagogia freireana, a gestão democrática e os pressupostos da justiça restaurativa. Ao evidenciar empiricamente que práticas dialógicas podem transformar a cultura institucional, a pesquisa reforça abordagens que compreendem o conflito não como falha ou desvio, mas como possibilidade de aprendizagem ética, social e cidadã no espaço escolar.

No campo prático e profissional, os resultados reforçam a relevância das rodas de conversa como estratégia de gestão escolar passível de institucionalização nas políticas de convivência e nos projetos pedagógicos das escolas. A experiência analisada demonstra que a atuação integrada das equipes pedagógica e psicopedagógica, aliada à criação de espaços permanentes de diálogo, contribui para a construção de ambientes escolares mais acolhedores, participativos e comprometidos com a formação integral dos estudantes. Sob a perspectiva social, o estudo aponta para a importância de práticas educativas que promovam o respeito mútuo, a empatia e a convivência democrática, elementos essenciais para a vida em sociedade.

Apesar das contribuições apresentadas, o estudo possui limitações que devem ser consideradas. A pesquisa baseou-se exclusivamente em registros institucionais e foi realizada em um único contexto escolar, o que restringe a generalização dos resultados. Nesse sentido, sugere-se que investigações futuras incorporem instrumentos qualitativos que possibilitem acessar as percepções dos estudantes, professores e famílias, bem como estudos comparativos entre diferentes realidades educacionais. Recomenda-se, ainda, o aprofundamento de análises sobre o papel das tecnologias digitais e das famílias na mediação de conflitos, ampliando o debate sobre práticas dialógicas e restaurativas na escola contemporânea. Ao indicar esses caminhos, este estudo busca contribuir para o avanço das reflexões e práticas em gestão de conflitos escolares, sem a pretensão de esgotar o tema.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam (Org.). *Violências nas escolas: versão resumida*. **Brasília: UNESCO, 2003.** Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133967_por. Acesso em: 18 dez. 2025.

BANDERA, Vinicius. O diálogo como pressuposto de prevenção à violência no âmbito escolar. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, *[S. l.]*, v. 13, n. 2, p. 192–205, 2019. DOI: 10.31060/rbsp.2019.v13.n2.942. Disponível em: https://revista.forumseguranca.org.br/rbsp/article/view/942. Acesso em: 20 dez. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde (CNS). *Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.* Dispõe sobre a pesquisa envolvendo seres humanos que utilizem dados públicos ou documentos sem identificação dos sujeitos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016.

CHRISPINO, Álvaro. *Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação*. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11–28, 2007.

CUNHA, Pedro *et al*. (2016). *Clima de escola e táticas de gestão de conflito - Estudo quantitativo com estudantes portugueses*. **Rev. CES Psicol.**, 9(2), 1-11. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-30802016000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 dez. 2025. https://doi.org/10.21615/cesp.9.2.1.

DANTAS, Lúcio Gomes. *Educação e diálogo: construindo o humano.* **Cadernos de Educação**, n. 32, 2009. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1686. Acesso em: 07 dez. 2025.

ELGUETA, Nicolás Andrés Pereira *et al*. *Convivencia escolar dialógica y preventiva: estudio de caso de una escuela con baja frecuencia de medidas disciplinarias punitivas*. **Páginas de Educación**, *[S. l.]*, v. 18, n. 1, p. e4131, 2025. DOI: 10.22235/pe.v18i1.4131. Disponível em: https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/4131. Acesso em: 20 dez. 2025.

FARIA, Inajara; PITANO, Sandro de Castro. *Diálogo e conflito no ambiente escolar: uma reflexão ancorada no pensamento freiriano.* UFPel, 2008. Disponível em: https://www2.ufpel.edu.br/cic/2008/cd/pages/pdf/CH/CH_00415.pdf. Acesso em: 07 dez. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 – (Coleção Leitura).

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

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

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2012.

LÜCK, Heloísa. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MINAYO, Maria Cecília De Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PINTO DA COSTA, Elisabete Guedes. *A Escola como Entidade Promotora de Melhoria da Convivência, através da Mediação de Conflitos, no contexto das Ciências da Educação*. **Dialogia**, *[S. l.]*, n. 32, p. 81–92, 2019. DOI: 10.5585/dialogia.N32.13636. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/13636. Acesso em: 15 dez. 2025.

SILVA, Ellery Henrique Barros da *et al*. ***Clima escolar: uma revisão sistemática de literatura. Pepsic***, 2021. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S2175-25912021000100007&script=sci_arttext. Acesso em: 13 dez. 2025.

SILVA, Maria Cristiane Lopes da; ALMEIDA, Rosemary de Oliveira; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de. Tecendo olhares sobre a gestão dos conflitos na escola. Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social, Rio de Janeiro, v. 15, n.1, p. 303-320, Jan-Apr 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/dilemas/a/7jNgsdw8dn5dzDFprRQN7Kk/?lang=pt. Acesso em: 25 nov. 2025.

SILVA, Rafael Salgado; COSTA, Váldina Gonçalves da. *Roda de conversa e assembleia estudantil: por uma cultura da paz em uma comunidade escolar.* **Educação e Pesquisa**, 2025. Disponível em: https://revistas.usp.br/ep/article/view/235508. Acesso em: 07 dez. 2025.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. 18ª ed. São Paulo: Libertad, 2010.

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

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos.* 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZEHR, Howard. *Justiça restaurativa*. São Paulo: Palas Athena, 2012.

ZEHR, Howard. *The Little Book of Restorative Justice.* 2. ed. New York: Good Books, 2015.

E-BOOK CULTURA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:
DIÁLOGOS PARA UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA
1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

CAPÍTULO XXII

GESTÃO ESCOLAR E EQUIDADE EDUCACIONAL NO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA (2020–2025)

José Neto de Oliveira Felippe[48]; Ana Claudia Vieira Alves[49].

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.80-22

RESUMO: A gestão escolar ocupa papel estratégico no enfrentamento dos desafios contemporâneos das escolas públicas brasileiras, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, marcados por desigualdades sociais, limitações estruturais e demandas por equidade educacional. Este estudo teve como objetivo analisar os principais desafios da gestão escolar no período de 2020 a 2025 e identificar estratégias apontadas pela literatura que contribuam para a promoção da equidade. Adotou-se uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, por meio de revisão integrativa da literatura, com levantamento sistematizado em bases científicas e análise temática de conteúdo. Os resultados evidenciam recorrência de desafios relacionados à escassez de recursos, fragilidades na formação de gestores, dificuldades na efetivação da gestão democrática e integração limitada das tecnologias educacionais. Em contrapartida, destacam-se estratégias como liderança pedagógica, gestão participativa, formação continuada, uso pedagógico de evidências e fortalecimento das parcerias escola-comunidade. Conclui-se que a promoção da equidade educacional depende da articulação integrada dessas estratégias, condicionada a políticas públicas consistentes e a condições institucionais adequadas, reforçando a gestão escolar como elemento central para a qualidade e a justiça social na educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão escolar na educação básica. Equidade educacional em escolas públicas. Ensino fundamental (anos iniciais). Liderança pedagógica escolar. Revisão integrativa da literatura.

SCHOOL MANAGEMENT AND EDUCATIONAL EQUITY IN PUBLIC ELEMENTARY SCHOOLS: AN INTEGRATIVE REVIEW (2020–2025)

ABSTRACT: School management plays a strategic role in addressing the contemporary challenges faced by Brazilian public schools, especially in the early years of elementary school, which are marked by social inequalities, structural limitations, and demands for educational equity. This study aimed to analyze the main challenges of school management in the period from 2020 to 2025 and identify strategies identified in the literature that contribute to the promotion of equity. A qualitative, applied approach was adopted through an integrative review of the literature, with a systematic survey based on scientific databases and thematic content analysis. The results show recurring challenges related to resource scarcity, weaknesses in manager training, difficulties in implementing democratic management, and limited integration of educational technologies. On the

48 Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Centro-Serrano; ID Lattes: http://lattes.cnpq.br/7281362197371052; ID ORCID: https://orcid.org/0009-0000-5377-0621.
49 Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Centro-Serrano. profnetomatfis@gmail.com anaclaudia.vieiraalves78@gmail.com

other hand, strategies such as pedagogical leadership, participatory management, continuing education, pedagogical use of evidence, and strengthening school-community partnerships stand out. It is concluded that the promotion of educational equity depends on the integrated articulation of these strategies, conditioned by consistent public policies and adequate institutional conditions, reinforcing school management as a central element for quality and social justice in basic education.

KEYWORDS: School management in basic education. Educational equity in public schools. Elementary education (early years). School pedagogical leadership. Integrative literature review.

INTRODUÇÃO

A gestão escolar consolidou-se como instância mediadora dos desafios contemporâneos enfrentados pelas escolas públicas brasileiras, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em um contexto marcado por desigualdades socioeconômicas, transformações tecnológicas e crescentes demandas por inclusão e equidade, compreender como a gestão organiza processos, pessoas e recursos torna-se fundamental para assegurar condições justas de acesso, permanência e aprendizagem. Entre 2020 e 2025, intensificaram-se os debates acadêmicos sobre liderança pedagógica, gestão democrática e inovação educacional, evidenciando a centralidade do papel do gestor escolar na mediação entre políticas públicas, práticas pedagógicas e realidades socioculturais diversas.

Embora autores clássicos da área tenham consolidado fundamentos teóricos relevantes sobre gestão escolar, a literatura recente ainda apresenta lacunas quanto à articulação sistemática entre práticas gestoras, equidade educacional e resultados de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. Muitos estudos abordam aspectos específicos, como formação docente, clima organizacional ou uso de tecnologias educacionais, sem integrá-los em análises mais abrangentes capazes de explicar como a gestão escolar, em sua dimensão pedagógica e organizacional, impacta efetivamente o cotidiano das escolas públicas. Diante disso, torna-se necessária uma síntese crítica da produção científica recente que reúna evidências sobre os desafios e as estratégias de gestão escolar no contexto contemporâneo.

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Assim, questiona-se: quais são os principais desafios enfrentados pela gestão escolar no ensino fundamental público e de que modo as estratégias apontadas na literatura recente contribuem para a promoção da equidade educacional? Nesse cenário, o problema desta investigação consiste em identificar os principais desafios enfrentados pela gestão escolar no período de 2020 a 2025 e compreender de que modo as estratégias apontadas na literatura contribuem para a promoção da equidade educacional no ensino fundamental público. Parte-se da hipótese de que a gestão escolar, quando orientada por práticas democráticas, liderança pedagógica consistente e formação continuada, contribui de forma significativa para a promoção da equidade educacional, embora seus efeitos sejam condicionados por fatores estruturais, institucionais e sociais.

Assim, o objetivo geral do estudo é analisar esses desafios e sistematizar evidências que orientem práticas gestoras mais eficazes e contextualizadas, tendo como objetivos específicos identificar e categorizar os desafios recorrentes, examinar as estratégias de gestão escolar descritas na literatura e sintetizar suas contribuições para a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes. Metodologicamente, o estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, por meio de uma revisão integrativa da literatura, com análise de produções científicas publicadas entre 2020 e 2025. Essa opção metodológica possibilita a sistematização crítica de diferentes enfoques teóricos e empíricos sobre gestão escolar e equidade educacional, contribuindo para o fortalecimento do debate acadêmico e para o aprimoramento de políticas e práticas educacionais comprometidas com a justiça social e a qualidade da educação básica pública.

GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

A gestão escolar no Brasil contemporâneo, especialmente no âmbito do ensino fundamental (1º ao 5º ano), tem sido objeto de intensos debates acadêmicos entre 2020 e 2025, em razão da complexidade do cenário educacional marcado por desigualdades socioeconômicas e regionais. Esses fatores impõem desafios multifacetados aos gestores escolares, impactando diretamente a qualidade e a equidade do ensino. Nesse contexto, a escola, enquanto espaço de formação integral e cidadã, demanda uma gestão que

ultrapasse a dimensão administrativa e incorpore aspectos pedagógicos, éticos e políticos. A atuação do gestor escolar é atravessada por tensões entre modelos burocráticos, democráticos e empresariais, refletindo disputas por projetos educacionais que moldam o cotidiano das instituições (Pereira; Santos, 2022).

Estudos indicam que a gestão escolar eficaz vai além da administração de recursos, exigindo atuação ativa na construção de ambientes pedagógicos inclusivos e democráticos (Silva; Souza, 2021). A liderança pedagógica destaca-se como um dos pilares do sucesso escolar, pois envolve o apoio sistemático ao trabalho docente e à implementação de práticas pedagógicas alinhadas às necessidades dos estudantes (Roberto, 2023). Contudo, essa liderança é frequentemente fragilizada pela sobrecarga burocrática e pela ausência de formação continuada específica, além da necessidade de conciliar demandas internas, como organização curricular e clima institucional, com pressões externas relacionadas a políticas públicas, indicadores de desempenho e expectativas da comunidade escolar. A literatura ressalta que a gestão democrática constitui princípio fundamental para enfrentar tais desafios, ao promover a participação efetiva de professores, estudantes, famílias e conselhos escolares.

Estratégias como escuta ativa, construção coletiva do projeto pedagógico e valorização da autonomia docente fortalecem a cultura organizacional e ampliam as possibilidades de aprendizagem (Vieira et al., 2024). Essa colaboração favorece o senso de pertencimento e a responsabilidade compartilhada, fatores que contribuem para a redução da evasão e para a melhoria do desempenho acadêmico (Paro, 2017). Entretanto, a escassez de recursos, a fragmentação das políticas educacionais e a sobrecarga administrativa ainda limitam a efetivação dessas ações, exigindo liderança ética, planejamento estratégico e articulação com redes de apoio (Costa et al., 2023), reafirmando o caráter dinâmico e estratégico da gestão escolar contemporânea (Libâneo, 2021).

PRINCIPAIS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR CONTEMPORÂNEA

A gestão escolar contemporânea enfrenta desafios complexos nas escolas públicas que atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental, envolvendo dimensões

pedagógicas, administrativas, políticas e sociais. Entre os entraves mais recorrentes destaca-se a escassez de recursos pedagógicos, que impacta diretamente a equidade e os processos de aprendizagem. Estudos indicam que a insuficiência de materiais didáticos, a precariedade da infraestrutura e a ausência de apoio técnico-pedagógico contribuem para desigualdades educacionais, especialmente em escolas inseridas em contextos socioeconômicos vulneráveis, revelando a relação entre condições materiais, práticas gestoras e contexto micropolítico (Lima, 2020).

Outro desafio relevante refere-se à formação e à forma de provimento dos cargos de gestão escolar. Pesquisas apontam que a ausência de critérios técnicos e formativos na escolha de gestores pode comprometer o clima institucional e a organização do trabalho pedagógico, refletindo em problemas como a indisciplina e a fragilização da liderança escolar (Camargo; Lima, 2022). Soma-se a isso a dificuldade de efetivação da gestão democrática, uma vez que, embora prevista legalmente, a participação da comunidade escolar ainda se limita, em muitos casos, a espaços formais e burocráticos, sem impacto significativo nas decisões pedagógicas e administrativas (Brito et al., 2024). A fragilidade do engajamento comunitário está associada tanto à sobrecarga de trabalho dos gestores e docentes quanto à insuficiente consolidação de uma cultura participativa nas escolas públicas.

No contexto pós-pandemia, as demandas tecnológicas intensificaram os desafios da gestão escolar, exigindo dos gestores maior capacidade de planejamento e integração das tecnologias ao trabalho pedagógico e administrativo (Alves Rosa; Orzechowski, 2024). Entretanto, o acesso desigual à internet e a carência de equipamentos ampliam as disparidades educacionais, agravando dificuldades já existentes na rede pública (Souza et al., 2023). Além disso, a atuação em contextos de vulnerabilidade social interfere diretamente na aprendizagem e na consolidação da gestão democrática, exigindo do gestor escolar também o papel de mediador social (Amaro; D'Angelo, 2024). Diante desse cenário, a formação continuada dos gestores assume papel central, ao possibilitar o desenvolvimento de competências técnicas, éticas e humanas necessárias ao exercício da liderança pedagógica e à promoção de transformações no contexto escolar (Souza et al., 2023).

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

EQUIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A concepção de equidade educacional defendida por Libâneo e Silva fundamenta-se na articulação entre qualidade e justiça social na escola pública, reconhecendo que a igualdade de acesso, por si só, não assegura condições justas de aprendizagem quando desconsidera as diferenças socioculturais. Para os autores, promover equidade implica oferecer condições diferenciadas para que todos os estudantes desenvolvam suas capacidades, sem abrir mão do acesso comum ao conhecimento científico. Nesse sentido, afirmam que "um requisito para a discussão da escola socialmente justa […] é admitir a relação dialética entre igualdade e diferença" (Libâneo; Silva, 2020, p. 46). Assim, a equidade ultrapassa o tratamento uniforme e passa a orientar práticas pedagógicas voltadas à garantia de oportunidades reais de aprendizagem, especialmente em contextos escolares marcados por desigualdades históricas.

Libâneo e Silva (2020) defendem ainda que uma escola socialmente justa requer a centralidade dos conteúdos no desenvolvimento intelectual dos alunos, articulada à integração das práticas sociais vivenciadas pelos estudantes, permeadas pela diversidade cultural e pela desigualdade social. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa articulação possibilita a construção de ambientes pedagógicos que reconhecem a heterogeneidade dos sujeitos, assegurando aprendizagens essenciais sem desconsiderar suas experiências e contextos de vida. Cabe à gestão escolar criar condições pedagógicas e organizacionais que favoreçam essa integração, promovendo intervenções alinhadas às necessidades dos diferentes grupos, de modo que o currículo se constitua como instrumento de justiça cognitiva e não como mecanismo de homogeneização.

Sob essa perspectiva, a gestão escolar assume papel central na promoção da equidade ao organizar recursos, práticas pedagógicas e relações comunitárias com foco na aprendizagem efetiva, e não apenas na inclusão formal. Libâneo e Silva (2020) alertam que políticas educacionais desarticuladas do currículo e da diversidade tendem a produzir "qualidade restrita", contribuindo para a manutenção das desigualdades educacionais. A equidade, portanto, exige distinguir acesso, permanência e aprendizagem real, considerando as condições sociais e históricas dos estudantes, sobretudo em escolas públicas que atendem populações em situação de vulnerabilidade. Dessa forma, a gestão

democrática e sensível às desigualdades transforma a equidade em prática concreta, mensurável nos resultados pedagógicos e na consolidação da escola como espaço de justiça social.

GESTÃO ESCOLAR E ESTRATÉGIAS PARA A EQUIDADE EDUCACIONAL

A gestão escolar na educação básica pública brasileira desempenha papel estratégico na promoção da equidade e da qualidade social, sobretudo em um contexto permeado por desigualdades estruturais. Conforme Libâneo (2021), essa gestão ultrapassa funções administrativas e assume compromisso ético e político com a garantia de oportunidades educacionais justas. A equidade educacional consolida-se, assim, como princípio orientador das ações gestoras voltadas à superação das disparidades socioeconômicas e à valorização das diversidades presentes nas escolas públicas (Paro, 2021). Estudos evidenciam desafios persistentes, como a limitação de recursos, a rotatividade de gestores e a insuficiência de formação continuada, exigindo do gestor atuação mediadora entre políticas públicas e demandas escolares (Paro, 2017; Brito et al., 2024).

As estratégias de gestão orientadas pela equidade fortalecem práticas inclusivas, contribuem para o enfrentamento da evasão escolar e valorizam a diversidade cultural e étnica, ampliando o sentimento de pertencimento da comunidade escolar (Souza et al., 2023). Outro elemento decisivo refere-se ao uso pedagógico dos resultados de avaliação, que orienta a gestão por evidências e permite identificar lacunas de aprendizagem. Para tanto, o apoio da gestão é indispensável na criação de espaços colaborativos de estudo e no acompanhamento sistemático dos processos de ensino e aprendizagem, de modo que a articulação entre gestão participativa e uso crítico de dados potencialize a equidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A formação continuada de gestores e professores configura-se como eixo estruturante das políticas de equidade, ao promover compreensão crítica sobre desigualdades e práticas inclusivas (Rodrigues; Reis, 2016).

Além disso, a parceria escola–comunidade constitui instrumento fundamental para legitimar ações escolares e fortalecer redes de apoio essenciais à permanência e ao sucesso dos estudantes. Pesquisas com escolas públicas do 1.º ao 5.º ano indicam que

práticas como envolvimento comunitário, flexibilização curricular e acompanhamento sistemático da aprendizagem contribuem significativamente para a equidade (Libâneo; Silva, 2020). Nessa direção, Libâneo e Silva (2020, p. 46) reafirmam que "um requisito para a discussão da escola socialmente justa […] é admitir a relação dialética entre igualdade e diferença", indicando que consolidar uma gestão equitativa implica avançar para uma educação pública que não apenas inclua, mas emancipe, promovendo justiça social e cidadania plena (Paro, 2017).

Em síntese, a revisão de literatura demonstra que os autores dialogam de forma complementar ao compreender a gestão escolar como eixo central para o enfrentamento das desigualdades educacionais e para a promoção da equidade na escola pública. Libâneo e Silva (2020) oferecem a base conceitual ao articular qualidade, justiça social e reconhecimento das diferenças, enquanto Paro (2017; 2021) reforça o caráter político e democrático da gestão escolar, vinculando participação e emancipação. Lück (2014) e Roberto (2023) contribuem ao evidenciar a liderança pedagógica como elemento estruturante para a organização do trabalho docente e a melhoria dos resultados educacionais.

Os estudos empíricos de Brito et al. (2024), Camargo e Lima (2022), Lima (2020) e Will (2025) aprofundam a compreensão dos desafios concretos vivenciados nas escolas públicas, como escassez de recursos, fragilidades formativas e limites da gestão democrática. As análises de Amaro e D'Angelo (2024), Pinto et al. (2024) e Alves Rosa e Orzechowski (2024) ampliam esse debate ao incorporar os impactos da vulnerabilidade social e das transformações tecnológicas no cotidiano escolar. Por sua vez, Souza et al. (2023) e Rodrigues; Reis (2016) evidenciam a centralidade da formação continuada como estratégia de superação desses desafios. Dessa forma, os autores se conectam ao sustentar que a gestão escolar, quando democrática, formativa e sensível às desigualdades, constitui caminho fundamental para a efetivação da equidade educacional, alinhando-se diretamente aos objetivos desta pesquisa.

METODOLOGIA

A presente investigação caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, com objetivos exploratórios e descritivos. A abordagem qualitativa foi adotada por possibilitar a compreensão aprofundada de fenômenos educacionais complexos, considerando seus significados, contextos e relações sociais, aspecto fundamental para a análise da gestão escolar e da equidade educacional (Minayo et al., 2007). A natureza aplicada justificou-se pelo interesse em produzir conhecimento orientado à análise e ao aprimoramento de práticas gestoras no contexto das escolas públicas. Quanto aos objetivos, a pesquisa assumiu caráter exploratório ao mapear desafios recorrentes na literatura recente e descritivo ao sistematizar evidências relacionadas às estratégias de gestão escolar. O delineamento da pesquisa fundamentou-se na revisão integrativa da literatura, método que permitiu reunir, analisar e sintetizar resultados de estudos empíricos e teóricos, oferecendo uma visão abrangente do estado do conhecimento sobre determinado tema (Souza et al., 2010).

Essa abordagem foi amplamente utilizada em pesquisas educacionais por favorecer a identificação de convergências, lacunas e tendências na produção científica. Os procedimentos metodológicos (PM) adotados seguiram um protocolo sistematizado, composto pelas etapas de definição do problema e dos objetivos, estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão, busca bibliográfica estruturada, organização das informações, análise crítica dos estudos selecionados e elaboração da síntese integrativa. A população da pesquisa correspondeu a artigos científicos publicados entre 2020 e 2025 que abordam a gestão escolar em escolas públicas brasileiras do ensino fundamental (1º ao 5º ano). A amostra foi intencional e não probabilística, composta por estudos que atenderam aos critérios previamente definidos, conforme orientações metodológicas para revisões integrativas (Souza et al., 2010).

Os PM de busca foram realizados nas bases SciELO, Portal de Periódicos CAPES, Google Scholar, ERIC e Redalyc, além de anais de eventos científicos da área educacional. Para a identificação dos estudos, utilizaram-se descritores do Thesaurus Brasileiro da Educação, tais como “gestão escolar”, “educação básica”, “equidade educacional”, “ensino fundamental”, “liderança pedagógica” e “formação de gestores”,

combinados por operadores booleanos (AND/OR), com o objetivo de ampliar a abrangência da busca e evitar duplicidades.

Os PM de seleção envolveram, inicialmente, a leitura dos títulos e resumos para exclusão de duplicatas e de publicações não aderentes ao escopo da pesquisa. Em seguida, realizou-se a leitura integral dos textos selecionados, verificando-se sua adequação aos critérios estabelecidos. As informações relevantes foram extraídas e organizadas em planilhas analíticas contendo autoria, ano de publicação, objetivos, metodologia, principais resultados e conclusões, procedimento recomendado para assegurar sistematicidade e transparência na condução da revisão integrativa (Souza et al., 2010). Os PM de análise dos dados fundamentaram-se na análise temática de conteúdo, seguindo as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, conforme sistematizado por Bardin (2016). As categorias analíticas emergiram de forma indutiva a partir da leitura comparativa dos estudos, permitindo identificar padrões, recorrências e estratégias de gestão escolar relacionadas à promoção da equidade educacional.

A interpretação dos achados foi realizada à luz do referencial teórico adotado, assegurando coerência analítica e validade interna. Todo o conjunto de PM foi estruturado de modo a assegurar rigor científico, transparência e reprodutibilidade, possibilitando que outros pesquisadores possam replicar integralmente o percurso investigativo. As decisões metodológicas foram fundamentadas em referenciais consolidados da pesquisa qualitativa e da revisão integrativa (Minayo et al., 2007; Souza et al., 2010; Bardin, 2016). Por tratar-se de uma investigação baseada exclusivamente em fontes secundárias de acesso público, sem coleta direta de dados com seres humanos, o estudo encontrou-se dispensado de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, conforme estabelece o Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados da revisão integrativa demonstram que a gestão escolar no ensino fundamental público brasileiro apresenta desafios recorrentes e estruturais, amplamente descritos na literatura científica analisada no período de 2020 a 2025. A análise sistemática dos estudos identificou padrões objetivos relacionados às condições

institucionais, formativas e organizacionais que influenciam diretamente a capacidade da gestão escolar em promover equidade educacional. Esses achados foram organizados em categorias temáticas, possibilitando uma apresentação clara e sintética dos resultados, **sem a realização de inferências interpretativas nesta etapa**.

A **Tabela 1** apresenta os principais desafios da gestão escolar identificados nos estudos analisados. Observa-se que a escassez de recursos pedagógicos e a fragilidade da infraestrutura escolar são apontadas de forma recorrente como fatores que limitam a efetivação das práticas pedagógicas e administrativas. Paralelamente, os estudos destacam lacunas na formação inicial e continuada dos gestores escolares, o que compromete a tomada de decisões pedagógicas e a condução de processos participativos. Outro desafio recorrente refere-se à dificuldade de efetivar a gestão democrática, cuja participação da comunidade escolar, em muitos casos, restringe-se a instâncias formais.

Tabela 1:Principais desafios da gestão escolar identificados na literatura (2020–2025)

CATEGORIA	DESCRIÇÃO OBJETIVA DO ACHADO	AUTORES RECORRENTES
Recursos pedagógicos	Escassez de materiais didáticos e infraestrutura inadequada.	Lima (2020); Pinto *et al.* (2024).
Formação de gestores	Fragilidades na formação inicial e continuada.	Camargo; Lima (2022); Rodrigues; Reis (2016).
Gestão democrática	Participação comunitária limitada ou formal.	Paro (2017); Brito *et al.* (2024).
Tecnologias educacionais	Integração pedagógica limitada por infraestrutura.	Alves Rosa; Orzechowski (2024).
Vulnerabilidade social	Impactos diretos no desempenho e na permanência escolar.	Amaro; D'Angelo (2024).

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Além dos desafios apresentados, os estudos analisados também indicam estratégias de gestão escolar associadas à promoção da equidade educacional. Essas estratégias aparecem de forma articulada nos diferentes trabalhos, sugerindo que a superação das desigualdades educacionais não decorre de ações isoladas, mas de práticas integradas que envolvem dimensões pedagógicas, organizacionais e relacionais. A literatura evidencia que a adoção dessas estratégias tende a criar condições mais

favoráveis para a permanência dos estudantes, a melhoria do clima escolar e o fortalecimento dos processos de ensino e aprendizagem.

A **Tabela 2** sintetiza as principais estratégias de gestão escolar identificadas na literatura como associadas à promoção da equidade educacional. Destaca-se a recorrência de práticas relacionadas à liderança pedagógica e à gestão democrática, seguidas pela formação continuada de gestores e professores. Também são mencionadas estratégias vinculadas ao uso pedagógico de evidências educacionais e ao fortalecimento das parcerias entre escola e comunidade, indicando a importância da articulação entre escola e território para enfrentar desigualdades de origem social.

Tabela 2: Estratégias de gestão escolar associadas à promoção da equidade educacional

ESTRATÉGIA	EVIDÊNCIA IDENTIFICADA NA LITERATURA
Liderança pedagógica	Apoio sistemático ao trabalho docente e organização curricular.
Gestão democrática	Ampliação do engajamento de professores, estudantes e famílias.
Formação continuada	Melhoria na tomada de decisão e no clima institucional
Gestão por evidências	Identificação de lacunas de aprendizagem.
Parcerias escola-comunidade	Apoio à permanência e ao sucesso escolar.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

De modo objetivo, os resultados indicam que a literatura analisada associa a promoção da equidade educacional à combinação dessas estratégias, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Os estudos não apontam soluções únicas ou universais, mas reforçam a necessidade de ações contínuas, contextualizadas e integradas no âmbito da gestão escolar, em consonância com os objetivos propostos por esta pesquisa.

DISCUSSÃO

A interpretação dos resultados confirma a centralidade da liderança pedagógica como eixo estruturante da gestão escolar, em consonância com Lück (2014) e Roberto (2023). Os achados indicam que o gestor escolar, ao assumir o papel de articulador do trabalho pedagógico e do projeto educativo, contribui para a criação de ambientes

institucionais mais favoráveis à aprendizagem e à redução das desigualdades educacionais, sobretudo em contextos de maior vulnerabilidade social. Os resultados também dialogam com as contribuições de Libâneo e Silva (2020), ao evidenciar que a equidade educacional exige ações intencionais da gestão que articulem qualidade do ensino e reconhecimento das diferenças socioculturais dos estudantes.

A recorrência de estratégias como acompanhamento sistemático da aprendizagem, flexibilização curricular e valorização das práticas docentes reforça a compreensão de que a equidade não se restringe ao acesso, mas envolve condições reais de permanência e aprendizagem significativa. Os resultados também se alinham a estudos recentes que analisam a gestão escolar a partir de uma perspectiva sistêmica, destacando que os desafios enfrentados pelas escolas públicas não se restringem ao âmbito interno da instituição. Pesquisas apontam que a fragmentação das políticas públicas, a sobrecarga administrativa dos gestores e a insuficiente articulação entre dimensões pedagógicas e organizacionais limitam a efetividade das práticas de gestão voltadas à equidade (Souza et al., 2024; Will, 2025; Negrão et al., 2025).

Nesse sentido, reforça-se a compreensão de que a gestão escolar necessita de condições institucionais e políticas mais amplas para consolidar práticas democráticas e pedagógicas consistentes, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental (Pereira; Santos, 2022). Embora a literatura reconheça a gestão democrática como princípio estruturante da escola pública, os estudos analisados indicam que sua materialização ocorre de forma desigual. Enquanto Paro enfatiza a participação como eixo político da gestão escolar, pesquisas recentes apontam que, em muitos contextos, essa participação permanece limitada por estruturas burocráticas, sobrecarga administrativa e fragilidades formativas, evidenciando uma tensão entre o modelo normativo e a prática institucional cotidiana. No que se refere à gestão democrática, os achados convergem com Paro (2017; 2021) ao indicar que a participação da comunidade escolar está associada a melhores condições de clima institucional e corresponsabilidade.

Contudo, os estudos analisados também apontam divergências entre o princípio normativo da gestão democrática e sua efetivação prática, frequentemente limitada por processos burocráticos e pela sobrecarga administrativa dos gestores, conforme

observado por Brito et al. (2024). Como limitações do estudo, destaca-se o uso exclusivo de fontes secundárias e a diversidade regional dos estudos analisados. Assim, sugere-se que pesquisas futuras aprofundem investigações empíricas sobre práticas de gestão escolar voltadas à equidade educacional, especialmente em escolas públicas situadas em territórios socialmente vulneráveis. Desse modo, os achados reforçam que a efetivação da equidade educacional depende menos de iniciativas isoladas e mais da articulação sistêmica entre gestão democrática, liderança pedagógica e condições institucionais adequadas.

CONCLUSÃO

O presente estudo teve como propósito central analisar os desafios da gestão escolar no Brasil contemporâneo, com foco nas escolas públicas do ensino fundamental (1º ao 5º ano), e compreender de que modo as práticas gestoras podem contribuir para a promoção da equidade educacional. Os objetivos propostos foram plenamente atendidos ao permitir a identificação, organização e análise crítica das evidências presentes na literatura científica recente, demonstrando que a gestão escolar ocupa papel estratégico na articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas e participação da comunidade escolar. Os resultados evidenciaram convergência significativa na literatura quanto à centralidade da liderança pedagógica, da gestão democrática e da formação continuada como pilares para o enfrentamento das desigualdades educacionais.

As evidências analisadas indicam que práticas gestoras orientadas por processos colaborativos, acompanhamento sistemático da aprendizagem e fortalecimento das relações escola-comunidade favorecem condições mais equitativas de acesso, permanência e aprendizagem. Contudo, os estudos também apontam que tais práticas são condicionadas por limitações estruturais, organizacionais e contextuais, o que impede sua consolidação de forma homogênea nas escolas públicas. No que se refere à hipótese formulada, os achados permitem afirmar que ela foi confirmada de maneira parcial. A literatura sustenta que a gestão escolar pode fortalecer a equidade educacional quando orientada por estratégias fundamentadas e intencionalmente planejadas; entretanto, seu impacto depende de fatores externos à escola, como a disponibilidade de recursos, a

continuidade das políticas educacionais e as condições socioeconômicas das comunidades atendidas.

A principal contribuição científica deste estudo consiste em evidenciar, de forma sistematizada e crítica, que a promoção da equidade educacional no ensino fundamental público depende da articulação entre gestão democrática, liderança pedagógica consistente e condições institucionais adequadas, não se configurando como resultado de ações isoladas ou meramente administrativas. Ao compreender a gestão escolar como uma prática político-pedagógica, o trabalho amplia o campo analítico da área ao integrar dimensões organizacionais, pedagógicas e sociais, oferecendo subsídios teóricos e analíticos que fortalecem a tomada de decisão de gestores, pesquisadores e formuladores de políticas públicas comprometidos com a justiça social e com a melhoria da qualidade da educação básica.

Como limitações, destaca-se o uso exclusivo de fontes secundárias e o recorte temporal delimitado, o que restringe a generalização dos achados e impede a observação direta das práticas gestoras. Diante disso, sugere-se que pesquisas futuras ampliem o período investigado, realizem estudos empíricos em contextos escolares diversos, aprofundem a análise da formação de gestores e examinem, de forma crítica, o uso das tecnologias educacionais. Tais investigações poderão aprofundar a compreensão da gestão escolar como instrumento efetivo de promoção da equidade e de garantia do direito à educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALVES ROSA, Maria Antonia; ORZECHOWSKI, Suzete Terezinha. *A Gestão Escolar e as Novas Tecnologias: Desafios da Gestão no Trabalho Pedagógico*. **Revista Desenvolvimento & Civilização**, Rio de Janeiro, Brasil, v. 5, n. 2, 2024. DOI: 10.12957/rdciv.2024.82399. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdciv/article/view/82399. Acesso em: 24 out. 2025.

AMARO, Rubens de Araújo; D'ANGELO, Márcia Juliana. *Três décadas de gestão escolar democrática no Brasil: revisão sistemática da literatura*. **Educação**, *[S. l.]*, v. 49, n. 1, p. e124/1–40, 2024. DOI: 10.5902/1984644473660. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/73660. Acesso em: 24 nov. 2025.

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

BRASIL. **Conselho Nacional de Saúde.** *Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016*. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view. Acesso em: 23 nov. 2025.

BRITO, Eugênio Nunes Silva; SILVA, Magno Vilácio Pereira da; SOUZA, Margarete Marlene de; TAMEIRÃO, Cinthya Rocha. *Os desafios para uma gestão democrática nas escolas públicas brasileiras*. **Revista Eletrônica de Educação**, *[S. l.]*, v. 18, n. 1, p. e6002182, 2024. DOI: 10.14244/reveduc.v18i1.6002. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6002. Acesso em: 20 out. 2025.

CAMARGO, Flávia Pedrosa de; LIMA, Carla da Conceição de. *Os Desafios da Prática da Gestão Escolar nas Escolas Municipais Brasileiras*. **Revista Educação - UNG-Ser - ISSN 1980-6469**, *[S. l.]*, v. 17, n. 2, p. 134–150, 2022. DOI: 10.33947/1980-6469-v17n2-4380. Disponível em: https://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/4380. Acesso em: 24 out. 2025.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social.* 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática.* **6. ed.** São Paulo: **Heccus Editora, 2021.**

LIBÂNEO, José Carlos; SILVA, Eliane. *Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural*. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp1, p. 816–840, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24iesp1.13783. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13783. Acesso em: 24 nov. 2025.

LIMA, Carla da Conceição de. *Desafios do gestor escolar: um olhar sobre os recursos pedagógicos na rede pública municipal brasileira*. **Revista de Administração Educacional**, 2020. Disponivel em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/246511. Acesso em: 29 out. 2025.

LÜCK, Heloísa. *Liderança em gestão escolar*. 9ª ed. Petrópolis: Vozes LTDA, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/300166/modresource/content/1/MC2019%20Minayo%20Pesquisa%20Social%20.pdf. Acesso em 20 nov. 2025.

NEGRÃO, Wesllane Oliveira da Rocha; DURAN, Norma Maria; PORTELA, Nara Simone; SANTOS, Jaldete da Conceição Santana; ARRUDA, Luíza Espíndola Barros; RIBEIRO, Christiane Montenegro Pires Martins; SILVA, Eliane Pereira da; SOUZA, Jane Alves de. *Gestão Escolar: Práticas e Desafios Na Educação*. **REVISTA FOCO**, *[S. l.]*, v. 18, n. 3, p. e8016, 2025. DOI: 10.54751/revistafoco.v18n3-071. Disponível em: https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/8016. Acesso em: 14 dez. 2025.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública.* 4. ed. Obra revisada e atualizada. São Paulo: Cortez, 2017. Disponível em: https://books.google.com.br/bo

oks/about/Gest%C3%A3o_Democr%C3%A1tica_da_Escola_P%C3%BAblica.html?hl=pt-BR&id=pfVADwAAQBAJ&redir_esc=y. Acesso em: 20 nov. 2025.

PARO, Vitor. Henrique. *Educação, administração e democracia*. São Paulo: Cortez, 2021.

PEREIRA, Rodrigo da Silva; SANTOS, Catarina Cerqueira de Freitas. *Gestão escolar e seus desafios nos tempos presentes*. Salvador: UFBA, Faculdade de Educação; Superintendência de Educação a Distância, 2022. Disponível em: https://sead.ufba.br/sites/sead.ufba.br/files/ebk-gestao-escolar-sdtp.pdf. Acesso em: 28 nov. 2025.

PINTO, Joane Vilela; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins; DE LIMA, Tamara; KLÉBIS, Augusta Boa Sorte Oliveira; DEÁK, Simone Conceição Pereira. *A Gestão Escolar no Contexto Pandêmico: inseguranças, vulnerabilidades e processos decisórios*. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, p. e024106, 2024. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/18795. Acesso em: 24 nov. 2025.

ROBERTO, Alex Moreira. *Liderança pedagógica dos gestores escolares e o desenvolvimento profissional docente: uma revisão sistemática*. Revista **Educação & Formação**, *[S. l.]*, v. 8, p. e10818, 2023. DOI: 10.25053/redufor.v8.e10818. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/10818. Acesso em: 24 out. 2025.

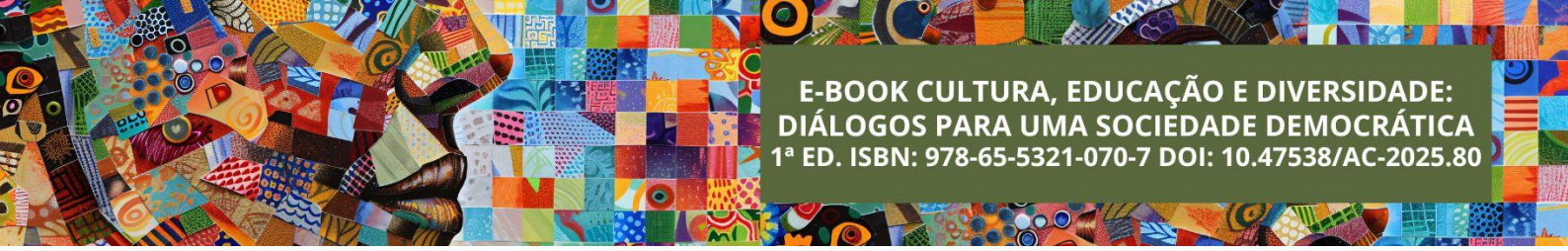
RODRIGUES, Evally Solaine de Souza; REIS, Maria das Graças Fernandes de Amorim dos; ARANDA, Maria Alice de Miranda. *A formação continuada para gestores da educação básica e a demanda do cotidiano escolar: uma análise no âmbito das políticas públicas*. **Revista *online* de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 20, n. 03, p. 444-462, 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v20.n3.9722. ISSN: 1519-9029. Acesso em: 15 out. 2025.

RODRIGUES, Rogilson Pantoja; HORA, Dinair Leal da. *Gestão Escolar Participativa: um caminho para a autonomia*. **REVISTA DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES**, *[S. l.]*, v. 5, n. 6, p. 204–213, 2023. DOI: 10.56579/rei.v5i6.643. Disponível em: https://revistas.ceeinter.com.br/revistadeestudosinterdisciplinar/article/view/643. Acesso em: 24 set. 2025.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é? Como fazer? SciELO Brasil, Einstein (São Paulo); 8 (1 Pt 1): 102-6; Jan-Mar; 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/S1679-45082010RW1134. Disponível em: https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 out. 2025.

SOUZA, Maria das Graças da Silva; SILVA, Zenaide Pereira da; SILVA, Elizabete Martins da; SILVA, Damiana Dias da; PEREIRA, Rosimary Paulo. *Políticas Públicas e Gestão Escolar: Perspectivas e Desafios na Atualidade*. **Humanas em Perspectiva**, *[S. l.]*, v. 10, 2024. DOI: 10.51249/hp10.2024.1875. Disponível em: https://periodicojs.com.br/index.php/hp/article/view/1875. Acesso em: 13 nov. 2025.

WILL, Giseli. *Caminhos para a gestão escolar: uma análise das práticas e desafios no contexto educacional público*. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, *[S. l.]*, p. e90206, 2025. DOI: 10.5902/2318133890206. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/90206. Acesso em: 24 set. 2025.



CAPÍTULO XXIII

GESTÃO ESCOLAR E TECNOLOGIAS DIGITAIS: AÇÕES PARA A MELHORIA DA PERMANÊNCIA DOS ALUNOS DO CURSO TÉCNICO NOTURNO EM ELETROTÉCNICA

José Neto de Oliveira Felippe[50]; Antonio Carlos Silva Ferreira[51].

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.80-23

RESUMO: A evasão escolar nos cursos técnicos noturnos, especialmente em Eletrotécnica, representa um desafio relevante para a educação profissional no Brasil, devido às dificuldades enfrentadas pelos estudantes que concorrem entre trabalho, estudo e vida pessoal. Nesse contexto, este estudo teve como objetivo analisar de que forma a gestão escolar, aliada ao uso estratégico das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), pode contribuir para a permanência dos alunos do curso técnico em Eletrotécnica no período noturno. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, utilizando revisão bibliográfica, estudo de caso em uma escola pública parceira do SENAI, aplicação de questionários a alunos, professores e gestores, e análise documental. Os resultados indicaram que ações como a flexibilização de prazos, suporte psicopedagógico, escuta ativa e o uso de tecnologias digitais — como simuladores virtuais, ambientes virtuais de aprendizagem e ferramentas de gamificação — contribuem significativamente para o engajamento e a permanência dos estudantes. Apesar disso, fatores como cansaço físico, jornada dupla e dificuldades de acesso à internet ainda se configuram como riscos à continuidade dos estudos. Conclui-se que a gestão escolar exerce papel estratégico ao integrar práticas pedagógicas inovadoras e apoio institucional, desde que sensível às condições socioeconômicas dos estudantes. A pesquisa contribui para o debate sobre políticas de permanência, embora limitada a um único contexto institucional. Estudos futuros podem ampliar a amostra e aprofundar a análise da formação docente e das políticas de inclusão digital.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão escolar inclusiva e equitativa. Tecnologias digitais na educação. Práticas pedagógicas inovadoras. Evasão escolar. Educação profissional e tecnológica.

SCHOOL MANAGEMENT AND DIGITAL TECHNOLOGIES: ACTIONS TO IMPROVE STUDENT RETAINING IN THE NIGHT-TIME TECHNICAL COURSE IN ELECTRICAL ENGINEERING

ABSTRACT: School dropout in evening technical courses, particularly in Electrical Engineering programs, poses a significant challenge for professional education in Brazil. Students often face the demands of balancing work, studies, and personal life. In this context, this study aimed to analyze how school management, combined with the strategic use of Digital Information and Communication Technologies (DICT), can contribute to

50 Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Centro-Serrano; ID Lattes: http://lattes.cnpq.br/7281362197371052; ID ORCID: https://orcid.org/0009-0000-5377-0621.
51 Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Centro-Serrano. profnetomatfis@gmail.com antonio8sf@gmail.com

the retention of students enrolled in the evening technical course in Electrical Engineering. The research followed a qualitative, exploratory, and descriptive approach, involving a literature review, a case study in a public school partnered with SENAI, application of questionnaires to students, teachers, and school managers, and document analysis. Results showed that actions such as deadline flexibility, psycho-pedagogical support, active listening, and the use of digital technologies — including virtual simulators, learning management systems, and gamification tools — significantly enhance student engagement and retention. However, factors such as physical fatigue, double work-study shifts, and limited internet access remain significant barriers to student permanence. It is concluded that school management plays a strategic role by integrating innovative pedagogical practices and institutional support, provided it remains sensitive to the students' socio-economic conditions. This study contributes to discussions on retention policies, although it is limited to a single institutional context. Future research should expand the sample and further investigate teacher training and digital inclusion strategies.

KEYWORDS: Inclusive and equitable school management. Digital technologies in education. Innovative pedagogical practices. School dropout. Vocational and technical education.

INTRODUÇÃO

A evasão escolar nos cursos técnicos noturnos é um fenômeno complexo que afeta significativamente as instituições de educação profissional brasileiras, principalmente nos cursos de Eletrotécnica. Segundo Casagrande (2019), os estudantes do período noturno enfrentam diversos desafios, como o acúmulo da jornada de trabalho com os estudos, o que acarreta fadiga física e mental, prejudicando a continuidade e o aproveitamento acadêmico. A sobrecarga decorrente da dupla jornada é apontada como fator central que dificulta a permanência dos alunos, exigindo da gestão escolar o desenvolvimento de estratégias específicas para acolher esse público e garantir condições favoráveis à conclusão do curso.

Nesse cenário, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) emergem como elementos mediadores do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo quando integradas a práticas pedagógicas inovadoras, contextualizadas e alinhadas às especificidades dos cursos técnicos. Sandy et al. (2023), em estudo realizado no Campus Concórdia do Instituto Federal Catarinense, ressaltam que a análise criteriosa dos indicadores de gestão acadêmica, com atenção às políticas de permanência estudantil, é

fundamental para estruturar ações que promovam o engajamento e a redução da evasão em cursos técnicos.

De forma complementar, Gonçalves e Kanaane (2021) ressaltam que a qualificação docente é fator decisivo para que o professor atue como mediador ativo da aprendizagem tecnológica, adotando metodologias ativas e práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos alunos de cursos como Eletrotécnica. Essa apropriação, segundo os autores, promove não apenas a construção do conhecimento técnico, mas também o engajamento e a motivação dos estudantes, aspectos fundamentais para a redução da evasão escolar.

Além disso, Almeida et al. (2023) evidenciam que o emprego adequado das TDIC, incluindo recursos audiovisuais, imagens e redes sociais, potencializa a aproximação do conteúdo teórico com a realidade do estudante, favorecendo o interesse e a compreensão de temas complexos. Essa abordagem, embora estudada no contexto das ciências, apresenta-se igualmente pertinente para cursos técnicos em período noturno, onde a flexibilidade nos processos de ensino-aprendizagem torna-se imperativa para superar desafios específicos enfrentados pelos alunos.

Frente a esse conjunto de desafios e potencialidades, a gestão escolar assume um papel central e estratégico. Para promover a permanência dos estudantes, torna-se imprescindível que a gestão implemente políticas de inclusão digital robustas, invista continuamente em infraestrutura tecnológica e fomente a formação especializada dos docentes. Igualmente, são necessárias flexibilizações curriculares e organizacionais que adaptem o ambiente escolar às condições do estudante trabalhador, conforme preconizado pela literatura contemporânea em gestão educacional (Sandy et al., 2023).

Quando usadas de maneira articulada e estratégica, as TDIC favorecem o acesso ao conhecimento, o desenvolvimento da autonomia, o engajamento e o sentimento de pertencimento dos alunos à comunidade escolar. Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) como Moodle, Google Classroom e Canvas possibilitam a organização eficiente dos conteúdos e a interação assíncrona entre professores e estudantes, aspecto fundamental para alunos que conciliam trabalho e estudo em horários noturnos. Ferramentas de gamificação, como Kahoot! e Mentimeter, tornam os processos

avaliativos mais dinâmicos e motivadores, promovendo aprendizagens ativas e colaborativas.

No contexto específico do curso técnico em Eletrotécnica, o uso de simuladores virtuais — como Autodesk e Tinkercad — permite que os estudantes realizem práticas laboratoriais remotamente, superando limitações de infraestrutura e os desafios impostos pelo turno noturno. A oferta dessas experiências tecnológicas práticas é essencial para a consolidação de competências técnicas e científicas, alinhando a formação dos estudantes às exigências do mercado de trabalho contemporâneo. Assim, a conjugação de uma gestão escolar, sensível às demandas dos alunos com o uso planejado e crítico das tecnologias digitais, apresenta-se como uma estratégia promissora para mitigar a evasão e fortalecer os vínculos estudantis com a escola.

A formação continuada dos docentes, o suporte psicopedagógico e a implementação de políticas inclusivas são elementos indispensáveis para a construção de práticas educativas que dialoguem efetivamente com a realidade do estudante do turno noturno, promovendo uma educação técnica mais humanizada, contextualizada e eficaz. Diante disso, este estudo propõe analisar como a gestão escolar, em parceria com o uso estratégico das tecnologias digitais, pode contribuir para a permanência dos alunos do curso técnico em Eletrotécnica no turno noturno, fomentando práticas pedagógicas inclusivas, inovadoras e alinhadas às demandas socioeconômicas desse perfil estudantil.

REVISÃO DE LITERATURA/REFERENCIAL TEÓRICO

A permanência dos estudantes no ensino técnico noturno, especialmente em cursos como Eletrotécnica, envolve fatores sociais, pedagógicos, organizacionais e tecnológicos que formam um complexo cenário a ser enfrentado pelas instituições educacionais. A literatura aponta que as condições específicas desse público trabalhador, os aspectos motivacionais individuais e o suporte institucional são determinantes para a continuidade do processo formativo (Casagrande, 2019; Sandy et al., 2023). Nesse contexto, a gestão escolar e o uso estratégico das tecnologias digitais configuram-se como elementos essenciais para a criação de ambientes educacionais que atendam às

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

necessidades dos alunos do turno noturno, promovendo sua permanência e sucesso acadêmico.

A gestão escolar desempenha um papel fundamental na articulação das ações pedagógicas e administrativas que impactam diretamente na permanência dos estudantes, influenciando não apenas o ambiente físico e organizacional, mas também as relações interpessoais e o clima institucional (Libâneo, 2012). A gestão democrática pressupõe a participação ativa dos diversos atores da comunidade escolar — alunos, professores, familiares e gestores — no processo decisório, o que favorece o sentimento de pertencimento, a corresponsabilidade e o compromisso coletivo com a aprendizagem. Paro (2001) amplia essa perspectiva ao destacar que a gestão eficiente extrapola a mera burocracia, pois cria condições que favorecem o desenvolvimento integral do processo educativo, integrando aspectos pedagógicos, sociais e emocionais.

No ensino técnico noturno, esse conceito de gestão implica reconhecer as vulnerabilidades dos estudantes que enfrentam jornadas duplas de trabalho e estudo, além de desafios pessoais significativos. Dessa forma, a instituição deve adotar práticas que contemplem a flexibilização, o acolhimento e ações específicas que contribuam para a superação dessas dificuldades. Casagrande (2019) reforça a relevância de medidas como a flexibilização de prazos para entrega de atividades, o acompanhamento individualizado, o apoio psicopedagógico e a escuta ativa, que demonstram eficácia na redução da evasão escolar. Essas práticas não só diminuem o abandono, como também promovem um ambiente escolar humanizado e motivador que valoriza o estudante como sujeito integral.

Além disso, Sandy et al. (2023), ao analisarem indicadores de gestão acadêmica no Instituto Federal Catarinense, evidenciaram que programas institucionais voltados para o apoio psicopedagógico, concessão de bolsas e políticas específicas para a permanência estudantil são essenciais para o sucesso em cursos técnicos noturnos. Essas ações indicam que uma gestão eficaz está diretamente ligada à redução da evasão, promovendo igualdade e equidade para o êxito dos alunos. Complementarmente, Tardif (2014) ressalta que a construção de um ambiente acolhedor, no qual o aluno se sinta valorizado e compreendido, é decisiva para a manutenção da motivação, da autoestima e, consequentemente, para a continuidade dos estudos. Portanto, o gestor escolar transcende

a função administrativa, assumindo responsabilidades pedagógicas e sociais, atuando como mediador e agente transformador do espaço educacional.

Outro aspecto que merece atenção é o monitoramento sistemático dos fatores de risco para evasão, que envolve a atuação articulada entre escola, família e comunidade, criando uma rede de suporte preventiva para os alunos mais vulneráveis (Oliveira et al., 2024). A complexa interação entre fatores institucionais, familiares e acadêmicos reforça a necessidade de uma gestão escolar facilitadora dessa integração, que implemente ações de cooperação e comunicação eficaz, fomentando vínculos sólidos e redes de apoio que garantam a permanência. Por fim, a avaliação contínua da gestão, com a construção coletiva de metas, indicadores e estratégias voltadas à permanência, favorece a melhoria constante e a sustentabilidade das ações institucionais, estabelecendo um ciclo virtuoso de aprimoramento (Sandy et al., 2023).

No que tange às tecnologias digitais, estas consolidam-se como recursos imprescindíveis para inovar e ampliar as possibilidades pedagógicas, principalmente na educação profissional técnica (Moran, 2015). Nos cursos técnicos noturnos, onde o tempo e o espaço para o estudo presencial são limitados, as TDIC atuam como ferramentas que flexibilizam a oferta e a apropriação do conhecimento. Ferramentas como simuladores virtuais — incluindo Tinkercad, LabVolt e Autodesk — são reconhecidas por proporcionar experiências práticas significativas, superando as limitações dos laboratórios físicos, fundamentais para a aprendizagem em áreas como Eletrotécnica (Almeida et al., 2023). Tais recursos permitem a experimentação e simulação de circuitos elétricos em ambiente virtual, ampliando o aprendizado prático mesmo fora do contexto presencial.

Além disso, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), como Google Classroom, Moodle e Canvas, organizam conteúdos, facilitam a comunicação entre professores e estudantes e permitem avaliações on-line, ultrapassando as barreiras do tempo presencial e atendendo às necessidades dos alunos que conciliam trabalho e estudo (Siqueira et al., 2025). Esses ambientes propiciam acompanhamento individualizado, com feedbacks rápidos que aperfeiçoam o processo de ensino-aprendizagem. A gamificação, por meio de plataformas como Kahoot!, Mentimeter e Quizizz, torna as

atividades educacionais mais dinâmicas, motivadoras e interativas, estimulando o engajamento e uma competição saudável, elementos essenciais para a participação ativa do aluno (Siqueira et al., 2025).

A utilização colaborativa de ferramentas digitais como Canva, Google Jamboard e Padlet estimula o trabalho em grupo, a criatividade e a expressão visual, aspectos cruciais para o aprendizado contextualizado em cursos técnicos. Gonçalves e Kanaane (2021) destacam que esses recursos possibilitam o desenvolvimento integrado de projetos, preparando os estudantes para o mercado de trabalho, que requer colaboração e inovação constante. De forma emergente, a inteligência artificial (IA) vem sendo incorporada como suporte para a aprendizagem, auxiliando em pesquisas, resolução de problemas e desenvolvimento de projetos técnicos. Apesar de ainda incipiente em muitas instituições brasileiras, a IA demonstra potencial para personalizar o ensino, fornecer feedbacks automáticos e monitorar o progresso dos estudantes, favorecendo um aprendizado individualizado e eficiente (Vieira; Moura, 2025).

Todavia, a eficácia dessas tecnologias depende do investimento contínuo na qualificação docente e na infraestrutura tecnológica das instituições. Siqueira et al. (2025) ressaltam que a incorporação crítica e estratégica das TDIC exige formação e infraestrutura adequada e, ainda, uma cultura escolar favorável, garantindo que esses recursos atendam às necessidades dos estudantes e promovam práticas pedagógicas inovadoras. Superar resistências internas e limitações estruturais é fundamental para que a IA e demais tecnologias digitais cumpram seu papel transformador. Políticas institucionais que promovam o desenvolvimento profissional dos docentes e o acesso dos alunos a dispositivos e conectividade de qualidade são imprescindíveis para ampliar o engajamento e a permanência nos cursos técnicos noturnos.

A articulação entre a gestão escolar e o uso estratégico das tecnologias digitais é, portanto, fundamental para transformar o ambiente educacional em um espaço mais inclusivo, motivador e eficaz. Bacich e Moran (2018) defendem que a presença das TDIC deve ir além da simples disponibilização de recursos, integrando-se estruturalmente ao processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, a gestão escolar deve assumir um papel protagonista na criação de uma cultura institucional voltada à inovação pedagógica,

integrando as TDIC de forma planejada, ética e contextualizada à realidade dos estudantes. A formação continuada dos professores e o suporte técnico são pilares indispensáveis, incentivando práticas didáticas mediadas por tecnologias com acompanhamento constante da gestão (Bacich; Moran, 2018).

Ademais, a gestão deve garantir equidade no acesso às tecnologias, assegurando equipamentos adequados, conectividade confiável e ambientes digitais acessíveis, especialmente em contextos socioeconômicos vulneráveis, promovendo inclusão digital e justiça educacional (Sandy et al., 2023). Além da infraestrutura, a gestão precisa fomentar metodologias pedagógicas inovadoras, como ensino híbrido, aprendizagem baseada em projetos e gamificação, que incentivam a participação ativa, o desenvolvimento socioemocional e o engajamento dos estudantes, aspectos fundamentais para a permanência dos alunos em cursos no turno noturno (Siqueira et al., 2025).

A cultura colaborativa também merece destaque. Gonçalves e Kanaane (2021) afirmam que vínculos sólidos entre professores, estudantes e comunidade fortalecem o sentimento de pertencimento e a corresponsabilização pelo sucesso escolar, potencializados por plataformas digitais de comunicação e gestão. O monitoramento contínuo dos resultados pedagógicos por meio de indicadores e avaliações diagnósticas possibilita, à gestão, identificar fragilidades e potencialidades, permitindo intervenções rápidas e eficazes e o direcionamento estratégico dos recursos (Sandy et al., 2023). Esse processo é fundamental para assegurar que as tecnologias realmente contribuam para o aprendizado e a permanência dos estudantes.

Assim, a gestão escolar vai muito além da provisão de tecnologias, envolvendo planejamento estratégico, mobilização de recursos, uma cultura de inovação e a busca constante por resultados. Ao promover o uso crítico e contextualizado das TDIC, a gestão fortalece o ensino e contribui para uma formação técnica qualificada, significativa e inclusiva. Em síntese, a convergência entre gestão escolar e tecnologias digitais é um processo dinâmico e contínuo, que exige infraestrutura adequada, ferramentas apropriadas, visão pedagógica, formação docente, planejamento participativo e avaliação constante. Esses elementos são indispensáveis para enfrentar a evasão e garantir a

permanência dos estudantes no ensino técnico noturno, oferecendo-lhes condições reais de aprendizagem e inserção qualificada no mundo do trabalho.

METODOLOGIA

Esta seção descreve os procedimentos metodológicos adotados na realização da pesquisa, cujo objetivo central foi compreender de que forma a gestão escolar, articulada ao uso de tecnologias digitais, pode contribuir para a permanência dos estudantes do curso técnico em Eletrotécnica, ofertado no período noturno. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem exploratória e descritiva. A opção por essa metodologia justifica-se pela necessidade de aprofundar a compreensão sobre fenômenos sociais e educacionais complexos, por meio da análise interpretativa de significados e contextos, sem a aplicação de métodos estatísticos rigorosos.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa é especialmente indicada para o estudo de realidades dinâmicas, nas quais os significados atribuídos pelos sujeitos assumem papel central. No caso desta investigação, a escolha possibilita analisar as percepções, experiências e práticas relacionadas à gestão escolar e ao uso das tecnologias digitais no ambiente educacional.

Para alcançar os objetivos propostos, foram adotados os seguintes procedimentos:

a) Revisão bibliográfica: fundamentada em autores que tratam da gestão escolar, das tecnologias digitais aplicadas à educação e da evasão escolar no ensino técnico. Essa etapa ofereceu suporte teórico para a análise dos dados empíricos;

b) Estudo de caso: conduzido em uma instituição de ensino técnico que oferta o curso de Eletrotécnica no período noturno. O estudo de caso, enquanto estratégia metodológica, possibilitou a observação detalhada de práticas de gestão e da integração das tecnologias digitais no cotidiano escolar;

c) Aplicação de questionários: estruturados com perguntas abertas e fechadas, direcionadas a alunos, professores e membros da equipe gestora. Os questionários tiveram como finalidade investigar percepções sobre os

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

fatores que influenciam a permanência estudantil e os impactos das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem.

Os dados foram coletados por meio dos seguintes instrumentos:

a) **Formulário digital (*Google Forms*):** contendo questões voltadas para o nível de engajamento dos alunos, as principais dificuldades enfrentadas no curso noturno, a percepção sobre a atuação da gestão escolar e o uso das tecnologias digitais nas atividades pedagógicas;

b) **Análise documental**: realizada com base em documentos institucionais, como Projeto Político-Pedagógico (PPP), planos de ensino, registros escolares e projetos de intervenção. Essa análise visou identificar ações planejadas e executadas pela gestão relacionadas à permanência dos estudantes e à inserção das tecnologias digitais.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual em parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), oferecendo Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, localizada no município de Recife/PE, que oferta, assim, o curso técnico em Eletrotécnica, no período noturno. Participaram, dessa investigação, estudantes regularmente matriculados no 2º e 3º módulos do curso, correspondendo respectivamente ao 2º e 3º ano do Ensino Médio, bem como os docentes atuantes nessas turmas e integrantes da equipe gestora. Respeitou-se os princípios éticos estabelecidos para investigações na área educacional. Os participantes foram previamente informados sobre os objetivos do estudo, sua natureza voluntária e a garantia do anonimato.

A coleta e o tratamento dos dados foram realizados em conformidade com os preceitos de ética, confidencialidade e uso responsável das informações, resguardando a integridade e a dignidade dos envolvidos. Adicionalmente, a pesquisa observou os princípios da integridade científica e do respeito à legislação vigente, especialmente no que se refere à formação técnica no campo da Eletrotécnica. A Resolução CFT nº 87/2019, que regula a atuação dos Técnicos Industriais, foi considerada como base normativa, destacando a importância da responsabilidade técnica, da conduta ética e do compromisso com o desenvolvimento social e tecnológico.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção tem-se a apresentação da análise dos dados coletados por meio de questionários aplicados aos alunos e observação documental na escola técnica pesquisada, organizados em três eixos temáticos: (1) percepção sobre a gestão escolar, (2) utilização de tecnologias digitais nas aulas e (3) fatores que influenciam a permanência dos estudantes no curso técnico em Eletrotécnica no turno noturno. A interpretação dos resultados foi realizada à luz do referencial teórico adotado, buscando articular os dados empíricos com as contribuições acadêmicas sobre gestão escolar, uso de tecnologias e retenção escolar.

A GESTÃO ESCOLAR E O APOIO À PERMANÊNCIA

Os dados indicam que uma maioria expressiva dos alunos (78%) percebe a gestão escolar como positiva e acolhedora, especialmente no que se refere à escuta atenta e ao apoio oferecido diante das dificuldades enfrentadas pelos estudantes. Essa avaliação favorável é reforçada pela valorização de ações concretas promovidas pela gestão, tais como a flexibilização de prazos para entrega de atividades, a oferta de suporte psicopedagógico, o incentivo à participação dos alunos em projetos extracurriculares e a presença ativa e constante da equipe gestora nas diversas atividades escolares. Esses elementos contribuem para fortalecer o vínculo entre a escola e os estudantes, gerando um ambiente de confiança e segurança.

A percepção positiva dos alunos indica a presença de uma gestão democrática que, conforme Libâneo (2012), defende uma atuação participativa e orientada ao envolvimento de toda a comunidade escolar. Esse modelo promove pertencimento, colaboração e motivação, elementos essenciais para a permanência dos estudantes. Professores também destacam a abertura da gestão para inovações pedagógicas, especialmente com o uso de tecnologias digitais, revelando alinhamento entre administração e prática docente, o que pode qualificar o processo educativo (Libâneo, 2012; Bacich; Moran, 2015).

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Contudo, 22% dos alunos apontam falhas na comunicação com a gestão, especialmente no turno noturno, evidenciando a necessidade de ampliar o diálogo e adaptar ações às especificidades desse público. Apesar dos avanços, permanecem desafios que exigem estratégias pedagógicas e administrativas sensíveis às realidades socioeconômicas dos estudantes. Segundo Fidelis e Lima (2022), a gestão escolar é fundamental para a permanência no ensino técnico noturno, considerando as dificuldades dos alunos que conciliam trabalho, estudo e família. Para isso, é essencial oferecer flexibilidade, apoio psicopedagógico e acolhimento. Além disso, a valorização das experiências dos estudantes fortalece o vínculo com a escola, contribuindo para uma educação mais inclusiva, equitativa e eficaz.

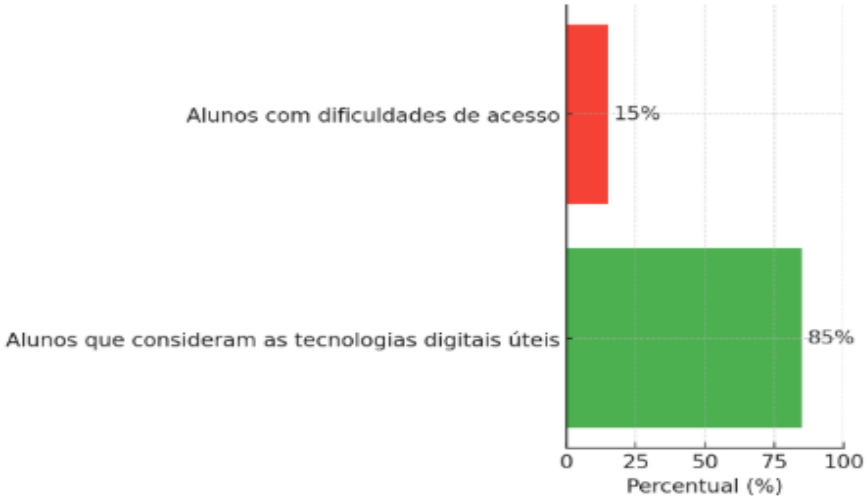
TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE ELETROTÉCNICA

A utilização de tecnologias digitais mostrou-se um elemento central para a experiência educacional dos estudantes, com 85% deles relatando que ferramentas como Google Classroom, YouTube, Tinkercad e Kahoot! tornaram as aulas mais interessantes e acessíveis. Os professores relataram o uso sistemático de simuladores virtuais (Tinkercad e Autodesk) para representar circuitos elétricos, do Google Classroom para organização e entrega de atividades, do Canva para criação de materiais visuais e das plataformas Kahoot! e Mentimeter para promover revisões gamificadas.

Essa integração tecnológica está alinhada com as contribuições de Moran (2015), que destaca o papel das tecnologias digitais na personalização do ensino e na promoção da autonomia do aluno, especialmente em contextos técnicos e práticos, onde a simulação e a interatividade ampliam a compreensão dos conteúdos. Além disso, a adoção dessas ferramentas potencializa o engajamento dos estudantes, que relataram maior participação em sala e mais facilidade para a revisão dos conteúdos em casa, o que pode favorecer o processo de aprendizagem e a consolidação do conhecimento, evidenciados na Figura 1.

E-BOOK CULTURA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:
DIÁLOGOS PARA UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA
1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Figura 1: Percepção dos alunos sobre o uso de tecnologias digitais nas aulas



Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

No entanto, um desafio relevante emergiu: 15% dos alunos enfrentam dificuldades de acesso à internet ou a equipamentos tecnológicos adequados, evidenciando a persistência da exclusão digital mesmo em contextos educativos organizados. Este dado reforça a necessidade de políticas institucionais que promovam a inclusão digital, como a disponibilização de laboratórios abertos em contraturno e programas de empréstimo de dispositivos, conforme discutido por Bacich e Moran (2018) e Almeida et al. (2023). A superação dessas barreiras é fundamental para garantir a equidade no acesso às oportunidades oferecidas pelas tecnologias digitais.

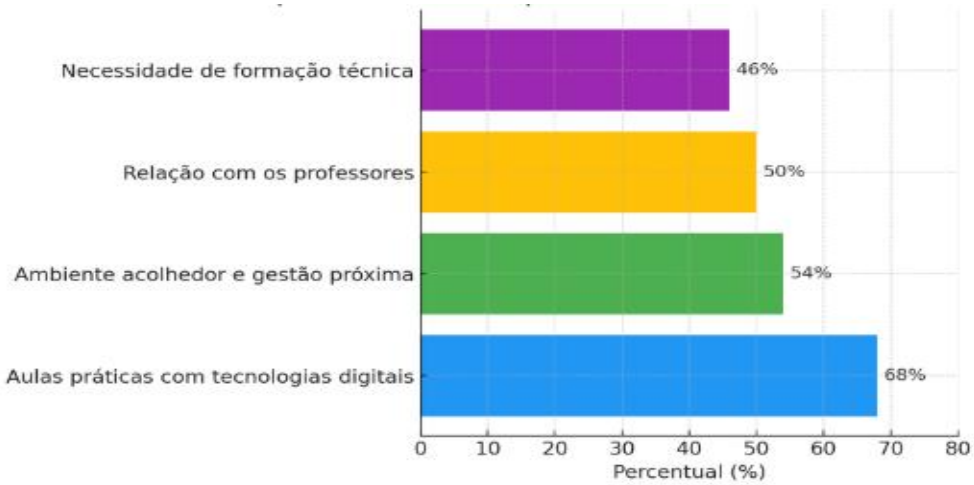
FATORES QUE INFLUENCIAM A PERMANÊNCIA

Quando indagados sobre os fatores que influenciam sua permanência no curso técnico noturno, os estudantes destacaram diversos aspectos que consideram essenciais para sua motivação e continuidade nos estudos. Entre eles, sobressaem as aulas práticas e interativas, que fazem uso de tecnologias digitais, apontadas por 68% dos alunos como determinantes para o engajamento e a aprendizagem efetiva. Além disso, a criação de um ambiente acolhedor e uma gestão escolar próxima e acessível foram valorizadas por 54% dos estudantes, evidenciando a importância de um espaço educativo que ofereça suporte emocional e institucional.

E-BOOK CULTURA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:
DIÁLOGOS PARA UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA
1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

A relação positiva com os professores, destacada por 50% dos respondentes, também se mostra um fator crucial, refletindo a relevância do vínculo entre educador e aluno para a construção de um clima escolar favorável. Por fim, 46% dos estudantes ressaltaram a necessidade profissional de obter uma formação técnica qualificada, que lhes permita melhores oportunidades no mercado de trabalho, o que reforça a dimensão prática e utilitária do curso em sua trajetória acadêmica, conforme apresentado na Figura 2.

Figura 2: Fatores que influenciam a permanência dos alunos no curso técnico noturno



Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

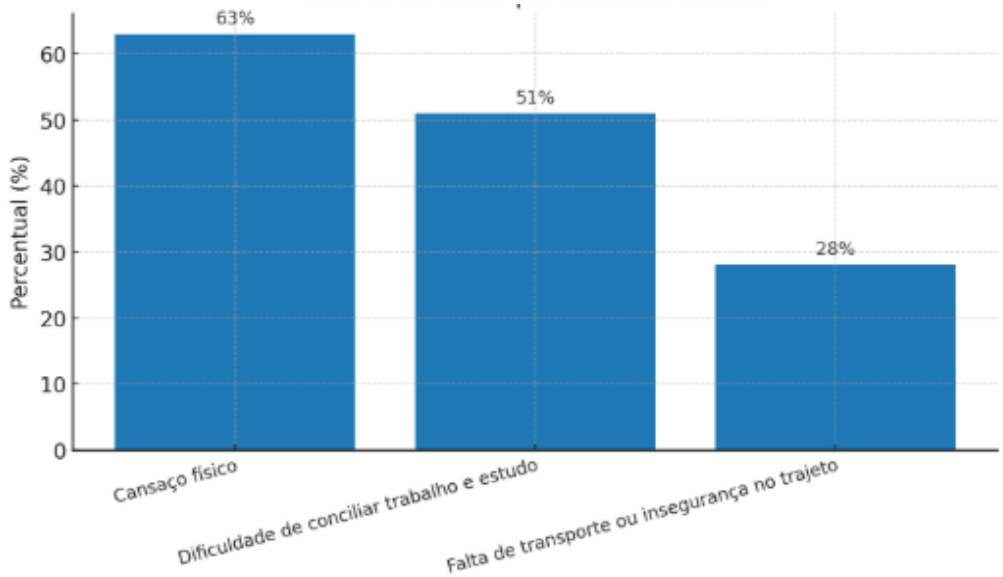
Esses elementos se alinham às propostas de Arroyo (2012), que destaca a centralidade da experiência concreta dos sujeitos e a valorização do saber popular na construção de um currículo significativo, especialmente quando este se articula com os contextos de vida dos estudantes. A escuta atenta às necessidades e vivências do alunado, bem como a flexibilidade para adaptar práticas pedagógicas, demonstra uma gestão escolar comprometida com a permanência e o sucesso dos estudantes.

Além disso, a presença de uma gestão que promove o vínculo afetivo com os alunos, incentiva a escuta ativa e constrói relações de confiança reafirma os princípios de inclusão, diálogo e respeito à diversidade, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Brasil, 2012). Essa postura não apenas fortalece o ambiente escolar como espaço de acolhimento

e pertencimento, mas também contribui para a construção de trajetórias educativas mais estáveis.

Por outro lado, os principais fatores de risco para evasão mencionados pelos participantes da pesquisa foram: o cansaço físico (63%), decorrente da jornada dupla entre trabalho e estudo; a dificuldade de conciliar os horários e as demandas dessas duas esferas (51%); e a falta de transporte adequado ou a insegurança no trajeto até em casa (28%), conforme Figura 3. Esses desafios revelam que, apesar dos esforços institucionais, ainda há barreiras estruturais e sociais que impactam negativamente na permanência escolar, especialmente para estudantes em situação de vulnerabilidade.

Figura 3: Fatores de risco para a evasão escolar



Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Tais indicadores refletem a realidade de muitos estudantes-trabalhadores e reforçam a importância de políticas públicas de assistência estudantil e flexibilização curricular, como defendem os estudos de Frigotto (2006). Por fim, a análise conjunta desses dados evidencia que, apesar dos desafios externos, a atuação integrada da gestão escolar com o uso das tecnologias digitais favorece o engajamento e a motivação dos estudantes, fortalecendo o vínculo com a instituição. Essa constatação dialoga com Bacich e Moran (2018), que ressaltam a importância do uso consciente das tecnologias

aliado ao acompanhamento pedagógico e emocional para a permanência e o sucesso escolar.

CONCLUSÃO

Este estudo teve como propósito analisar como a gestão escolar, em parceria com o uso estratégico das tecnologias digitais, pode contribuir para a permanência dos alunos no turno noturno, considerando os desafios e possibilidades enfrentados por estudantes do curso técnico em Eletrotécnica. A partir da análise dos dados, constatou-se que uma gestão democrática, aliada ao uso de TDIC e à escuta ativa da comunidade escolar, favorece o engajamento e a permanência dos alunos, sobretudo quando considera suas realidades socioeconômicas e a rotina de trabalho.

Os estudantes reconheceram positivamente as ações da gestão escolar, como a flexibilização de prazos, o apoio psicopedagógico e o uso de metodologias ativas com suporte das tecnologias digitais. No entanto, questões como cansaço físico, jornada dupla e insegurança no trajeto permanecem como fatores de risco, exigindo políticas públicas mais amplas para garantir condições reais de aprendizagem. Como contribuição, a pesquisa reforça o papel estratégico da gestão escolar na articulação de ações que promovam inclusão, motivação e permanência, especialmente em cursos noturnos. Também evidencia o potencial das TDIC para personalizar o ensino e ampliar o acesso ao conhecimento, desde que integradas de forma crítica e planejada.

Entre as limitações, destaca-se o recorte restrito a uma única instituição e o uso exclusivo de questionários, o que limita a generalização dos achados. Para estudos futuros, recomenda-se ampliar o número de instituições, utilizar métodos complementares (como entrevistas) e investigar com maior profundidade a formação docente e a efetividade das políticas de permanência. Por fim, é fundamental que a gestão escolar adote uma postura participativa e sensível às especificidades dos estudantes do ensino técnico noturno, articulando práticas pedagógicas inovadoras, apoio institucional e uso estratégico das tecnologias, em favor de uma educação técnica mais inclusiva, contextualizada e eficaz.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. M. de *et al*. *A importância das tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem em ciências*. ***ENCITEC – Santo Ângelo***, v. 13, n. 1, p. 54-71, mai./ago. 2023. Disponível em: https://san.uri.br/revistas/index.php/en citec/ articl e/download/638/583/4654. Acesso em: 06 ago. 2025.

ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2012.

BACICH, L.; MORAN, J. M.l (Orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.** Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. ***Diário Oficial da União***, Brasília, DF, 21 set. 2012. Seção 1, p. 34.

CASAGRANDE, L. F. *Desafios da permanência estudantil no período noturno em um curso técnico profissional da rede estadual de Londrina*. ***Lenpes-Pibid***, Londrina, Ed. 9, v. 1, jan./dez. 2019. Disponível em: https://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/ar quivos/9%2 0Edicao/ARTIGO_LUIS%20FELIPE.pdf. Acesso em: 06 ago. 2025.

CONSELHO FEDERAL DOS TÉCNICOS INDUSTRIAIS (Brasil). *Resolução CFT nº 87, de 25 de setembro de 2019.* Dispõe sobre o Código de Ética e Conduta Profissional dos Técnicos Industriais e dá outras providências. Disponível em: https://cft.org.br/reso lucoes/. Acesso em: 06 ago. 2025.

FIDELIS, M. da S. V.; LIMA, A. S. T. de. *Razões da evasão escolar na perspectiva dos professores e dos estudantes do curso técnico integrado de eletrônica do Instituto Federal de Alagoas no campus Maceió*. ***Research, Society and Development,*** v. 11, n. 5, e44011527969, 2022. Disponível em: https://rsdjournal.org/rsd/article/download/279 69/247 27/328433. Acesso em: 6 ago. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: críticas ao fetichismo da educação*. São Paulo: Cortez, 2006.

GONÇALVES, A. D. M.; KANAANE, R. A. *A prática docente e as tecnologias digitais*. ***Revista Eletrônica Pesquiseduca***, v. 13, n. 29, p. 256–265, 2021. Disponível em: https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1030. Acesso em: 06 ago. 2025.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 2012.

MORAN, J. M. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Campinas: Papirus, 2015.

MORAN, J. M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2015.

OLIVEIRA, M. Z. de *et al*. *Identificação de fatores de risco para evasão escolar em Ensino Fundamental e Médio*. ***Avaliação Psicológica***, Campinas, v. 23, n. 4, p. 456–465,

2024. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167 7-04712 024000400010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 06 ago. 2025.

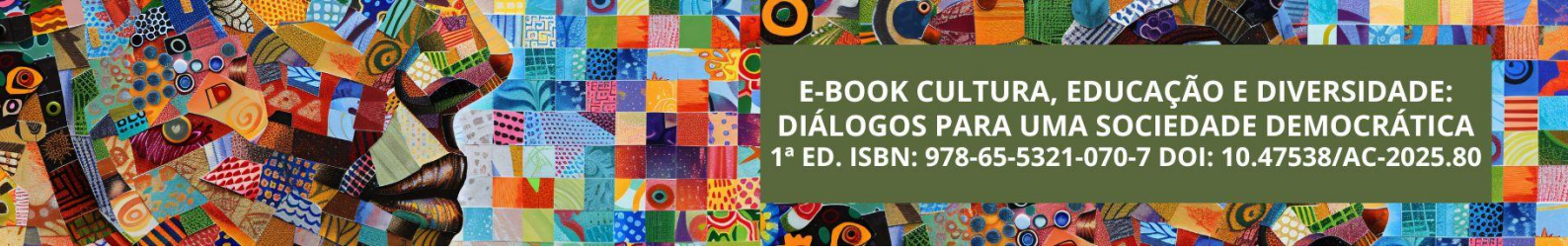
PARO, V. *Gestão escolar: teoria e prática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANDY, D. D. *et al*. *Indicadores de gestão acadêmica: uma avaliação dos resultados do Campus Concórdia/IFC*. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU, 22., 2023, Florianópolis. **Anais [...].** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/2538 76/1230160.pdf?sequence= 3&isAllowed=y. Acesso em: 06 ago. 2025.

SIQUEIRA, R. C. A. *et al*. *O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na atuação do docente: estudo de caso no ensino médio integrado ao curso técnico em mecânica*. ***Caderno Pedagógico***, [S. l.], v. 22, n. 7, p. e16814, 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n7-367. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/in dex.php/cadped/article/view/16814. Acesso em: 06 ago. 2025.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIEIRA, L. A. B.; MOURA, M. C. M. *Inteligência Artificial na Educação Profissional e Tecnológica: experiências pedagógicas nos Institutos Federais*. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 25, p. 1-17, abr. 2025. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/download/15906/4436/5119 7. Acesso em: 06 ago. 2025.



CAPÍTULO XXIV

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA: PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR, LIDERANÇA E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

José Neto de Oliveira Felippe[52]; Katiuse Dias Machado Daher Oliveira [53].

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2025.80-24

RESUMO: A gestão democrática constitui um princípio fundamental para a promoção da participação, da equidade e da corresponsabilidade no contexto da escola pública. Este artigo teve como objetivo analisar como a gestão democrática pode fortalecer a participação da comunidade escolar nas decisões e práticas educacionais, contribuindo para a construção de uma cultura de pertencimento e inclusão. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental de materiais institucionais de escolas públicas municipais de ensino fundamental dos anos iniciais. Os resultados evidenciaram que a efetivação da gestão democrática ocorre de forma desigual, sendo mais consistente em instituições que valorizam o funcionamento dos conselhos escolares, a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico e a atuação de lideranças com perfil dialógico. Em contrapartida, observaram-se limites relacionados à centralização das decisões e à baixa participação das famílias. Conclui-se que a gestão democrática fortalece a participação escolar quando sustentada por intencionalidade política, formação continuada e práticas institucionais orientadas pelo diálogo, configurando-se como dimensão essencial para a construção de uma escola pública equitativa e socialmente comprometida.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão escolar democrática. Comunidade escolar participativa. Cultura organizacional da escola. Intencionalidade pedagógica. Escola equitativa.

DEMOCRATIC MANAGEMENT IN PUBLIC SCHOOLS: SCHOOL COMMUNITY PARTICIPATION, LEADERSHIP, AND POLITICAL-EDUCATIONAL PROJECTS

ABSTRACT: Democratic management is a fundamental principle for promoting participation, equity, and shared responsibility in the context of public schools. This article aimed to analyze how democratic management can strengthen the school community's participation in educational decisions and practices, contributing to the construction of a culture of belonging and inclusion. The research adopted a qualitative, exploratory, and descriptive approach, based on a literature review and documentary analysis of institutional materials from municipal public elementary schools in the early years. The results showed that the implementation of democratic management occurs

52 Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Centro-Serrano; ID Lattes: http://lattes.cnpq.br/7281362197371052; ID ORCID: https://orcid.org/0009-0000-5377-0621.
53 Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Centro-Serrano. profnetomatfis@gmail.com katiusemachado@hotmail.com

unevenly, being more consistent in institutions that value the functioning of school councils, the collective construction of the Political-Pedagogical Project, and the performance of leaders with a dialogical profile. On the other hand, limitations related to the centralization of decisions and low family participation were observed. It was concluded that democratic management strengthens school participation when supported by political intentionality, continuing education, and institutional practices guided by dialogue, constituting an essential dimension for the construction of an equitable and socially committed public school.

KEYWORDS: School management in basic education. Educational equity in public schools. Elementary education (early years). School pedagogical leadership. Integrative literature review.

INTRODUÇÃO

A gestão democrática é amplamente reconhecida como elemento central para a consolidação de uma educação pública de qualidade, fundamentada na justiça social, na inclusão e na participação coletiva (Gadotti, 2000; Dourado, 2015). Essa concepção compreende a escola como um espaço de diálogo e corresponsabilidade, no qual gestores, professores, estudantes, famílias e comunidade participam ativamente da tomada de decisões que orientam o processo pedagógico. Nesse contexto, a construção de uma escola equitativa — capaz de reconhecer e valorizar as diferenças, garantindo oportunidades reais de aprendizagem — encontra-se intrinsecamente articulada aos princípios da gestão democrática (Libâneo, 2004; Portela et al., 2007).

Historicamente, a administração escolar no Brasil foi marcada por práticas centralizadoras e autoritárias, que restringiram a participação da comunidade nos processos decisórios (Cury, 2007; Paro, 2016). A redemocratização do país e a consolidação do arcabouço legal, especialmente a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1988; Brasil, 1996), impulsionaram um novo paradigma de gestão educacional orientado pela participação social, transparência e construção coletiva, reforçando o papel da escola como espaço de formação cidadã (Veiga, 2023; Lück, 2006). Contudo, a literatura aponta que, apesar desses avanços normativos, a participação ainda se efetiva de forma limitada em muitas instituições, revelando uma lacuna entre os princípios democráticos e sua concretização no cotidiano escolar (Dourado, 2015; Gil, 2024).

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Diante desse cenário, o problema de pesquisa que orienta este estudo é: como a gestão democrática pode efetivamente fortalecer a participação da comunidade escolar nas decisões e práticas educacionais, promovendo uma escola equitativa, inclusiva e pautada na corresponsabilidade? Com base nessa questão, o objetivo geral consiste em analisar como a gestão democrática contribui para a construção de uma cultura de pertencimento, equidade e corresponsabilidade, tendo como objetivos específicos investigar o papel do Projeto Político-Pedagógico (Veiga, 2023; Libâneo, 2004), compreender a influência da cultura organizacional e da liderança (Lück, 2017; Paro, 2022) e analisar os desafios e possibilidades da mediação de conflitos (Gadotti, 2000; Lück, 2006). A pesquisa adota abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental (Minayo, 2014; Severino, 2000), estando o artigo organizado em seções teóricas, analíticas e conclusivas

REVISÃO DE LITERATURA/REFERENCIAL TEÓRICO

A gestão democrática da escola pública tem sido tema recorrente no campo da educação, especialmente a partir da promulgação da Constituição de 1988. Este marco legal estabeleceu as bases para uma nova organização da educação brasileira, pautada nos princípios da autonomia, participação e corresponsabilidade. Como destaca Cury (2007), a Constituição de 1988 inscreveu a gestão democrática como princípio estruturante do ensino público, reconhecendo a participação como elemento essencial do direito à educação. Desde então, diversos autores vêm contribuindo para o aprofundamento do debate sobre o papel da gestão escolar no fortalecimento da democracia e na construção de uma escola pública de qualidade.

Para Dourado (2015), a gestão democrática representa a materialização dos princípios constitucionais no cotidiano escolar, traduzindo-se em práticas de diálogo, transparência e participação efetiva. Nessa mesma perspectiva, Portela et al. (2007) entende que o fortalecimento da gestão democrática está diretamente relacionado à consolidação da cidadania e ao compromisso coletivo com a qualidade social da educação. Essas reflexões indicam que a gestão democrática não se restringe a um modelo administrativo, mas constitui uma dimensão política e pedagógica da escola pública,

orientada pela participação, pelo compromisso coletivo e pela busca de uma educação que promova inclusão e justiça social.

FUNDAMENTOS LEGAIS E POLÍTICOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A gestão democrática da educação constitui um princípio estruturante das políticas educacionais brasileiras e está diretamente relacionada à construção de uma escola pública comprometida com a justiça social, a inclusão e a participação coletiva. No campo teórico, autores como Gadotti (2000) e Dourado (2013) defendem que a gestão democrática pressupõe a superação de modelos hierarquizados e centralizadores, compreendendo a escola como espaço de diálogo, corresponsabilidade e construção coletiva. Nessa perspectiva, a gestão escolar assume papel estratégico na promoção de práticas que valorizam a participação dos diferentes sujeitos e fortalecem a cultura democrática no cotidiano escolar, articulando decisões pedagógicas, administrativas e políticas em favor do bem comum.

Do ponto de vista legal, a consolidação da gestão democrática está ancorada no processo de redemocratização do país e na promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como direito social e dever do Estado, fundamentado nos princípios da igualdade de condições e da gestão democrática do ensino público (Brasil, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 reafirma esse princípio ao prever a participação da comunidade escolar e local na organização e no funcionamento das instituições de ensino (Brasil, 1996). Conforme analisa Cury (2002), esses dispositivos legais não apenas normatizam a gestão democrática, mas a reconhecem como condição essencial para a efetivação do direito à educação e para o fortalecimento da cidadania no espaço escolar.

No âmbito político-pedagógico, a gestão democrática se materializa por meio de instrumentos e práticas institucionais que favorecem a autonomia e a participação coletiva, com destaque para o Projeto Político-Pedagógico (PPP), entendido como expressão da identidade da escola e resultado de um processo de construção compartilhada (Veiga, 1995; Veiga, 2001). Para Libâneo (2004; 2015), a elaboração coletiva do PPP fortalece a autonomia escolar e contribui para a construção de uma escola

equitativa, ao considerar as especificidades do contexto e as necessidades dos sujeitos envolvidos. Contudo, Paro (2001; 2016) e Dourado (2013) alertam que a efetivação da gestão democrática ainda enfrenta limites quando a participação se restringe a instâncias formais, o que reforça a importância da liderança democrática do gestor escolar como mediador de processos participativos e promotor de práticas dialógicas e inclusivas (Lück, 2006; Lück, 2018).

CONCEPÇÕES DE GESTÃO DEMOCRÁTICA

A gestão democrática é compreendida por diferentes autores como uma prática educativa e política que ultrapassa a dimensão administrativa da escola. Para Libâneo (2004), trata-se de um processo que favorece a autonomia institucional e o protagonismo dos sujeitos, tendo como base a construção coletiva do PPP. Nessa perspectiva, a escola democrática organiza-se a partir da participação efetiva da comunidade escolar nas decisões curriculares, pedagógicas e organizacionais. Paro (2022) complementa essa concepção ao afirmar que a participação não deve se restringir à presença em reuniões, mas envolver o engajamento real nos processos decisórios, exigindo a construção de uma cultura organizacional pautada na confiança, na transparência e na corresponsabilidade, condição essencial para a transformação da escola pública.

Nessa mesma direção, Lück (2017, p. 41) define a gestão democrática como um "processo coletivo e contínuo de aprendizagem social", no qual a comunidade escolar aprende a decidir de forma compartilhada. Para a autora, a gestão democrática possui caráter formativo, pois promove o exercício da escuta, do diálogo e da cooperação, contribuindo para a formação cidadã. O papel do gestor, nesse contexto, vai além do gerenciamento administrativo, assumindo a função de mediador dos processos participativos. Portela et al. (2007) reforçam essa ideia ao defenderem que a gestão democrática é uma prática política e pedagógica baseada na valorização da coletividade, na partilha do poder decisório e no reconhecimento da escola como espaço plural, rompendo com modelos hierárquicos e verticalizados de gestão.

Dourado (2015) acrescenta que a gestão democrática está diretamente relacionada à qualidade social da educação, na medida em que fortalece a corresponsabilidade entre

Estado e sociedade e amplia os espaços colegiados de participação, como conselhos escolares, assembleias e grêmios estudantis. Gadotti (2000) enfatiza que a gestão democrática representa o exercício concreto da cidadania no cotidiano da escola, ao possibilitar que os sujeitos aprendam a decidir, a ouvir e a respeitar o outro. Sob o ponto de vista jurídico e filosófico, Cury (2007) compreende a escola como espaço público de direitos, no qual a democratização da gestão se configura como condição indispensável para a efetividade do direito à educação. Assim, as concepções apresentadas convergem ao entender a gestão democrática como um processo coletivo, formativo e político, orientado pela participação, autonomia, diálogo e corresponsabilidade, fundamentais para a construção de uma escola comprometida com a cidadania e a transformação social.

A IMPORTÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP)

O PPP constitui-se como um dos principais instrumentos de efetivação da gestão democrática e da autonomia escolar, ultrapassando a condição de documento formal para assumir o papel de expressão do compromisso coletivo da comunidade educativa. Para Veiga (2023), o PPP representa o "coração da escola", pois explicita sua identidade, seus valores e suas intenções formativas, sendo concebido como um processo permanente de construção coletiva. Nessa perspectiva, o PPP deve refletir o desejo e a ação articulada dos sujeitos que compõem a escola, orientando práticas pedagógicas comprometidas com a formação crítica, participativa e socialmente referenciada.

A elaboração do PPP não deve se limitar ao atendimento de exigências burocráticas, mas constituir-se como um espaço de diálogo, reflexão e tomada de decisões coletivas. Dourado (2015) destaca que o PPP materializa os princípios da participação, da corresponsabilidade e da transparência, funcionando como instrumento político de planejamento e orientação das ações pedagógicas e administrativas. Gadotti (2000) reforça o caráter político do projeto ao afirmar que toda proposta educativa expressa uma concepção de homem, de sociedade e de educação, sendo o planejamento escolar um ato político que define a intencionalidade educativa da instituição (Gadotti, 2000). Nessa mesma direção, Libâneo (2004) compreende o PPP como instrumento pedagógico e formativo, capaz de mobilizar gestores, professores, estudantes e famílias em torno da

construção de uma escola voltada à aprendizagem significativa e à formação integral dos sujeitos.

A participação ativa da comunidade na elaboração do PPP confere legitimidade às decisões e fortalece o sentimento de pertencimento, elemento central da gestão democrática. Para Vasconcellos (2010), o PPP é um instrumento de autonomia e de intervenção consciente na realidade escolar, devendo ser compreendido como um processo dinâmico de construção, avaliação e replanejamento contínuo, no qual a reflexão coletiva assegura coerência às ações educativas (Vasconcellos, 2010). Lück (2017) acrescenta que o PPP desempenha papel essencial na articulação entre gestão, currículo e avaliação, contribuindo para o fortalecimento das relações democráticas e da cultura participativa. Assim, o PPP configura-se como uma ferramenta de transformação institucional, que expressa o projeto de sociedade e de ser humano que a escola pretende formar, consolidando os princípios da gestão democrática e o protagonismo dos sujeitos no espaço escolar.

CULTURA ESCOLAR E DESAFIOS DA PARTICIPAÇÃO

A consolidação da gestão democrática está diretamente relacionada à cultura organizacional da escola, entendida como o conjunto de valores, crenças, normas e práticas que orientam as interações e moldam o funcionamento institucional. Para Lück (2006, p. 45), a cultura escolar constitui-se como um “sistema de significados compartilhados” que influencia as ações dos sujeitos e os processos de gestão e participação. Em contextos marcados por tradições autoritárias e centralizadoras, a implementação de práticas democráticas tende a enfrentar resistências institucionais e pessoais, uma vez que essas práticas desafiam estruturas historicamente consolidadas. Portela et al. (2007) destacam que a escola pública brasileira ainda carrega traços de uma organização verticalizada, na qual a autoridade é frequentemente associada ao controle, e a participação, percebida como ameaça à estabilidade institucional, o que evidencia a necessidade de transformação da cultura escolar para a efetivação da democracia no cotidiano educativo.

Essa transformação exige uma mudança paradigmática nas formas de organização e de exercício do poder no interior da escola. Dourado (2015) afirma que a efetivação da gestão democrática demanda processos formativos contínuos, capazes de promover a compreensão do papel político-pedagógico de cada sujeito escolar. Nesse sentido, a formação continuada de gestores e professores deve favorecer reflexões críticas sobre a importância da participação e da tomada de decisões compartilhadas. Libâneo (2004) reforça essa perspectiva ao compreender a escola como espaço de aprendizagem social, no qual atitudes democráticas são construídas por meio da convivência, do diálogo e do trabalho coletivo, sendo a internalização de valores democráticos condição indispensável para a democratização da gestão (Libâneo, 2004).

Além dos aspectos culturais e formativos, a participação efetiva depende de condições objetivas que viabilizem o envolvimento dos diferentes segmentos da comunidade escolar. Paro (2016) destaca que a participação não ocorre de forma espontânea, devendo ser estimulada por meio de estratégias que garantam acesso à informação, tempo disponível e compreensão dos mecanismos de gestão, assegurando "condições materiais e simbólicas" para o exercício democrático (Paro, 2016, p. 52). Gadotti (2000) amplia essa análise ao enfatizar que a gestão democrática pressupõe o reconhecimento e o respeito às diversidades culturais, sociais e econômicas presentes na escola, entendendo a pluralidade como elemento enriquecedor do processo educativo. Assim, a construção de uma cultura democrática escolar configura-se como um desafio permanente, que exige mudanças estruturais, formativas e atitudinais, mas também representa o caminho mais consistente para a consolidação de uma escola participativa, autônoma e comprometida com a cidadania.

LIDERANÇA DEMOCRÁTICA E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

A liderança democrática constitui um dos pilares da gestão participativa, pois é por meio dela que o gestor escolar orienta, mobiliza e motiva a comunidade educativa na construção de um projeto coletivo. Dourado (2015) compreende a liderança democrática como aquela que promove o diálogo, valoriza a escuta e busca a construção de consensos, respeitando a diversidade de opiniões. Nessa perspectiva, o gestor atua como facilitador

dos processos participativos, articulando interesses distintos e garantindo a pluralidade de vozes no ambiente escolar. Para Lück (2017), a liderança não se exerce pela imposição do poder, mas pela capacidade de inspirar, integrar esforços e estimular a corresponsabilidade, fundamentando-se na cooperação e no compromisso com o coletivo (Lück, 2017).

Libâneo (2004) reforça que a liderança escolar está diretamente associada às dimensões ética e pedagógica da gestão, exigindo do gestor sensibilidade para compreender as relações humanas e capacidade de decisão orientada por princípios democráticos. Para o autor, a liderança na escola é uma função educativa e política, pois envolve a formação de pessoas e a mediação de interesses, transformando divergências em oportunidades de aprendizagem (Libâneo, 2004). Nesse sentido, liderar democraticamente implica criar condições para o envolvimento ativo da comunidade escolar, favorecendo o reconhecimento de todos como sujeitos do processo educativo e corresponsáveis pela construção do projeto da escola.

A mediação de conflitos configura-se como competência essencial da liderança democrática, uma vez que a convivência escolar é marcada pela diversidade de ideias, valores e interesses. Lück (2006) destaca que o conflito é parte constitutiva da vida institucional e, quando conduzido de forma pedagógica, pode fortalecer a cultura democrática e o aprendizado social. Paro (2016) acrescenta que a democracia se efetiva quando há espaço para o debate franco e para a negociação, compreendendo que o consenso é resultado de um processo coletivo e não de imposições. Gadotti (2000) enfatiza que a liderança democrática possui dimensão emancipadora, pois promove autonomia, responsabilidade e solidariedade entre os sujeitos. Assim, liderança democrática e mediação de conflitos configuram-se como dimensões complementares da gestão escolar, exigindo do gestor escuta ativa, empatia, flexibilidade e compromisso ético com a formação cidadã e com o fortalecimento da democracia institucional.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, adequada à investigação de fenômenos educacionais complexos que envolvem

relações sociais, práticas institucionais e processos participativos no contexto escolar (Minayo, 2014; Gil, 2024). A abordagem qualitativa foi adotada por possibilitar a compreensão aprofundada dos significados, valores, percepções e práticas que permeiam a gestão democrática, aspecto que não pode ser adequadamente apreendido por métodos quantitativos. Quanto aos objetivos, a pesquisa é exploratória, por buscar ampliar o conhecimento sobre um tema ainda marcado por desafios de efetivação na prática escolar, e descritiva, por se dedicar à análise sistemática das características e dinâmicas observadas, sem interferência ou manipulação dos fenômenos estudados.

No que se refere à natureza da pesquisa, o estudo é classificado como bibliográfico e documental. A pesquisa bibliográfica possibilitou o aprofundamento teórico sobre gestão democrática, cultura escolar, liderança e mediação de conflitos, a partir de produções científicas consolidadas na área educacional (Lakatos; Marconi, 2025; Minayo, 2014). Já a pesquisa documental permitiu analisar materiais institucionais que expressam formalmente as práticas, diretrizes e concepções da escola investigada, compreendendo-os como fontes primárias que ainda não haviam recebido tratamento analítico sistematizado no contexto deste estudo (Lakatos; Marconi, 2025).

O delineamento do estudo foi estruturado a partir de um plano de investigação que integrou análise teórica e análise documental, tomando como campo empírico 11 escolas públicas municipais de ensino fundamental dos anos iniciais, localizadas no município de Nova Venécia – ES, Brasil. O estudo foi desenvolvido em duas etapas articuladas: a primeira consistiu na revisão de literatura sobre gestão democrática, liderança democrática, cultura escolar e mediação de conflitos, fundamentada em autores como Veiga (2023), Portela et al. (2007), Dourado (2015), Paro (2016; 2022), Libâneo (2004), Lück (2006; 2017) e Gadotti (2000); a segunda etapa correspondeu à análise documental dos materiais institucionais da unidade escolar selecionada, buscando identificar como os princípios teóricos se materializam nas práticas escolares.

A população da pesquisa compreendeu 11 escolas públicas municipais de ensino fundamental dos anos iniciais do município de Nova Venécia – ES. A amostra, de caráter intencional e não probabilístico, foi composta por uma única unidade escolar, selecionada a partir de critérios previamente definidos: acessibilidade aos documentos, relevância

institucional para o objeto de estudo, disponibilidade documental e interesse da equipe gestora em colaborar com a pesquisa. Essa opção metodológica fundamenta-se no entendimento de que, em pesquisas qualitativas, o foco não está na representatividade estatística, mas na profundidade e na riqueza analítica das informações obtidas a partir de um contexto específico (Lüdke; André, 2022).

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram exclusivamente fontes bibliográficas e documentais, em consonância com a natureza do estudo. A coleta documental envolveu a análise de Projetos Político-Pedagógicos, atas de reuniões dos conselhos escolares, regimentos internos, relatórios de gestão e planos de ação da escola investigada. Esses documentos foram selecionados por expressarem formalmente os princípios, diretrizes e práticas relacionadas à gestão democrática, à participação da comunidade escolar, à liderança institucional e à mediação de conflitos, possibilitando uma leitura aprofundada das intenções e ações institucionais (Lakatos; Marconi, 2025).

Os procedimentos de coleta de dados consistiram na consulta sistemática aos documentos institucionais, obtidos mediante autorização formal da gestão escolar, bem como em plataformas institucionais de transparência pública. Após a coleta, os documentos foram organizados, catalogados e submetidos a uma leitura flutuante inicial, seguida de leituras analíticas sucessivas. A partir desse processo, os dados foram organizados em categorias analíticas previamente definidas com base no referencial teórico, a saber: participação da comunidade escolar, estrutura organizacional, espaços colegiados, liderança democrática e mediação de conflitos. Esse procedimento assegurou a articulação entre teoria e empiria, conforme orienta Severino (2000).

A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo, conforme o método sistematizado por Bardin (2016), contemplando as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento e interpretação dos resultados. Essa técnica permitiu identificar unidades de significado, recorrências temáticas e padrões discursivos presentes nos documentos analisados, favorecendo a compreensão dos sentidos atribuídos às práticas institucionais. A análise de conteúdo mostrou-se especialmente adequada por possibilitar a interpretação dos dados à luz do contexto escolar e do referencial teórico

adotado, respeitando a complexidade e a subjetividade inerentes aos fenômenos educativos (Lüdke; André, 2022).

Os critérios de inclusão e exclusão foram definidos com o objetivo de assegurar a consistência, relevância e validade dos dados analisados. Foram incluídos documentos institucionais e normativos que apresentassem informações diretamente relacionadas às práticas de gestão democrática, participação da comunidade escolar, liderança e mediação de conflitos, no período vigente à realização do estudo. Foram excluídos documentos incompletos, desatualizados, sem autorização formal de acesso ou que não apresentassem relação direta com os objetivos específicos da pesquisa. Essa definição criteriosa contribuiu para a confiabilidade e a profundidade analítica do estudo (Lakatos; Marconi, 2025).

No que se refere aos aspectos éticos e técnicos, a pesquisa respeitou o anonimato da instituição e dos profissionais envolvidos, preservando a confidencialidade das informações analisadas. O estudo seguiu os princípios estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (Brasil, Conselho Nacional de Saúde, 2016). A descrição detalhada da classificação da pesquisa, do delineamento, da população e amostra, dos instrumentos, dos procedimentos e da análise dos dados assegura a reprodutibilidade metodológica, permitindo que outros pesquisadores possam replicar o estudo em contextos educacionais semelhantes, reforçando sua validade científica (Severino, 2000; Minayo, 2014).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A apresentação dos resultados está diretamente vinculada aos objetivos da pesquisa e à metodologia adotada, fundamentada em abordagem qualitativa e análise documental. Os achados não visam à generalização estatística, mas à identificação de padrões e contrastes nas práticas institucionais relacionadas à gestão democrática. Os dados são organizados a partir das categorias analíticas previamente definidas e apresentados de forma objetiva, sendo posteriormente interpretados à luz do referencial teórico na seção de discussão.

RESULTADOS

A análise documental realizada em **11 escolas públicas municipais de ensino fundamental dos anos iniciais** evidenciou **diferentes níveis de implementação da gestão democrática**, especialmente no que se refere à participação da comunidade escolar, ao uso do PPP e à atuação da liderança escolar. Os dados coletados permitiram identificar padrões recorrentes e contrastes entre as instituições analisadas, conforme sintetizado na Tabela 1.

Tabela 1: Níveis de participação e práticas de gestão democrática nas escolas analisadas

Nº	INDICADORES ANALISADOS	Nº DE ESCOLAS	PERCENTUAL (%)
01	Participação efetiva da comunidade escolar	5	45
02	Participação limitada e formal	6	55
03	Baixa participação familiar	8	70
04	Iniciativas inovadoras de participação	4	36
05	Liderança escolar participativa	4 ⊢ 5	≈ 40

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Em **45% das escolas analisadas (5 unidades)**, foram identificadas práticas consistentes de participação da comunidade escolar, caracterizadas por reuniões regulares dos conselhos escolares, processos coletivos de elaboração e revisão do PPP e incorporação da escuta de professores, estudantes, pais e funcionários nas decisões institucionais. Em uma dessas escolas, observou-se a **revisão anual do PPP**, com realização de assembleias abertas, consultas públicas e comissões temáticas voltadas ao planejamento, avaliação, disciplina e infraestrutura escolar. Por outro lado, em **55% das escolas (6 unidades)**, a participação mostrou-se **restrita e pouco representativa**, concentrando-se em poucos membros dos conselhos escolares e com baixa presença da comunidade externa. Nesses casos, o PPP foi elaborado predominantemente por gestores e coordenadores pedagógicos, com reduzida participação dos demais segmentos.

Além disso, constatou-se **baixa participação familiar em aproximadamente 70% das escolas (8 unidades)**, especialmente nos momentos de planejamento e avaliação institucional, conforme registros em atas e relatórios analisados. Apesar dessas

limitações, **36% das escolas (4 unidades)** apresentaram **iniciativas inovadoras** voltadas à ampliação da participação, como uso de ferramentas digitais para consultas públicas, fortalecimento de grêmios estudantis, formação continuada de conselheiros escolares e incentivo à escuta ativa no cotidiano institucional. Observou-se ainda que, em cerca de **40% das escolas**, a atuação do gestor escolar apresentou perfil mais dialógico e participativo, favorecendo maior envolvimento da comunidade nos processos decisórios.

DISCUSSÃO

Os resultados evidenciam que a gestão democrática, embora respaldada legalmente, apresenta **níveis desiguais de efetivação**, confirmando a existência de uma lacuna entre os princípios normativos e as práticas institucionais. A presença de práticas participativas mais consolidadas em apenas 45% das escolas analisadas dialoga com as análises de Paro (2022), ao indicar que a democracia escolar muitas vezes se restringe ao plano formal, sem alcançar a dimensão do envolvimento efetivo da comunidade nas decisões pedagógicas e administrativas. A centralidade do **PPP** como instrumento de participação, observada nas escolas com maior nível de engajamento comunitário, corrobora as contribuições de Gadotti (2000) e Libâneo (2004), que compreendem o PPP como espaço privilegiado de construção coletiva e expressão da intencionalidade educativa da escola.

Em contraste, a elaboração do PPP por grupos restritos, identificada em parte significativa das instituições, reforça a permanência de práticas centralizadoras, evidenciando divergência entre o discurso democrático e a prática cotidiana, conforme já problematizado por Portela *et al*. (2007). A **baixa participação das famílias**, constatada em 70% das escolas, converge com as reflexões de Lück (2006), que associa esse fenômeno à fragilidade das estratégias de comunicação institucional, à falta de clareza quanto ao papel dos pais e a condicionantes socioeconômicos que dificultam o engajamento. Esses fatores ajudam a explicar por que, mesmo em contextos com estruturas formais de participação, o envolvimento da comunidade externa permanece limitado, apontando a necessidade de políticas e ações mais intencionais de aproximação escola–família.

A atuação do **gestor escolar** mostrou-se decisiva para a consolidação ou limitação das práticas democráticas, confirmando as análises de Dourado (2015) e Lück (2017), que atribuem à liderança democrática o papel de mediação, articulação e promoção da corresponsabilidade. As escolas com gestores de perfil mais dialógico apresentaram maior abertura à participação, enquanto aquelas com práticas centralizadoras mantiveram processos decisórios restritos, evidenciando que a democratização da gestão depende fortemente da postura ética, política e pedagógica da liderança. Entre as **implicações dos achados**, destaca-se a necessidade de investir na formação continuada de gestores, professores e conselheiros escolares, com foco no desenvolvimento de competências relacionadas ao diálogo, à escuta e à mediação de conflitos.

As iniciativas inovadoras identificadas em parte das escolas demonstram que a ampliação da participação é possível quando há intencionalidade política e abertura institucional, reforçando a compreensão de que a democracia escolar se constrói no cotidiano e não apenas por dispositivos legais (Gadotti, 2000; Portela *et al*., 2007). Como **limitações do estudo**, destaca-se o recorte documental e o número restrito de escolas analisadas, o que não permite generalizações estatísticas. Além disso, a ausência de entrevistas ou observações diretas pode ter limitado a compreensão de percepções subjetivas dos atores escolares. Nesse sentido, sugere-se que **pesquisas futuras** aprofundem a temática por meio de estudos de caso, entrevistas com gestores, professores, estudantes e famílias, bem como análises comparativas entre redes de ensino, ampliando a compreensão sobre os fatores que favorecem ou dificultam a consolidação da gestão democrática nas escolas públicas.

CONCLUSÃO

Este estudo buscou responder ao problema de como a gestão democrática pode fortalecer a participação da comunidade escolar nas decisões e práticas educacionais, contribuindo para a construção de uma escola equitativa, inclusiva e pautada na corresponsabilidade. Os objetivos propostos foram alcançados, uma vez que a análise teórica e documental permitiu compreender o papel do PPP, da cultura organizacional, da liderança democrática e da mediação de conflitos na efetivação da participação no

contexto escolar. Os resultados indicaram que, embora a gestão democrática esteja assegurada no plano legal, sua concretização ocorre de forma desigual nas escolas públicas analisadas. Os achados evidenciaram que instituições com práticas participativas mais consolidadas apresentam maior envolvimento da comunidade escolar, especialmente por meio da atuação dos conselhos escolares, da construção coletiva do PPP e da presença de lideranças com perfil democrático.

Esses resultados confirmam a literatura que compreende a gestão democrática como princípio fundamental para a qualidade social da educação. Em contrapartida, a permanência de práticas centralizadoras, a fragilidade dos espaços colegiados e a baixa participação das famílias revelam limites significativos, indicando que a democratização da gestão exige transformações culturais e organizacionais mais profundas. Nesse sentido, a hipótese implícita de que a gestão democrática fortalece a participação da comunidade escolar foi parcialmente confirmada, pois tal fortalecimento depende de condições institucionais, formativas e relacionais específicas. A pesquisa demonstrou que a participação não se efetiva automaticamente pela existência de normas ou estruturas formais, mas requer intencionalidade política, formação continuada e atuação de gestores capazes de mediar conflitos e promover o diálogo, reforçando o caráter pedagógico e formativo da gestão escolar.

Como contribuição, o estudo amplia a compreensão sobre os fatores que favorecem ou dificultam a efetivação da gestão democrática na escola pública, oferecendo subsídios teóricos e práticos para gestores, professores e formuladores de políticas educacionais. Entre as limitações, destacam-se o recorte documental e o número restrito de escolas analisadas, o que não permite generalizações estatísticas. Assim, recomenda-se que pesquisas futuras ampliem o escopo metodológico, incorporando entrevistas, observações e estudos comparativos entre redes de ensino, de modo a aprofundar a compreensão sobre os caminhos possíveis para a consolidação de uma gestão escolar efetivamente democrática.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 22 out. 2025.

BRASIL. **Conselho Nacional de Saúde.** *Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016*. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. ***Diário Oficial da União**: seção 1*, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view. Acesso em: 23 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 out. 2025.

DOURADO, Carlos Roberto Jamil. *A gestão democrática na escola e o direito à educação*. ***Revista Brasileira de Política e Administração da Educação***, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 483–495, set./dez. 2007. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19144/11145. Acesso em: 22 out. 2025.

DOURADO, Luiz Fernandes. *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 2015.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/spp/a/hbD5jkw8vp7MxKvfvLHsW9D/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 22 out. 2025.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2024.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2004. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/55178. Acesso em: 22 out. 2025.

LÜCK, Heloísa. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. Petrópolis: Vozes, 2006. Disponível em: https://pergamum.ufms.br/acervo/93798. Acesso em: 23 out. 2025.

LÜCK, Heloísa. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Rio de Janeiro: EPU, 2022.

MINAYO, Maria Cecília De Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2022.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PORTELA, Adélia Luiza; ATTA, Dilza Maria Andrade; MARTINS, Ricardo Chaves de Rezende; JESUS, Tércio Rios de. *Gestão democrática e qualidade social da educação*. Organizadora Ana Maria de Carvalho Luz. Salvador: ISP UFBA, 2007. Disponível em: http://www.proged.ufba.br/biblioteca/Gest%C3%A3o%20Educacional.pdf. Acesso em: 25 nov. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. 18. ed. São Paulo: Libertad, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva*. Magistério Formação e Trabalho Pedagógico, 10ª ed., Campinas: Papirus Editora, 2023.

INFORMAÇÕES SOBRE OS ORGANIZADORES

FREITAS, Dayana Lúcia Rodrigues de: Doutoranda em Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Mestra em Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Metodologia do ensino de Biologia e Química pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais (IPEMIG/MG). Especialista em Educação Ambiental e Geografia do semiárido pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Ensino de Ciências Naturais e Matemática pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Língua Portuguesa, Matemática e Cidadania pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Graduada em Licenciatura Plena em Biologia pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Graduada em Pedagogia pela UNOPAR. Técnica em Meio Ambiente pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC/RS). Palestrante. Pesquisadora. Professora e Orientadora de cursos de Pós-Graduação e Graduação em instituições da rede privada em Macau/RN. Professora; Orientadora de TCC e Orientadora de Estágio Curricular Supervisionado. Atuou como Professora da UFRN. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-5355-3547. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5122671799874415. E-mail: dayannaproducoes@gmail.com.

FERNANDES, Caroline Rodrigues de Freitas: Mestranda em Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Pós-graduada em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Pós-graduada em Historiografia Brasileira pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Pós-Graduada em Metodologia de Ensino de História pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade UNOPAR. Técnica em Contabilidade pelo Centro de Educação Integrada Monsenhor Honório (CEIMH). Atua como professora da Rede Pública e Privada em Macau/RN. Coordenadora pedagógica do SESI/RN. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-9198-6746. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5956672837215695. E-mail: caroline_brum2005@hotmail.com.

PAIVA, Luciano Luan Gomes: Diretor de Arte na Editora Amplamente Cursos, coordenando toda a produção visual e ações de publicidade nas redes sociais e site da empresa. No campo da Educação, atua como Coach Educacional, Palestrante, Ministrante de Oficinas (presenciais e on-line), tutor a Distância na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e Professor de Música na Educação Básica do Estado do Rio Grande do Norte. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN). Como pesquisador, tem feito estudos sobre Aprendizagem mediada por

Tecnologias Digitais sob a ótica da Complexidade; Formação Docente no âmbito das Tecnologias Digitais; e Mediação Pedagógica no Ciberespaço. Também é membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Música (GRUMUS-UFRN). Tem formação acadêmica, como Mestre em Música (com ênfase em Educação Musical) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialista em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN). Licenciado em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6192-6075. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0772088747598226. E-mail: luciano.90@hotmail.com.

MEDEIROS, Janiara de Lima: Com mais de vinte anos de experiência na área Educacional, possuo graduação em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, com Bacharel em Análise Semiótica (Universidade Gama Filho, 1998 -, 2002), sou especialista em Gestão de Recursos Humanos (Universidade Cândido Mendes, 2003 -, 2004), em Psicopedagogia Institucional (UniverCidade, 2005 -, 2006) e, com MBA Executivo em Marketing (UniverCidade, 2006 -, 2008), Pós-graduada em Gestão EaD (Cesumar, 2012 -, 2015), e somatizando formações que contribuíram à trajetória de atividades e pesquisas educacionais. A formação foi aperfeiçoada com a conclusão do Mestrado em Educação (Universidade Federal Fluminense, 2018 -, 2020), contribuindo para a ampliação do conhecimento e da vontade de aprender. Possuo experiência em produção, revisão e editoração de textos, artigos, manuais, entre outros; elaboração e revisão de relatórios operacionais e estratégicos; conteudista para blogs, revistas, websites. Autora de livros, artigos e capítulos de livros, organizadora de eventos e obras literárias, mantive meu foco em pesquisas na grande área da Educação e Cultura brasileiras, disponibilizando gratuita e voluntariamente as publicações em meios digitais com interesse a disseminação do conhecimento como forma de apoio à educação integral. Em instituições civis, como docente, atuei em todos os níveis de ensino (alfabetização, ensinos fundamental e médio, graduação, pós-graduação e cursos livres de capacitação), em Instituições públicas e privadas, civis e militares, nas modalidades presencial e a distância, como docente e/ou gestora. No ensino superior lecionei nos cursos de Administração de Empresas, Ciências Contábeis, Direito, Pedagogia e Letras nas disciplinas Língua Portuguesa, Produção de Texto, Didática, Sociologia e Informática (conceitos básicos). Enquanto gestora, coordenei a expansão e a implantação de polo de Educação a Distância em uma das Instituições de Ensino Superior melhor avaliadas pelo Ministério da Educação, na qual respondia às questões administrativas, pedagógicas e comerciais simultaneamente (até janeiro/2015). Como Consultora em Educação nas instituições privadas, entre, 2011 e, 2015, desenvolvi e gerenciei projetos voltados à implantação de plataformas de ensino presencial e a distância para treinamentos, cursos de extensão e pós-graduação. Anteriormente, gerenciava concomitantemente vinte e três unidades de ensino superior presencial respondendo às demandas dos processos da Secretaria Geral de Ensino. A vivência militar deu-se entre fevereiro de, 2015 e janeiro de, 2023, na qual passei a integrar o Quadro Complementar de Oficiais Técnicos Temporários como docente de Língua Portuguesa. Desde então lecionei, no Centro de Idiomas do Exército (CIdEx), em atividades de ensino para militares estrangeiros vindos da África do Sul, Alemanha, Arábia Saudita, Camarões, Canadá, Chile, China, Coreia do Sul, Egito, Equador, Estados Unidos da América, França, Guatemala, Honduras, Indonésia, Mauritânia, México, Namíbia, Nicarágua, Paquistão, Peru, Rússia, Senegal,

1ª ED. ISBN: 978-65-5321-070-7 DOI: 10.47538/AC-2025.80

Suécia, Suriname, Venezuela e Vietnã. No Centro de Estudos de Pessoal e Forte de Duque de Caxias (CEP/FDC), atuei como docente no curso de Pós-graduação de Psicopedagogia, Coordenação Pedagógica e Comunicação Social nas disciplinas Orientação Educacional, Orientação Educacional, Comunicação e Linguagens e orientação de trabalhos finais de curso. Enquanto chefe da seção de ensino de Português, respondia pelas questões pedagógicas, administrativas e diplomáticas para com os países das Nações Amigas e, estrategicamente, zelando por ações de contrainteligência. Neste, 2023.1 iniciei a trajetória docente na Universidade Federal Fluminense (UFF), em Angra dos Reis, lecionando Língua Portuguesa na graduação em Pedagogia. Lattes: http://lattes.cnpq.br/3544078470911638. Orcid: https://orcid.org/0009-0005-8610-4728. E-mail: jlmedeiros@id.uff.br

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

ALMEIDA, Ricardo Guilherme Nascimento de: Mestre em Formação de Professores pela FUNIBER. e-mail: ricardognalmeida67@gmail.com.

ALVES, Nereidy Rosa: Discente-mestranda de Museologia e Patrimônio-PPGMusPa pela UFRGS.E-mail: nereidy66@gmail.com

ARRUDA, Jefferson de: Mestrado Profissional em Matemática (2013-2015) Unb, Brasil. Graduação em Matemática – Lic. Plena UFMS. Curso técnico/profissionalizante em andamento IFMS.

COSTA, Hellyson David Gurgel: Faculdade do Complexo Educacional Santo André; Lattes: http://lattes.cnpq.br/6546844428949041;ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3091-2812. E-mail: lsongurgel@gmail.com

COSTA, Laurena Maria Moraes da: discente na Universidade da Amazônia – Unama; http://lattes.cnpq.br/9110853090498665; https://orcid.org/0009-0008-5133-5296. E-mail: laurena.moraes2@gmail.com

FEITOSA, Maria José da Silva: universidade Federal Rural de Pernambuco; http://lattes.cnpq.br/6887857776351323; ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5769-6895. E-mail: mjsfeitosa@gmail.com

FERNANDES, Alexandre Franco: Acadêmico em Engenharia Civil IFMS. Bacharel em Ciências Militares AMAN 1992 Curso de Oficiais de Engenharia. Mestre em Aplicações Militares EsAO 2001. Franco_cap2004@yahoo.com.br

FERNANDES, Zeliane Rezende Sandoval: Mestrado em Educaçao (2015-2017) USCB, Brasil. Graduação em Pedagogia – Lic. Plena UCDB. zelianer@gmail.com

GURGEL, Vanessa de França Almeida: Faculdade do Complexo Educacional Santo André; Lattes: http://lattes.cnpq.br/2692489344511592; ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2379-8636. E-mail: vfavanessa2@gmail.com

MEDEIROS, Janiara de Lima: Doutoranda e mestre em Educação (PPGE/UFF), graduanda em Pedagogia e graduada em Letras, com especializações em

Psicopedagogia, Gestão EaD e Neurociência. Com mais de 20 anos de experiência na Educação Básica e Superior, em ensino regular, EJA e Educação Especial, nos formatos presencial, EaD e híbrido. Atuante na gestão educacional, coordenação de polos EaD, consultoria e produção de materiais. Pesquisadora membro dos grupos NuFiPE, GPETED e GPECult, com participação em projetos SEEDUC-RJ e SEMED-NI. Autora de livros e referência de prática de ensino em 28 países. Lattes: http://lattes.cnpq.br/3544078470911638. Orcid: https://orcid.org/0009-0005-8610-4728. E-mail: jlmedeiros@id.uff.br

NASCIMENTO, Aniceia Pereira do: aniceiapereira@hotmail.com

PERES, Erica de Sousa: docente na Universidade da Amazônia – Unama; http://lattes.cnpq.br/6944880124605377; https://orcid.org/0000-0002-1851-8997

PITALUGA, André Luiz Oliveira Guimarães: Doutorando em História no PPGH-UFG, mestre em Ciência Política pelo PPGCPRI-UFG. https://orcid.org/0009-0007-2476-7010. http://lattes.cnpq.br/0809314258237860. E-mail: serapis90@gmail.com

ROCHA, Priscila Paiva dos Santos: Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer, SEEC RN. Lattes: http://lattes.cnpq.br/7975352327706467; ORCID: https://orcid.org/0009-0009-5108-1123. E-mail: priscilapsrocha@gmail.com

SANTOS, Marcos Antônio Carlos dos: Doutor em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Educação do CECAP. Professor e escritor. E-mail: marquinhosgmr@gmail.com

SANTOS, Mariana Raquel da Silva: Secretaria de Educação de Flores/PE; http://lattes.cnpq.br/6557056431209869; ORCID: https://orcid.org/0009-0000-8012-9653. E-mail: marianaraquel94@gmail.com

SILVA, Julienne Iane da Cunha: Instituição Facesa. E-mail: juliennes362@gmail.com

SILVA, Patrícia Santos Souza da: Faculdade do Complexo Educacional Santo André; Lattes: http://lattes.cnpq.br/6546844428949041. E-mail: pattriciarso@gmail.com

SOARES, Lidiane Sacramento: Universidade do Estado da Bahia-UNEB; http://lattes.cnpq.br/4946106592058533; https://orcid.org/0000-0002-7623-9902. E-mail: lideane1007@gmail.com

SOUZA, Maria Ofélia Soares de: Instituição Facesa. Email: ofelia_soares21@hotmail.com

VARGAS, Giane: Docente-orientadora PPGMusPa - UFRGS. Doutora em Comunicação pela UFSM.

LIMA, Áurea Dias Veras: Professor Ensino Básico Técnico e Tecnológico – EE Dom José Nepote - RR; http://lattes.cnpq.br/0381715095865145. E-mail: aureaveras11@gmail.com

SILVA, Luciano José da: lucianoghost2018@gmail.com

FIGUEIRA, Leonildo José: Doutor em Educação (UFPR), Mestre em História (UEPG). Professor do Curso de História da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), Curitiba, Paraná, Brasil; E-mail: leonildo.figueira@utp.br; ORCID: https://orcid.org/0009-0003-9621-7617

FELIPPE, José Neto de Oliveira: Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Centro-Serrano; ID Lattes: http://lattes.cnpq.br/7281362197371052; ID ORCID: https://orcid.org/0009-0000-5377-0621.

BOBBIO, Alexandre: Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Centro-Serrano; ID Lattes: http://lattes.cnpq.br/7281362197371052; ID ORCID: https://orcid.org/0009-0000-5377-0621.

ALVES, Ana Claudia Vieira: Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Centro-Serrano. profnetomatfis@gmail.com anaclaudia.vieiraalves78@gmail.com

FERREIRA, Antonio Carlos Silva: Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Centro-Serrano. profnetomatfis@gmail.com anaclaudia.vieiraalves78@gmail.com

OLIVEIRA, Katiuse Dias Machado Daher: Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Centro-Serrano. profnetomatfis@gmail.com
katiusemachado@hotmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização, 51, 66
Aplicações, 242
Aplicativos, 51
Aprendizagem, 253
Aprendizagem lógico-dedutivo, 242
Aprendizagem significativa, 51
Ativismo Feminino Negro, 184
Autonomia, 24

B

Burocracia de Nível de Rua, 164

C

caixa preta, 292
Causas, 253
Centro Progressista De Moças Florestinas, 184
Como L2, 83
Comunidade escolar participativa, 387
Convergência Teórica, 164
Convivência escolar, 333
CREAS, 107
cultura digital, 292
Cultura organizacional da escola, 387
Currículo, 213, 306

D

Democracia, 320
Dependência química, 130
Dificuldade, 253
Dignidade Humana, 40
Direito Comparado, 40
Direitos Humanos, 40
Disciplinas Escolares, 306
Diversidade Cultural, 213
Drogas ilícitas, 130

E

Educação antirracista, 197
Educação Brasileira, 320
Educação De Surdos, 83
Educação Infantil, 66
Educação popular, 197
Educação profissional e tecnológica, 369
Educação Profissional e Tecnológica, 152
educacional, 51
Ensino De Libras, 83
Ensino de Matemática, 152
Ensino fundamental (anos iniciais), 351
Equidade educacional em escolas públicas, 351
Escola equitativa, 387
Estágio Supervisionado, 152
Evasão escolar, 369

F

filosofia da técnica, 292
Formação Docente, 10

G

Gestão de conflitos escolares, 333
Gestão escolar democrática, 387
Gestão escolar inclusiva e equitativa, 369
Gestão escolar na educação básica, 351

H

Hidráulica, 242
História da Educação, 320
História Local, 213

I

Ideologia, 320
imagem técnica, 292
Inclusão, 83
Inteligência Artificial, 197
Intencionalidade pedagógica, 387

J

jogos digitais, 51
Justiça restaurativa no ambiente escolar, 333
Juventude periférica, 197

L

Letramento, 66
Libras, 83
Liderança pedagógica escolar, 351
Logaritmos, 242

M

Matemática, 253
Mediação pedagógica, 333
Memória, 213

O

Operação Panamericana, 24

P

Patrimônio Cultural Negro, 184
Pensamento Educacional, 320
Política, 306
Política Externa Brasileira, 24
Políticas de Contensão, 24
Práticas pedagógicas inovadoras, 369
Práticas Socioeducativas, 10
Prisão Perpétua, 40
Produção textual, 197
Proporcionalidade, 40

Q

Qualificação Docente, 10

R

Rebatimentos, 130
Recursos Didáticos, 83
Ressocialização, 40
Revisão integrativa da literatura, 351
Rodas de conversa, 333

S

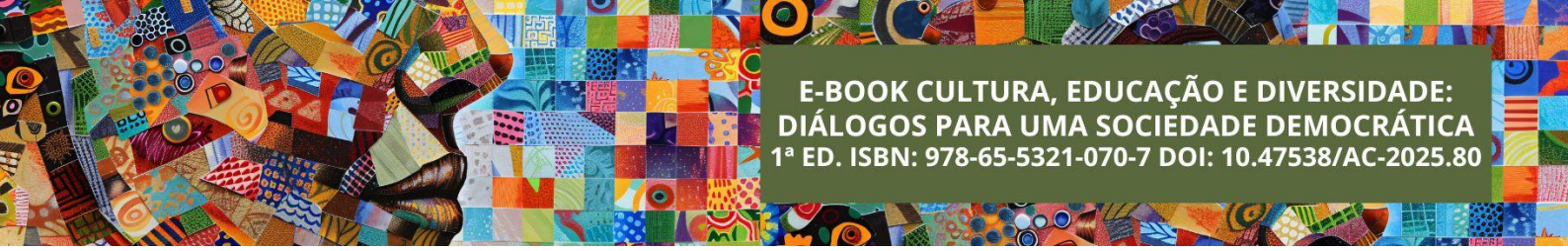
Serviço Social, 107
Sistema Penal Brasileiro, 40
Sociedade Floresta Aurora, 184

T

tecnologia, 51
Tecnologias digitais na educação, 369
Teoria dos Dois Fatores, 164

V

Vilém Flusser, 292
Violência contra a mulher, 107



CULTURA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:

DIÁLOGOS PARA UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA

1ªEdição

ORGANIZADORES

Dayana Lucia Rodrigues de Freitas
Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes
Luciano Luan Gomes Paiva
Janiara de Lima Medeiros

DOI: 10.47538/AC-2025.80
ISBN: 978-65-5321-077-6

ISBN: 978-6-55321-070-7